

ÖZEL GEREKSİNİMLİ BİREYLERİN OKUL ÖNCESİ EĞİTİM KURUMLARINDA TEMSİL EDİLMESİ

REPRESENTATION OF INDIVIDUALS WITH SPECIAL NEEDS IN PRESCHOOL EDUCATION INSTITUTIONS

Tringa SHPENDİ ŞİRİN¹, Emine AHMETOĞLU²

ÖZ: Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli bireylerin, okul öncesi eğitim kurumlarında, sınıf içi görsel ve estetik öğelerde, müfredatta, kitaplarda, dramatik oyunlarda, kullanılan dilde ve sınıf dışı okul ortamında ne düzeyde temsil edildiklerini belirlemektir. Araştırmada, bir nicel araştırma yöntemi olan tarama yöntemi kapsamında araştırmacılar tarafından geliştirilen "Genel Bilgi Formu" ve Favazza ve Odom (1997) tarafından geliştirilen "Özel Gereksinim Temsil Envanteri (ÖGTE)" kullanılmıştır. Araştırmaya okul öncesi kurumlarını temsilen toplam 64 öğretmen katılmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde, özel gereksinimli bireylerin 6 kurumda hiç temsil edilmediği, 40 kurumda düşük düzeyde temsil edildiği, 15 kurumda orta düzeyde temsil edildiği ve sadece 3 kurumda yüksek düzeyde temsil edildiği belirlenmiştir. Ayrıca, özel gereksinimli bireylerin bahsedilen her bir alandaki ortalama temsil edilme düzeylerine ilişkin bulgular sunulmuştur. Temsil edilme düzeylerine ilişkin olumlu yanıtlara yönelik öğretmenlerin verdiği örneklere de yer verilmiştir.

Anahtar sözcükler: Özel gereksinimli bireyler, Okul öncesi eğitim kurumu, Temsil edilme, Özel Gereksinim Temsil Envanteri.

ABSTRACT: The aim of this research is to determine the level of representation of individuals with special needs in preschool education institutions, in terms of visual and aesthetic elements, curriculum, books, dramatic plays, the language used inside the classroom and in terms of the school environment outside the classroom. In the research, the "General Information Form" developed by the researchers and the "Inventory of Disability Representation (IDR)" developed by Favazza and Odom (1997) were used within the scope of the survey method, which is a quantitative method. A total of 64 teachers, representing preschool institutions, participated in the research. When the research findings are examined, it has been determined that individuals with special needs are not represented at all in 6 institutions, they are represented at a low level in 40 institutions, they are represented at a medium level in 15 institutions and they are represented at a high level in only 3 institutions. In addition, findings regarding the average representation levels of individuals with special needs in each mentioned area are presented. Examples given by teachers for the positive answers regarding the representation levels are also included.

Keywords: Individuals with special needs, Preschool education institutions, Representation, Inventory of Disability Representation

Bu makaleye atf vermek için:

Shpendi Şirin, T. ve Ahmetoğlu, E. (2024). Özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitim kurumlarında temsil edilmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 493-513.

Cite this article as:

Shpendi Şirin, T. & Ahmetoğlu, E. (2024). Representation of individuals with special needs in preschool education institutions. *Trakya Journal of Education*, 14(1), 493-513.

¹ Dr., İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, e-mail: tringasirin@aydin.edu.tr, ORCID:0000-0002-1942-7923

² Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Edirne/Türkiye, e-mail: emineahmetoglu@trakya.edu.tr, ORCID:0000-0001-7974-7921

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is accepted that the representation of individuals with special needs is important in terms of acceptance in early childhood (Favazza et al., 2016; Nikolarazi et al., 2005). Positive representation of individuals with special needs in the classroom environment, in the curriculum, in the books and in the media positively affects the sense of belonging, increased self-esteem, and the formation of a better understanding and attitude towards others (Favazza et al., 2017; Nowicki and Sandieson, 2002; Yu et al., Kim, 2022). However, underrepresentation or negative representation of individuals with special needs causes these individuals to be stigmatized and excluded (UNICEF, 2013; Ostrosky et al., 2015). Historically, while the number of children with special needs in early childhood classrooms has increased steadily, the representation of these individuals in the literature and media has been low or negative (Ellis 2015; Ostrosky et al. 2015). Individuals with special needs do not become a part of the mentioned environment by being physically present in this environment and being included in activities in a limited way.

When the relevant literature is examined, it is seen that there are limited studies on the representation of individuals with special needs in classroom environment and in schoolwide environment in Turkey (Yılmaz & Karasu, 2018). For this reason, this study is also important in order to eliminate the lack of representation of individuals with special needs in classroom environment in terms of visual and aesthetic elements, curriculum, books, language used, and in schoolwide environment. In addition, the opinions of the teachers on the representation of individuals with special needs were also included. Moreover, it is thought that this study is important in terms of providing data on the level of representation of individuals with special needs in classroom environment and in schoolwide environment for future studies. The main purpose of this study is to examine the representation levels of individuals with special needs. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What is the level of representation of individuals with special needs in the classroom and schoolwide environment?
2. What is the level of representation of individuals with special needs in the classroom environment in terms of the visual and aesthetic elements, in the curriculum, in the books, in the dramatic play, in the language used, and in the schoolwide environment?
3. What are the areas where individuals with special needs are most represented?
4. Is there a difference in the level of representation of individuals with special needs according to the status of having or not having a child with special needs in the classroom?
5. What are the teachers' views on the representation of individuals with special needs in the classroom environment in terms of the visual and aesthetic elements, in the curriculum, in the books, in the dramatic play, in the language used, and in the schoolwide environment?

Method

In this study –which was conducted to examine the level of representation of individuals with special needs in preschool setting in the classroom environment in terms of visual and aesthetic elements, curriculum, books, dramatic play, language used, and in schoolwide environment– the survey method, one of the quantitative research methods, was used (Yıldırım & Şimşek, 2013). Quantitative research studies the relationships between quantitative measurements and variables and deals with quantity. Research allows us to obtain information about the views of the universe (large masses) on the subject under investigation. In quantitative research, it is important to choose the sample to represent the universe and to ask the right questions to the participants who make up the sample (Saunders et al., 2016). The survey method aims to determine the opinions of the participants on the subject under investigation or to determine the participants' interests, behaviors, attitudes, etc. It represents research that is usually done on a larger sample than other types of research. The main purpose of the survey is to describe the current situation (Aslan, 2018; Büyükköztürk et al., 2010).

Findings

In this part of the study, findings regarding the representation levels of individuals with special needs are included. In addition, the t-test result between the IDR scores of classrooms with and without a child with special needs is presented.

Level of representation of individuals with special needs

According to the study findings, individuals with special needs are not represented at all (0 points) in 6 classes (9.38%), they are represented at a low level (between 1-10 points) in 40 classes (62.50%), they are represented at a moderate level (between 11-20 points) in 15 classes (23.44%), and they are represented at a high level (between 21-30 points) in only 3 classes (4.69%). In other words, 56 out of 64 classes (71.88%) were below 10 points, indicating that individuals with special needs are not represented at all or are represented at a low level in the classroom and school environment. (Figure 1).

Considering the level of representation of individuals with special needs in terms of visuals and aesthetic elements in the classroom, 50 (78.13%) out of 64 classrooms were below 10 points, which indicates that individuals with special needs are not represented at all or are represented at a low level in classroom visual and aesthetic elements. When the level of representation of individuals with special needs was examined in the curriculum used in the classroom, 45 (70.31%) out of 64 classrooms were below 10 points, indicating that individuals with special needs were not represented at all or were represented at a low level in the curriculum used. Considering the level of representation of individuals with special needs in the books used in the classroom, 49 (76.56%) out of 64 classrooms were below 10 points, which indicates that individuals with special needs are not represented at all or are represented at a low level in the books used. When the level of representation of individuals with special needs was examined in the dramatic plays played in the classroom, 54 (84.38%) out of 64 classes were below 10 points, which shows that individuals with special needs are not represented at all or are represented at a low level in the dramatic plays. Considering the level of representation of individuals with special needs in the language used in the classroom, 41 (64.06%) out of 64 classrooms were below 10 points, which indicates that individuals with special needs are not represented at all or are represented at a low level in terms of the language used. When the level of representation of individuals with special needs is examined in schoolwide environment, it is observed that 43 (67.19%) out of 64 schools were below 10 points, which indicates that individuals with special needs are not represented at all or are represented at a low level in the schoolwide environment.

The data obtained about the representation level of individuals with special needs in different areas were analyzed with the formula used by Young and Kim (2022). In order to compare the teachers' responses to each category of the IDR (for example, classroom images, books), mean scores were calculated for each category. Considering the results obtained, the highest representation of individuals with special needs was in the schoolwide environment (e.g. the program to support individuals with special needs), followed by the language used (e.g. sign language), books read (e.g. books with special needs characters), curriculum (e.g. information about Braille alphabet), classroom visuals (e.g. pictures, posters) and dramatic play (e.g. equipment used by individuals with special needs).

When the t-test result between the IDR scores of classrooms with and without a child with special needs are examined; a significant difference was determined between those classrooms ($t(62)=5.848$, $p<0.01$, $d=1.74$). It was determined that the IDR scores of classrooms which have a child with special needs ($x=11.47$; $sd=4.224$) are higher than those which do not have ($x=4.08$, $sd=4.296$).

Teachers' comments

Teachers were asked to provide information on how they ensured representation for each area, where the answers to the IDR questions were "Yes". In Table 4, comments by the teachers about the representation of individuals with special needs in the visual and aesthetic elements, the curriculum, the books, the dramatic play, the language and in the schoolwide environment are given.

In addition, “general additional comments and ideas” in IDR was filled in by ten teachers, who included comments under this heading. Those teachers stated that they need more knowledge about the education of children with special needs. They stated that they cannot hang informational posters, photographs or posters in their classrooms or on the walls of the school due to the physical conditions of the schools. They find it difficult to be creative in the use of activities and materials in terms of social acceptance of children with special needs, and they also find the curriculum and books insufficient in this regard.

Discussion and Conclusion

Appropriate representation of individuals with special needs in visual and aesthetic elements, curriculum, books, dramatic play, language and in schoolwide environment in early childhood will contribute to the formation of children's sense of belonging, self-confidence and acceptance (Connor et al., 2008; Favazza et al., 2017; Slee, 2019; Yu et al., 2016). In addition, it is thought that the representation of individuals with special needs as individuals who contribute to society is important in terms of awareness, attitude formation and social acceptance. Based on these considerations, teachers, families and experts should be aware of this social responsibility in order to appropriately represent individuals with special needs in society.

GİRİŞ

Özel ilgiye ihtiyacı olan çocukların genel eğitim ortamında gereksinimleri göz önünde bulundurularak sınıf ortamında müdahaleninin sunulması, daha kapsayıcı bir eğitim ortamının oluşturulması son derece önemli görülmektedir. Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO] (2005, s.12) tarafından kapsayıcı eğitim şu şekilde tanımlanmıştır: “Kapsayıcı eğitim tüm öğrenenlerin, kültürlerin ve toplulukların farklı gereksinimlerine, öğrenmeye katılımı artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azaltarak yanıt verme sürecidir.” Ayrıca, “Bu süreç, öğrenme çağındaki tüm çocukları içeren ortak vizyonu ve tüm çocukları eğitmenin devletlerin sorumluluğu olduğu inancıyla içerik, yaklaşım, yapı ve stratejiler konusunda yapılması önemli olan değişiklikleri kapsamaktadır” ifadesine de yer verilmiştir. Bu bağlamda, okulların, her bir çocuğun gereksiniminin göz önüne alınarak düzenlenmesi, kapsayıcı eğitim sürecine uyum sağlaması ve her çocuğun kendini okul kültürünün aktif bir parçası olarak hissedebilmesi üzerinde durulmuştur. Kapsayıcı eğitim, farklılıkları olan bütün bireylerin eğitimini ilgilendirmektedir. Sadece özel gereksinimli bireylerin (işitme yetersizliği, görme yetersizliği, zihinsel yetersizliği vb. olan) değil, dezavantajlı bireylerin (ırk, din, dil, cinsiyet, cinsel yönelim açısından farklı olan, ihmal ve istismar riski taşıyan, eğitim fırsatlarına erişim açısından dezavantajlı bölgelerde yaşayan, düşük sosyoekonomik düzeyden olan, suça itilmiş/suç işleme riski altında olan, sokakta yaşayan, vb.) eğitimini de kapsamaktadır (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2016; Shpendi Şirin, 2019). Ancak, yine de, özel gereksinimli bireyler kapsayıcı eğitimin önemli bir eksenini oluşturmaktadır. Bundan dolayı, Türkiye’de kapsayıcı eğitim daha çok özel gereksinimli bireyler üzerinden ele alınmıştır (ERG, 2016). Uluslararası kuruluşların verileri incelendiğinde, özel gereksinimli bireylerin küresel nüfusun en az %15’ini temsil ettiği görülmektedir (Amerika Birleşik Devletleri [ABD] Eğitim Bakanlığı, 2014; Dünya Sağlık Örgütü [DSÖ], 2011). Türkiye’de yeterli veri tabanı oluşturulana kadar DSÖ’nün belirlediği oranlar kabul edilmektedir (Güneş, 2001a; Vuran ve Yücesoy, 2003). DSÖ’nün tahmini verilerine göre de gelişmekte olan ülkelerde özel gereksinimli bireylerin nüfusa oranı %12’dir. Durumun böyle olmasına rağmen, sınırlı anlayış, bilgi ve ayrıca olumsuz tutumlar nedeniyle özel gereksinimli bireylerden oluşan nüfus dünyanın en çok damgalanan ve dışlanan nüfusları arasındadır (İlhan Ildız ve Tezel, 2018; UNICEF, 2013). Ancak, bilindiği üzere çocukların farklılıkları olan bireylere yönelik tutumları erken dönemde şekillenmektedir (Favazza vd., 2016; Triandis, 1971) ve çocukların erken yaştan itibaren farklılıkları olan bireylerle aynı ortamı tecrübe etmeleri onların kabul düzeyini olumlu bir şekilde etkilemektedir (Shpendi Şirin, 2019; Yu vd., 2014). Bundan yola çıkarak, erken çocukluk döneminde, özel gereksinimli bireylerin kabul görmesi açısından temsil edilmelerinin önemli olduğu düşünülmektedir (Favazza vd., 2016; Nikolaraizi vd., 2005). Sınıf ortamında, müfredatta, kitaplarda ve medyada özel gereksinimli bireylerin olumlu şekilde temsil edilmesi

aidiyet duygusunu, artan benlik saygısını ve başkalarını daha iyi anlamayı ve onlara karşı tutum oluşturmaya pozitif bir şekilde etkilemektedir (Favazza vd., 2017; Nowicki ve Sandieson, 2002; Yu ve Kim, 2022). Diğer yandan, özel gereksinimli bireylerin temsil edilmemesi ya da olumsuz bir şekilde temsil edilmesi bu bireylerin damgalanmasına ve dışlanmasına neden olacaktır (UNICEF, 2013; Ostrosky vd., 2015).

Türkiye'deki özel gereksinimli öğrencilere ilişkin istatistiksel veriler incelendiğinde, 2006 yılında yayınlanan raporda, toplam 39.520 özel gereksinimli öğrenci olduğu belirtilmektedir. Beş yıl sonra, yani 2011 yılında yayınlanan bir sonraki rapora göre özel gereksinimli öğrenci sayısı yaklaşık %600 oranında artarak 238.917'ye ulaşmıştır. 2016 yılında da Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), o yılın eğitim istatistikleri raporunu yayınlamıştır. Rapordaki verilere göre, özel eğitim hizmetlerinden yararlanan toplam 333.598 öğrenci olduğu tespit edilmiştir. MEB, 2019-2020 Eğitim-Öğretim Yılı verilerinde ise özel eğitim hizmetlerinden yararlanan çocuk sayısının 507 bin 804 olduğu raporlaştırılmıştır (MEB, 2022-2023). Tarihsel olarak, özel gereksinimli çocukların sayısı istikrarlı bir şekilde artarken, eğitim ortamında, ders kitaplarında, alanyazında ve medyada bu bireylerin temsil edilme düzeyi düşük veya olumsuz olmuştur (Ellis, 2015; Ostrosky vd., 2015). Bunun birçok nedeni bulunmaktadır. En önemli nedenlerden bazıları şu şekilde açıklanabilir: özel gereksinimli bireyler ile birebir tecrübeleri olmayan ailelerde bu konunun konuşulmaması, birçok öğretmenin bu konuda eğitim almamış olması ve tecrübesiz olması nedeniyle sınıf içinde özel gereksinimli bireyleri görmezden gelmesi, televizyonda ve farklı sosyal mecralarda özel gereksinimli bireylere yer verilmemesi ya da bu bireylerin olumsuz resimlendirilmesi (örneğin, çocuk filmlerinde “kötü adamı” canlandıran birçok özel gereksinimli karakter vardır). Çocukların sevdiği filmlerde özel gereksinimli karakterleri kötü karakterler olarak izlemeleri aslında farklı olan bireyler ile ilgili çocukların olumsuz bir algı oluşturmalarına neden olmaktadır ve bu çocukların tutumlarını etkilemektedir (Ahmetoğlu ve Shpendi-Şirin, 2020; Hunt, 1991).

Özel gereksinimli bireylerin sosyal açıdan toplum tarafından kabul görmesinin temsil edilme düzeyleri ile ilişkili olduğu savunulmaktadır (Favazza vd., 1999; Favazza ve Odom, 1997). Temsil edilme ya da edilmeme durumu özel gereksinimli bireylere özgü bir durum olarak ortaya çıkmamıştır. Bu durum, özellikle farklı azınlık grupların, basılı ve görsel medyada temsil edilme düzeyinin incelenmesi ile başlamıştır. Clark (1969) tarafından azınlık üyelerini, özellikle Afrikalı-Amerikalıları tanımlamak veya temsil etmek için kullanılan, medyada azınlık olan grupların temsiline ilişkin bir model geliştirilmiştir. Bu model dört aşamada temsil edilmeyi incelemektedir: (1) temsil etmeme (dışlama), (2) alay etme (mizah veya merhamet nesnesi olarak değersizleştirme), (3) düzenleme (sosyal olarak sınırlı kabul etme) ve (4) saygı (olumlu ve olumsuz özelliklere sahip tamamen gelişmiş karakterler olarak görme). Bu model, sonrasında, Favazza vd., (2019) tarafından farklılığı -ırk, etnik köken, cinsiyet, cinsel yönelim, dil, kültür, din, özel gereksinim, sınıf ve göçmenlik statüsü- olan bireylerin temsil edilme düzeyini açıklamak için uyarlanmış, özellikle özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyini incelemek için kullanılmaktadır (Favazza vd., 2016). O'Dwyer (2006) erken çocukluk döneminin temel amacının çocukların potansiyellerine ulaşabilmeleri olduğunu ve çocukların öğrenme sürecinin dört yönüne odaklanılması gerektiğini savunmaktadır: (a) bilmeyi öğrenme–temel bilgileri edinme, (b) yapmayı öğrenme–öğrendiklerini uygulamaya koyma, (c) olmayı öğrenme–bağımsızlığı ve eleştirel düşünmeyi geliştirme ve (d) birlikte yaşamayı öğrenme–başkalarıyla topluluk içinde bir arada var olma. Öğrenmenin sunduğu bu fırsatların çocukların özel gereksinimli bireylere karşı tutum oluşumunu olumlu etkileyebileceği düşünülmektedir. Bütün bu bilgilere dayanarak, özel gereksinimli bireylerin diğer insanlar tarafından kabul edilmesini etkileyen önemli etmenlerden biri, özellikle erken çocukluk döneminde, bu bireylerin müfredatta, kitaplarda ve görsel medyada yeterince temsil edilip edilmediğidir (Favazza vd., 1999). Triandis vd., (1984) tarafından yapılan tutum geliştirme çalışmasından esinlenerek, Favazza ve Odom (1997) bir araştırma yürütmüştür ve olumlu dolaylı tecrübelerin (kitap, müfredat, oyuncaklar ve diğer insanlarla olan ilişkiler) tutum geliştirmenin olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, ön testte, tüm çocukların özel gereksinimli bireylere karşı düşük düzeyde kabul etme eğilimleri olduğu, son teste ise, sadece yüksek temas grubunda kabul etme düzeyinde önemli bir artış olduğu gözlemlenmiştir. Sonuç olarak, erken çocukluk döneminde özel gereksinimli bireylere yönelik

tutum geliştirme sürecinin önemli bir noktasının çocukların beraber öğretim görmesi olduğu ve özellikle kimlik, ait olma, kabul görme ve kabul etme gibi duyguların bu süreçte şekillendiği söylenebilir.

Özel Gereksinimli Bireylerin Okulda Temsil Edilmesi

Normal nedir? Sınıfın duvarlarında, ders kitaplarında kimler gösterilmeli? Oyunların karakterleri ne tür yeteneklere sahip olmalıdır? Oyun oynarken, şarkı söylerken toplumda kullanılan dili kullanmak şart mı? Bu sorulardan yola çıkarak, okul ortamında temsil edilmesi gereken bireylerin farklılıkları olabileceği ve bu bireylerin yapamadıklarına değil yapabildiklerine odaklanması gerektiği söylenebilir. Özel gereksinimli bireylerin yeteneklerinin ve topluma katkılarının gösterilmesi ve okul ortamında bu şekilde temsil edilmesi bu bireylere yönelik olumsuz anlatıyı, olumlu bir anlatıya dönüştürebilir. Bu, sosyal adaletin yanı sıra eşit ve kapsayıcı fırsatları ön plana çıkarmasına olanak tanımaktadır. Ayrıca, bu durum, toplumun tüm yönlerine anlamlı erişimi destekleyen ve özel gereksinimli bireylerin yetkinliğini varsayan *Eğitimde Engellilik Çalışmaları'nın* ilkeleriyle de tutarlıdır (Connor vd., 2008). Bu ilke; özel gereksinimin politik ve sosyal alanlarda bağlamsallaştırmak; özel gereksinimli birey olarak etiketlenen kişilerin çıkarlarına, gündemlerine ve seslerine ayrıcalık tanımak; sosyal adaleti, eşitlikçi ve kapsayıcı eğitim fırsatları sunmak ve bu bireylerin yeterliliği oldukları alanlarını desteklemek olarak açıklanabilir. Bu nedenle, erken çocukluk döneminde kullanılan materyallerin çeşitliliği önem kazanmaktadır. Kitaplar, oyuncaklar, etkinlik kâğıtları, sınıfta kullanılan görseller ve benzerleri çocukların etrafındaki olayları, insanları anlaması ve onlara karşı tutumlar oluşturması açısından çok önemlidir. Favazza vd., (2016) tarafından yapılan çalışmada, bu materyallerin iki amaca hizmet ettiği vurgulanmaktadır: (1) kullanılan materyaller çocuğun geldiği çevresini (Ellis 2015) ve (2) kullanılan materyaller başkalarının yaşamlarına yönelik pencereyi (Blaska, 2000; Blaska, 2004; Style, 1988) yansıtmaktadır. Çocukların kendi hikayelerine benzer hikayeler duymaları, tanıdığı kişilerle beraber aynı ortamı paylaşmaları onların aidiyet duygusunu, özgüvenlerini ve başkalarını anlamalarını olumlu yönde etkilerken (Murray ve O'Doherty, 2001), farklı hikayeler duymaları ve farklı insanlar tanımaları da onları heyecanlandırıp anlayış ve kabul duygularının artmasını sağlayacaktır (Favazza vd., 2016). Okulda ve sınıfta özel gereksinimli bireylerin temsil edilmesi için kullanılan materyaller, oynanan oyunlar, kullanılan dil ve farklı görseller dünyadaki çeşitliliğe açılan bir pencere işlevi görmektedir. Bu ortamda kullanılan materyallerin (olumlu veya olumsuz görseller, dil, oyun türleri, kitaplar vb.) tutum oluşumunun temelini oluşturan erken algıları etkilediği bilinmektedir (Blaska, 2000; Hughes vd., 2006). Bu durum özel gereksinimli bireyler için ayrı bir önem taşımaktadır. Özel gereksinimli bireylerin sınıfta, müfredatta, kitaplarda, kullanılan dilde ve sınıf dışı okul ortamında olumlu bir şekilde temsili onların sosyal kabulünü kolaylaştırırken, temsil edilmemesi ya da olumsuz bir şekilde temsil edilmesi bu bireylerin dışlanmasına hizmet edecektir (Ahmetoğlu vd., 2017; Ellis, 2015; Ostrosky vd., 2015).

Özel gereksinimli bireylerin farklı ortamlarda temsil edilmesi ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, özel gereksinimli bireylerin temsil edilme alanı olarak en çok kitapların ve televizyon programlarının ele alındığı görülmektedir (Hunt,1991; Blaska, 1996; Kim, 2020; Kim ve Kim, 2013; Price, Ostrosky ve Mouzourou, 2016; Yoo, 2007). Örneğin Hunt (1991) kitaplarda, televizyonda ve reklamlarda özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyini incelemiştir. Yaptığı araştırmada, özel gereksinimli bireylerin bu mecralarda temsil edilmedikleri ve bunun yanı sıra bu bireylerin temsil edildiğinde de basmakalıp tasvirlerde bulunduğu ifade edilmektedir. Blaska (1996) tarafından yapılan çalışmada ise kitaplarda özel gereksinimli bireylerin yetersiz temsil edilmesinin yanı sıra, görünmezliğinin ve dışlanma durumunun da olduğu görülmüştür. Price, Ostrosky ve Mouzourou (2016) tarafından yapılan çalışmada, kitapların birçoğunda basmakalıp görüntülerin yer aldığı veya saldırgan bir dil kullanıldığı, özel gereksinimli bireylerin olumsuz bir şekilde temsil edildiği görülmüştür. Kim ve Kim (2013) de Kore klasik masallarındaki özel gereksinimli karakterlerin yardıma ihtiyacı olan ya da süper güçlerle engellerinin üstesinden gelebilecek kişiler olarak gösterildiğini ortaya koymuştur. Kim (2020) ve Yoo (2007) tarafından yürütülen çalışmalarda ise, kitaplardaki özel gereksinimli karakterlerin, sınırlı sosyal etkileşim gösteren (örneğin, sadece ailelerle etkileşime giren çocuklar olarak) ve yardıma ihtiyacı olan kişiler olarak gösterildiği savunulmaktadır. Karal ve Ünlüol-Ünal, (2022) tarafından yapılan çalışmada, MEB tarafından

basılmış ilkököl ve ortaoköl (birinci sınıf-sekizinci sınıf) Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, Türkçe kitaplarındaki özel gereksinim ile ilgili içeriklerin tüm içeriklere oranla çok düşük bir yüzdeye sahip olduğu bulunmuştur. Arıkan ve arkadaşları (2021) tarafından yapılan çalışmada, özel gereksinimli bireyleri konu alan 20 kitap incelenmiştir. Bu araştırmanın sonucunda, kitapların genel olarak olumlu veya kabul edilebilir nitelikte olduğu, ancak, bazı kitaplar için uyarılma gereksinimi olduğu, bazıların da ise farklı yetersizliklerin temsil edilme düzeyinin çok düşük olduğu bulunmuştur. Özel gereksinimli bireylerin oyunda ve oyuncaklarda temsil edilmesine yönelik ise, Ellis (2015) yaptığı çalışmada, oyuncakların “toplumun değerlerinin bir aynası” olarak hizmet ettiklerini ve toplumun kabul edilebilir veya önemli olan konularını yansıtmasını gerektiğini vurgulayarak, oyuncaklarda özel gereksinimli bireylerin temsil edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ancak, ne yazık ki, oyuncaklar insan farklılıkları konusunda farkındalık oluşturmalarına rağmen oyuncak üreticilerinin engelliliği yansıtan uygun oyuncaklar üretme konusunda ihmalkâr davrandıkları ve bu konuda destek olmadıkları vurgulanmaktadır. Birçok araştırmacı tarafından, erken çocukluk döneminde özel gereksinimli bireylerin sınıf materyallerinde (örneğin, kitaplar, posterler, oyuncaklar) ve müfredatta sınırlı düzeyde temsil edildiği savunulmuştur (Favazza vd., 2017; Monoyiou ve Symeonidou, 2015). Favazza ve Odom (1997), Favazza, Phillipsen ve Kumar (2000) ile Favazza vd., (2000) yaptıkları çalışmalarda, erken çocukluk döneminde, sınıflarda özel gereksinimlerin hiç temsil edilmediği veya düşük düzeyde temsil edildiği sonucuna ulaşmışlardır. Ayrıca, bu sonuçlar, bu çalışmalardan yaklaşık 20 yıl sonra Favazza vd., (2017) tarafından gerçekleştirilen son araştırmanın sonuçları ile de tutarlılık göstermektedir. Nikolarazi vd., (2005) tarafından Yunanistan’da yapılan çalışmada da sınıf ve okul ortamında özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyinin düşük olduğu bulunmuştur. Yu ve Kim (2022) tarafından Güney Kore’de yapılan çalışmada ise erken çocukluk dönemi sınıflarında özel gereksinimli bireylerin hiç temsil edilmediği veya düşük düzeyde (%84,6) temsil edildiği belirlenmiştir. Ayrıca, özel gereksinimli çocukların yer aldığı sınıflardaki temsil oranının özel gereksinimli çocukların yer almadığı sınıflara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

İlgili alanyazın incelendiğinde, Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin sınıf ve okul ortamında temsil edilmesi ile ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir (Yılmaz & Karasu, 2018). Bu nedenle, bu araştırma, özel gereksinimli bireylerin sınıf içi görsel ve estetik öğelerde, müfredatta, kitaplarda, dramatik oyunlarda, kullanılan dilde ve sınıf dışı okul ortamında temsil edilme düzeyleri hakkındaki eksikliği gidermek açısından önemlidir. Ayrıca, araştırmada özel gereksinimli bireylerin temsil edilmesi ile ilgili öğretmenlerin sunduğu örneklere de yer verilmiştir. Ek olarak bu araştırmanın, özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyleri ile ilgili yapılacak ileriki çalışmalara veri sağlaması açısından da önemli olduğu düşünülmektedir. Söz konusu nedenlerle, bu araştırmada özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevaplar aranmıştır:

1. Özel gereksinimli bireylerin sınıf ve okul ortamında temsil edilme düzeyi nedir?
2. Özel gereksinimli bireylerin sınıf ortamındaki görsel ve estetik öğelerde, müfredatta, kitaplarda, dramatik oyunlarda, sınıfta kullanılan dilde ve sınıf dışı okul ortamında temsil edilme düzeyi nedir?
3. Özel gereksinimli bireylerin en çok temsil edildikleri alanlar nelerdir?
4. Sınıfta özel gereksinimli çocuk olma/olmama durumuna göre özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyinde fark var mıdır?
5. Özel gereksinimli bireylerin sınıf ortamındaki görsel ve estetik öğelerde, müfredatta, kitaplarda, dramatik oyunlarda, sınıfta kullanılan dilde ve sınıf dışı okul ortamında temsil edilmesine ilişkin öğretmenlerin görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyini incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada, nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Nicel araştırmalar, sayısal ölçümleri ile değişkenler arasındaki ilişkileri incelemekte ve miktarla ilgilenmektedir.

Bu araştırmalar, evrenin (geniş kitlelerin), araştırılan konu hakkındaki görüşleri ile ilgili bilgi edinmemizi sağlar (Aslan, 2018). Nicel araştırmalarda örneklemin evreni temsil edecek şekilde seçilmesi ve örneklemini oluşturan katılımcılara doğru soruların sorulması önemlidir (Saunders vd., 2016). Tarama araştırmaları, incelenen konuya ilişkin katılımcıların görüşlerini belirlemeyi ya da katılımcıların ilgi, davranış, tutum vb. zelliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Taramanın temel amacı, mevcut durum ile ilgili betimleme yapmaktır (Büyüköztürk vd., 2010).

Araştırmanın bu bölümünde ayrıca, örnekleme grubu, veri toplama araçları, verilerin analizi için kullanılan yöntemlere ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın rneklemi, 2021-2022 Eğitim-ğretim Yılı Bahar Dönemi'nde, Edirne ve Kırklareli illerindeki okul öncesi eğitim kurumlarında görev alan öğretmenler arasından, tesadüfi örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda, araştırmaya okul öncesi kurumlarını temsilen 64 ğretmen dahil edilmiştir. Daha önce yapılan benzer çalışmalar incelendiğinde; Güney Kore'de 59 ğretmen, Amerika'da 32 ğretmen, Yunanistan'da ise 9 öğretmeden veri toplandığı görülmektedir (Favazza ve Odom, 1997; Favazza vd., 2017; Nikolarazi vd., 2005; Yu ve Kim, 2022). Bu bilgiler doğrultusunda, bu çalışmada ulaşılan kişi sayısının yeterli olduğu düşünülmektedir. Çalışmaya katılan okul öncesi ğretmenlerinin demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerin demografik bilgileri

Değişkenler	Değişkenler	f	%	Toplam
Yaş aralığı	25 yaş ve daha küçük	18	28.13	64
	26-35 yaş	34	53.13	
	36-45 yaş	12	18.75	
Cinsiyet	Kadın	59	92.19	64
	Erkek	5	7.81	
ğrenim durumu	n Lisans	18	54.69	64
	Lisans	35	54.69	
	Lisansüstü	11	17.19	
Mesleki hizmet süresi	1 - 5 yıl	29	45.31	64
	6 - 10 yıl	24	37.50	
	11 - 15 yıl	6	9.38	
	16 - 20 yıl	4	6.25	
	21 yıl ve st	1	1.56	
Kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime veya seminere katılma durumu	Evet	32	50.0	64
	Hayır	32	50.0	

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan okul öncesi ğretmenlerinin 18'inin 25 yaş ve altında olduğu, 34'ünün 26-35 yaş aralığında olduğu, 12'sinin 36-45 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, öğretmenlerden 59'unun kadın, 5'inin erkek olduğu, öğretmenlerin 18'inin ön lisans mezunu, 35'inin lisans mezunu, 1'inin lisansüstü mezunu olduğu saptanmıştır. Ayrıca, öğretmenlerden 29'unun 1-5 yıl, 24'ünün 6-10 yıl, 6'sının 11-15 yıl, 4'ünün 16-20 yıl ve 1'inin 21 yıl ve üstü süredir alanda çalıştığı belirlenmiştir. Bu ğretmenlerin 32'si kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi seminerlere katıldıklarını, 32'si ise bu tür seminerlere katılmadıklarını belirtmişlerdir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmada, katılımcıların cinsiyeti, yaşi, öğrenim durumu, mesleki hizmet süresi ve kapsayıcı eğitime ilişkin hizmet içi eğitime katılma durumuna ilişkin bilgilere yer verilen demografik bilgilerin toplanması amacıyla Genel Bilgi Formu kullanılmıştır. Ayrıca, zel gereksinimli bireylerin sınıf ortamında, müfredatta, kitaplarda, sınıfta kullanılan dilde ve sınıf dışı okul ortamında temsil edilme düzeylerini

incelemek amacıyla Önyargı Karşıtı Müfredattan (Derman-Sparks ve Önyargı Karşıtı Müfredat Görev Gücü, 1989) sonra modellenen Favazza ve Odom (1997) tarafından geliştirilen “Özel Gereksinim Temsil Envanteri (ÖGTE)” kullanılmıştır. Okul öncesi kurumlarını temsilen 64 öğretmenin yer aldığı bu çalışmada, öğretmenlerden: (a) sınıf ortamındaki görseller ve estetik öğeleri (yani posterler, fotoğraflar), (b) sınıf müfredatını, (c) özel gereksinimli bireyleri yansıtan kitapları, (d) dramatik oyun materyallerini (örneğin, koltuk değnekli oyuncak bebekler) ve (e) farklı iletişim yöntemlerini (örneğin, işaret dili, Braille) inceleyen beş başlık ile ilgili yanıtları istenmiştir. Ek olarak, sınıf dışı okul ortamı başlığı altında ise öğretmenler tarafından okul ortamında özel gereksinimli bireylerin temsil edilme durumu üç açıdan: (a) özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar arasındaki sosyal etkileşimleri ve arkadaşlıkları destekleyen okul çapındaki programların varlığı, (b) özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi sağlayan bir birim/müfredatın varlığı, (c) okul ortamında özel gereksinimli bireyleri yansıtan tabelaların varlığı (örneğin, işaret dili, Braille) açısından değerlendirilmiştir. ÖGTE, toplamda 30 maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerin 27’si sınıf ortamı ve üç maddesi ise sınıf dışı okul ortamını incelemektedir. Öğretmenlerden her madde için Evet (1 puan) veya Hayır (0 puan) seçeneklerinden birini seçmeleri istenir. Envanterden alınan en düşük puan ‘0’ en yüksek puan ‘30’ dur. Toplam puanı ‘0’ puan olan kurumlarda özel gereksinimli bireylerin hiç temsil edilmediği, ‘1’ ile ‘10’ puan arasında olan kurumlarda düşük düzeyde temsil edildiği, ‘11’ ile ‘20’ puan arasında olan kurumlarda orta düzeyde temsil edildiği, ‘21’ ile ‘30’ puan arasında olan kurumlarda yüksek düzeyde temsil edildiği kabul edilmiştir. Ayrıca, cevabı evet olan her madde için özel gereksinimli bireylerin nasıl temsil edildiği ile ilgili örnek verilmesi istenmiştir. Envanterden alınan toplam puanın yüksek olması özel gereksinimli bireylerin daha yüksek düzeyde bu eğitim ortamında temsil edildiği anlamına gelmektedir. Bu çalışmada ÖGTE’nin iç tutarlılık katsayısının belirlenmesi için yapılan analizlerde Cronbach alfa katsayısının .88 olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda ölçme aracının iç tutarlılık katsayısının kabul edilebilir düzeyde olduğu ve güvenilirlik açısından kullanılabilir olduğu söylenebilir (Taber, 2017). Envanterin güvenilirliğinin önemli diğer bir ölçütü ise şöyle açıklanabilir; Örneğin, “Okulunuzda özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar arasında etkileşimi destekleyici ve teşvik eden bir okul programı mevcut mu?” sorusuna öğretmen “evet” olarak cevap verdi ise araştırmacı tarafından bu soruyu doğrulamak amacıyla öğretmenlerden örnek vermesi istenmiştir. Bu durum ölçme aracının daha güçlü bir biçimde çalışmasına olanak tanımaktadır.

Özel Gereksinim Temsil Envanteri (ÖGTE) Uyarlama Aşaması

ÖGTE’nin Türkçe’ye uyarlama sürecinin en önemli bölümünü oluşturan çeviri aşamasında çevirmenler; hedef ve kaynak dili iyi düzeyde bilmeleri, anketin ilgili olduğu konuyu biliyor olmaları ve her iki kültürde deneyim sahibi olmaları kriterleri (He ve Van de Vijver, 2012) dikkate alınarak belirlenmiştir. Bu doğrultuda anket maddelerinin özgün dilden hedef dile çevrilmesi aşamasında İstanbul Aydın Üniversitesi ve Trakya Üniversitesi’nde görev yapan iki araştırmacı ve bir öğretim görevlisi çevirmen olarak belirlenmiştir. Özgün ölçek üç çevirmen tarafından birbirinden bağımsız olarak Türkçe’ye çevrilmiştir. ÖGTE’nin Türkçe formu geri-çevir tekniği ile orijinal İngilizce formunu daha önce görmeyen bir İngilizce uzmanı tarafından yeniden İngilizceye çevrilmiştir. İngilizceye tercümesi yapılan ÖGTE ile ölçme aracının orijinal İngilizce formu arasında karşılaştırma yapılmıştır. Orijinal İngilizce formu ile çevrilen İngilizce formu arasında anlamsal farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Daha sonra, bir Türkçe dil bilim uzmanı tarafından ifade biçimi ve dil bilgisi yönünden incelenmiştir. Bir sonraki aşamada, okul öncesi öğretmenliği alanında uzman yedi kişi tarafından ÖGTE’nin hazırlanmış olan Türkçe formu incelenmiştir. Ayrıca, ÖGTE’nin kültürel cevap verebilirliğinin uyarlanması için bazı maddeler üzerinde yorumda bulunulmuştur. Uzmanlardan, ÖGTE’de yer alan maddelerin, araştırmacının amacına uygunluğu, açıklığı ve anlaşılabilirliği açısından eleştirileri, gerekli gördükleri durumlarda maddelerin düzeltilmesi, çıkartılması veya değiştirilmesi ile ilgili görüşlerini ifade etmeleri istenmiştir. Bunun yanı sıra, geçerlik-güvenirlik çalışmasının istenilen düzeyde başarı sağlaması için ölçekte yer alan maddelerin Türk kültürüne uygunluğunu değerlendirmeleri istenmiştir. Uzman görüşünde kapsam geçerliğinin sağlanıp sağlanmadığı incelenmiştir. Kapsam geçerliğinin belirlenmesi amacıyla, uzmanlardan Özel Gereksinim Temsil Envanterinde yer alan madde ve yönergeleri araştırmacının amacına, çocukların gelişimine uygunluğu,

anlaşılabilirliği açısından “Uygun”, “Kararsızım” ve “Uygun Değil” şeklinde üçlü derecelendirme ölçeği üzerinde değerlendirmeleri ve yönergede yer alan maddeleri geliştirmeye yönelik eleştiri yapmaları istenmiştir. Uzmanlardan gelen görüşlerin değerlendirilmesinde, her bir maddeye ait kapsam geçerliği oranı hesaplanmıştır. Kapsam geçerliği oranı hesaplandıktan sonra, kapsam geçerliği oranı ortalaması alınarak kapsam geçerliği indeksi belirlenmiştir (Ayre ve Scally, 2014; Yeşilyurt ve Çapraz, 2018). Bu hesaplamada kapsam geçerliğinde Strict CVI değerinin 0.94 olduğu bulunmuştur. Bu değerlere göre Özel Gereksinim Temsil Envanterinin kapsam geçerliğinin sağlandığı söylenebilir. Kültürel cevap verebilirliğinin uyarlanabilmesi için yapılabilecek değişiklikleri açıklamaları istenmiştir. Ölçeğin son şekli tekrar incelenerek çokkültürlülük alanında çalışan iki okul öncesi, bir özel eğitim uzmanı ve dil olarak yeterliliğini değerlendirecek bir Türk dili uzmanından görüş alınmıştır. Envanterde yer alan ünlülerin isimlerine uzman görüşleri doğrultusunda karar verilmiştir. Uzmanların yaptığı yorumlara dayanarak Türkiye için tanıdık olmayan ancak ölçekte yer alan Helen Keller (görme ve işitme yetersizliği), Magic Johnson ve Robin Williams (ADHD), Whoopi Goldberg and Tom Cruise (öğrenme güçlüğü) vb. özel gereksinimli bireylerin yerine Sümeyye Boyacı (fiziksel yetersizliği olan yüzücü), Aşık Veysel Şatıroğlu (görme alanında özel gereksinimli halk sanatçısı), Fazıl Say (üstün yetenekli besteci), Eşref Armağan (görme alanında özel gereksinimli ressam), Cemil Meriç (görme alanında özel gereksinimli yazar) gibi Türkiye’de tanınmış kişilerin isimlerine yer verilmiştir. Daha sonra anketin azami tamamlama süresinin belirlenmesi amacıyla araştırmanın ana verisine dahil edilmeyen üç okul öncesi sınıfı öğretmenine ÖGTE verilerek doldurulması istenmiştir. Böylece ÖGTE uygulamaya hazır hale getirilmiştir.

Veri Toplama Süreci

Çalışmanın veri toplama sürecinin başlamasından önce, Trakya Üniversitesi Rektörlüğüne bağlı Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanlığı tarafından E-29563864-050.04.04-61789 sayılı etik kurul onayı alınmış olup, “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuş, yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbirine yer verilmemiştir. Mevcut araştırmanın verileri 2021-2022 Eğitim-Öğretim Yılı’nda toplanmıştır. Gerekli izinlerden sonra uygulama araçları ile kaynaştırma sınıflıları olan okul öncesi kurumları seçilerek okullarda çalışan ve çalışmaya katılan gönüllü okul öncesi öğretmenleriyle uygulama formu doldurulmuştur. ÖGTE maddelerinin yanıtlanmasına geçmeden önce, çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerine çalışmanın amacı ve süreci ile ilgili kısaca bilgi verilmiş ve sadece çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul eden öğretmenlerin ölçeği doldurmaları istenmiştir.

Veri Analizi

Bu çalışmada veri analizi SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 23.0 istatistik paket programı ile yapılmış ve 0.05 manidarlık düzeyinde sınanmıştır. Çalışma verilerinde yüzde ve frekans bilgilerine yer verilmiştir. Bunun yanı sıra, özel gereksinimli bireylerin temsil edilme alanını belirlemek amacıyla elde edilen veriler Yu ve Kim (2022) tarafından kullanılan formül ile analiz edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin ÖGTE'nin her bir kategorisine (örneğin, sınıf görselleri, kitaplar) verdiği yanıtları karşılaştırmak için, her kategori için ortalama puanlar hesaplanmıştır. Örneğin, sınıf görselleri için 10 öğenin puanları toplanmış ve ardından anket başına sınıf görselleri kategorisinin ortalama puanını hesaplamak için 10'a bölünmüştür. Elde edilen sonuçlar ile Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin en yaygın temsil edildiği alan belirlenmiştir. Çalışmada ÖGTE toplam puanlarının çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmış, normal aralık kabul edilen -1,96 ile +1,96 aralığında olduğu için çalışmada parametrik analizlerin yapılmasına karar verilmiştir (Can, 2014). Çalışmada t-testi kullanılmıştır. Ayrıca, okul öncesi öğretmenlerinin “evet” cevabı verdikleri her sorunun sonunda, sınıflarında soruda bahsedilen temsil durumu ile ilgili örnek sunmaları istenmiştir. (Örnek soru: “Sınıfınızda özel gereksinimli bireylerin görselleri var mı (örneğin, özel gereksinimli olan bireylerin fotoğraf ya da resimleri)? Eğer yukarıdaki soru için cevabınız "Evet" ise lütfen aşağıda örnek veriniz.” Örnek cevap: “Down Sendromlu çocuğu diğer özel

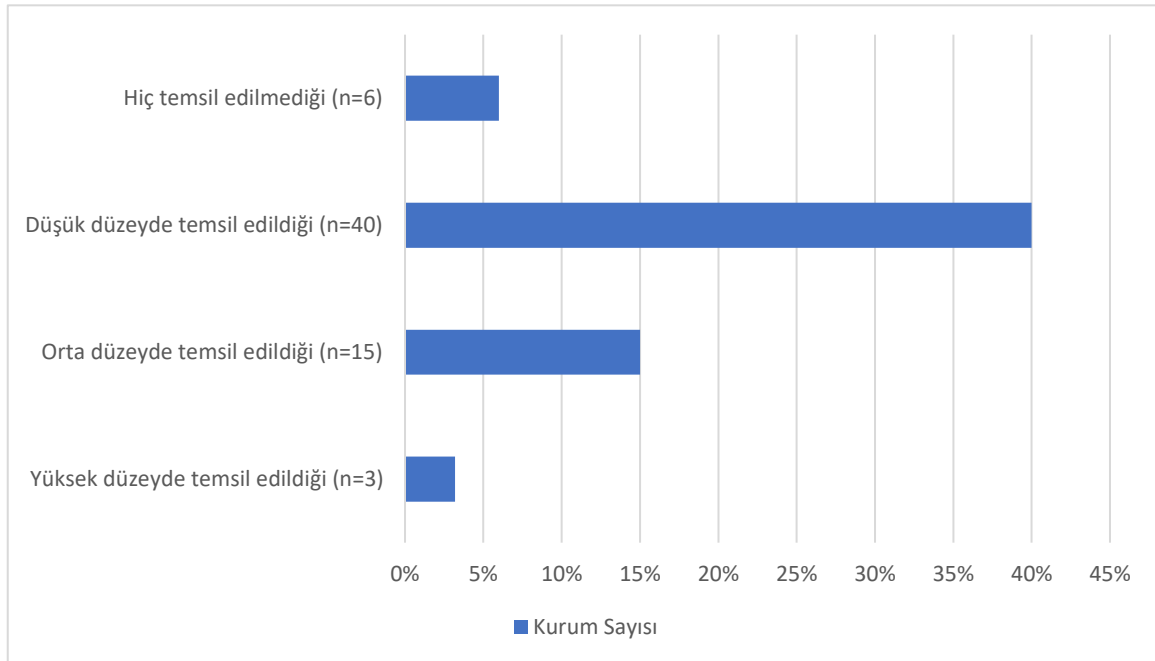
gereksinimli çocuğa sarılırken gösteren bir fotoğraf”) Sorular ve öğretmenlerin her başlık için verdikleri örnekler Tablo 3’te verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeylerinin belirlenmesine yönelik bulgulara ve okul öncesi sınıfında özel gereksinimli çocuk olma/olmama durumuna göre özel gereksinimli temsil envanteri puanları arasındaki t-testi sonucuna yer verilmiştir.

Özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi

Favazza ve Odom (1997) tarafından önerilen özel gereksinimli bireylerin okul ve sınıf ortamında temsil edilme düzeylerini temel alarak, örneklem olarak alınan 6 kurumda (%9,38) hiç temsil edilmediği, 40 kurumda (%62,50) düşük düzeyde temsil edildiği, 15 kurumda (%23,44) orta düzeyde temsil edildiği, yalnızca 3 kurumda (%4,69) yüksek düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Başka bir deyişle, 64 kurumdan 56’sı (%71,88) 10 puanın altında kalmıştır, bu da özel gereksinimli bireylerin birçok kurumda hiç temsil edilmediğini veya düşük düzeyde temsil edildiğini göstermektedir (Şekil 1).



Şekil 1: Özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyleri

Envanterdeki bütün öğeler ayrı ayrı incelendiğinde, sınıf ortamındaki görseller ve estetik öğelerde özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi incelendiğinde; 10 sınıfta (%15,63) hiç temsil edilmediği, 40 sınıfta (%62,50) düşük düzeyde temsil edildiği, 13 sınıfta (%20,31) orta düzeyde temsil edildiği, yalnızca 1 sınıfta (%1,56) yüksek düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Başka bir deyişle, sınıflardaki görsel ve estetik öğelerde özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi 64 sınıfın 50’sinde (%78,13) 10 puanın altında kalmıştır, bu da özel gereksinimli bireylerin sınıf ortamında yer alan görsel ve estetik öğelerde çoğunlukla hiç temsil edilmediğini veya düşük düzeyde temsil edildiğini göstermektedir (Şekil 2).

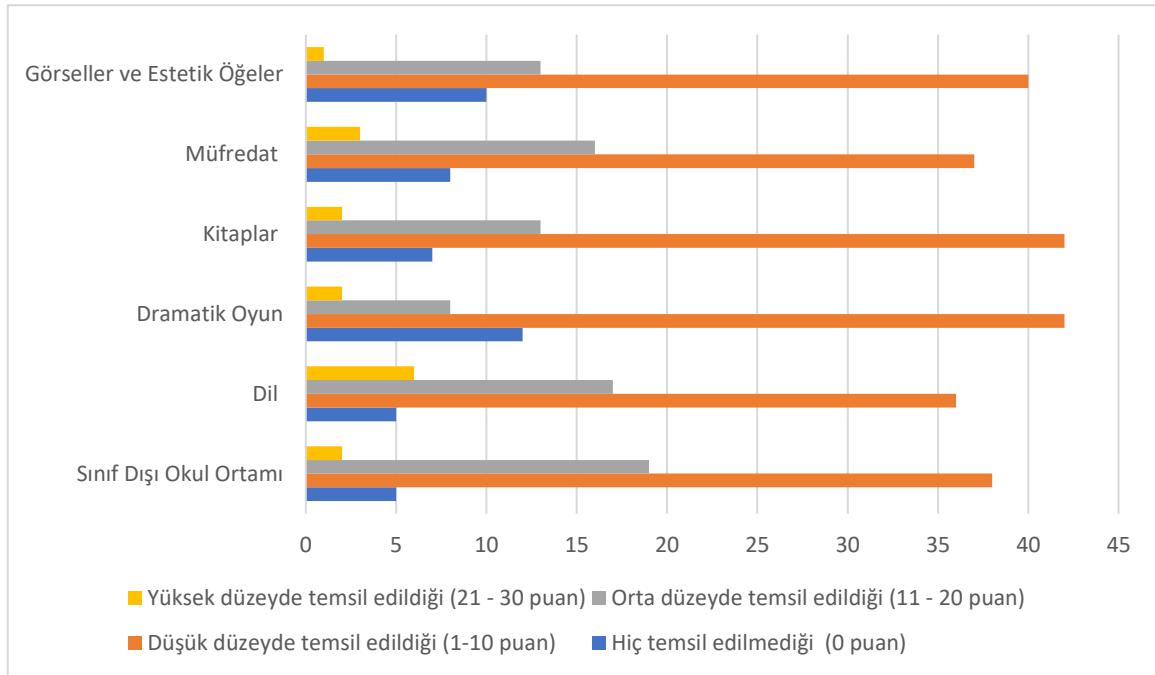
Sınıfta kullanılan müfredat açısından özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi incelendiğinde, 8 sınıfta (%11,50) hiç temsil edilmediği, 37 sınıfta (%57,81) düşük düzeyde temsil edildiği, 16 sınıfta (%25,00) orta düzeyde temsil edildiği, yalnızca 3 sınıfta (%4,69) yüksek düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Başka bir deyişle, müfredat açısından özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi 64 sınıfın 45’inde (%70,31) 10 puanın altında kalmıştır, bu da özel gereksinimli bireylerin birçok sınıf müfredatında hiç temsil edilmediğini veya düşük düzeyde temsil edildiğini göstermektedir (Şekil 2).

Sınıfta kullanılan kitaplarda özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyine bakıldığında, 7 sınıfta (%10,94) hiç temsil edilmediği, 42 sınıfta (%65,63) düşük düzeyde temsil edildiği, 13 sınıfta (%20,31) orta düzeyde temsil edildiği, yalnızca 2 sınıfta (%3,13) yüksek düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Başka bir deyişle, kullanılan kitaplarda özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi 64 sınıfın 49'unda (%76,56) 10 puanın altında kalmıştır, bu da özel gereksinimli bireylerin sınıfta kullanılan kitaplarda çoğunlukla hiç temsil edilmediğini veya düşük düzeyde temsil edildiğini göstermektedir (Şekil 2).

Sınıfta oynanan dramatik oyunlar açısından özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi incelendiğinde, 12 sınıfta (%18,75) hiç temsil edilmediği, 42 sınıfta (%65,63) düşük düzeyde temsil edildiği, 8 sınıfta (%12,50) orta düzeyde temsil edildiği, yalnızca 2 sınıfta (%3,13) yüksek düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Başka bir deyişle, dramatik oyun açısından özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi 64 sınıfın 54'ünde (%84,38) 10 puanın altında kalmıştır, bu da özel gereksinimli bireylerin dramatik oyunlarda çoğunlukla hiç temsil edilmediğini veya düşük düzeyde temsil edildiğini göstermektedir (Şekil 2).

Sınıfta kullanılan dil açısından özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi incelendiğinde, 5 sınıfta (%7,81) hiç temsil edilmediği, 36 sınıfta (%56,25) düşük düzeyde temsil edildiği, 17 sınıfta (%26,56) orta düzeyde temsil edildiği, yalnızca 6 sınıfta (%9,38) yüksek düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Başka bir deyişle, kullanılan dil açısından özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi 64 sınıfın 41'inde (%64,06) 10 puanın altında kalmıştır, bu da özel gereksinimli bireylerin sınıfta kullanılan dil açısından çoğunlukla hiç temsil edilmediğini veya düşük düzeyde temsil edildiğini göstermektedir (Şekil 2).

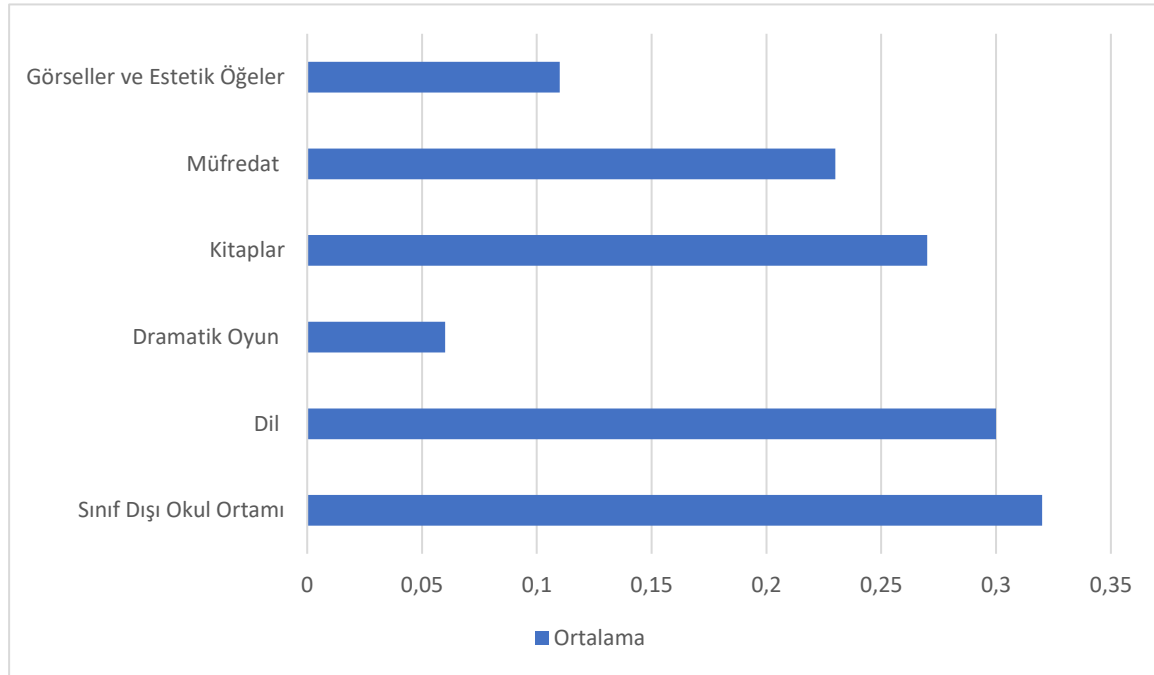
Sınıf dışı okul ortamında özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi incelendiğinde, 5 okulda (%7,81) hiç temsil edilmediği, 38 okulda (%59,38) düşük düzeyde temsil edildiği, 19 okulda (%29,69) orta düzeyde temsil edildiği, yalnızca 2 okulda (%3,13) yüksek düzeyde temsil edildiği görülmektedir. Başka bir deyişle, sınıf dışı okul ortamında özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyi 64 okuldan 43'ünde (%67,19) 10 puanın altında kalmıştır, bu da özel gereksinimli bireylerin birçok sınıf dışı okul ortamında hiç temsil edilmediğini veya düşük düzeyde temsil edildiğini göstermektedir (Şekil 2).



Şekil 2. Özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyleri

Özel gereksinimli bireylerin her bir alanda temsil edilme düzeyini belirlemek amacıyla ortalama puanlar hesaplanmıştır. Elde edilen bulgulara bakıldığında özel gereksinimli bireylerin en yaygın temsil edildiği

alanın sınıf dışı okul ortamı olduğu (örneğin, özel gereksinimli bireyleri destekleyen programlar) tespit edilmiştir. Bunu, sırasıyla, kullanılan dil (örneğin, işaret dili), okunan kitaplar (örneğin, özel gereksinimli karakteri olan kitaplar), müfredat (örneğin, Braille alfabesi ile ilgili bilgiler), sınıf görselleri (örneğin, resimler, posterler) ve dramatik oyunlar (örneğin, özel gereksinimli bireylerin kullandıkları araç gereçler) takip etmektedir (Şekil 3).



Şekil 3: Özel gereksinimli bireylerin temsil edilme alanlarının ortalamaları

Sınıfta özel gereksinimli çocuk olma/olmama durumuna göre ÖGTE'den alınan puanların ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları Tablo 2'de gösterilmektedir. Alınan puanların t-testi sonuçları incelendiğinde; puanlarda anlamlı düzeyde bir farklılık olduğu tespit edilmiştir ($t_{(62)}=5,848$, $p<0.01$, $d=1,74$). Sınıfında özel gereksinimli çocuk olan ($x=11,47$; $ss=4,224$) öğretmenlerin ÖGTE puanlarının sınıfında özel gereksinimli çocuk olmayanlara ($x=4,08$, $ss=4,296$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Yani özel gereksinimli çocuk olan sınıflarda özel gereksinimli çocuk olmayan sınıflara göre özel gereksinimin temsilinin daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.

Sınıfta özel gereksinimli çocuk olma/olmama durumuna göre ÖGTE'den alınan puanların ortalama, standart sapma ve t-testi sonuçları

		n	\bar{x}	ss	t	sd	p	d
Sınıfında özel gereksinimli çocuk olma durumu	Var	15	11,47	4,224	5,848	62	,000	-1,74
	Yok	49	4,08	4,296				

Öğretmenlerin yorumları

ÖGTE'de sorulan sorulara verilen her bir "Evet" cevabı için öğretmenlerin cevaplarını örnekler vererek desteklemeleri istenmiştir. Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin sınıf ortamındaki görsel ve estetik öğelerde temsil edilmesi ile ilgili şu gibi örnekler yer verdikleri görülmektedir: Duvarda Down Sendromu olan çocukların diğer çocuklara sarılırken görselleri, özel gereksinimli bireyler ile ilgili yapılan proje tanıtım afişleri, özel gereksinimli bireyleri temsil eden kitapların ön plana çıkarıldığı afişler ve özellikle özel gereksinimli bireylerin hakları ile ilgili afişler. Müfredat alanı ile ilgili öğretmenlerin verdikleri örnekler arasında, 3 Aralık Dünya Engelliler Günü ve 21 Mart Down Sendromlular Günü gibi günlerde özel gereksinimli bireyler hakkında bilgilendirmelerin yapılması, iş

ortamında yer alan özel gereksinimli bireyler hakkında bilgiler sunulması ve MEB'in Okul Öncesi Programında (2013) yer alan etkinlikler gibi örneklere yer verilmiştir. Kitaplar alanında ise, sınıf kütüphanesinde özel gereksinimli bireylerin temsil edildiği kitap örneklerinin bulunduğu ifade edilmektedir. Bende Disleksi var, Kardeşim Benim hikâyesi, Benim Down Sendromlu Bir Kardeşim Var/Arkadaşım var, Kardeşim Down Sendromlu gibi kitap örneklerinin yer aldığı vurgulanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin dramatik oyunlarda temsil edildiğini ise “Özellikle baston, tekerlekli sandalye, göz bandı gibi materyaller kullanarak farklı oyunlar oynadıkları ve 3 Aralık Dünya Engelliler günü gibi günlerde bu etkinlikleri daha fazla yaptıkları” ifadeleriyle açıklamaktadırlar. Dil alanında ise, işaret dilinde farklı kelimeler ve şarkılar söylediklerini, parmak oyunları oynadıklarını, iletişim kurabilmek için farklı görseller kullandıklarını belirtmektedirler. Son olarak ise, sınıf dışı okul ortamında özel gereksinimli bireylerin temsil edildiğini, öğretmenler, özel eğitim programlarından, karma grup eğitimlerinden, Bireyselleştirmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama toplantılarından, MEB programına bağlı olarak etkinliklerin hazırlanmasından bahsederek örneklendirmektedirler.

Ayrıca, ÖGTE'de “Genel Ek Yorumlar ve Fikirler” başlığı altında yer alan bölüm, araştırmaya katılan 10 öğretmen tarafından doldurulmuştur. Bu bölümde, öğretmenler, özellikle özel gereksinimli çocukların eğitimiyle ilgili daha fazla bilgi ve destek gereksinimleri olduğunu vurgulamışlardır. Fiziki şartların sınırlılıklarından dolayı okulların duvarlarına bilgilendirme afişleri, fotoğraflar veya posterler asamadıklarını ve özel gereksinimli çocukların sosyal kabulü için etkinlik ve materyal kullanımında yaratıcı olmada zorluk yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, müfredat ve kitapların bu konuda yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir.

Tablo 3.

ÖGTE'de sorulan sorular ve öğretmenlerin yaptıkları açıklamalar

ÖGTE	Öğretmenlerin verdikleri örnekler
Sınıf Ortamındaki Görsel ve Estetik Öğeler	Sınıfınızda özel gereksinimli bireylerin görselleri var mı (örneğin, özel gereksinimli olan bireylerin fotoğraf ya da resimleri)? Eğer yukarıdaki soru için cevabınız "Evet" ise lütfen aşağıda örnek veriniz.
Müfredat	Müfredatınızda günümüzden ya da geçmişten önemli ve/veya ünlü insanların görselleri sunulduğunda özel gereksinime sahip insanlar temsil ediliyor mu? Eğer yukarıdaki soru için cevabınız "Evet" ise lütfen aşağıda örnek veriniz.

		gereksinimli ressam), Cemil Meriç (görme alanında özel gereksinimli yazar) müfredatın içinde yerleştirdiğim özel gereksinimli ünlülerdir.
Kitaplar	Çocuklar sınıfınızda özel gereksinimli çocukları/yetişkinleri yansıtan kitaplara ulaşabiliyorlar mı? Eğer yukarıdaki soru için cevabınız "Evet" ise lütfen aşağıda örnek veriniz.	<ul style="list-style-type: none"> • Farklı ama aynı, Kısa Kulaklı Tavşancık • Feridun Oral- Farklı Ama Aynı kitabına, Eğitimde Birlikteyiz Materyallerinden oluşturduğum kitap merkezinde yer alan kitaplara ulaşabiliyorlar. • Bende Disleksi var • Kardeşim Benim hikayesi • Benim Down Sendromlu Bir Kardeşim Var/ Arkadaşım var • Kardeşim Down sendromlu, Arkadaşım Down sendromlu • Gezegegen Willi
Dramatik Oyun	Çocuklar sınıfınızda özel gereksinimli bireylerin kullandıkları araç gereçlere/materyallere ulaşabiliyorlar mı (koltuk değnekleri, tekerlekli sandalye, yürüteç, baston, büyüteç, gözlük vb.)? Eğer yukarıdaki soru için cevabınız "Evet" ise lütfen aşağıda örnek veriniz.	<ul style="list-style-type: none"> • Gözlük, büyüteç • Gözlükler, baston dramatik oyun merkezinde; büyüteç fen merkezinde yer almaktadır. • Tekerlekli sandalye, gözlük, eğitici materyal • Bedensel engelli çocuğum tekerlekli sandalye kullanıyor • 3 Aralık günü sebebiyle sınıfa baston, gözlük, tekerlekli sandalye getirdik ama her zaman bu malzemeler sınıfta bulunmuyor • Sadece özel günlerde hazırlık yapıyorum • Drama etkinliğinde öğretmenimiz yaptırdı. Biz de tekrar ettik. Baston, koltuk değneği, gözlük ve göz bandı kullandık. • Oyun sürecinde bunları yapıyoruz.
Dil	Müfredatınızda çocuklar işaret dilini, Resimli İletişim Sistemini (Picture Exchange Communication System – PECS) ve/veya Braille alfabesini görme ya da kullanma fırsatına sahip mi (eşyalar/materyaller üzerinde etiketlemeler, alfabe/rakam posterleri, şarkılar, parmak oyunları vb.)? Eğer yukarıdaki soru için cevabınız "Evet" ise lütfen aşağıda örnek veriniz.	<ul style="list-style-type: none"> • İşaret dili ile basit çocuk şarkıları söyleme ("Benim annem" şarkısı gibi) etkinlikleri gerçekleştirilmektedir. • Parmak oyunları, işaret dilinde şarkıları kullanmıyorum. • Resimleri kullanarak hikâye anlatıyoruz. • Görseller kullanarak öğrencilerime iletişim kurmayı öğretiyorum. • 3 Aralık'ta Dünya Engelliler gününde: İşaret dili ile anne ve baba demeyi öğrettik.
Sınıf Dışı Okul Ortamı	Okulunuzda özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar arasında etkileşimi destekleyici ve teşvik edici bir okul programı, okul birimi mevcut mu? Eğer yukarıdaki soru için cevabınız "Evet" ise lütfen aşağıda örnek veriniz.	<ul style="list-style-type: none"> • Çeşitli sınıf ve okul içinde yapılan sosyal faaliyetler (gezi, yarışmalar vs.) • Karma grup etkinlikleri yapılıyor. • BEP planı uygulanmakta • Rehber öğretmen ve sınıf öğretmeni, veli katılımı ile bireysel program hazırlanıp uygulanıyor. • Okul programı ayırıştırıyor. Çocukların ihtiyaçlarına uygun destek var sadece sınavlarında mesela • Kaynaştırma programı diye biliyorum ama özellikle ayırıştırma yok • MEB programına bağlı etkinlik hazırlıyoruz • Kaynaştırma ve bütünleştirmeye yönelik bir program var ama biz ayrı bir program kullanmadık. Rehberlik servisi ile toplantı yapıyoruz BEP çalışması yapıyoruz. • İdare, okul psikolojik danışmanı ve veli ile toplantı sistemi kurduk. Bu şekilde sürdürülüyor. • Okulumuzda psikolog var. • Rehberlik servisimiz ve rehber öğretmenimiz var.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Tratışma ve Sonuç

Özel gereksinimli bireylerin sınıf içi görsel ve estetik öğelerde, müfredatta, kitaplarda, dramatik oyunlarda, kullanılan dilde ve sınıf dışı okul ortamında temsil edilme düzeyini incelemek amacıyla yapılan araştırmanın bu bölümünde bulgular tartışılmıştır. Bu çalışmada elde edilen bulgular doğrultusunda, özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitim kurumlarında temsil edilme düzeyinin, 64 kurumun 56'sında (%71,88) 10 puanın altında olduğu gözlenmiştir. Bu da özel gereksinimli bireylerin okul öncesi eğitim kurumlarında çoğunlukla hiç temsil edilmediğini veya düşük düzeyde temsil edildiğini göstermektedir. Bu bulgu, Amerika Birleşik Devletleri'nde, Yunanistan'da ve Güney Kore'de benzer şekilde yapılan araştırmaların bulguları ile örtüşmektedir (Favazza ve Odom, 1997; Favazza vd., 2017; Nikolarazi vd., 2005; Yu ve Kim, 2022).

Özel gereksinimli bireylerin sınıf ortamındaki görsel ve estetik öğelerde ve sınıfta oynanan dramatik oyunlarda temsil edilme düzeyleri incelendiğinde, öğretmenlerin yaptıkları açıklamalar doğrultusunda, özel gereksinimli bireylerle ilgili etkinlik ve materyallere sadece onlar için belirlenmiş özel günlerde yer verildiği dikkat çekmektedir. Yapılan araştırmalarda, özel gereksinimli bireylerin sınıf ortamında ve oyunlarda temsil edilmemesi veya olumsuz şekilde temsil edilmesinin çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik tutumlarını olumsuz şekilde etkileyebileceği gibi, bu bireylerin dışlanmasına da yol açabileceği vurgulanmaktadır (Ellis, 2015; Favazza vd., 2016; Ostrosky vd., 2015). Türkiye'deki durum değerlendirildiğinde ise, özel gereksinimli bireylerin sınıf ortamında (sınıf görsellerinde ve dramatik oyunlarda) istenilen düzey ve sıklıkta temsil edilmedikleri görülmektedir. Sınıf içerisinde yapılan etkinliklerde konuşulan dilin de önemli olduğu vurgulanmaktadır (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Erken çocukluk döneminde, çocuklarla sınıfta konuşulan dil çeşitliliğinin (farklı diller, Arapça, İngilizce, İşaret dili ya da sembollerle iletişim) çocukların arasındaki uyumun oluşmasına katkı sağladığı ifade edilmektedir (Yan vd., 2014). Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde ise öğretmenler özellikle, işaret dilinde farklı kelimeler öğrettiklerini, işaret dilinde şarkılar ve parmak oyunları oynadıklarını vurgulamaktadırlar.

Özel gereksinimli bireylerin kitaplarda temsil edilme düzeyleri incelendiğinde özellikle son zamanlarda Türkiye'de özel gereksinimli karakterleri olan kitapların çeviri ve uyarlaması ve yazılmasının etkili olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin ifade ettiği üzere, Farklı Ama Aynı, Kısa Kulaklı Tavşancık, Bende Disleksi Var, Kardeşim Benim, Benim Down Sendromlu Bir Kardeşim Var gibi kitapların kütüphanede yer almasının ve okunmasının özel gereksinimli bireylerin temsili açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Ancak, burada vurgulanması gereken diğer önemli bir nokta da öğretmenlerin bu kitapları okurken çocuklarla gerçekleştirdiği diyaloglar ve yürüttüğü tartışmalardır. Çocukların kitaplarda anlatılan konuyu daha iyi anlamaları ve benimsemeleri için kitaptaki resimler ve kitabın içeriği ile ilgili tartışmaların önemli olduğu savunulmaktadır (Ostrosky vd., 2015; Price vd., 2016; Shpendi, 2019). Özel gereksinimli bireylerin olumlu şekilde temsil edilmesi açısından uygun kitapları seçmek adına Senisi (2002) ile Nasatir ve Horn (2003) tarafından oluşturulan ve Ostrosky vd., (2013) tarafından uyarlanan Özel Gereksinimli Bireylerin Temsilini Değerlendirmeye Yönelik Kontrol Listesi tasarlanmıştır (Ahmetoğlu ve Shpendi Şirin, 2020). Yine, Ostrosky vd., (2013) tarafından erken çocukluk döneminde okunan kitapları (özel gereksinimli bireyleri konu alan kitaplar) sınıflarda tartışabilmek amacıyla bir Tartışma Kılavuzu Örneği sunulmaktadır (Ahmetoğlu ve Shpendi-Şirin, 2020).

Erken çocukluk döneminde kullanılan, MEB tarafından yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Programı'nın (2013) içeriği incelendiğinde, özel gereksinimli çocuklar için yapılacak uyarlamaların (s. 17, s. 61) ve bu çocukları desteklemeye yönelik dikkat edilmesi gereken noktaların (s. 89) ifade edildiği görülmektedir. Öğretmenler ile yapılan görüşmelerde müfredatın içerisine, örneğin, "Edison (işitme engelli olmasına rağmen birçok icatta bulunmuş bir bilim insanıdır), Stephen Hawking (ALS hastası astrofizikçi), Ludwig Van Beethoven (işitme engelli özel gereksinimli piyanist), Aşık Veysel Şatıroğlu (görme engelli özel gereksinimli halk sanatçısı), Fazıl Say (üstün yetenekli besteci), Eşref Armağan (görme engelli özel gereksinimli ressam), Cemil Meriç (görme engelli özel gereksinimli yazar)" gibi bilgileri yerleştirdiklerini ve bu örneklere yer verdiklerini ifade etmektedirler. Ancak, bu yeterli olmayabilir. Bütün öğretmenlerin

aynı motivasyonu söz konusu olmayabilir. Bu nedenle, müfredatın içinde özel gereksinimli bireylerin yer alması ve planlı bir şekilde temsil edilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmanın bulguları incelendiğinde, sınıf dışı okul ortamında özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyinin 64 kurumun 43'ünde (%67,19) 10 puanın altında olduğu dikkat çekmektedir. Güney Kore'de ve ABD'de yapılan çalışmada da benzer bulgulara ulaşılmıştır. Yapılan çalışmaların sonucunda, sınıf dışı okul ortamında özel gereksinimli bireylerin temsil düzeylerinin endişe verici derecede sınırlı olduğu vurgulanmaktadır (Favazza vd., 2017; Yu ve Kim, 2022). Buna rağmen, mevcut araştırmada, özel gereksinimli bireylerin temsil edilme alanına yönelik elde edilen sonuçlar, özel gereksinimli bireylerin en yaygın temsil edildiği alanın sınıf dışı okul ortamı olduğunu göstermektedir. Okul ortamı ile ilgili sorulan “Okulunuzda özel gereksinimli olan ve olmayan çocuklar arasında etkileşimi destekleyici ve teşvik edici bir okul programı, okul birimi mevcut mu?” sorusuna öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları şu şekildedir: sınıf ve okul içinde yapılan çeşitli sosyal faaliyetler (gezi, yarışmalar, vb.), BEP planı uygulamalarında destekler, rehber öğretmenlerin verdikleri destekler, kaynaştırma ve bütünleştirmeye yönelik bir programın olması ve etkin bir şekilde kullanılması, okulların idaresi, okul psikolojik danışmanı ve veli toplantılarının düzenli gerçekleşmesi (Cevapların tamamı Tablo 3'te yer almaktadır). Bu bulgu, bize, öğretmenlerin okul idaresi ve uzmanlar tarafından desteklendiğinde daha fazla çaba göstermeye ve öğrenmeye açık olduklarını göstermektedir (Fisher, 2003). Öğretmenler için sürekli eğitimlerin sunulması ve bunun yanı sıra zorlandıkları konular hakkında destek alabiliyor olmaları özel gereksinimli bireylerin kabulü ve temsili açısından çok önemlidir (Hardin ve Hardin, 2004; Symeonidou, 2017). Öğretmenlerin destek görmelerinin yanı sıra, özel gereksinimli çocuklarla çalışma fırsatı elde etmelerinin de temsil açısından önemli olduğu görülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin yer aldığı sınıflarda, temsil edilme düzeyinin, özel gereksinimli öğrencilerin yer almadığı sınıflara oranla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Buna dayanarak, öğretmenlerin özel gereksinimli çocuklarla çalışarak kendilerini bu konuda geliştirdikleri söylenebilir (Stites vd., 2018; Symeonidou, 2017; Yu ve Kim, 2022).

Bu çalışmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda, erken çocukluk döneminde, özel gereksinimli bireylerin temsil edilme düzeyinin kabul edilemeyecek düzeyde düşük olduğunu görmekteyiz. Burada, özellikle öğretmenlerin kendi çabalarıyla çocukların özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalığını artırmak adına uygulamalar yaptıkları, ancak planlı ve programlı bir uygulamanın yapılmadığı görülmektedir. MEB tarafından yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Programı (2013) incelendiğinde, özel gereksinimli bireyler ile ilgili sınıfta yapılacak uyarlamalara sınırlı bir şekilde yer verilmektedir. Ancak, özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalığın oluşması için erken çocukluk dönemindeki müfredatta, program ve sınıf içerisinde ya da dışında yapılacak etkinliklerde planlı bir şekilde bu bireylerin temsil edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Kabul edilmenin, bir sosyal baskı biçiminde gerçekleşmesi doğru değildir. Kabul edilmenin, tüm bireylerin, özelliklerine bakılmaksızın, temel hakları olduğunu ve bunun bir nevi toplum görevi olduğunu anlamamız önemlidir (Lalvani ve Bacon 2019; Symeonidou ve Loizou 2018; Yu ve Kim, 2022).

Tüm bu sonuçların yanı sıra, bu araştırmaya katılan öğretmenler, bu çalışma ile özel gereksinimli bireylerin sadece kitaplar ve etkinliklerde değil, müfredatta, dilde, oyunlarda ve sınıf dışı okul ortamında da temsil edilmesi gerektiği bilgisiyile ilk defa karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, bu araştırmanın kendilerinde de özel gereksinimli bireylerin nasıl temsil edilmesi gerektiği ile ilgili bilgileri konusunda farkındalık oluşturduğunu vurgulamışlardır. Bu da araştırmanın önemli katkıları arasında sayılabilir.

Sonuç olarak, özel gereksinimli bireyler gibi farklılıkları olan bireylerin müfredatta, kitaplarda, oyunlarda, dilde ve sınıf dışı okul ortamında erken çocukluk döneminde uygun bir şekilde temsil edilmesi çocukların aidiyet, özgüven ve kabul edilme duygularının oluşmasında önemli katkı sağlayacaktır (Connor vd., 2008; Favazza vd., 2017; Nikolarazi vd., 2005; Slee, 2019; Yu vd., 2016; Yu ve Kim, 2022). Özel gereksinimli bireylerin, sadece özel günlerde ya da yeni bir kitapta ya da filmde değil, gün içerisinde düzenlenen etkinliklerde doğrudan yer alması, çocukların farklılıkları olan bireyler hakkındaki aidiyet duygusunu ve tutum gelişimini olumlu bir şekilde etkileyecektir (Ostrosky vd., 2016).

Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırmanın gelecekteki araştırmalara ışık olacağı düşünülen bazı sınırlılıkları söz konusudur. İlk olarak, öğretmenlerden sadece envantere yer alan sorulara verilen olumlu cevaplar için örnekler vermeleri istenmiştir ve bu örnekler bulgulara yansıtılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin kendi düşüncelerini ve çözüm önerilerini yansıtılmalarına olasılık tanımamaktadır. Gelecekte yapılacak araştırmalarda daha detaylı sorular sorularak nitel verilere yer verilebileceği düşünülmektedir. İkinci olarak, bu araştırmada yer alan örnekler, öğretmenlerin kendi gözlemlerini yansıtmaktadır, araştırmacılar tarafından örneklerin doğrulanmasına yönelik herhangi bir gözlem gerçekleştirilmemiştir.

Bu sonuçlar doğrultusunda, okul öncesi kurumlarında, özel gereksinimli bireylerin topluma katkı sağlayan bireyler olarak temsil edilmesinin farkındalık, tutum oluşumu ve sosyal kabul açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Farklılıkları olan bireylerin toplumda uygun bir şekilde temsil edilmesi adına öğretmenler, aileler ve uzmanlar öncelikle bu toplumsal sorumluluğun farkında olmalıdırlar. Özel gereksinimli bireylerin sınıf içi görsel ve estetik öğelerde, müfredatta, kitaplarda, dramatik oyunlarda, kullanılan dilde ve sınıf dışı okul ortamında doğru biçimde temsil edilmesi gerekmektedir. Bu nedenle, okullarda, özel gereksinimli bireylerin yer aldığı resimler, özel gereksinimli karakterleri olan hikayeler, oyunlar ve oyuncaklar seçilmelidir. Örneğin, ayağı olmayan bir bebek, oyuncak sepetinden çıkarılmamalıdır. Gözler kapalı ya da kulaklar kapalı oyunlar oynanabilir ve çocuklarla oyun sonrasında nasıl hissettikleri ile ilgili tartışmalar yürütülebilir. Ayrıca, çocukların çözüm önerileri sunmaları istenebilir. Sınıf ve okul ortamında özel gereksinimli bireylerin görselleri yerine onların yaptıkları işleri temsil eden görseller sunulabilir. Bu konuda, öğretmenlerle yapılacak uygulamaların yanı sıra, çocuklarla da özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalığı artırmaya, tutum oluşumu ve sosyal kabulü desteklemeye yönelik var olan programların yürütülmesi ve yaygınlaştırılması, farklı ve Türk kültürüne uygun programların hazırlanması önerilmektedir.

Bu çalışmada diğer bir sınırlılık “Özel Gereksinim Temsil Envanteri”nin kendi orijinal yapısından kaynaklanan bir durum olarak yapı geçerliğinin yapılmaması olarak gösterilebilir. Yani diğer ölçme araçlarında olduğu gibi bu envantere yapı geçerliğinin ve bu geçerliğin özelinde doğrulayıcı ve açımlayıcı faktör analizlerinin yapılmaması çalışmanın ve envanterin sınırlılığı olarak kabul edilebilir. Benzer bir biçimde Güney Kore, Yunanistan ve Amerika Birleşik Devletleri’nde bu ölçme aracı kullanılmış (Favazza ve Odom, 1997; Favazza vd., 2017; Nikolarazi vd., 2005; Yu ve Kim, 2022), ancak bu çalışmada da yapı geçerliğin incelenmemiştir. Bu çalışmada da envanterin Türk kültürüne uyarlanmasında yapı geçerliği envanterin kendi yapısından kaynaklanan bir durumdan dolayı yapılmamıştır. Diğer ülkelerle benzer bir biçimde bu çalışmada da yapı geçerliğinin yapılmaması sınırlılık olarak Kabul edilmiş, diğer ülkelerde yapılan çalışmalarla benzerlik gösterdiği söylenebilir.

KAYNAKÇA

- Ahmetoğlu, E., Shpendi, T. ve Acar, İ. H. (2018). Çocukların özel gereksinimli akranlarına karşı tutumları: Okul Öncesi Kabul Ölçeği-Yenilenmiş Formu'nun (OÖKÖ) uyarlama çalışması. *Turkish Studies*, 12(18), 1-20.
- Arıkan, A., Tomris, G., Yılmaz Bursa, G. ve Tuna, D. M. (2021). Özel gereksinimli bireylere yönelik farkındalık geliştirmede okul öncesi çocuk kitaplarımız nitelikli mi? *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(1), 19-44.
- Aslan, Ş. (2018). *Soyal bilimlerinde araştırma yöntemleri*. Konya. Eğitim Yayınevi.
- Ayre, C., & Scally A. J. (2014). Critical values for Lawshe's content validity ratio: revisiting the original methods of calculation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 47(1), 79–86. doi: 10.1177/0748175613513808.
- Blaska, J. (2004). Children's literature that includes characters with disabilities or illnesses. *Disability Studies Quarterly*, 24(1). <https://doi:10.18061/dsq.v24i1.854>
- Blaska, J. K. (2000). *Literacy richness in early childhood environments*. Your Link. St. Paul: Minnesota Association for the Education of Young Children.

- Blaska, J.K. (1996). *Using children's literature to learn about disabilities and illness*. Moorhead, MN: Practical Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, KE, Akgün, ÖE, Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile nicel veri analizi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cho, K. H., Mun, Y. E., & Lee, J. Y. (2020). Research trends in inclusive child-care for young children with disabilities. *Korean Journal of Childcare and Education*, 16(1), 21-49. <https://doi.org/10.14698/JKCCE.2020.16.01.021>
- Connor, D. J., Gabel, S. L., Gallagher, D. J., & Morton, M. (2008). Disability studies and inclusive education — implications for theory, research, and practice. *International Journal of Inclusive Education*, 12(5-6), 441-457. <https://doi:10.1080/13603110802377482>
- Eğitim Reformu Girişimi – ERG. (2016). *Eğitim İzleme Raporu 2015-16*. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_DurumAnalizi.pdf.
- Ellis, K. (2015). One moment in time: The transitory and concrete value of disability toys. in *disability and popular culture: focusing passion, creating community and expressing defiance*, edited by K. Ellis, 15–34. Burlington: Ashgate.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education. (2017). *Inclusive early childhood education project*. <https://www.european-agency.org/resources/publications/inclusive-earlychildhood-education-literature-review>.
- Favazza, P. C, Ostrosky, M. M., & Mouzourou, C. (2016). *The Making Friends Program: Supporting acceptance in your K-2 classroom*. Brookes Publishing.
- Favazza, P. C., & Odom, S. L. (1997). Promoting positive attitudes of kindergarten-age children toward people with disabilities. *Exceptional Children*, 63(3), 405–418. <https://doi.org/10.1177/001440299706300308>
- Favazza, P. C., J. La Roe, & S. Odom. (1999). *Special Friends*. Boulder: Roots & Wings.
- Favazza, P. C., J. La Roe, L. Phillipsen, and P. Kumar. (2000). Representing young children with disabilities in classroom environments. *Young Exceptional Children* 3(3), 2–8. <https://doi:10.1177/10962506000300301>
- Favazza, P. C., L. Phillipsen, & P. Kumar. (2000). Strategies designed to promote and measure acceptance: a follow-up study of efficacy and reliability. *Exceptional Children* 66(4), 491–508. <https://doi:10.1177/001440290006600404>
- Favazza, P. C., Ostrosky, M. M. Meyer, L. E. Yu, S. & Mouzourou, C. (2017). “Limited representation of individuals with disabilities in early childhood classes: alarming or status quo?” *International Journal of Inclusive Education* 21(650–666). <https://doi:10.1080/13603116.2016.1243738>
- Favazza, P. C., Ostrosky, M., & Mouzourou, C. (2020). *Arkadaş Edinme Programı: Anaokulu, birinci, ikinci sınıflarda kabulü destekleme* E. Ahmetoğlu, & T. Şpendi Şirin (Çev. Ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Fisher, D., Frey, N., & Thousand, J. (2003). What do special educators need to know and be prepared to do for inclusive schooling to work? *Teacher education and special education. The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 26(1), 42-50. <https://doi.org/10.1177/088840640302600105>
- Güneş, Hasan. (2001a). *AB’nde özürliülerin istihdamına yönelik yeni stratejiler ve türkiye özürliüler ile ilgili sosyal politika*. Avrupa Topluluğu Araştırma ve Uygulama Merkezi, Ankara.
- Hardin, B., & Hardin, M. (2004). Distorted pictures: Images of disability in physical education textbooks. *Adapted Physical Activity Quarterly*, 21(4), 399-413. <https://doi:10.1123/apaq.21.4.399>
- He, J., & Van de Vijver, F. (2012). Bias and equivalence in cross-cultural research. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(2). <https://doi.org/10.9707/2307-0919.1111>
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42(5), 747-770. <https://doi:10.1037/0012-1649.42.5.747>

- Hunt, P. (1991). *Contact*, 70, 45–48. Individuals with disabilities education improvement act of 2004, PL 108–446, U.S. Department of Education, Washington, DC.
- Ildız, G. İ., & Tezel, D. (2018). Engelli Bireylere Yönelik Tutumlara İlişkin Türkiye’de Gerçekleştirilen Çalışmaların İncelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, 3(2), 599-609.
- Karal, M. A. & Ünlüol-Ünal, N. (2022). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında özel gereksinimli bireyler. *TEBD*, 20(3), 806-827. <https://doi.org/10.37217/tebd.1065649>
- Kim, J. J., & Kim, S. (2013). An analysis of views on disabled represented in fairy tales used for elementary disability awareness program. *Special Education Research* 12(2), 135–160. <https://doi:10.18541/ser.2013.06.12.2.135>
- Kim, S. (2020). An analysis on the characteristics of book characters with disabilities in children’s literature. *Journal of Special & Gifted Education* 7(1), 35–50.
- Lalvani, P., & J. K. Bacon. (2019). Rethinking “we are all Special”: Anti-Ableism curricula in early childhood classrooms. *Young Exceptional Children* 22(2), 87–100. <https://doi:10.1177/1096250618810706>
- MEB, (2013). *Millî Eğitim Bakanlığı Okul öncesi eğitim programı*.Ankara, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgleclefindmkaj/https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf
- MEB, Millî Eğitim Bakanlığı, Resmi İstatistikler. (2023 30 Kasım). Erişim Adresi: https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_09/29151106_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2022_2023.pdf.
- Monoyiou, E., & S. Symeonidou. (2015). The wonderful world of children’s books? negotiating diversity through children’s literature. *International Journal of Inclusive Education* 20(6), 588–603. <https://doi:10.1080/13603116.2015.1102338>
- National Association for the Education of Young Children (2009). *NAEYC standards for early childhood professional preparation programs*. <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/ProfPrepStandards09.pdf>
- Nikolarazi, M., Kumar, P., Favazza, P., Sideridis, G., Koulousiou, D., & Riall, A. (2005). A cross-cultural examination of typically developing children's attitudes toward individuals with special needs. *International Journal of Disability, Development and Education*, 52(2), 101-119. <https://doi:10.1080/10349120500086348>
- Nowicki, E. A., & Sandieson, R. (2002). A meta-analysis of school-age children's attitudes towards persons with physical or intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 49(3), 243-265. <https://doi:10.1080/1034912022000007270>
- O’Dwyer, M. (2006). *Learning to unlearn: using the primary school curriculum to challenge prejudice among children during the formative years*. (Unpublished Doctorate Thesis) University of Limerick, Limerick.
- Price, C. L., Ostrosky, M. M., & Mouzourou, C. (2015). Exploring representations of characters with disabilities in library books. *Early Childhood Education Journal*, 44(6), 563-572. <https://doi.org/10.1007/s10643-015-0740-3>
- Saunders, M., Lewis, P. & Thornhill, A. (2016). *Research Methods for Business Students (7th edition)*. Pearson.
- Shpendi Şirin, T. (2019). *Okul öncesi dönem kaynaştırma ve bütünleştirme öğrencilerinin sosyal kabulüne “arkadaş edinme” programının etkisi* (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Slee, R. (2019). Belonging in an age of exclusion. *International Journal of Inclusive Education* 23(9), 909–922. <https://doi:10.1080/13603116.2019.1602366>
- Stites, M. L., Rakes, C. R., Noggle, A. K., & Shah, S. (2018). Preservice teacher perceptions of preparedness to teach in inclusive settings as an indicator of teacher preparation program effectiveness. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 9(2), 21-39. <https://doi:10.2478/dcse-2018-0012>
- Style, E. (1988). Curriculum as Window and Mirror. In *listening for all voices: gender balancing the school curriculum*, D. Flinders & S. Thornton (Ed.) 6–12. Summit: Oak Knoll.

- Symeonidou, S., & E. Loizou. (2018). Disability studies as a framework to design disability awareness programs: no need for 'magic' to facilitate children's understanding. *Disability & Society* 33(8), 1234–1258. <https://doi:10.1080/09687599.2018.1488677>
- Symeonidou, S. (2017). Initial teacher education for inclusion: A review of the literature. *Disability & Society*, 32(3), 401-422. <https://doi:10.1080/09687599.2017.1298992>
- Taber, K. S. (2017). The use of Cronbach's Alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273-1296. <https://doi:10.1007/s11165-016-9602-2>
- UNESCO (2005). *Guidelines for inclusion: Ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO. <https://eric.ed.gov/?id=ED496105>
- UNICEF (United Nations Children's Fund). (2013). *Children and Young People with Disabilities Fact Sheet*. New York: UNICEF. http://www.unicef.org/disabilities/files/Factsheet_A5_Web_NEW.pdf.
- Vuran, S. ve Yücesoy, Ş. (2003). Türkiye'de özel gereksinimli bireylere yönelik hizmetlerin yasal yapılanmasında Avrupa Birliği'ne uyum çabalarının yansımaları. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 142-158.
- Yan, K. K., Accordino, M. P. Boutin, D. L. & Wilson, K. B. (2014). Disability and the Asian Culture. *Journal of Applied Rehabilitation Counseling* 45, 4–8. <https://doi:10.1891/0047-2220.45.2.4>
- Yeşilyurt, S., & Çapraz, C. (2018). Ölçek geliştirme çalışmalarında kullanılan kapsam geçerliği için bir yol haritası. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 251-264
- Yıldırım, A., & Simsek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seckin Yayinlari.
- Yılmaz, B. & Karasu, N. (2018). Okul öncesi kaynaştırmada kalite: kapsam ve değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 19 (1), 181-198. <https://doi:10.21565/ozelegitimdergisi.279652>
- Yoo, S. (2007). Interaction and image of characters with disabilities displayed in korean folk tales picture books. *Korean Journal of Child Studies* 28(3), 235–250.
- Yu, S., Ostrosky, M. M. Favazza, P. C., Meyer, L. E., Catalino, T.& Meyer. L. (2016). Where are the kids like me? classroom materials that help create a sense of belonging. In *DEC Recommended Practices Monograph No.2 Environment: Promoting Meaningful Access, Participation, and Inclusion*, T. Catalino, & L. Meyer, (Ed.) 115–126. Washington, DC: Division for Early Childhood.
- Yu, S., Ostrosky, M. M., & Fowler, S. A. (2014). The relationship between preschoolers' attitudes and play behaviors toward classmates with disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(1), 40-51. <https://doi:10.1177/0271121414554432>
- Yu, S., & Kim, R. (2022). Limited representation of disability in early childhood classrooms: Data from South Korea. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(1), 106-123. <https://doi:10.1080/1350293x.2022.2158355>