



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE
GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN
ÇOCUKLARIN
AYRIMCILIK VE STİGMA DENEYİMLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Gülşah Uysal

Haziran 2024



İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE
GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN
ÇOCUKLARIN
AYRIMCILIK VE STİGMA DENEYİMLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Gülşah Uysal

Danışman

Dr. Öğr. Üyesi Emine Ayyıldız

Haziran 2024

TEZ JÜRİSİ ONAYI

Gülşah Uysal tarafından hazırlanan "Erken Çocukluk Döneminde Görme Yetersizliği Olan Çocukların Ayrımcılık ve Stigma Deneyimleri" başlıklı bu Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda hazırlanmış ve jürimiz tarafından kabul edilmiştir.

JÜRİ ÜYELERİ

İMZA

Tez Danışmanı:

Dr. Öğr. Üyesi Emine Ayyıldız
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Üyeler:

Prof. Dr. Nuran Aydemir
İstanbul Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Sevgi Kırboyun Tipi
İstanbul Medeniyet Üniversitesi

Tez Savunma Tarihi: 24/ 06 / 2024

BEYANLAR

Yazım ve Kaynak Gösterme Kılavuzu Beyanı

Danışmanlığımda yazılan bu tezin APA yazım ve kaynak gösterme kılavuzunda belirtilen kurallara uygun olarak yapılandırıldığı ve bu kılavuzun metin içi kaynak gösterme standartlarının bu tezde tutarlı olarak uygulandığı tarafımdan incelenerek teyit edilmiştir.

İmza

Dr. Öğr. Üyesi Emine Ayyıldız

Etik İlkeler Sadakat Beyanı

Hazırladığım bu tezin tamamen kendi çalışmam olduğunu, akademik ve etik kuralları gözeterek çalıştığımı ve her alıntıya kaynak gösterdiğimi beyan ederim.

İmza

Gülşah Uysal

ÖZET

Erken Çocukluk Döneminde Görme Yetersizliği Olan Çocukların Ayrımcılık ve Stigma Deneyimleri

Uysal, Gülşah

Yüksek Lisans Tezi, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Erken Çocuklukta Özel Eğitim
Yüksek Lisans Programı

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Emine Ayyıldız

Haziran, 2024. 103 Sayfa

Toplum içerisinde bireyin bir farklılığının etiketlenmesi, ona olumsuz özellikler yüklenmesi, topluma ait görülmeyle ayrımcılığa uğraması ve toplumdaki baskın güç tarafından değersizleştirilmesi, bireyin bu değersizliği içselleştirerek stigma deneyimlemesi ile sonuçlanmaktadır. Yaşamın her alanında etkin bir rolü olan görmenin sınırlı kullanılıyor veya hiç kullanılmıyor olması nedeniyle bireyin günlük yaşamının sosyal, fiziksel ve davranışsal olarak etkilenmesine neden olan görme yetersizliği, bu kişilerin toplum içerisinde farklı görülmesine neden olabilmektedir. Yapılan çalışmalar görme yetersizliği olan bireylerin ayrımcılık ve stigma deneyimlediklerini göstermektedir. Bu çalışmayı erken çocukluk döneminde görme yetersizliğine sahip çocukların, okul ortamında herhangi bir ayrımcılık ve stigmatı deneyimi yaşayıp yaşamadıklarını, yaşıyorlarsa neler deneyimlediklerini belirlemek amacıyla yaptım. Çalışmayı İstanbul ilinde genel eğitim okullarında eğitim gören, ikisi okul öncesi eğitimine devam eden ve biri de ilkokul 1. sınıf öğrencisi olan 5-8 yaş arasında üç görme yetersizliği olan çocuk, anneleri ve öğretmenleri ile görüşmeler ve okul ortamında gözlemler yaparak gerçekleştirdim. Ayrımcılık ve stigma deneyimini incelerken nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ve fenomenolojik yaklaşımı birleştirmek istedim. Görüşmelerden ve gözlemlerden elde ettiğim verileri tümdengelimsel analiz basamaklarını takip ederek analiz ettim. Alanyazının da net şekilde ortaya koyduğu üzere görme yetersizliği olan bireylerin stigma hissetmesi bilgisinden yola çıkarak çalışmamın ana temasını *Stigma* olarak belirledim. Alt temaları ise, stigma kavramını ayrıntılandırarak açıklayan Link ve Phelan'a göre ve *Farklılığa Odaklanma, Stereotipler, Ayrımcılık: Biz ve O* ve *Stigma Deneyimi* şeklinde oluşturdum.

Çalışmamın bulguları, erken çocukluk döneminde görme yetersizliği olan çocukların sınıf içerisinde yetersizlikleri nedeniyle etiketlendiklerini göstermektedir. Ayrıca çocukların yetersizliklerine öğretmenleri tarafından olumsuz özellikler yüklendiği, sınıf içerisinde farklı bir gruba ait görülerek dışlandıkları ve ayrımcılık deneyimledikleri de bulgular arasındadır. Sınıf içerisindeki yaklaşım da görme yetersizliği olan çocukların stigmaya maruz kaldığını göstermektedir. Çalışmamın bulguları, erken çocukluk döneminde görme yetersizliği olan çocukların ayrımcılık ve stigma deneyimlerinde sınıftaki düzenlemelerin eksikliği, öğretmenlerin tutumu ve sınıf arkadaşlarının yaklaşımının etkili olduğunu göstermektedir. Erken çocukluk döneminde görme yetersizliği olan çocukların ayrımcılık ve stigma deneyimi yaşamalarının önüne geçebilmek için öğretmenlerin kapsayıcı bakış açısına sahip olması ve tüm çocukların eğitim hakkının sağlanması konusunda eğitim olarak desteklenmesi gerekmektedir. Ayrıca öğretmenin görme yetersizliği olan çocuk için gerekiyorsa materyal desteğinin olması ve çocuğun ihtiyacına uygun çalışmalar hazırlamada da yönlendirilmesi, görme yetersizliği olan çocuğun, akranları ile aynı derse katılması sağlanarak ayrışmasının önüne geçebilecektir. Akranları ile aynı eğitim ortamı içinde bulunan görme yetersizliği olan çocukların bireysel deneyimleri bu alandaki eksiklerin neler olduğunu göstermesi bakımından da önemlidir.

Anahtar Kelimeler: Erken çocukluk, görme yetersizliği, genel eğitim sınıfları, ayrımcılık, stigma.

ABSTRACT

Discrimination and Stigma Experiences of Young Children with Visual Impairments

Uysal, Gülşah

Master's Thesis, Special Education Department, Early Childhood Special Education Program

Advisor: Assist. Prof. Dr. Emine Ayyıldız

June, 2024. 103 pages

Labeling a difference within society, attributing negative characteristics, not being seen as belonging to society and being discriminated against, and being devalued by the dominant power in society results in the individual internalizing this devaluation and perceiving stigma. Visual impairments, which occurs when the individual's daily life is effected socially, physically and behaviorally due to the limited use of vision or lack of vision may cause these individuals to be seen differently in society. Bulk of studies have shown that individuals with visual impairments experience discrimination and perceive stigma.

In this study, I aimed to determine whether children with visual impairments experience any discrimination and/or stigma in the school environment during early childhood, and if so, what they experience. I conducted the study by interviewing three children with visual impairments aged 5 to 8, their mothers and teachers, and by systematically observing them in the school environment. The children were attending preschool education in general education schools or are in the first or second grade of primary school, While examining the experience of discrimination and the perception of stigma, I wanted to combine the case study and phenomenological approaches of qualitative research methods. I analyzed the data from the interviews and observations by following the deductive analysis steps. I determined the main theme of my study as Stigma, based on the information that individuals with visual impairments perceive stigma, as the literature clearly shows. The subthemes were *Focusing on differences*, *Stereotypes*,

Discrimination: We and he/she and Stigma experience according to Link and Phelan, who explained the concept of stigma in detail. The findings show that young children with visual impairments are labeled in the classroom environments because of their disabilities. It is also among the findings that the children's disabilities are attributed negative characteristics by their teachers, they are seen as belonging to a different group in the classroom and they are excluded and discriminated. The approach in the classroom also shows that children with visual impairments are experiencing stigma. The findings of my study show that the lack of classroom arrangements, teachers' attitudes and classmates' approaches have an impact on the discrimination and stigma experiences of children with visual impairments. In order to prevent children with visual impairments from experiencing discrimination and stigma in early childhood, teachers need to have an inclusive perspective and be supported by training in ensuring the right to education for all children. In addition, if the teacher is provided material support for the child with visual impairments when it is necessary and he/she is guided in preparing activities and/or courses appropriate for the child's needs, this also can prevent the child with visual impairments from being separated by attending the same activities and/or courses with his/her peers. The individual experiences of children with visual impairments who are in the same educational environment with their peers are also important in terms of showing what the deficiencies are in this area.

Key words: Early childhood, visual impairments, general education classes, discrimination, stigma

ÖNSÖZ

Stigma kelimesini ilk duyduğum andan beri beni çağırdığını biliyordum. Beni bu kavramla tanıştıran merakımın peşinden gitmem için teşvik eden, aklıma takılan her konuda o merakı gideren ve düştüğümü sandığım anlarda bilgisiyle ve desteğiyle yanımda olan değerli tez danışmanım Dr. Emine AYYILDIZ'a teşekkürlerimi sunarım.

Çalışmamın nitel analiz sonuçlarıyla ilgili değerli görüşlerini aldığım Doç. Dr. Ömer AVCI'ya ve Prof. Dr. Nuran AYDEMİR hocalarıma teşekkürlerimi sunarım. Stigma konusunda kafamdaki soru işaretlerini gideren hocam Prof. Dr. Nuran AYDEMİR hocama ayrıca teşekkürlerimi sunarım.

Tez süreci boyunca desteklerini hiç esirgemeyen ve beni her koşulda dinleyen canım arkadaşlarım, Beste İSKİN ve Sinan İSKİN'e, deneyimlerini benle paylaşarak beni her daim motive eden Merve ŞİRİKÇİ TURHAN ve Elif GÜNDOĞDU KILIÇARSLAN'a çok teşekkür ederim. Bu süreç boyunca anlattığım her konuyu dinleyen ve benimle hemdert olan canım kuzenlerim Simge ÇELİK ve Pelinsu ŞAHİN'e teşekkür ederim. Ayrıca tez sürecimde çalışırken iş hayatımdaki destekleriyle ve arkadaşlıklarıyla beni asla yalnız bırakmayan Semra KUH AKGÜN, Semahat DERYAOĞLU ÖZFINDIK, Büşra ÇELİK, Aysun EMECAN ve Miray AKONAÇ'a teşekkür ederim.

Son olarak, varlığıyla içimi ısıtan canım kedim Garfie'ye, bu süreç boyunca her ne kadar uzakta olsalar bile ellerini daima omzumda hissettiğim ve şartlar ne olursa olsun beni her zaman destekleyen sevgili aileme, özellikle en zor anımda yanımda olarak bana güç veren annem Sati UYSAL'a sonsuz teşekkür ederim.

TABLÖLAR LİSTESİ

Tablo 1. Çalışmaya Katılan Görme Yetersizliğine Sahip Çocuklar	37
Tablo 2. Çalışmaya Katılan Anneler.....	37
Tablo 3. Çalışmaya Katılan Öğretmenler	37
Tablo 4. Görme Yetersizliği Olan Çocuk 1'in Veri Toplama Süreci	43
Tablo 5. Görme Yetersizliği Olan Çocuk 2'nin Veri Toplama Süreci	44
Tablo 6. Görme Yetersizliği Olan Çocuk 3'ün Veri Toplama Süreci	45
Tablo 7. Erken Çocukluk Döneminde Görme Yetersizliği Olan Çocukların Ayrımcılık ve Stigma Deneyimlerine İlişkin Tema ve Alt Temalar	50

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Çalışmanın tümdengelimsel analize göre uygulanışı.....	49
---	----

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT	vi
ÖNSÖZ	viii
TABLOLAR LİSTESİ	ix
ŞEKİLLER LİSTESİ	x
İÇİNDEKİLER	xi
BÖLÜM I: GİRİŞ	1
1.1. Problem Durumu	1
1.2. Çalışmanın Amacı	6
1.3. Çalışmanın Önemi	7
1.4. Tanımlar	8
1.5. Simgeler ve Kısaltmalar	9
BÖLÜM II: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ALANYAZIN	10
2.1. Kuramsal Çerçeve	10
2.2. İlgili Alanyazın	11
2.2.1. Erken Çocukluk Dönemi	12
2.2.2. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal-Duygusal Gelişim	12
2.2.3. Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Farklılıklar	13
2.2.4. Görme Yetersizliği	15
2.2.5. Stigma ve Ayrımcılık	18
BÖLÜM III: YÖNTEM	24
3.1. Araştırmanın Modeli	24
3.2. Araştırmanın Katılımcıları	25
3.3. Veri Toplama Süreci	27
3.3.1. Görüşme Sorularının Belirlenmesi	27
3.3.2. Görüşmelerin Gerçekleştiği Ortam	28
3.3.3. Gözlemlerin Gerçekleştiği Ortam	29
3.3.4. Verilerin Toplanması	30
3.4. Verilerin Analizi	34
3.5. Çalışmanın İnanırlılığı (Credibility)	37

BÖLÜM IV: BULGULAR	39
4.1. Çalışmanın Ana Teması ve Alt Temaları	39
4.2. Ana Tema: Stigma	40
4.2.1. Alt tema 1: Farklılığa Odaklanma	40
4.1.2. Alt Tema 2: Stereotipler	41
4.1.3. Alt Tema 3: Ayrımcılık: Biz ve O.....	41
4.1.4. Alt Tema 4: Stigma Deneyimi	43
BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER	45
5.1. Tartışma ve Sonuç	45
5.1.1. Stigma.....	45
5.1.1.1. Farklılığa Odaklanma Alt Temasının Tartışma ve Sonuçları.....	45
5.1.1.2. Stereotipler Alt Temasının Tartışma ve Sonuçları	48
5.1.1.3. Ayrımcılık: Biz ve O Alt Temasının Tartışma ve Sonuçları.....	52
5.1.1.4. Stigma Deneyimi Alt Temasının Tartışma ve Sonuçları	57
5.3. Öneriler	61
5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler	61
5.3.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler	62
KAYNAKÇA.....	63
EKLER.....	80
EK-1 VELİLER İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU.....	80
EK-2 ÖĞRETMENLER İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU.....	81
EK-3 VELİLER İÇİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU	82
EK-4 ÖĞRETMENLER İÇİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU	84
EK-5 ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ ÖRNEĞİ	86
EK-6 MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI İZİNİ	87
EK-7 ETİK KURUL KARARI.....	89
Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi.....	90

BÖLÜM I: GİRİŞ

Bu bölümde, araştırma ile ilgili problem durumu, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi ve tanımlar yer almaktadır.

1.1. Problem Durumu

Antik Yunan’da, toplum içinde suçluların ve kölelerin fark edilebilmesi için işaretlenmesi ve bu işaret nedeniyle bireyin toplumun bir parçası olmasının engellenmesi anlamına gelen stigma kelimesi, Goffman (2020, s. 30-31) tarafından bireyin *“lekeli veya sakat birine indirgenerek gözden düşmesi veya gözden düşme ihtimalinin birey tarafından deneyimlenmesi”* olarak ifade edilmektedir. Morell (2002, s. 21) ise stigmatı *“utanç, itibarsızlık ve leke”* kavramları ile açıklamaktadır. Türleri bakımından incelendiğinde stigma, bedensel kusurlar, bireyin iradesi ile ortaya çıkan yaşantılar ve etnik kimlik veya inanç olmak üzere üçe ayrılmaktadır. Bir bireyin kimliğinin, stereotipler ile itibarsızlaşması ve bunun da bireyin toplumsal kimliğinde kapsamlı bir etki yaratması durumunda birey stigmaya maruz kalmaktadır (Goffman, 2020).

Link & Phelan (2001) stigma kavramını açıklarken birbiriyle ilişkili ve birbirini etkileyen bileşenlerden söz etmişlerdir. Birbirleri ile ilişkili bu bileşenler toplumdaki baskın gücün etkisiyle bireyin stigma hissetmesine neden olmaktadır. Bu bileşenlerden biri, bireydeki farklılığa odaklanılarak bu farklılığın etiketlenmesidir. Farklılığı nedeniyle etiketlenen bireyin özelliklerinin ona verilen etiket ile ilişkilendirilerek açıklanması ve bu bireye olumsuz özelliklerin atfedilmesi ise stereotiplerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Etiketlenen ve olumsuz özellikler yüklenen birey, toplum içinde farklı bir kategoride görülerek gruba dâhil edilmemekte ve ayrıştırılmaktadır. Toplumun ve etkin kültürün gücü tarafından ayrıştırılarak sahip olduğu konumunu kaybeden birey, ayrımcılık deneyimi yaşamaktadır. Bireyin bu ayrımcılığı içselleştirerek yalnızlaşması ve düşük konumuna uygun yaşantıları kabullenmesi, bireyin stigma hissettiğini göstermektedir (Link & Phelan, 2001).

Stigma üzerine yapılan çalışmalar kronik veya psikolojik rahatsızlıklar, görüntüde meydana gelen bozulmalar, davranışsal farklılıklar veya fiziksel olarak görünür bazı yetersizlikler üzerinedir (Richards vd., 2001; Lawrence vd., 2011; Wimalawansa, 2014). Bu alışmalar, deneyimlediği stigma nedeniyle günlük yaşamı değişen bireyin sosyal etkileşimlerinin azalmasıyla yalnızlaştığını göstermektedir (Morell, 2002; Tel & Tel, 2012; Günler, 2019).

Toplumun yetersizliği olan bireylere (YOB-people with disabilities) yönelik tutumları da bu bireylerin stigma hissetmesi ile sonuçlanabilmektedir. Yetersizlik ifadesine yönelik toplumun olumsuz bir algısı vardır. Bu durum görünür bir yetersizliği olsun veya olmasın YOB'un ayrımcılık ve stigma deneyimlemesini beraberinde getirmektedir (Kaplan, 1999; Hersh, 2015). Yetersizlik kavramı, bireylerin kronik veya psikolojik bir hastalığa sahip olması ya da aldıkları bir hasar sonucu günlük yaşam becerilerini yerine getirmede glkler yaşaması olarak tanımlanmaktadır. YOB aktivitelerde sınırlılık ve işlevsellikte zorluk deneyimleyebilmektedir (Doyle, 1995; Kaplan, 1999; zyrek, 2014).

Yetersizlik durumları, değerlendirilme bakımından tıbbi model ve sosyal model olarak ayrılmaktadır. Tıbbi modele göre eksiklik olarak tanımlanan yetersizlik, tedavi edilmesi gereken işlev kaybıdır (Hogan, 2019; Meşe, 2014). YOB'un toplum içerisinde daha çok yer almak isteme mücadelesi ile 1970 yılından sonra gelişmeye başlayan sosyal model ise, yetersizliği olan bireyleri yaşanılan çevrenin ve kültürün içinde sosyal bir varlık olarak ele almaktadır. Sosyal model bireyleri yalnızca biyolojik varlıklar olarak görmek yerine bulundukları sosyal evre ile etkileşimlerine göre değerlendirmektedir. Sosyal model, yetersizlik kavramını bireyin sahip olduğu yetersizliğe bağlı farklılılığının ayrımcılık ve dışlama deneyimi yaşamasına neden olduğu argümanıyla incelemektedir (zyrek, 2014; Stalker ve Connors, 2004). Bütünleşmiş bir yapısı olan toplumsal yaşamın beraberinde getirdiği toplumsal uyum, kabul ve ret, YOB'un yaşamlarını etkileyebilmektedir. Bu durum bu bireylerin ayrımcılığa maruz kalmadan bağımsız, fırsat eşitliğine dayalı ve sosyal hizmetlere erişim hakkı olan bir hayata kavuşmaları için uzun yıllar çaba göstermeleri ile sonuçlanmıştır (Li & Moore, 1998; Okur, 2021; Thurston, 2014).

YOB ile yapılan çalışmalara göre bu bireylerin, gelecek kaygısı ve bulundukları topluma ait olmama hissiyatı yaşadıkları, toplumsal yaşantı içerisinde hissedebilecekleri öfke ile

baş etmede yaşadıkları en büyük zorluklardan birinin ise diğer insanların onlara karşı yaklaşımı olduğu görülmüştür (Hersh, 2013; 2015; Okur, 2021; Southwell, 2012). Bu bireyler toplum içinde fiziksel veya sözlü saldırı, yetersizlik ile alay, tehdit ve dışlanma gibi zorbalıklar ile karşı karşıya kalabilmekte ve bu deneyimler toplumdan dışlanma veya sosyal olarak izole olma ile sonuçlanabilmektedir (Bourke & Burgman, 2010; Carter & Spencer, 2006; Opie & Southcott, 2018). YOB'un dışlanması ve toplumdan uzaklaşması, yaşamlarında ayrımcılık deneyimlediklerini göstermektedir (McConnell & Llewellyn, 2002). Ayrımcılık bireylerin toplum içerisinde etnik kimlik, cinsiyet veya yetersizliğe bağlı özelliklerine göre oluşmaktadır (Krnjacki vd., 2018). Yapılan çalışmalar yetersizliğe bağlı ayrımcılığın oldukça yaygın olduğunu göstermektedir (Li & Moore, 1998; Williams vd., 2008).

YOB'un stigma deneyimi üzerine yapılan çalışmalar bu bireylerin ve ailelerinin stigma hissettiklerini göstermektedir. Bu bireylerin stigma hissetmeleri sağlık durumları ve eğitimlerini etkilerken çevreleri ile etkileşimlerinin azalmasına ve buna bağlı olarak yaşam kalitelerinin düşmesine neden olmaktadır. Ayrıca bireyin benlik saygısı üzerinde olumsuz bir etkisi bulunan stigmanın kaygı düzeyinin artmasında da önemli bir etkisi olduğu belirtilmektedir. Yapılan çalışmalar stigmanın mental sağlığı olumsuz etkilediğini göstermektedir (Ayyıldız & Aydemir, 2020; Chiu vd., 2013; Crocker & Major, 1989; Varlıklılıöz & Keskinlik, 2021).

YOB'la yapılan çalışmalar incelendiğinde, görme yetersizliği (GY-visual impairments) olan bireylerin de ayrımcılık ve stigma hissettikleri görülmektedir (Hess, 2010; Kong vd., 2021; Southwell, 2012). GY, yaşamın her alanında etkin bir rolü olan görme duyusunun işlevini kaybetmesi sonucu kısıtlı kullanımı veya hiç kullanılamıyor olması ile bireyin günlük yaşamını sınırlandırması durumudur (Douglas & McLinden, 2004). GY olan bireylerin görsel uyaranları eksik alması veya hiç almaması öğrenme deneyimlerini farklılaştırabilmektedir. Bu durum bu bireylerin yaşamlarını sosyal, fiziksel veya davranışsal olarak etkileyebilmektedir (Kirk vd., 2017; Webster & Roe, 1998).

GY olan bireylerle yapılan çalışmalar incelendiğinde, çalışmalar bu bireylerin de yaşadıkları bazı deneyimlerin toplumdan uzaklaşma ve yalnızlık ile sonuçlandığını göstermektedir (George & Duquette, 2006; Kong vd., 2021). Yapılan bir çalışmada, GY olan çocukların gören çocuklara göre daha çok yalnızlık hissettiği vurgulanmaktadır

(Hadidi & Al Khateeb, 2013). Daha çok yalnızlık hisseden bu çocukların sosyal çevreleriyle etkileşimde bulunurken daha kaygılı oldukları ve bu durumun bulundukları çevreden uzaklaşmalarına da neden olduğu belirtilmektedir (Runjić vd., 2015).

Genel eğitim sınıfında gören yaşlılarıyla birlikte eğitim alan GY olan bir ergen ile yapılan bir çalışmada katılımcı genç, arkadaşı bulunmadığını bundan dolayı kendini yalnız hissettiğini ifade etmiştir (Opie & Southcott, 2018). Konarska (2007) tarafından yine ergenler ile yapılan başka bir çalışmada ise, ergenlik dönemindeki GY olan bireylerin akranlarına göre daha çekingen bir tutuma sahip oldukları belirtilmiştir. Bu bireyler ile yapılan bir diğer bir çalışmada da katılımcılar farklı olmalarının kendilerini dışlanmış hissetmelerine neden olduğunu ve akranları ile aralarına mesafe koyduğunu belirtmişlerdir (Thurston, 2014).

Yapılan çalışmalar GY olan bireylerin ayrımcılık yaşantılarının oldukça fazla olduğunu göstermektedir (Jackson vd., 2019). YOB'un toplum tarafından nasıl algılandığının incelendiği çalışmalarda bireylerin tanımlanan tek özelliklerinin yetersizlikleri olduğu ortaya çıkmıştır. Bireyin sahip olduğu özelliklerin yetersizliği ile ilişkilendirilmesi ve sadece yetersizliğine odaklanması, o bireyin topluma kabul edilmemesi ve dışlanması sonucunu doğurmaktadır (Reeve, 2006; Ünal, 2010).

Yapılan diğer çalışmalarda GY olan bireylerin deneyimledikleri bu ayrımcılığı içselleştirdikleri ve stigma algıladıkları görülmektedir. GY olan yetişkinler ile yapılan bir çalışmada bu bireylerin toplum tarafından yok sayılarak bireyselliklerinin reddedildiğini, ayrımcılık ve dışlanma hissettiklerini ifade ettikleri vurgulanmıştır. Çalışmanın sonucunda katılımcıların hissettikleri ayrımcılığı içselleştirerek toplumdan uzaklaştıkları belirtilmektedir (Okur, 2021). Ocran (2023) tarafından GY olan yetişkinlerle yapılan başka bir çalışmada ise bu bireylerin farklılıklarına yaklaşım konusundaki endişeleri nedeniyle gören bireyler ile aynı ortamı paylaşmaktan kaçındıkları sonucuna ulaşılmıştır.

GY olan bireylerle yapılan diğer çalışmalar ise bu bireylerin yetersizliklerinden dolayı alacakları tepkiyi düşündüklerini, sosyal ortamlardan kaçındıklarını ve yalnız olduklarını (Kucur & Demirdöven, 2021), yetersizliklerinden dolayı günlük yaşam becerilerinde geri planda kalmaları gerektiğini düşündüklerini (Okur, 2021) ve kullandıkları yardımcı cihazlar nedeniyle stigma hissettiklerini (Hersh, 2013) göstermektedir. Eğitim çağındaki GY olan bireyler ile yapılan çalışmaların sonuçları da okul ortamında stigma yaşantısını

ortaya koymaktadır (Khowaja, 2021; Opie & Southcott, 2018). Gray (2005) tarafından yapılan çalışmada GY olan bir çocuk, bulunduğu okulda deneyimlediği stigma nedeniyle okul değiştirdiğini belirtmiştir. Başka bir çalışmada, kendileri için yapılan okul düzenlemeleri ve kullandıkları yardımcı cihazların okul ortamında yetersizliklerini görünür kıldığını belirten GY olan bireylerin, farklılıklarını içselleştirdiklerinin ve arkadaşlarının yanında çekimser hissettiklerinin altı çizilmiştir. Çalışmanın sonucu bu bireylerin stigma hissettiklerini net olarak göstermektedir (Thurston, 2014). Bu çalışmaların sonuçları, GY olan bireylerin günlük yaşamlarında, sosyal çevrelerinde ve okul ortamlarında stigma hissettiklerini net bir şekilde ortaya koymaktadır.

İçinde yaşadığı toplumda bireyin sahip olduğu farklılığı nedeniyle değersiz görülerek ötekileştirilmesi ve bireyin de bu durumu içselleştirerek hayat kalitesini bu değersizlik algısına göre oluşturması ayrımcılık ve stigmanın birey üzerindeki etkisini göstermektedir (Link & Phelan). Ayrımcılık ve stigmanın birey üzerinde psikolojik rahatsızlıklar, ekonomik sorunlar, eğitim ve sağlık hizmetlerine ulaşmada güçlük yaşamak gibi etkileri bulunurken erken çocukluk döneminde (EÇD) oldukça önemli olan ve bireyin ileriki yaşlarını da etkileyebilen sosyal beceriler, duygusal gelişim ve benlik saygısı üzerinde de oldukça önemli etkileri olduğu belirtilmektedir (Pérez-Garín vd., 2021; Varlıklıöz & Keskinkılıç, 2021). Yaptığım alanyazın taramasında, GY olan bireylerin ayrımcılık deneyimlerinin olduğunu ve stigma hissettiklerini gösteren birçok çalışmaya rastladım. Elbette ki bu deneyimlerin küçük yaşlardan itibaren yaşanması olasıdır. Ancak özellikle üç yaş altı çocuklarda stigma hissinin çocuk tarafından algılanması zordur ki bu nedenle bu kadar küçük çocuklarda yapılan çalışmalarda katılımcılar genellikle bu çocukların ebeveynleri ve öğretmenleridir (Ayyıldız & Aydemir, 2020). Benim stigma ile tanışmam ise Erken Çocuklukta Özel Eğitim Yüksek Lisans programındaki eğitimim sırasında oldu. Kavramı ilk duyduğumda çok ilgimi çekti. Kendi mezun olduğum lisans programı olan Özel Eğitim Bölümü Görme Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı'nda eğitim almaktayken GY olan çocukların bulunduğu okullarda staj yaptım. GY olan birçok çocuk, yetişkin ve onların aileleriyle çeşitli vesilelerle bir arada bulundum. Görme kaybı nedeniyle hem fiziksel olarak hem de davranışlarıyla dışarıdan görülebilen bir farklılık yaşayan bu bireylerin ayrımcılık ve stigma deneyimlemelerinin olası olduğunu çok önceden de düşünüyordum. Böylece eğitim gördüğüm programın odaklandığı özel gereksinimli çocukların erken yıllardaki

durumlarını, deneyimlerini incelemeyi düşünürken GY ve stigma kavramları beni bu çalışmayı yapmaya itti. Yaptığım alanyazın incelemelerinde erken çocukluk döneminde GY olan çocuklarla yapılan stigma çalışmalarına rastlamadığım için tez çalışmamı bu konuda yapmaya karar verdim. Danışmanım ve alan uzmanlarıyla istişarelerimiz sonucunda genel eğitim sınıflarına devam eden 5-8 yaş arasındaki GY olan çocukların yalnızca stigma yaşayıp yaşamadıklarına değil, aynı zamanda ayrımcılık deneyimleyip deneyimlemediklerine de odaklanmak istedim. Zira yukarıda belirttiğim üzere bu yaştaki çocukların ayrımcılık deneyimini anlamlandırmalarının stigmatı anlamaktan daha somut olacağı aşikârdı. Seçmiş olduğum yaş gereği genel eğitim sınıflarında okul öncesi eğitimi alan ve ilkokulun ilk iki sınıfında eğitimine devam eden GY olan çocuklara ulaşmayı hedefledim. Böylece gelişim ve öğrenme bakımından oldukça önemli olan erken çocukluk döneminde (Bee & Boyd, 2020) GY olan çocukların ayrımcılık ve stigmaya yönelik nasıl deneyimleri olduğunu ve bu deneyimler üzerinde etkili olan durumları incelemek istedim.

1.2. Çalışmanın Amacı

Anne karnındaki gelişim ile birlikte yaşamın ilk sekiz yılını kapsayan EÇD tüm gelişim alanları için kritik önem taşımaktadır. EÇD’de gelişim, biyolojik ve çevresel sebeplerden etkilenebilmektedir (Bee & Boyd, 2020). Çalışmalar gelişim üzerinde görsel bilginin etkili olduğunu sıklıkla vurgulamaktadır. Bu girdiden yararlanamayan veya görme duyusunda ciddi sınırlılık yaşayan GY olan çocukların gelişimleri ise bu nedenle olumsuz şekilde etkilenebilir. Kişiler arası ilişkiler ve etkileşimin kalitesini belirleyen sosyal-duygusal gelişim GY olan bireyler için oldukça önemlidir (Celeste, 2006; 2007; Roe, 2008). EÇD’deki GY olan çocukların sosyal becerilerde akranlarından farklılık gösterdikleri bilinmektedir (Papadopoulos vd., 2011; Salleh ve Zainal, 2010). Sosyal-duygusal gelişimin tüm gelişim alanlarının üzerindeki etkisi düşünüldüğünde, GY olan çocukların özellikle akranları ile yaşanan iletişim sorunlarının sonucunda sosyal olarak izolasyon yaşamaları, bu çocukların daha çok yalnızlık hissetmelerine neden olabilmektedir (George ve Duquette, 2006; Hadidi & Al Khateeb, 2013; Roe, 2008).

Farklılığından dolayı toplumun bireye yönelik ayrıştıracı tutumu ve birey tarafından da bu tutumun içselleştirilmesi stigma hissinin bir sonucudur. Çalışmalar GY olan bireylerin

ayrımcılık deneyimlediklerini ve stigma hissettiklerini ortaya koyarken EÇD’de GY olan çocukların sosyal becerilerde yaşadıkları güçlüklerin ve hissettikleri yalnızlığın ayrımcılık ve stigma hissetmeleri bakımından incelenmesi gerektiğini düşündüm. Ayrıca, ayrımcılık deneyiminin stigma hissetmenin bileşenlerinden birisi olmasına rağmen özellikle incelenmesi gerektiğini de düşündüm. Bunun nedeni EÇD’de bulunan çocukların stigma hissetmesi veya hissettikleri stigmatı ifade edebilmesi için yeterli bilişsel olgunlukta olamayabilecekleridir (Aydemir ve Ayyıldız, 2020). Bu nedenle, bu çocukların ayrımcılık deneyimlerine de ayrıca odaklandım.

Böylece bu araştırmada genel eğitim okullarında okul öncesi eğitimine devam eden veya ilkokul 1. ya da 2. sınıf öğrencisi, GY olan 5-8 yaş arasındaki çocukların stigma deneyimlerini incelemeyi amaçladım.

1.3. Çalışmanın Önemi

EÇD, gelişimin tüm alanları için kritik olması bakımından ve bireyin yetişkinlik döneminde etkisi olan benlik saygısının kazanımı bakımından oldukça önemlidir (Sazak, 2019; Shonkoff & Phillips 2000). Alanyazını incelediğimde bu konuda erken EÇD’ye dair birçok çalışma gördüm. Ancak bu çalışmaların katılımcıları çoğunlukla çocuklar değildir. Çalışmalar daha çok çocukların etrafındaki yetişkinlerle yapılmıştır (De Schipper vd., 2017). Oysaki bireylerin hayatında kritik yeri olan EÇD’ye yönelik araştırmalar için etik koşullar sağlandığında katılımcıların çocuklar olması ve çocukların kendilerini temsil ettikleri çalışmalarla onların bakış açılarını yansıtmak oldukça önemlidir (Anna-Leena & Jonna, 2017). Ülkemizde erken çocuklukla ilgili yapılan çalışmalar daha çok sağlık ve akademik gelişim üzerinedir (Ahi & Kıldan, 2013). Uluslararası alanyazında ise EÇD’ye yönelik çalışmaların akademik gelişim ve aile katılımı üzerine yoğunlaştığı görülmektedir (Shen vd., 2016). Oysaki küçük çocukların doğrudan katılımcı olduğu araştırmaların çok olmadığı ve bu araştırmaların teşvik edilmesi gerektiği belirtilmektedir (Peters, 2010). Yetersizliği olan çocuklara yönelik yapılan çalışmalarda da çocukların çalışmalarda aktif katılımcı olmasının daha anlamlı sonuçlar sağlayacağı belirtilmektedir (Imms vd., 2016). GY olan çocukların katılımcısı olduğu çalışmalar çocukların deneyimlerini paylaşmaları yönünden de önemli görülmektedir (De Schipper vd., 2017; Hadidi & Al Khaateb, 2013; Thurston, 2014).

GY olan yetişkinlerle yapılan çalışmalar, bu bireylerin stigma hissettiklerini göstermektedir (Hess, 2010; Khowaja, 2021; Opie & Southcott, 2018; Thurston, 2014). Stigma hissi, ayrımcılık yaşayan bireyin benlik saygısının düşmesine ve kendini çok yalnız hissetmesine sebep olabilmektedir (Kong vd., 2021; Li & Moore, 1998). Bu durum yalnızlaşan bireylerin sosyal becerilerde güçlük yaşaması, problem davranışların ortaya çıkması ve topluma uyum becerilerinde zorlanması ile sonuçlanabilmektedir (Runjić vd., 2015). EÇD’de ise stigma deneyimi üzerine yapılan çalışmalar daha çok ebeveynler ve diğer aile üyeleriyle yapılmaktadır. Ancak bu durum, çocuğun bakış açısı ve deneyimlerini yansıtmaması bakımından yeterli ve güvenli değildir (Lawrence vd., 2011). Ben yaptığım alanyazın taramasında erken çocukluk döneminde GY olan çocukların ayrımcılık ve stigma yaşantılarını inceleyen bir çalışmaya rastlamadım. Yaptığım bu çalışmanın katılımcılarının öğretmenler ve annelere ek olarak çocukların kendilerinin olması, EÇD çalışmalarında teşvik edilen bir durum olması ve çocukların sesini ilk elden duymamız bakımından önemlidir.

1.4. Tanımlar

Çalışmada adı geçen kavramların tanımları aşağıda yer almaktadır.

Stigma: Toplumun baskın gücü etkisiyle farklılığından dolayı etiketlenen, olumsuz özellikler yüklenerek toplumdan ayırıştırılan ve değersiz görülen bireyin bu durumu içselleştirerek yalnızlaşması ve yaşamını bu değersizliğe göre şekillendirmesidir (Link & Phelan, 2001).

Ayrımcılık: Bulunduğu toplum içerisinde bireyin kültürel, ekonomik, politik veya coğrafi olarak o topluma ait görülmemesidir (Krnjacki vd., 2018).

Erken Çocukluk Dönemi: Doğum öncesinden başlayarak yaşamın ilk sekiz yılını kapsayan, gelişimin ve öğrenmenin en kritik olduğu dönemdir (Bee & Boyd, 2020).

Görme Yetersizliği: Görme duyusundaki işlev yitiminin bireyin görme becerilerini kısmen veya tamamen sınırlandırması ile günlük yaşam becerilerinde güçlük yaşamasına neden olan yetersizlik durumudur (Douglas & McLinden, 2004).

1.5. Simgeler ve Kısaltmalar

YOB: Yetersizliği olan birey

GY: Görme yetersizliği

EÇD: Erken ocukluk dönemi

BÖLÜM II: ARAŞTIRMANIN KURAMSAL ÇERÇEVESİ VE İLGİLİ ALANYAZIN

Bu bölümde çalışmayı hangi kuramsal çerçeveler içerisinde ele aldığımı açıkladım. Ardından çalışmaya yönelik yaptığım alanyazın araştırmalarını bu başlık altında derledim.

2.1. Kuramsal Çerçeve

Ben bu araştırmada Goffman (2020) ve Link ve Phelan (2001) tarafından açıklanan stigmatı ve GY olan küçük çocukların yaşama ihtimalleri olan ayrımcılık deneyimini, sosyal öğrenme kuramı ve sosyokültürel gelişim kuramı çerçevesinde incelemek istedim.

Sosyal öğrenme kuramına göre bulunduğu çevreden bağımsız düşünilemeyen birey büyürken çok farklı ortam ve durumları gözlemleyerek ve birçok model ile karşılaşarak etkileşimler kurar. Çevresi ile girdiği bu etkileşimlerin sonucunda, birey yeni bilgiler edinerek öğrenme sürecine girer. Sosyal öğrenme kuramında bireyin öğrenme ve gelişim süreçleri, gözlem ve model alma sonucu edindiği davranışlarla gerçekleşmektedir (Bandura, 1969; 1977; 1989). Sosyokültürel öğrenme kuramı ise bireyin öğrenme sürecinde deneyimlerin önemli olduğunu belirtirken bu deneyimleri edinirken içinde bulunulan çevrenin kültürü ve dilinin de öğrenme üzerinde etkisi olduğunu belirtmektedir. Toplumun sosyal bir üyesi olan bireyin yaşadığı deneyimler ve çevre ile girdiği etkileşimler bireyin bir öğrenme sürecine girmesini sağlar. Bireyin içinde bulunduğu ortamda doğal olarak gerçekleşen bu öğrenme süreci yeni deneyim ve etkileşimler ile sürekli şekillenmektedir. İnsan davranışları ve düşünceleri üzerinde etkisi bulunan çevrenin sosyal katılımcısı olan birey, içinde bulunduğu durumu içselleştirmesiyle yeni deneyimler yaşamaktadır (Mahn, 1999; Vygotsky, 1979).

Bu çalışmanın kuramsal çerçevesini oluşturan sosyal öğrenme kuramı ve sosyokültürel gelişim kuramı, öğrenmenin model alma, gözlem ve deneyimler ile olduğunu belirtmektedir. Stigma hissetme ve ayrımcılık deneyiminin bireyin çevre ile girdiği etkileşimler sonucu algılanması ise sosyal öğrenme kuramı ve sosyokültürel öğrenme

kuramının etkisini göstermektedir. Goffman (2020) stigmatın oluşumunu açıklarken gözlemleyerek veya iletişim kurarak karşımızdaki yabancıyı bir kategoriye dâhil ettiğimizi belirtmektedir. Yabancı kişinin zihnimizde itibarsızlaşma sürecinde kurulan bu sosyal etkileşimin etkisini vurgulamaktadır. Vygotsky (1979) insan davranışlarındaki tarihi, sosyal ve yinelenen deneyimlerin bireyin içinde bulunduğu toplumun yapısı hakkında bilgi verdiğini belirtmektedir. Link ve Phelan (2001) tarafından stigmatın kavramsal boyutu açıklanırken ise toplumdaki baskın kültürün etkisinin oluşumunda sosyal, ekonomik ve politik gücün toplumun öneminden söz edilmektedir. Sosyal öğrenme kuramı ve sosyokültürel öğrenme kuramı toplumun, etkileşim dinamiklerini etkilediği ve bireyin yaşadığı statü kaybının öğrenmenin sosyal bağlamı ile ilişkili olduğu vurgusunu yapmaktadır. Dolayısıyla stigma kuramını bu iki öğrenme kuramı çerçevesinde ele aldığımızda, gözlem ve deneyimler sonucu elde edilen bilgilerle (Bandura, 1969; 1977), bireyin farklılığına yönelik oluşturulan stereotiplerin kolektif bir bilinçle aktararak pekiştirilmesi sonucu ayrımcılık yaşayan bireyin, yaşadığı etkileşimler ve deneyimler ile bu ayrımcılığı içselleştirdiği görülmektedir (Mahn, 1999).

Sosyal öğrenme kuramı ve sosyokültürel gelişim kuramı, toplumsal etkileşimlerin ve toplumdaki baskın gücün ve kültürün öğrenme üzerinde etkisini gösterirken toplum içinde kendi dinamikleri olan ayrımcılık ve stigma deneyiminin aktarımı ve edinimi konusunda sosyal çevrenin yaklaşımına yönelik bakış açısı kazanmamı sağladı. EÇD’de GY olan çocukların ayrımcılık ve stigma deneyimini incelemek amacıyla yaptığım bu çalışmayı deneyimlerin ve etkileşimlerin önemini vurgulayan bu iki kuram çerçevesinde yapmaktadır.

2.2. İlgili Alanyazın

Tezimin bu kısmında çalışmamın kapsamında yer alan erken çocukluk dönemi (EÇD), EÇD’de sosyal-duygusal gelişim, EÇD’de gelişimsel farklılıklar, görme yetersizliği (GY), stigma ve ayrımcılık gibi konulardaki alanyazına odaklandım.

2.2.1. Erken Çocukluk Dönemi

EÇD, doğum öncesinden başlayarak sekiz yaşına kadar süren bir dönemdir. Bireyin gelişiminin, kalıtım ve çevrenin etkisiyle gelişme, büyüme ve öğrenme açısından en yoğun dönemi olduğu söylenebilir (Baran, 2011; Bee & Boyd, 2020). EÇD’de gelişim, bireyin ileriki yıllardaki potansiyeline ulaşmasını etkilemektedir. Yaşam boyunca en hızlı öğrenmenin ve gelişmenin yaşandığı EÇD’de beyin gelişimindeki hız, dil kazanımı, büyüme ve hareket becerilerinin artışı diğer gelişim dönemlerini de etkilemesi açısından oldukça önemlidir (Bahap-Kudret, 2022; Barreto vd., 2017; Karaaslan & Yılmaz, 2022). Bireyi ileriki yaşamına hazırlayan beceriler incelendiğinde ve gelişimin birikerek ilerleyen yapısı da göz önüne alındığında EÇD’nin önemi anlaşılmaktadır (Akoğlu, 2022; Baran, 2011; Bee & Boyd, 2020; Howard vd., 2011).

2.2.2. Erken Çocukluk Döneminde Sosyal-Duygusal Gelişim

Sosyal gelişim bireyin kendi duygularını ve diğer insanların duygularını anlayarak iletişim kurabilmesi için bulunduğu topluma uyum sağlayabilmesi ve bütünleşmesi ile oluşmaktadır. Sosyal gelişimde amaç bireyin kendi kişisel özellikleri ile birlikte içinde bulunduğu toplumun yapısına, kurallarına ve kültürüne uyum sağlayabilmesidir (Çubukçu & Gültekin, 2006; Kirk vd., 2017; Şirin-Arkoç vd., 2019).

Sosyal gelişiminin ilk desteklendiği yer olan aile, birey ile etkileşime girerek ve ona model olarak önemli bir sosyalleşme ortamı sunmaktadır. Birey toplum içinde de girdiği etkileşimler, edindiği toplumsal değerler ve kültürler ile kişisel rolünü üstlenerek sosyalleşmektedir (Baran, 2011; Bee & Boyd, 2020).

Yaşam boyu süren sosyal gelişim, öğrenme açısından en hassas ve yoğun olan erken çocukluk yıllarında da oldukça önemlidir. Çocuk içinde bulunduğu aileden edindikleri ile bulunduğu toplumun sosyal dinamiklerine uygun roller geliştirerek sosyalleşme sürecinin bir parçası olmaktadır. Bu noktada erken çocukluk döneminde sosyal gelişimin desteklenmesi çocuğa sunulan güvenli aile ortamı, çeşitli uyaranlar ve farklı çevreler ile sağlanmaktadır (Akoğlu, 2022; Baran, 2011).

Günümüz koşullarında çocukların küçük yaşta okula başlaması akranları ve eğitimcileri ile etkileşimler kurarak EÇD’de başka bir sosyalleşme ortamı içinde bulunması anlamına

gelir. Bu ortam, çocukların aile ortamı içinde desteklenen sosyal gelişiminin yine çocukların sosyal çevreleri içerisinde birbirlerine model olarak etkileşim ve aktarım yaparak zenginleşmesi bakımından önemlidir. Oyun, çocukların birbiri ile etkileşim kurmasını sağlamaktadır. Oyun ile çocuklar problem çözme becerilerini geliştirme, sıra alma ve bekleme, başkalarının sınırları ve kendi sınırlarını fark etme, kendini ifade edebilme gibi toplumsal uyum sürecini destekleyen davranışlar edinir. Çocukların öğrendiği oyun davranışları bilişsel ve fiziksel gelişimin sosyal gelişim ile desteklenerek toplum kurallarının öğrenimi ve aktarımı açısından kritik önem taşımaktadır (Anderson-McNamee & Bailey, 2010; Kirk vd., 2017; Şirin Arkoç vd., 2019).

Duygusal gelişim, bireyin kendi yeterliliklerini ve yetersizliklerini bilerek duygularını kabul edebilmesi, yönetebilmesi ve ifade edebilmesidir. Bireyin duygularını kontrol edebilmesi duyguların miktarı ile ilgili değil, bireyin duygularını bulunduğu ortama uyumlu olacak şekilde kullanabilmesi ile ilgilidir. Duyguların uyumlu kullanılabilmesi için gelişmesi gereken duygusal becerilerin öğreniminde, bireyin yaptığı gözlemler ve model almanın etkisi çocuğun bulunduğu çevrenin duygusal gelişim sürecindeki önemini göstermektedir (Akoğlu, 2022; Bandura, 1989).

EÇD’de desteklenen gelişim alanlarının ileriki yaşlara etkisi düşünüldüğünde, yaşamın ilk yıllarında bireyin çevresinden edindiği gözlemler ile duygularını kontrol etmeye başlamayı öğrenmesi yaşamın sonraki yıllarında karşılaşacağı duygusal sorunlar ile başa çıkma becerileri hakkında yordayıcı olabilmektedir. EÇD’de duygusal gelişimi desteklenen bir çocuğun kendi duygularını fark etmesi ve duygularından söz etmesi diğer insanların da duygularının farkına varabilmesini, dolayısıyla karşısındakinin duygu ve davranışlarını anlayabilme becerisini geliştirmesini sağlamaktadır. Duygusal gelişimin desteklenmesi çocuğun kendi duygularını kontrol ederken duygusal yeterliliklerini fark etmesi ve topluma uyum sağlayarak ifade edebilmesi bakımından önemlidir (Bulut-Pedük, 2019).

2.2.3. Erken Çocukluk Döneminde Gelişimsel Farklılıklar

Hem çevresel etmenlerden etkilenmesi hem de bireyin sahip olduğu kalıtım ile ilişkili olması, gelişimin evrensel öğeler barındırsa bile bireysel süreçlerin yoğun yaşandığı bir

olgu olduğunu göstermektedir. Bireylerin gelişim sürecini kendine özgü deneyimlemesi de elbette gelişimsel farklılıklarla sonuçlanmaktadır. Gelişimsel farklılık doğum öncesi, doğum sırası veya bireyin içinde bulunduğu çevrenin de etkisiyle doğum sonrası sebeplerden kaynaklanabilir. EÇD’de edinilen deneyimlerin yaşamın sonraki yılları üzerinde olumlu ve olumsuz etkisi göz önüne alındığında gelişimsel farklılıklar özellikle yaşamın ilk yılları için kritik önem taşımaktadır (Ayyıldız, 2019; Bahap-Kudret, 2022).

Çocuğun deneyimlediği gelişimsel farklılıklar uygun destekler sağlanmadığında gelişimsel risk durumları ortaya çıkabilmektedir. Gelişimsel farklılık sonucu uygun desteğin sağlanmaması sonucu risk altında olan bazı çocuklar ilerleyen zamanlarda özel gereksinim durumu yaşayabilmektedir. EÇD’de görülen özel gereksinim durumları yaşamın ileriki yıllarında bireyin ve çevresinin hayatını etkilemesi bakımından önemlidir. Bu özel gereksinim durumları fiziksel yetersizlik, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, zihinsel yetersizlik, otizm spektrum bozukluğu, dil ve konuşma bozukluğu, özel öğrenme güçlüğü, davranışsal sorunlar, çoklu yetersizlik, üstün yeteneklilik, kronik/süreğen hastalıklar gibi durumlardır (Bee & Boyd, 2020; Kirk, 2017).

Erken dönemlerden itibaren çocuğun fiziksel ve motor becerilerinin gelişimini takip etmek, becerileri ne şekilde kazandığı ve nasıl uyguladığını izlemek fiziksel ve motor gelişimin risk altında olduğu durumları fark etmemizi sağlamaktadır (Sivrikaya-Tokgöz, 2019). Çocuğun sosyal gelişiminde gösterdiği farklılıkların takibi, hangi durumlarda gelişimsel risk olduğunu, akranlarından farklılaştığı noktaları, sosyal becerileri uygulamada ve oyun becerilerinde zorlandığı durumların fark edilmesini kısacası EÇD’de risk altında olduğunun tespit edilmesini sağlamak bakımından önemlidir. Bir çocuğun EÇD’de sosyal gelişiminde sorunlar olması aynı zamanda duygusal gelişimin de risk altında olduğunu göstermektedir. Çocuklar sosyal ve duygusal alanlarda desteklendiğinde ise risk durumlarının gelişim üzerindeki olumsuz etkisi azalabilmektedir (Bulut-Pedük, 2019; Şirin-Arkoç, 2019).

Gelişimin çok boyutlu olması ve tüm gelişim alanlarının paralel ilerlemesi göz önüne alındığında, çocuğun gelişimindeki bireysel farklılıkların risk oluşturmaları ve hatta özel gereksinime dönüşmesi yaşamın ileriki yıllarını etkilemesi bakımından önemlidir (Ayyıldız, 2019; Kirk vd., 2011). Bu durum doğum öncesi, doğum sırası veya ekonomik,

kültürel, çevresel faktörlerin etkisiyle doğum sonrası olabilmektedir. Bireyin hayatını kritik düzeyde etkileyebilen GY de bunlardan biridir (Gogate vd., 2011; Özyürek, 2014).

2.2.4. Görme Yetersizliği

Görme, her iki gözün belli bir mesafeden bir cismi, o cismin rengini, boyutunu ve çevresindekileri ayırt edebilmesidir. Gözün, görme ve görsel yorumlama işlevi göz, görme sinirleri ve beyin arasındaki iletimler sonucu olmaktadır. Güncel hayatımız içerisinde çevremiz ve yaşantımız görsel uyaranlar ile doludur. Kurduğumuz etkileşimlerde, bulunduğumuz ortamlarda ve kullandığımız ürünlerde görsel bilgidен yararlanılır. Yaşamın her alanında etkin bir rolü olan görmenin tamamen veya ciddi derecede kaybı, bireyin günlük yaşamını sosyal, fiziksel ve davranışsal olarak kısıtlayabilir. Bu durum bireyin GY yaşaması anlamına gelmektedir (Karakoç & Çelik, 2022; World Health Organization [WHO], 2019). GY, beyinde oluşan bir hasarla veya gözün yapısında ve/ya sinir sistemindeki bir bozulmayla bireyin görsel girdilerinde meydana gelen sınırlılıktır. Bireyin görme duyusunu kullanabilme seviyesine bağlı olarak körlük (blindness) veya az görme (low vision) ifadesi kullanılır ve GY olan bireyin durumu, tıbbi ve eğitsel olarak tanılanır (Douglas & McLinden, 2004; Kirk vd., 2017).

Çeşitli sağlık sorunları, yaşlanma, çeşitli enfeksiyonlar ve genetik faktörler gibi durumların etkisiyle bir bireyin görme duyusu kısıtlanarak işlev yitimine uğrayabilir. Görme becerilerinde yaşanabilecek herhangi bir bozukluk yapısal yetersizlik, kırılma hataları veya kortikal görme yetersizlikleri görme yetersizliğine neden olmaktadır. Bu durumlar doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrasında meydana gelen çeşitli etmenler ile ortaya çıkabilmektedir (Douglas & McLinden, 2004; Gogate vd., 2011; Gürsel, 2021). Görme sisteminde meydana gelen bozulmalar bireyin günlük yaşamının sınırlandırılmasına neden olabilmektedir. GY olan bireylerin eğitsel ve sosyal gereksinimlerine yönelik düzenlemeler yapılması önemlidir (Webster & Roe, 1998).

Görme yetersizliği doğum öncesi, doğum sırası veya doğum sonrasında oluşan bazı nedenlerden kaynaklanabilmektedir. Doğum öncesi görme yetersizliği kalıtsal hastalıklar, annenin hamilelik süreci, akraba evliliği gibi nedenler kaynaklanırken doğum sırasında doğumun güç olması, enfeksiyon veya erken doğum görme yetersizliğine sebep

olabilmektedir. Doğum sonrasında oksijen azlığı veya fazlalığı, ateşli hastalıklar veya kazalar gibi çevresel etmenlerin de etkili olduğu durumlar görme yetersizliğine neden olabilmektedir (Howard vd., 2011; Özyürek, 2014).

Bireyin görsel uyaranları eksik alması veya hiç almaması öğrenme deneyimini farklılaştırırken, uygun çevresel düzenlemelerin olmaması durumunda da GY olan birey çevresinden sosyal olarak uzaklaşabilmektedir. Bu durum, topluma uyumun zorlaşması, uygun fırsatların yokluğu nedeni ile bireyin potansiyelini ortaya çıkaramaması, bireyin kendini değersiz ve yetersiz hissetmesi sonucunda bütünleşmiş toplum yapısının oluşmasının engellenmesine neden olacaktır (Desrosiers vd., 2009; Heine & Browning, 2022). GY'nin erken dönemde tanınması bireyin ve toplumun yaşayacağı ayrımcılık, etiketleme, yalnızlık gibi olumsuz deneyimlerin önüne geçebilmektedir (Gogate, 2011; Gürel-Selimoğlu, 2022).

Yaşantımızın ilk anından itibaren etkin olan görsel uyaranların gelişimimiz üzerindeki önemi kritiktir. Bu durum EÇD'de görme yetersizliği olan bir çocuğun öğrenme şeklinde, var olan görmesini kullanabilmede ve ihtiyaç duyduğu çevresel uyaranlarda farklılıklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Dolayısıyla EÇD'deki gelişimsel süreçlerin takip edilmesi ve GY olan çocukların gelişimlerine uygun şekilde desteklenmesi gerekmektedir (Karakoç & Çelik, 2022; Webster & Roe, 1998).

EÇD'de GY olan çocukların görsel uyaran eksikliğinin öğrenme deneyimini sınırlandırması gelişimin tüm alanları üzerinde büyük etki sahibidir (Salleh & Zainal, 2010). Bu çocukların gelişim durumunu inceleyen çalışmalar, GY'nin dil edinimi, zihinsel süreçler, toplumsal uyum, oyun becerileri ve birçok aktiviteye katılım gibi konulardaki etkilerinden söz etmektedir (Kamalova & Vasilyeva, 2016; Parker & Ivy, 2014).

Görsel bilginin temel olarak kullanıldığı sosyal ipuçları ve sosyal etkileşimler ile bireyin kendi duygularının farkında olup uygun ortamlarda bunları ifade edebilmeyi öğrenmesini sağlayan gözlem, taklit ve model alma becerilerinin kullanıldığı sosyal ve duygusal gelişim, EÇD'de GY olan çocukların güçlük yaşadığı bir alandır. Özellikle total veya ileri derecede görme kaybı yaşayan çocuklar, sosyal iletişimin önemli bileşenleri olan göz kontağı ve çeşitli jest ve mimikleri kullanma davranışlarını göstermekte zorlanmakta veya bunları uygun ortamlarda gösterememektedir (Gürel-Selimoğlu, 2022; Webster & Roe,

1998). Jest ve mimik kullanımında sınırlılık yaşayabilen GY olan çocukların bu duruma bağlı olarak sosyal mesajları anlamakta ve sosyal çevreye uyum sağlamakta güçlük yaşadığı belirtilmektedir (Karakoç & Çelik, 2022; Pring vd., 1998). Jest, mimik ve yüz ifadelerini kontrol edebilme becerileri üzerine yapılan bir çalışma, GY olan çocukların gören akranlarına göre bu konuda daha az çaba harcadıklarını ve yüz ifadelerini kontrol edebilmekte daha çok zorlandıklarını ortaya koymuştur (Galati vd., 2003).

Sosyal ilişkiler kurabilmek, göz teması kurmayı, iletişimi başlatmayı ve bağlama uygun etkileşimleri içermektedir. Sosyal ilişkilerin kurulmasında yaşanabilecek aksaklıklar ise özellikle küçük yaştaki GY olan çocuklarda sosyal olarak çekilmeye ve problem davranışlara neden olabilmektedir (Gürel-Selimoğlu, 2022; Runjić vd., 2015). Lang'ın (2017) GY olan çocuklarla yaptığı çalışmanın sonuçları bu çocukların akranları ile sosyal ilişki kurmada zorlandığını göstermektedir.

Sosyal ve duygusal gelişimin GY olan çocukların arkadaşlık kurma ve oyun becerileri üzerindeki etkisi kritik önem taşımaktadır. Çocuğun kendini sosyal ve duygusal olarak ifade edememesi ve yeterli hissetmemesi arkadaşlık kurmasını güçleştirmekte, dolayısıyla oyun becerilerinde de olumsuz etki yaratmaktadır. Arkadaşlık kurmak, bireyin kendini ifade edebilmesi ve karşısındaki kişinin de ifade ettiği değerleri önemsemesi ile oluşan sosyal etkileşimin bir ürünüdür. Oyun ise çocukların büyüdüğü topluma uyumunu konusunda desteklerken çocuğun yaptığı gözlemler ile tüm gelişim alanlarını ifade edebileceği bir ortam sunar (Anderson-McNamee & Bailey, 2010; Gürsel, 2021; Roe, 2008; Runjić vd., 2015). EÇD'de GY olan çocukların oyun becerileri üzerine yapılan çalışmalar, bu çocukların akranları ile oyun başlatma davranışlarının olmadığını ve daha çok yalnız veya paralel oyun oynadıklarını belirtmektedir. Bu çocuklar akranları ile oyun kurmakta zorlanmakta bu nedenle oyun arkadaşı olarak çoğunlukla yetişkinleri tercih etmektedirler (Celeste, 2006; 2007).

EÇD'de GY olan çocukların sosyal-duygusal gelişimlerinde yukarıda sözünü ettiğim farklılıkları yaşamaları sonucunda iletişim, oyun, arkadaşlık ilişkileri ve çevre ile etkileşim kurma becerilerinde güçlükler olması bu çocuklar için kritik önem taşımaktadır.

2.2.5. Stigma ve Ayrımcılık

İlk defa Antik Yunan’da kölelerin ve suçluların vücutlarındaki yaralar nedeniyle toplum içinde fark edilerek uzak durulması gereken kişiler olarak belirlenmesi için kullanılan stigma, Goffman (2020, s.30-31) tarafından karşımızdaki kişinin “*zihnimizde lekeli veya sakat birine dönüşmesi ile gözden düşmesinin bizzat kendisi*” olarak tanımlanmıştır.

Bir bireyin stigma hissetmesi vücudundaki fiziksel hasarlar sebebiyle yaşanan toplumun kültürü ve inançlarıyla ters düşen veya bağımlılık, sapkınlık, ruhsal bozukluklar sebebiyle ya da din ve ırk sebebiyle olabilmektedir. Bireyin bu durumlarda itibarsızlaşma ve dışlanma deneyimlemesi veya deneyimleme ihtimalinin olması da bir stigmadır (Goffman, 2020).

Link ve Phelan (2001) stigma kavramını birbiri ile ilişkili bileşenler ile açıklamışlardır. Bu bileşenlerden biri, bireydeki farklılığın isimlendirilerek dışarıdan bir atıfla etiketlenmesidir. Diğer bir bileşen ise farklılığı ile etiketlenen bireye toplum içindeki baskın kültür tarafından olumsuz ve basmakalıp özellikler yüklenmesidir. Etiketlenen birey ile bireyi etiketleyenler arasında ortaya çıkan ayrıştırma, etiketlenen bireyin farklı bir grupta değerlendirildiğini göstermektedir. Bireyin etiketlenerek ön yargı içeren, olumsuz özellikler yüklenerek baskın toplum ve baskın kültür tarafından ayrı bir grup içinde tutulması ile hissettiği ayrımcılık o bireyin daha değersiz görülmesi ve bu değersizliği içselleştirmesi ile stigma hissetmeleri ile sonuçlanmaktadır. Stigma içinde bulunulan toplumun tarihi, kültürel, ekonomik ve politik olarak daha baskın gücü ile ilişkilidir (Link & Phelan, 2001).

Bireyin farklılığına yönelik tepkinin isimlendirilmesi olan etiketleme, toplum içerisinde insanlar arasında farklılık yaratabilen eşit olmayan durumlara yol açmaktadır. Etiket kavramı, farklılığın tanımlanmasını ve bu tanımlamayı dışarıdan birinin yaptığını göstermektedir (Link & Phelan, 2001). Bu durum etiketlemenin motivasyonu ile de ilişkilidir. Etiketleme, bireyin ihtiyaçlara ulaşımında konfor sağlayabilme anlamı taşıırken aynı zamanda ayrımcılık ve stigma hissine de neden olabilmektedir (Lauchlan & Boyle, 2020).

Toplum içerisinde yanlış ve yetersiz bilgiler, farklılığı nedeniyle etiketlenen bireylere yönelik olumsuz tutuma neden olabilmektedir. Bireyin davranışlarının farklılığı ile

açıklanması veya olumsuz özelliklerin bireye atfedilmesi, etiketlenen farklılığa yönelik stereotipler oluşturmaktadır. Stereotipler farklılığa yönelik olumsuz bir algıyı oluşturarak değersizleştirilen bireyin stigma hissetmesine neden olmaktadır (Mocănaşu, 2019).

Bireyin bulunduğu toplum içerisindeki baskın grup tarafından kabul görmemesi ayrımcılık ile yüzleşerek stigma hissine neden olmaktadır (Hersh, 2013; Southwell, 2012). Ayrımcılık, bireyin kimlik özellikleri, doğduğu coğrafya ve kültüre bağlı olarak bulunduğu topluma ait görülmemesi durumudur (Krnjacki vd., 2018). Birey, toplumdaki baskın grubun ona yüklediği olumsuz yargıları ve kalıplaşmış ifadeleri kabul ederek toplumun kabul görmediği özelliklerine uygun davranması ve kendini bulunduğu toplumsal çevreden geri çekmesi ayrımcılığı ve stigmatı içselleştirmesi ile sonuçlanmaktadır (Ayyıldız & Aydemir, 2020).

Toplumsal çevrenin bireye yönelik olumsuz yargıları, bireyin deneyimlediği ayrımcılığı ve stigmatı içselleştirerek toplumdan uzaklaşması ve bireyin kendine özgü yaşam koşulları oluşturamayarak içinde bulunduğu toplumsal çevreye uyum sağlayamaması bireyin hayatını ciddi olarak etkileyebilmektedir. Bu durum bireyin utanç ve değersizlik hissederek kendini toplumdan uzaklaştırmasının ardından dışlanma ve yalnızlık ile sonuçlanmaktadır (Chui vd., 2013; Morell, 2002; Uzunlaşan & Duyan, 2022).

Stigma sadece bireyin kendisi tarafından hissedilmemektedir. Ebeveynler, diğer aile üyeleri ve yakın çevredeki kimseler de stigma hissedebilmektedir. Bağlı stigma (associated stigma) adı verilen bu durum, bireyin hissettiği stigmanın aile, akraba veya komşu tarafından da içselleştirilmesidir (Chiu vd., 2013). Ruhsal bozukluk tanısı alan ergenler ve ebeveynleri ile stigma üzerine yapılan çalışmanın bulguları, ergenlerin ve ebeveynlerinin benzer deneyimleri olduğunu göstermektedir (Dikeç vd., 2010). Otizm spektrum bozukluğuna sahip çocuğu bulunan ebeveynler ile yapılan çalışmalarda ailelerin OSB'nin çeşitli semptomlarına yönelik stigma hissettiği bulunmuştur (Liao vd., 2019). Epilepsisi olan çocukların ebeveynleri ile yapılan bir çalışmanın sonuçları ise ailelerin epilepsiyi açıklamaktan kaçındıklarını, utanç ve stres hissettiklerini ve stigma hissettiklerini göstermektedir (Rani & Thomas, 2019).

Bireyin çevresi üzerinde de etkisi bulunan stigma ve ayrımcılık deneyimi onun günlük yaşamını, eğitim ve iş yaşamını olumsuz etkileyerek benlik saygısının düşmesine de neden olmaktadır. Bireyin kendi özelliklerini tanıması, özelliklerinin ve değerinin

farkında olması ve bu durumu takdir edebilmesi ile açıklanan benlik saygısı kavramı sosyal bütünleşme için önem taşımaktadır. Bireyin sosyal çevresinde içinde bulunduğu yaşantıların bireyin iyi olma hali ve sosyalleşmesi üzerinde önemli bir etkisi bulunmaktadır. Bu deneyimlerin olumsuz olma durumu bireyin yalnızlaşmasına neden olabilmektedir (Bowen, 2010; Kong vd., 2021; Varlıklöz & Keskinlik, 2021). Öznel bir deneyim olan yalnızlığın uzun sürmesi bireyin bir süre sonra hayatında varlığını sorgulamasına neden olabilmektedir (Martens & Palermo, 2005). Yalnızlık, yetersizliği olan veya risk altındaki bireylerde ise ruhsal bozulmalara ve kalıcı zararlara neden olması yaşam kalitelerini de düşürmektedir (Jackson vd., 2019; Rokach vd., 2021).

Bir bireyin bedensel veya psikolojik bir bozulmadan kaynaklı günlük yaşamının olumsuz etkilenmesi bireyin yetersizlikten etkilenmesi ile açıklanmaktadır. Yetersizlikten etkilenme toplumsal yaşam içerisinde bireylerin stigma hissetmelerine neden olabilmektedir (Doyle, 1995; Kaplan, 1999; McConnell & Llewellyn, 2002). Stigma üzerine yapılan çalışmaların çoğunlukla ruhsal bozukluklar, kronik rahatsızlıklar, cinsiyet, yetersizlik durumları, HIV/AIDS gibi bulaşıcı hastalıklar, ırk ve obezite üzerine olduğu görülmüştür (Krafft vd., 2018; Mak vd., 2007).

Belli bir ırka ait bireyler ve etnik azınlıktaki bireyler ile yapılan çalışmalar, bu bireylerin stigma hissettiklerini ve bu durumun yaşam standartlarını etkilediğini göstermektedir (Misra vd., 2021). Cinsiyet ve cinsel yönelim üzerine yapılan çalışmalarda ise, bu bireylerin stigma deneyimledikleri görülürken maruz kaldıkları ayrımcılık nedeniyle eğitim hizmetlerine ve özellikle sağlık hizmetlerine erişimde güçlük yaşadıkları görülmüştür (Layland vd., 2020). Obezitesi olan bireyler ve stigma ilişkisi üzerine yapılan çalışmalarda ise bireylerin stigma hissettiklerini ayrıca politikaların, kullanılan dilin ve tutumların obezitesi olan bireylerin hissettikleri stigma üzerinde etkisi olduğunu göstermiştir (Hill vd., 2021). Ruhsal bozukluğa sahip bireyler stigma hissettiklerini belirtirken çalışmalar, bireylerin içselleştirdikleri stigmaya bağlı olarak benlik saygılarının da düştüğünü göstermektedir. Ayrıca kaygı bozukluğu bulunan bireylerin de stigma hissettikleri ve hissedilen stigmanın kaygı düzeyi üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu görülmüştür (Chiu vd., 2013; Corrigan vd., 2016). Kronik bir sağlık sorunu olan epilepsiyle ilgili çalışmalarda, epilepsi hastalarının epilepsiyi gizlemeleri, korumacı bir tutum sergilemeleri, sosyal yaşam ve ilerideki iş hayatı konusunda endişeler yaşadıkları görülmüştür. Nöbetleri ve kullandıkları nöbet önleyici ilaçlar sebebiyle endişeleri

olduğunu belirten epilepsi hastaları stigma hissetmekte ve yaşam kaliteleri olumsuz etkilenmektedir (Aydemir vd., 2016; Morell, 2002).

YOB ise, yetersizliklerine yönelik sözel veya fiziksel zararlar verilerek zorbalık yaşayabilmekte, bulundukları toplumsal çevre şartlarının yetersizliklerine uygun olmadığı durumlarda engellenebilmekte, sosyal olarak dışlanmaları sebepleriyle günlük yaşam fırsatlarını kaçırabilmekte ve bireyin bulunduğu toplumdan dışlanması ile yalnızlaşabilmektedir (Carter & Spencer, 2006; Rokach vd., 2006). YOB'un günlük yaşam becerilerinde güçlük yaşaması içinde bulunduğu toplumun bireye yönelik yaklaşımını etkilemekte ve bu bireylerin ayrımcılık ve stigma ile karşı karşıya kalmalarına neden olabilmektedir (Crocker & Major, 1989; Li & Moore, 1998; McConnell & Llewellyn, 2002; Varlıklöz & Keskinkılıç, 2021).

YOB'un ayrımcılık ve stigma deneyimi toplumsal çevrenin yetersizliğe yönelik yaklaşımı ile şekillenebilmektedir. Bu bireylerin yer aldıkları hikâyelerde bireyin kendini nasıl gördüğü değil toplum tarafından nasıl görüldüğüne odaklanılması dikkat çekicidir (Reeve, 2006). Ünal (2010) tarafından yapılan ve Türk Edebiyatında YOB'un hikâyelerde nasıl yansıtıldığının incelendiği çalışmada, seçili hikâyelerin çok azında bu bireylerin bulunduğu çevreyi nasıl algıladığından, bakış açısından ve hislerinden söz edildiği görülmüştür. Hem topluma bakış açısı kazandıran hem de toplumun bakış açısını sunan bu hikâyelerde YOB sahip oldukları yetersizlik üzerine betimlenirken kişilik özelliklerine ve iç dünyalarına dair bilgiler verilmeyerek sadece yetersizlikleri ile görünür oldukları vurgulanmıştır. Ayrıca seçili hikâyelerde bu bireyleri anlatırken kullanılan dilin olumsuz anlamlar taşıması toplumdaki yetersizliğe yönelik dışlayıcı tutumun bir yansıması olarak görülmektedir (Ünal, 2010).

Sosyal becerilerde yetersizlik yaşayan öğrenme güçlüğüne sahip çocuklarla yapılan bir çalışma çocukların akran kabulünde zorlandıklarını ve yalnızlık deneyimlediklerini göstermiştir (Yu vd., 2005). OSB'ye sahip çocuklar ile yapılan bir başka çalışma ise sosyal becerilerde yetersizlik yaşayan çocukların kaygı ile mücadele ettiklerini ve sosyal ortamlardan kaçınarak sosyal olarak izole olduklarını göstermiştir (White & Roberson-Nay, 2009). Bireyin kendine yönelik olumlu bir algı geliştirebilmesi üzerinde çevresiyle yaşadığı etkileşimlerin etkisi düşünüldüğünde sosyal becerilerde yetersizlik yaşayan bireylerin olumsuz deneyimleri yalnızlık ile sonuçlanabilmektedir. Ayrıca toplumun

yetersizliklere yönelik etiketleyici, dışlayıcı ve ayrımcı tutumu YOB'un kendisine yönelik tutumunu da etkileyerek stigma ile sonuçlanmaktadır (Hersh, 2015; White & Roberson-Nay, 2009). İçinde bulunulan toplumun tutumu, değerleri ve kültürü yetersizliğe yönelik yaklaşımda etkilidir (Soffer, 2019). Toplumsal çevrelerde görünür bir yetersizlik bireyin içinde bulunduğu sosyal çevre ile olan etkileşimini etkilemektedir. Toplumsal çevrenin tutumu ile bireyin sosyal becerilerini ifade ederken yaşadığı yetersizlik bu bireyin bulunduğu çevreden uzaklaşmasına yol açabilmektedir (Salleh & Zainal, 2010; Thurston, 2014).

Sözsüz iletişim kurmanın temelini oluşturan göz teması, jest ve mimik kullanımı gibi iletişim öğeleri YOB'un toplum içerisindeki etkileşim davranışlarını kısıtlayabilmektedir. GY olan bireylerin sosyal ipuçlarını takip edebilme ve bu ipuçlarına uygun ifade becerilerinde yaşadıkları güçlükler çevre ile olan etkileşimlerini olumsuz olarak etkileyebilmektedir (Pring vd., 1998). Okur (2021) tarafından yapılan çalışmada, GY olan bireylerin yetersizliklerinin yaşamsal becerilerinin önüne geçtiği ve bu bireylerin söz konusu durumu kabul etmesi sonucu ayrımcılık deneyimledikleri ve bu ayrımcılığın içselleştirildiği belirtilmektedir. Diğer çalışmaya göre ise, bireylerin yetersizliklerinden dolayı farklı hissettirilmenin toplumsal çevre ile aralarına mesafe koymalarına ve alacakları tepkiyi düşünerek toplumsal çevreden kaçınmalarına neden olduğu belirtilmektedir (Kucur & Demirdöven, 2021). Ocran (2023) tarafından yapılan çalışmada GY olan bireyler, yetersizlikleri nedeniyle bazı ortamlardan kaçındıklarını ifade ederken stigma hissettiklerini de belirtmişlerdir. Bu bireylerin okul yaşamındaki deneyimleri üzerine yapılan bir çalışmaya göre, toplumun bakış açısını dışlayıcı olarak belirten GY olan bireylerin stigma hissettikleri görülmüştür (Khowaja, 2021). GY olan yetişkinler ile yapılan bu çalışmalar bu bireylerin ayrımcılık ve stigma deneyimlediklerini açıkça ortaya koymaktadır. GY olan bireyler, görünür bir yetersizliğe sahip olmak, çevre ile iletişim kurulurken yaşanan sınırlılıklar, yetersizliklerine yönelik olumsuz ifadelerle maruz kalmak gibi nedenler ile ayrımcılık ve stigma deneyimleyebilmektedirler (Jackson vd., 2019; Southwell, 2012).

EÇD'den itibaren GY olan bireylerin sosyal becerilerde yaşadıkları güçlükler ve kurulan etkileşimlerde çevrenin tutumu bulunulan sosyal çevreden uzaklaşmaya ve ayrımcılık deneyimine neden olabilmektedir (Celeste, 2006; 2007; George & Duquette, 2006). GY olan bir çocukla yapılan çalışmada, çocuğun aynı okuldaki gören akranları ile arkadaşlık

kurmakta ve sürdürmekte zorlandığı görülmüştür. Benzer sorunları yaşaması nedeniyle yalnızca kendisi gibi GY olan çocuklarla arkadaşlık kurduğunu ve okulda da sadece öğretmenlerle iletişimde olduğunu belirtmiştir (Opie vd. 2015). Başka bir çalışmada GY olan çocuklar, gören akranları ve öğretmenleri ile görüşmeler yapılmıştır. Bu çalışmada öğretmenler ve sınıf arkadaşları GY olan çocuklar için dersin işleyişini yavaşlattıklarını, bundan rahatsız oldukları için de okuldan GY olan bir çocuğu gönderdiklerini ifade etmişlerdir. Aynı çalışmada GY olan çocuklar da ortaya çıkan sorunların kaynağı olarak görüldüklerini ve ayrımcılık deneyimlediklerini açıkça ifade etmişlerdir (Asamoah vd., 2018). Çalışmalarda, öğretmenlerin sınıflarında böyle bir çocuğun bulunmasını yük olarak görmesi (Brambring, 2001), GY olan çocukların yalnız oturmaları, sosyal olarak desteklenmemeleri ve öğretmen tarafından uygun materyalin hazırlanmaması nedenleriyle dışlanmış hissetmeleri (Opie vd., 2017) bu çocukların ayrımcılık deneyimi yaşadığını göstermektedir (Giese vd., 2022).

BÖLÜM III: YÖNTEM

Bu bölümde araştırmamın modeli, katılımcılar, verilerin toplanması süreci, verilerin dökümü ve analizi ile ilgili bilgilere yer verdim.

3.1. Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yönteminin çerçevelendirilmiş bir tanımını yapabilmek kendi doğası ile çelişki göstermektedir. Bununla birlikte nitel araştırma yönteminin genel olarak deneyim, anlam ve anlamlandırmadan yola çıkarak yaşantılar üzerine yapılan incelemeler olduğu söylenebilir. Nitel çalışmalar, insanların yaşantıları ve bu yaşantıları nasıl algıladıkları ile ilgili bir anlayış getirirken yaşantıları algılama sürecini de araştırırlar (Creswell, 2021; Merriam, 2018).

Nitel araştırma yöntemine ait bir tür olan fenomenolojik çalışmalar, belirli bir fenomene ait deneyimlerin ortak anlamını betimlemeye çalışır. Bu çalışmalarda amaç, bireylerin neyi ve nasıl deneyimlediklerinin bu deneyime sahip olmayan kişiler tarafından da anlaşılmasıdır (Creswell, 2021; Law vd., 1998). Nitel araştırma yöntemine ait diğer bir yaklaşım olan durum çalışması ise sınırları belirli bir sistemin araştırılarak betimlenmesi sürecidir. Durum çalışmasında araştırma yer, kişi veya zaman ile sınırlandırılabilir (Creswell, 2021; Yin, 2009).

Ben bu araştırmada, GY olan EÇD'deki çocukların sınıf ortamı içerisinde deneyimledikleri ayrımcılık ve stigmatı incelemek için durum çalışması ve fenomenolojik yaklaşımı birleştirmek istedim. Zira EÇD'de görme yetersizliği olan küçük bir anasınıfı öğrencisi olma durumunda yaşanan deneyimlere odaklanmayı istiyordum. Bu nedenle, gerçek yaşamın ve sınırlandırılmış bir mekânın içerisinde EÇD'de GY olan çocukların stigma ve ayrımcılık üzerine bireysel deneyimlerine ve nasıl deneyimlediklerine odaklandım. Böylece çalışmam adeta durumsal bir fenomenoloji çalışması oldu.

Nitel araştırma yönteminde araştırma yaparken veriler görüşme, gözlem, doküman analizi veya ortaya konan eserler üzerinden sağlanmaktadır (Creswell, 2021). Ben araştırmamda

verilerimi GY olan çocuklarla, anneleriyle ve öğretmenleriyle görüşmeler yaparak ve sınıf içi detaylı gözlemler sırasında tuttuğum saha notlarıyla elde ettim.

Bireyin gözlemlenemeyen davranışlarını ve duygularını anlamlandırmak veya bu davranış ve duyguların birey için ne anlam ifade ettiğini öğrenmek için uygulanan görüşme, anlamlı veri toplayabilmek için araştırma yapılan konu üzerine bireye sorular sorarak alınan cevaplar üzerinden analiz yapmamızı sağlamaktadır (Creswell, 2021; Merriam, 2018). Görüşmenin tam yapılandırılmış, yarı yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olmak üzere türleri vardır. Benim de bu çalışmayı yaparken kullandığım yarı yapılandırılmış görüşmeler, her katılımcıdan kendine özgü cevaplar alınan ve esnek yarı yapılandırılmış sorular bulunan görüşme türüdür (Merriam, 2018).

Nitel araştırma yönteminin diğer bir veri toplama şekli olan ve bu çalışmada kullanılan gözlem, belirli bir araştırma sorusunun kontrollü bir şekilde araştırmak için kullanılır. Gözlem, içerik hakkında bilgi toplamak ve görüşmeye referans olması için yapılabilmektedir. Araştırmanın amacının ne olduğu ve neyin gözlemleneceği gözlem için önemlidir. Gözlem sürecinde araştırmada kullanılan ortamlar, kişiler, davranışlar ve etkileşimler gözleme dair bütüncül bir bakış açısı sunmaktadır (Creswell, 2021; Merriam, 2018).

Gözlemin tam katılımcı, gözlemci olarak katılımcı, katılımcı olmayan ve tam gözlemci olmak üzere türleri vardır. Bu çalışmada katılımcı olmayan gözlemci türü kullanılmıştır. Katılımcı olmayan gözlemci, araştırmacının gözlem ortamına dışarıdan dâhil olduğu ve notlarını etkileşime girmeyerek aldığı gözlem türüdür (Cresswell, 2021).

3.2. Araştırmanın Katılımcıları

Çalışma İstanbul ilinde genel eğitim okullarında okul öncesi eğitimine devam eden veya ilkokul 1. ya da 2. sınıf öğrencisi olan görme yetersizliği bulunan 5-8 yaş arasında üç çocuk, anneleri ve öğretmenleri ile yürütecek şekilde planladım. Çalışmanın katılımcılarını amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örneklem kullanarak belirledim. Ölçüt örneklem, çalışmanın amacına göre belirlenmiş ölçütlere uygun katılımcıların seçilmesi ile uygulanır. Ölçüt örneklemde, seçilen ölçütler çalışmanın amacı ile doğrudan ilişkilendirilebilmelidir. Ölçüt örneklem sınırları belirli olan çalışmalarda tercih edilen bir

örneklem türüdür (Coyne, 1997; Merriam, 2018). Bu çalışmanın ölçütleri katılımcıların, a) EÇD’de 5-8 yaş aralığında olması, b) GY’ye sahip olması ve c) tipik gelişim gösteren akranları ile aynı sınıf ortamı içinde eğitim almasıdır. Çalışmanın katılımcılarına ulaşırken danışman hocam ile birlikte belirlenen ölçütlere uygun katılımcılar için okullarda görevli kişiler ve olası katılımcıların aileleri ile iletişim kurduk. Çalışmayı GY olan iki erkek ve bir kız çocuk, bu çocukların anneleri ve öğretmenleri ile gerçekleştirdim. Çalışmaya katılan çocuklar, anneleri ve öğretmenleri hakkındaki detaylı bilgileri Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’te verdim.

Tablo 1

Çalışmaya Katılan Görme Yetersizliği Olan Çocuklar

Kod Adı*	Yaş	Cinsiyet**	Tanı	Eğitim Durumu
GYÇ1	7	E	Total görme	Anasınıfı
GYÇ2	5	K	Az gören	Anaokulu
GYÇ3	8	E	Az gören	İlkokul 1. sınıf

*Çalışmamda yer alan katılımcı çocukların gerçek isimlerini kullanmayarak kısaltma ve numara kodları kullandım. GYÇ, görme yetersizliği olan çocuklar için yaptığım kısaltmadır.

**E erkek için, K kadın için yaptığım kısaltmalardır.

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya katılan GY olan çocukların yaşları, cinsiyetleri, bulundukları okullar ve tanıları değişkenlik göstermektedir. Bütün katılımcılar çalışmanın ölçütlerine uygun seçilmiştir.

Tablo 2

Çalışmaya Katılan Anneler

Kod Adı*	Yaş	Eğitim Durumu
A1	30	Ortaokul mezunu
A2	29	Ön lisans mezunu
A3	43	Üniversite mezunu

*Çalışmamda yer alan katılımcı annelerin gerçek isimlerini kullanmayarak kısaltma ve numara kodları kullandım. A, görme yetersizliği olan çocukların anneleri için yaptığım kısaltmadır.

Çalışmamaya katılan anneler hakkında bilgiler Tablo 2’de görülmektedir. Farklı yaş aralığındaki annelerin eğitim durumu ortaokul, ön lisans ve üniversite mezuniyeti olarak değişkenlik göstermektedir.

Tablo 3*Çalışmaya Katılan Öğretmenler*

Kod Adı*	Yaş	Cinsiyet**	Eğitim Durumu
Ö1	31	E	Üniversite
Ö2	41	K	Üniversite
Ö3	56	K	Üniversite

*Çalışmada yer alan katılımcı öğretmenlerin gerçek isimlerini kullanmayarak kısaltma ve numara kodları kullandım. Ö, görme yetersizliği olan çocukların öğretmenleri için yaptığım kısaltmadır.

**E erkek için, K kadın için yaptığım kısaltmalardır.

Tablo 3'te çalışmaya katılan öğretmenlerin özellikleri görülmektedir. Buna göre eğitim durumları üniversite olan öğretmenler cinsiyetleri ve yaşları bakımında farklılık göstermektedirler. Ö1 ve Ö3'ün kıdem yılları sekiz yıldan fazladır. Ö2 ise bir senedir öğretmen olarak çalışmaktadır.

3.3. Veri Toplama Süreci

Çalışmanın veri toplama sürecini görüşme sorularının belirlenmesi, gözlem ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi ve verilerin toplanması başlıkları altında ele aldım.

3.3.1. Görüşme Sorularının Belirlenmesi

Görüşme sorularının belirlenmesi sürecine öncelikle EÇD'deki çocuklar ile yapılan çalışmaları inceleyerek başladım. Çocuklar ile görüşme yapmanın etiği üzerine yaptığım okumalar EÇD'deki çocuklar ile görüşme yapmanın etik olduğunu ve çalışma için en doğru verilerin üzerinde çalışılan grup olduğunu gösterdi. Ardından yaptığım okumalarda soruların çocuklara göre nasıl düzenlenmesi gerektiğine yönelik çalışmalar inceledim. Daha sonra yaptığım görme yetersizliği, ayrımcılık, stigma ve etiketlenmeye yönelik okumalar ile spesifik görüşme sorularını belirlemeye başladım. Görüşme sorularına yönelik bir taslak hazırladıktan sonra tez danışmanımdan görüş almak için hazırladığım taslağı kendisi ile paylaştım. Kendisi ile okuduğum çalışmalar referanslı oluşturduğum sorulara şekil verdik. Ardından anneler ve öğretmenler ile yapacağımız görüşme sorularını belirledik. Görüşme sorularının uygunluğunun incelenmesi amacıyla stigma

konusunda çalışan bir ve nitel araştırma konusunda deneyimli bir olmak üzere iki uzmana sunduk. Aldığımız uzman görüşleri ile sorulara son halini verdik.

3.3.2. Görüşmelerin Gerçekleştiği Ortam

Görüşmelerin hepsini okul içerisinde katılımcıların rahat edeceği, görüşmelerin kesintiye uğramayacağı ve sessiz yerlerde gerçekleştirdim. Görüşmeleri Nisan 2023 ve Mayıs 2023 tarihleri arasında, daha önceden gün ve saat üzerinde anlaşarak çocuk, anne ve öğretmenlerle bireysel olarak yaptım.

Görme Yetersizliği Olan Çocuk 1 Görüşme Ortamı

GYÇ1, GYÇ1'in annesi ve GYÇ1'in öğretmeni ile görüşmeleri aynı ortamda yaptım. Bu ortam okulun zeminin altındaki katında bulunan konferans salonuydu. Çok büyük ve geniş olan konferans salonunda katılımcılarla sahnenin hemen önünde bulunan sandalyelere karşılıklı oturarak görüşmeleri gerçekleştirdim.

Görme Yetersizliği Olan Çocuk 2 Görüşme Ortamı

GYÇ2'nin okulunda kapıdan girildiğinde hemen sağda bulunan dikdörtgen bir bekleme odasında GYÇ2, GYÇ2'nin annesi ve GYÇ2'nin öğretmeni ile görüşmeleri gerçekleştirdim. Kısa ve uzun duvara dayanan ikişer sandalye ve aralarında bir dolap bulunan odada ortada da bir sehpa vardı. Katılımcılar ile karşılıklı oturarak görüşmelerimi gerçekleştirdim.

Görme Yetersizliği Olan Çocuk 3 Görüşme Ortamı

GYÇ3, GYÇ3'ün Annesi ve GYÇ3'ün Öğretmeni ile okulun veli bekleme odası olarak belirlenen odasında görüşmeler gerçekleştirdim. Bu odada iki büyük masanın birleştirilmiş ve masaların etrafı sandalyeler ile çevrilmişti. Odada çok fazla sandalye vardı. GYÇ3 anne ve GYÇ3 öğretmen ile gerçekleştirdiğim görüşmelerde karşılıklı oturduk. GYÇ3 ile gerçekleştirdiğim görüşmede yan yana oturduk.

3.3.3. Gözlemlerin Gerçekleştiği Ortam

Çalışmada GY olan çocukların okullarında farklı zamanlarda gözlemler yaptım. Gözlemleri Nisan 2023 ve Haziran 2023 tarihleri arasında gerçekleştirdim.

Görme Yetersizliği Olan Çocuk 1 Gözlem Ortamları

GYÇ1'in gözlem süreci üç farklı zaman diliminde ve aynı sınıf ortamında gerçekleşmiştir. Sınıfın fiziki ortamında, kapıdan girildiğinde sağ tarafta bir girinti ve öğrencilerin dolapları bulunmaktaydı. Girintili kısım geçildikten sonra dikdörtgen şeklindeki sınıfta beş tane masa ve masaların etrafında sandalyeler vardı. Öğretmen masası sınıf kapısının tam karşısında yer alıyordu. Öğretmen masasının tam karşısında iki tane üçgen masanın birleşiminden bir masa ve çevresinde iki sandalye vardı. Diğer dört masa sınıfın gerisindeydi ve bu masaların dörder sandalyeleri vardı. GYÇ1 ilk iki gözlem sürecinde öğretmenin karşısındaki ikili masada oturuyordu. Her iki gözlemde de karşısında bir çocuk oturuyordu. GYÇ1 için gerçekleştirdiğim üçüncü ve son gözlemimde tatilden önceki son hafta olması sebebiyle sınıfta yalnızca beş çocuk vardı. Son gözlemimde sınıftaki tüm çocuklar yerde oyuncaklarla oynuyorlardı. Tüm gözlemlerde öğretmenin masasında oturdum.

Görme Yetersizliği Olan Çocuk 2 Gözlem Ortamları

GYÇ2 ile iki farklı yerde iki tane gözlem gerçekleştirdim. İlk gözlem yeri okulda bulunan oyun alanıydı. Oyun alanı dikdörtgen kapalı bir sınıftan oluşuyordu. Kapıdan girildiğinde aralarında bir metre mesafe ile iki tane tahterevallili bulunuyordu. Tahterevallilerin arkasında sandalyeler ve bank bulunuyordu. Öğretmen, yardımcı öğretmen ve ben bu banklarda oturduk. Tahterevallilerin arkasında ve dikdörtgen sınıfın gerisinde kalan yerde de birbirlerinden uzaklıkları bir metre olan iki tane kaydırak vardı. Oyun alanının duvarlarında hayvan resimleri vardı. Tüm oyun alanı halı ile kaplıydı. Ayrıca köşelerde büyük blok oyuncakları vardı.

GYÇ2 ile gerçekleştirdiğim diğer gözlem ortamı sınıftı. Büyük ve kare şeklindeki sınıfta sıralar U şeklindeydi. Sıraların arkasında oyuncakların bulunduğu dolaplar vardı. Çocuklar yan yana oturuyorlardı. Öğretmen ve yardımcı öğretmen ise sıraların biraz gerisinde ve U şeklinin tam ortasında olacak şekilde oturuyorlardı. Öğretmenin oturduğu

yerin sağ tarafında öğretmene ait masa ve eşyalar vardı. Gözlem boyunca burada oturdum.

Görme Yetersizliği Olan Çocuk 3 (GYÇ3) Gözlem Ortamları

GYÇ3 ile gerçekleştirdiğim üç gözlem de sınıf ortamında gerçekleşti. Sınıf dikdörtgen şeklindeydi ve arka arkaya sıralanmış üç gruptan oluşuyordu. İlk grup direkt ğretmen masasının karşısında, diğer grup ortada ve son grup sınıf kapısının yanındaydı. Her bir grupta yaklaşık sekiz veya dokuz sıra bulunmaktaydı. Öğrenciler ikili oturmuşlardı. Tüm sıraların karşısında sınıf tahtası vardı. GYÇ3 ilk gözlemimde annesi ile birlikte ğretmen masasının karşısında kalan grubun en arkasındaydı. Diğer iki gözlemimde ise ortadaki grubun en arkasındaydı. Ben tüm gözlemlerde son grubun en arka sırasına oturdum.

3.3.4. Verilerin Toplanması

Veri toplama süreci öncesi bulduğum olası katılımcıların anneleri ile telefon üzerinden iletişime geçtim. Bu görüşmelerde üç anne çalışmanın katılımcısı olmak istediklerini belirttiler. Ardından tez danışmanım ile Millî Eğitim Bakanlığı izni için gerekli adımları ve evrakları konuştuk. Millî Eğitim Bakanlığı izni için seçilen katılımcıların okullarına giderek okullardan okulda çalışma yürütebilmem için gerekli olan dilekçeleri aldım. Aldığım dilekçeler ile birlikte diğer evrakları Millî Eğitim Bakanlığı izni için sundum. Millî Eğitim Bakanlığından çalışmayı yürütebilmek için izin çıktığında süreci nasıl yürüteceğimiz ile ilgili tez danışmanım ile yeniden konuştuk. Veri toplamak için seçtiğimiz gözlem ve görüşmeleri hangi sırayla yapacağımız konusunu ve gözlem sürecini ne zaman sonlandırmamız gerektiğine karar verdik. Ayrıca gözlem ve görüşme yoluyla gerçekleştirilmiş çalışma örneklerini inceleyip hangi noktalara dikkat etmem gerektiği konusunu da konuştuk. Tez danışmanım ile yaptığımız görüşme sonucunda katılımcı GY olan çocukların üzerine dikkat çekmemek için görüşmeleri her bir okula gidip bir kez gözlem yaptıktan sonra yapmaya karar verdik. Kaç kez gözlem yapacağımıza ilişkin bir kararımız olmamakla birlikte mümkün olduğunca düzenli ve sistematik olmaya çalıştım. Gözlem sürecini, gözlemlerden edinilen verilerin tekrarlanması ve veri doygunluğuna ulaşılması durumunda sonlandırmaya karar verdik. Her bir gözlemimden hemen sonra gözlem notlarıma ek olarak yaptığım gözlemleri

unutmamak adına telefonumdan ses kaydı aldım. Gözlem notları ve görüşme deşifreleri ile birlikte aldığım ses kayıtlarını da çalışmanın verileri için kullandım. Ayrıca tez danışmanım ile yapacağım görüşmelerden önce neler konuşacağımız, konuştuktan sonra nelere karar verdiğimiz, tez yazım sürecinde hangi adımları takip ettiğim, veri toplama sürecini ve bu süreçte dikkatimi çeken noktaları tarihleriyle birlikte not aldığım bir araştırmacı günlüğüm bulunmaktadır (EK-5).

Görme Yetersizliği Olan Çocuk 1 Veri Toplama Süreci

1. Hafta: GYÇ1'in okuluna gittiğimde annesi beni karşıladı ve öğretmeni ile tanıştırdı. Öğretmen bana beni sınıfa bir arkadaşı olarak tanıtacağını söyledi. Sınıfa girdiğimizde çocuklar serbest zamandaydı. Öğretmen beni sınıfa tanıttıktan sonra oyuncakların toplanmasını istedi. Masaya oturduğumuzda öğretmen bana gizlice GYÇ1'i gösterdi. Çocukları izleyerek not almaya başladım. Öğretmen oyuncaklar toplandıktan sonra öğrenciler ile bir süre konuşup ardından da polis haftası etkinliği yapmaya başladı. Bu süreçte ben gözlem yaparken arada öğretmen yanıma oturduğunda gözlem yaparken dikkatimi çeken konuları kendisine sordum. İlk gözlemim 55 dakika sürdü. Öğretmene daha sonra görüşme için gelmek istediğimi belirtip sınıftan ayrıldım.
1. Hafta: GYÇ1'in okuluna tekrar gittiğimde GYÇ1, annesi ve öğretmeniyle görüşme yaptım. Görüşmeyi tez danışmanım ile çocukların etiketlenmemesi adına daha sonra yapmak, GYÇ1'in gözlemin ilk haftasındaki notlarımla sorularımı derinleştirebilmekte de yardımcı oldu.
2. Hafta: GYÇ1'in okuluna karne haftasına yakın bir zamanda gittim. Tüm çocuklar geldiğinde öğretmen onlarla geldiklerinde nasıl olduklarını ve neler öğrendikleri hakkında sohbet etti. Bu sohbete GYÇ1'de aktif bir şekilde katıldı. Tüm öğrenciler neler öğrendikleri hakkında konuştular. Ardından çocuklar etkinlik kitaplarından derse devam ettiler. Yaptığım bu ikinci gözlem 45 dakika sürdü. Öğretmene okullar kapanmadan bir kere daha gelmek istediğimi belirterek ayrıldım.
3. Hafta: Okulların kapanacağı hafta GYÇ1'in okuluna gittiğimde sınıfta sadece beş çocuk vardı. Tüm gözlemim serbest oyun üzerine oldu. Çocuklar sınıftaki her oyuncakla istedikleri gibi oynuyorlardı. Bu sayede sınırlı bir ortam içerisinde GYÇ1 ve arkadaşları arasındaki iletişimi ve oyun davranışlarını daha detaylı

gözlemleme fırsatım oluştu. Ayrıca birbirleri arasındaki gözlemlediğim doğrudan iletişimlerine ek olarak öğretmene de çocukların arasındaki ilişkiye göre sorular sorup not alabilme fırsatım da oldu. Son gözlemim diğer gözlemlerimden daha kısa, 30 dakika sürdü.

GYÇ1'in veri toplama süreci Tablo 4'te gösterildiği gibidir.

Tablo 4

GYÇ1 Veri Toplama Süreci

Tarih	Veri Türü	Süre	Ortam
10.04.2023	Gözlem	55'	Sınıf/Ders
11.05.2023	Görüşme	GYÇ1:16'53" A1:10'7" Ö1: 32'22"	Bekleme salonu
01.06.2023	Gözlem	45'	Sınıf/Ders
12.06.2023	Gözlem	30'	Sınıf/Oyun zamanı

Not: Görüşmelerin süresini belirtmek için dakika yerine ('), saniye yerine (") simgeleri kullanılmıştır.

Görme Yetersizliği Olan Çocuk 2 Veri Toplama Süreci

- Hafta: GYÇ2'nin okuluna gittiğimde bekleme odasında öğretmeni oyun odasında olacaklarını ve orada gözlem yapılmasının uygun olup olmadığını sordu. Oyun ortamında gözlem yapmanın uygun olduğunu belirttikten sonra oyun odasına geçtik. Öğretmen çocuklara beni oyunlarını izlemeye gelen birisi olarak tanıttı. Ardından istedikleri oyunları oynayabileceklerini söyledi. Gözlem süresince oyun sırasında dikkatimi çeken noktaları öğretmene sorabilme ve not alabilme imkanım oldu. GYÇ2'nin oyun ortamında yürüttüğüm ilk gözlem 25 dakika sürdü. Bir sonraki gelişimde görüşme yapmak istediğimi öğretmene belirterek okuldan ayrıldım.
- Hafta: GYÇ2'nin okulunda GYÇ2, annesi ve öğretmeniyle görüşme yaptım. Bu görüşmeleri okulun girişindeki bekleme odasında yaptım. Görüşme öncesi okulun içine girmemem okuldaki diğer çocukların beni görmemesini sağladı. Görüşmelerin sonunda GYÇ2'nin öğretmenine yeniden gözlem yapmaya gelmek istediğimi belirttim.
- Hafta: Öğretmene daha önceki gelişimde bir de sınıf ortamında gözlem yapmak istediğimi belirttiğim için GYÇ2'nin okulunda yaptığım son gözlem sınıf ortamında gerçekleşti. Öğretmen sınıfa boyama etkinliği yapacaklarını açıkladı.

Öğretmen ve anneden renklerin ayırt edilmesi konusunda GYÇ2'nin zorlanması ile ilgili edindiğim bilgi sebebiyle gözlem sırasında özellikle o esnadaki durumu ve arkadaşlarıyla ilişkileri üzerine notlar aldım. 37 dakika süren gözlem sonrası okuldan ayrıldım.

GYÇ2'nin veri toplama süreci Tablo 5'te gösterildiği gibidir.

Tablo 5

GYÇ2 Veri Toplama Süreci

Tarih	Veri Türü	Süre	Ortam
12.04.2023	Gözlem	25'	Oyun Odası/Oyun
26.04.2023	Görüşme	GYÇ2:18'24" A2:13'23" Ö2: 10'55"	Görüşme odası
30.05.2023	Gözlem	37'	Sınıf/Ders

Not: Görüşmelerin süresini belirtmek için dakika yerine ('), saniye yerine (") simgeleri kullanılmıştır.

Görme Yetersizliği Olan Çocuk 3 Veri Toplama Süreci

- Hafta: GYÇ3'ün okuluna daha önce gittiğimde anne ve öğretmen ile tanışmıştım. Gözlem için gittiğim ilk hafta öğretmen dersteydi ve içeri gelmemi söyledi. Sınıfın kapıya yakın en arka sırasına oturdum. Öğretmen beni sınıfa dersi dinlemeye gelen birisi olarak tanıttı. GYÇ3 ve annesi o sırada kapıyı çaldı ve içeri girdi. Öğretmen masasının en arka sırasına oturdular. Anne de GYÇ3 ile birlikte dersteydi. Öğretmen ve sınıfın o sırada yaptıkları dersten bağımsız başka bir kitap çıkaran anne GYÇ3 ile birlikte ders yapmaya başladı. Anne ile arasındaki iletişimi ve sınıf ve öğretmen ile arasındaki etkileşimi gözlem yaparak not aldım. 45 dakikalık gözlemim sonucu öğretmen ve anne ile bir sonraki gelişimde görüşme yapmak istediğimi belirterek ayrıldım.
- Hafta: GYÇ3, anne ve öğretmen ile görüşme yaptım. Yeniden gözlem yapmak için gelmek istediğimi belirterek ayrıldım.
- Hafta: GYÇ3'üm sınıfına gözlem yapmak için yeniden geldiğimde yine aynı yere oturdum. GYÇ3'ün annesi bu defa sınıfta değildi. Ders sırasında GYÇ3 orta sıranın en arkasında bir arkadaşıyla beraber oturuyordu. Akıllı tahta üzerinden tüm sınıfın soru cevap olarak yaptığı derste yalnızca GYÇ3 ve yanında oturan arkadaşları önlerinde bulunan kitaptan ders yapıyordu. GYÇ3'ün önünde oturan arkadaşları sık sık kitabı kontrol ediyordu. Bu derste arkadaşlarıyla iletişimini daha

iyi gözlemlene imkânım oldu. 32 dakika süren gözlemim teneffüs zili çalana kadar sürdü. Teneffüste anneye ve öğretmene yeniden gözlem yapmak için gelmek istediğimi belirttim ve okuldan ayrıldım.

10. Hafta: GYÇ3'ün okulunda yaptığım son gözlemde GYÇ3'ün annesi derste değildi. GYÇ3 Öğretmen masasının karşısındaki sıranın en arkasında oturuyordu. Orta sıranın en arkasına oturdum ve gözleme başladım. Tüm sınıf öğretmen ile birlikte daha önce çözülen bir testin cevaplandırıyordu. GYÇ3'ün önünde kapalı halde bir yazı kitabı vardı. Daha sonra çantasından çıkardığı oyuncaklar ile masada oynamaya başladı. Teneffüs zili çaldığında da gözlem yapmaya devam ettim. Bu sürede görüşmede söz ettiği arkadaşlarıyla olan etkileşimlerini ve oyun davranışlarını gözlemledim ve not aldım. Teneffüs bittiğinde öğretmen ve anne ile dışarıda görüşerek okuldan ayrıldım.

GYÇ3'ün veri toplama süreci Tablo 6'de gösterildiği gibidir.

Tablo 6

GYÇ3 Veri Toplama Süreci

Tarih	Veri Türü	Süre	Ortam
11.04.2023	Gözlem	45'	Sınıf/Ders
09.05.2023	Görüşme	GYÇ3: 26'51" A3: 24'39" Ö3: 8'22"	Görüşme odası
31.05.2023	Gözlem	32'	Sınıf/Ders
08.06.2023	Gözlem	40'	Sınıf/Ders ve teneffüs

Not: Görüşmelerin süresini belirtmek için dakika yerine ('), saniye yerine (") simgeleri kullanılmıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Veri analizi, araştırmacının elde ettiği verilerden gördükleri, okudukları ve yorumladıklarını anlamlı hale getirmesi ve dışarıya aktarma sürecidir (Merriam, 2018). Çalışmamda veri toplamak için kullandığım gözlem ve görüşmeler sonucunda görüşmelerden oluşan transkriptler ve gözlemlerden oluşan gözlem notları bulunmaktaydı. EÇD'de GY olan çocukların ayrımcılık ve stigma deneyimini incelemek amacıyla yaptığım bu çalışma, daha önce yaptığım alanyazın okumalarının bu bireylerin ayrımcılık ve stigma deneyimlediğini göstermesi ve görüşme ve gözlem yaparak elde ettiğim verilerin yaptığım alanyazın okumalarına uygun olması nedeniyle tündengelimsel analiz yaklaşımını kullandım.

Tümdengelsel analiz genelden özele bir analizdir. Bu analiz, gözden geçirilen alanyazına uygun, var olan teoriye, elde edilen verilerin uygulanması ile yapılır. Bu süreçte önceden belirlenen kodlar alanyazın veya araştırmacının geliştirdiği kavramlar aracılığıyla var olan teori ile ilişkilendirilir. Daha sonra araştırmacı önceden belirlenen çerçeveye uygun olarak verileri analiz eder (Pearse, 2019; Williams vd., 2004). Nitel araştırmanın esneklik ve elde edilen verilerden teori üretme gibi güçlü yönleri vardır. Tümdengelsel analizde var olan veya türetilen teorinin analizinde araştırma sürecinde alanyazından elde edilen veriler ve araştırma soruları kullanılmaktadır (Bingham, 2023). Tema oluşturma sürecinde verilerin daha düzenli ve anlaşılır olmasını sağlayan kodlama ise aynı zamanda araştırmacının veri üzerindeki hâkimiyetini de kolaylaştırmaktadır (Merriam, 2018).

Bingham (2023) tarafından tümdengelsel analiz yaklaşımının analiz basamakları şu şekilde açıklanmıştır:

Verileri Düzenleme

Veriler katılımcılara, zamana, kaynaklara göre kategorilere ayrılır. Bu kategoriler ile ilişkili kodlama yapılır ve toplanan veriler içinden bağlantılı olanlar ile ilişkilendirilir.

Verileri Sıralama

Bu aşamada çalışmanın amacına ve/veya teorisine uygun kodlar geliştirilir ve ardından veriler yeni kodlara göre sıralamak için yeniden ve dikkatle gözden geçirilir. Verilerin sıralanması aşamasında çalışmanın amacına ve/ya teorisine uygun olmayan veriler elenir.

Teorinin Uygulanması ve Bulguların Açıklanması

Teorik çerçevenin yapısına uygun oluşturulan kodlar önceden belirlenen teoriye uygulanır. Alanyazın taraması sonucu ve/veya araştırmacının geliştirdiği kavramlardan oluşan bu kodlar ile temaların yapısı ve içeriği oluşturulur.

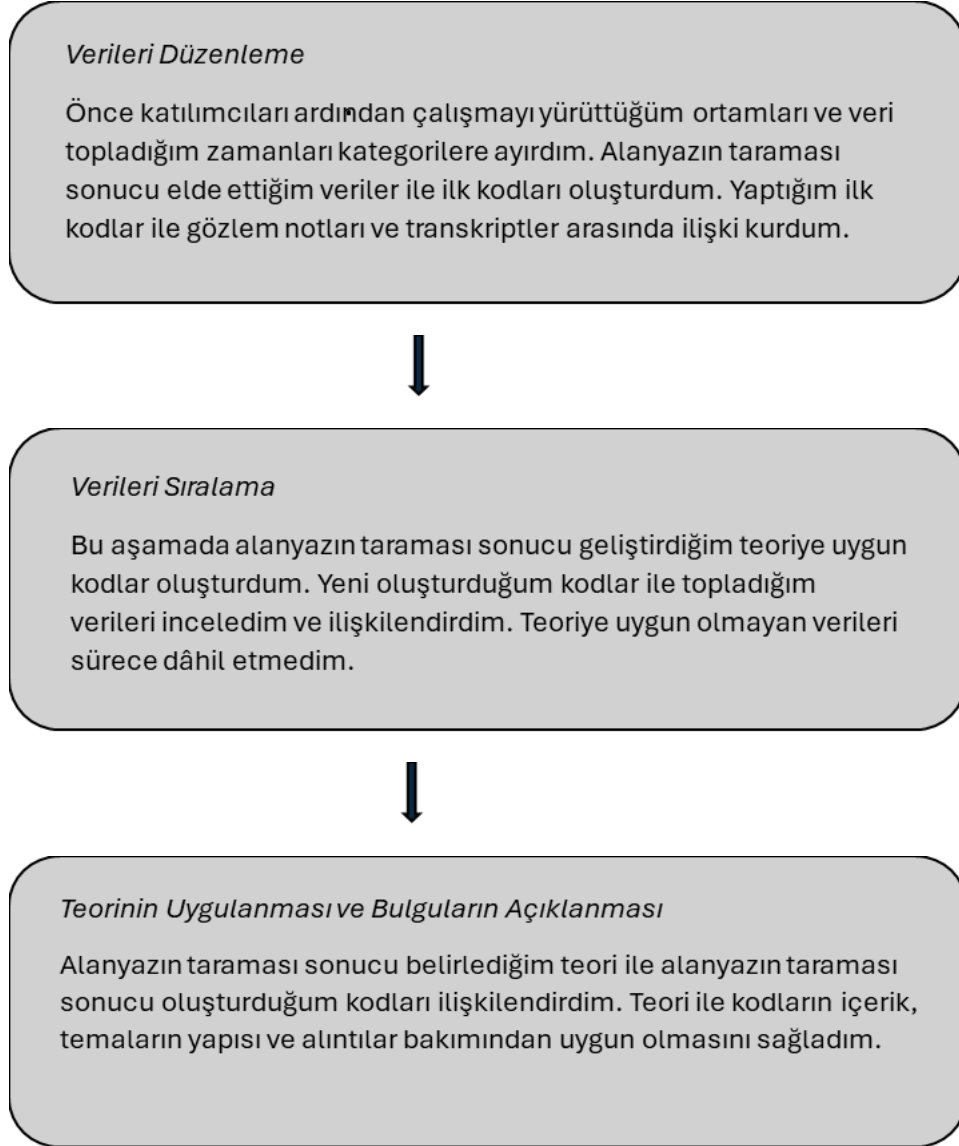
Yaptığım alanyazın araştırması GYolan bireylerin stigma hissettiklerini göstermiştir. EÇD’de GY olan çocukların deneyimledikleri ayrımcılık ve stigma deneyimine yönelik yaptığım araştırma için elde ettiğim bu teoriye uygun olarak tümdengelsel analizi kullandım. Çalışmamda tümdengelsel analizi kullanırken öncelikle katılımcıları gruplara ayırarak başladım. Daha sonra gözlem yapacağım mekânları ve zamanları

kategorilere ayırdım. Bu aşamada kategoriler için kodlar oluşturmaya başladım. Bu kodlar; Kimlik, Kavramlar, Sosyallik, Tutumlar, Aynıyı Paylaşmak ve Destek Materyaldi. Oluşturduğum ilk kodlar ile gözlem notları ve transkriptlerdeki benzer noktaları ve bağlantılı verileri ilişkilendirdim. Daha sonra, önceden yapmış olduğum alanyazın taraması sonucu elde ettiğim verilere dayanarak geliştirmiş olduğum teoriye uygun kodlar oluşturmaya başladım. Alanyazın taraması sırasında Link ve Phelan'ın (2001) stigmanın bileşenleri olarak açıkladığı kavramlara uygun kodlar geliştirdim. Bu kodlar; Farklı Olmak, Olumsuz Özellikler, Ayrımcılık, Değersizlik ve Stigmanın İçselleştirilmesidir. Elde ettiğim verileri bu kodlar üzerinden değerlendirerek ilerledim. Böylece bu kodlar tema oluşturma sürecinde alt temaları oluşturmamı da sağladı. Alanyazın taramasına uygun geliştirdiğim kodlar ve verileri yeniden inceledim ve ilişkilendirdim. Bu süreçte alanyazın taramasına ve kodlara uygun olmayan verileri çıkardım. Tümdengelimsel analizin son aşamasında, yapmış olduğum alanyazın taraması sonucu belirlediğim teoriye, yine alanyazın taraması sonucu oluşturduğum kodları uyguladım. Bu uygulamayı kodlar ile teorinin içerik, temaların yapısı ve alıntılar bakımından uygunluk göstermesiyle sağladım. Danışmanım ile istişare ederek oluşturduğum temaların son halini stigma üzerine çalışmalar yürüten ve nitel araştırma yöntemleri alanında çalışan iki uzmandan uzman görüşü aldım. Görüşme soruları için görüş aldığım uzmanlardan bu sefer analiz için aldığım görüşler ve danışmanım ile istişarelerimizin sonucunda temalandırma sürecini tamamladım.

Bingham (2023) tarafından basamaklar halinde açıklanan tümdengelimsel analizi, çalışmanın analizi sırasında bu basamakları nasıl izlediğimi Şekil 1'de gösterdim.

Şekil 1

Çalışmanın tümdengelimsel analize göre uygulaması



3.5. Çalışmanın İnanırlığı (Credibility)

Nicel araştırmalardaki iç geçerlik, dış geçerlik, güvenilirlik ve nesnellik kavramları, nitel araştırmalarda inanılabilirlik, güvenilebilirlik ve doğrulanabilirlik gibi kavramlarla karşımıza çıkmaktadır (Lincoln & Guba, 1985). Nitel araştırmalar, insanların yaşamları ve yaşamlarına yükledikleri anlamlar üzerine bakış açılarını açıklamaktadır. Verilerin bizzat insanlardan ve ayrıntılı olarak edinilmesi bireyin gerçekliğine ulaşmayı sağlamaktadır. Bu nedenle, nitel araştırmalarda doğrunun ve gerçeğin nesnel olmaması bireyin gerçeğini

araştırırken edinilen verilerin inanılrlılığını artırmak için olan stratejilerle mümkündür (Merriam, 2018). Bu stratejiler uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, üçgenleme/veri çeşitlemesi, uzman/akran incelemesi veya sorgulaması, önyargıların açıklanması, olumsuz durum analizi, üye kontrolü, yoğun betimleme ve uzman incelemesidir (Creswell, 2021). Ben bu çalışmamda inanırılığını artırabilmek için veri çeşitlemesi ve uzman incelemesi stratejilerini kullandım. Veri çeşitlemesi, araştırma için birden fazla kaynaktan, nicel ve/ya nitel yöntemler kullanarak ve farklı zaman ve mekânlarda veri toplanmasıdır. Uzman incelemesi ise, veriler aracılığıyla elde edilen bulguların alanda uzman kişiler tarafından gözden geçirilmesidir (Meriam, 2018).

Veri çeşitlemesi stratejisini kullanırken, EÇD’de GY olan çocukların ayrımcılık ve stigma deneyimi için çocukların kendisi, öğretmenleri ve anneleri ile görüşmeler yaptım. Ayrıca farklı zaman ve mekânlarda yapmış olduğum gözlemlerin saha notlarını ve bireysel görüşmeleri doküman haline getirdim. Gözlemlerde aldığım saha notlarına ek olarak her gözlemin ardından gözlemi kendi anlatımım ile sesli olarak da kaydettim. Dokümanları kendisi de erken çocukluk ve GY üzerinde uzmanlığı olan ve halâ bu alanlarda çalışmayı sürdüren danışmanımla paylaştım. Verilerin analizini, danışmanımın verdiği görüşler ile tümdengelimsel analiz ile tamamladım. Danışmanımla gerçekleştirdiğim istişareler sonucu elde ettiğim verileri çalışmanın bulguları haline getirerek nitel araştırma yöntemleri ve stigma çalışmaları alanlarında uzman iki öğretim üyesi inceledi. Aynı uzmanlar görüşme sorularımın belirlenmesinde de görüş aldığım kimselerdi. Bu aşamalarda da uzman incelemesi stratejisini kullanmış oldum.

Ayrıca araştırmamın başından sonuna kadar yazmış olduğum araştırmacı günlüğümde almış olduğum notları, araştırma sürecindeki düşüncelerimi, sorularımı, veri toplama planlarımı, önemli durumları ve tez danışmanım ile görüşmeler sonrası almış olduğumuz kararları yazılı olarak kayıt altına aldım. Araştırmacı günlüğü olarak nitelendirebileceğim bu notlar çalışmamın her basamağında bana yol gösterici oldu (EK-5).

BÖLÜM IV: BULGULAR

Bu bölümde EÇD’de GY olan çocukların devam ettikleri okullarda yaşadıkları ayrımcılık ve stigma deneyimini belirlemek amacıyla yaptığım çalışmanın sonuçlarına yer verdim.

4.1. Çalışmanın Ana Teması ve Alt Temaları

Bu araştırmada genel eğitim okullarında okul öncesi eğitime devam eden veya ilkokul 1. ya da 2. sınıf öğrencisi, GY olan 5-8 yaş arasındaki çocukların stigma deneyimlerini incelemeyi amaçladım. Alanyazın çalışmaları GY olan bireylerin ayrımcılık ve stigma hissettiğini ortaya koymaktadır (Hess, 2010; Ocran, 2023; Opie ve Southcott, 2018; Southwell, 2012;) Yaptığım tümdengelsel analiz ile araştırmanın ana temasını *Stigma* olarak önceden belirledim. Yaptığım gözlemler ve görüşmelerle de EÇD’de GY olan çocukların bu ayrımcılık ve stigma deneyimini nasıl deneyimlediklerini *Stigma* ana teması altında inceledim. Tümdengelsel analiz, araştırmacının çalışmasının amacı için belirlediği teorik çerçeve baz alınarak bunun araştırma sonucunda elde edilen verilere uygulanması, bu bağlamda verilerin kodlarının oluşturulması ve elde edilen verilerin belirlenen bu teorinin belirttiklerine uygun olup olmadığının sınanması şeklinde gerçekleşmektedir (Bingham, 2023).

Link ve Phelan (2001) stigmanın bileşenlerini, bireydeki farklılığa odaklanılarak bu farklılığın etiketlenmesi, farklılığı etiketlenen bireye olumsuz kalıpların yüklenmesi, kategorilere ayrılarak farklı olanın gruba ait görülmemesi ve ayrıştırılması ve bireye tüm bunların baskın bir güç tarafından uygulanması ile bireyin değersizleştirilmesi sonucu stigma yaşaması olarak açıklamaktadır. Goffman (2020, s. 30-31) ise stigmatı, ‘*gözden düşmüş, itibarsızlaşmış ve gözden düşürülmesi, itibarsızlaştırılması ihtimal dâhilinde olan*’ şeklinde tanımlamıştır. Bu çalışmacıların stigma tanımlamaları yaptığım çalışmanın analiz sürecindeki stigma deneyimine yönelik teorik çerçeveyi belirlemektedir. Belirlediğim teorik çerçeveye uygun yapmış olduğum tümdengelsel analize göre bu çalışmanın ana teması *Stigma* ve alt temaları ise *Farklılığa Odaklanma, Stereotipler, Ayrımcılık: O ve Biz ve Stigma Deneyimi*’dir (Tablo 7).

Tablo 7

Erken Çocukluk Döneminde Görme Yetersizliği Olan Çocukların Ayrımcılık ve Stigma Deneyimlerine İlişkin Tema ve Alt Temalar

Ana Tema	Alt Temalar
Stigma	Farklılığa Odaklanma
	Stereotipler
	Ayrımcılık: Biz ve O
	Stigma Deneyimi

4.2. Ana Tema: Stigma

Stigma, bu çalışmanın teorik yapısını oluşturan şemsiye temasıdır. EÇD’de GY olan çocukların okul ortamında ayrımcılık ve stigma deneyimleri olup olmadığını incelemek amacıyla yaptığım bu çalışmanın ana teması ve alt temaları Link ve Phelan (2001) tarafından kavramsallaştırılmış olan kuramsal çerçeveye uygun olarak *Farklılığa Odaklanma*, *Stereotipler*, *Ayrımcılık: Biz ve O* ve *Stigma Deneyimi* alt temalarında incelenmiştir.

4.2.1. Alt tema 1: Farklılığa Odaklanma

Toplum içinde ayırt edici bir farklılığımıza isim verilerek etiketlenme stigmanın bileşenlerinden biridir. Bu alt temada bir farklılığın etiketlenerek görünür hale gelmesine yönelik ifadeler yer almaktadır. GYÇ1’in öğretmeninin çocuğun farklılığına odaklanarak sadece GY etiketine yönelik düşüncelerini ifade ettiği görülmektedir

“Görme engelli bir öğrencimin olması.. Öncelikle çok zor. Vicdanla profesyonelliğin böyle birbiriyle çarpıştığı bir şey aslında. Yani.. ‘Olmalı mı?’ diye düşünüyorsunuz olmalı diyorsunuz. ‘Olmamalı mı, başka bir şekilde mi devam etmeli diyorsunuz’ o da mantıklı geliyor. Ama öğretmen için de öğrenci için de diğer öğrenciler için de ve herkes için de büyük bir çoğunluğu zorluklar üzerine yavaş yavaş öğrene öğrene senenin bitmesi gibi bir şey oldu.” (Ö1)

Ö2 ise sınıf içinde GYÇ2 ve arkadaşları arasında yaşanan bir olayı ve GY’ne ilişkin görüşlerini şöyle açıklamıştır.

“Gözlük devamlı takıyor. Bugün mesela biraz önce de dikkatimi çekti. GYÇ2 gözlüklerini bu sene çıkarmak istiyor. Bakıyorum yanındaki, o demiş ki ‘görmüyor, görmüyor’. Bugün

çocuklar gözlerine bakmaya çalışıyor. Böyle bakıyorum gizlice çaktırmadan böyle bir inceliyorlar ki.. Gözlerini inceliyorlar.” (Ö2)

4.1.2. Alt Tema 2: Stereotipler

Stereotipler alt temasında farklılığa yönelik tutumlar, davranışlar ve söylemlerin ortaya çıktığı görülmektedir. Bulgularda görme yetersizliği olan çocuğun kendine yönelik veya çevrenin ona yönelik olumsuz tutumları stereotiplerin varlığını bariz olarak ortaya koymuştur. Örneğin, GYÇ1’in sınıfına ilk defa gittiğinde benimle konuşmaya geldi ve bana kendini tanıtırken aşağıdaki ifadeyi kullandı.

“Öğretmenim ben oyuncakları toplayamam çünkü benim gözlerim görmüyor.” (Gözlem Notları 1-GYÇ1-10.04.2023)

Ö1, GYÇ1 ve sınıf arkadaşları arasındaki ilişkiyi anlatırken çocuğun arkadaşlarıyla yaşanan sorunların tek kaynağı olduğu düşüncesini onun GY’si ile ilişkilendirerek ifade etmektedir.

“GYÇ1’in arkadaşlarıyla yaşadığı sorunların hepsi GYÇ1 kaynaklı. GYÇ1 bu konuda problemlili bir çocuk. Oturduğu sıranın kendisine ait olup olmadığını biliyor, oyuncakların kendi oyuncakları olmadığını biliyor, kalemin kendi kalemi olmadığını biliyor. Her şeyin farkında ve bilerek yapıyor. Belki bunun görme engelli bireyler şundan şundan dolayı yapıyordur diye bir açıklaması vardır.” (Ö1)

Aynı öğretmen sınıf içinde çalışmaları anlatırken GY olan öğrencisiyle iletişimde yaşadığı sınırlılığı da şu cümleleri kullanarak ifade etmiştir,

“Dezavantajlı olmayan öğrenciye normalini göstermek daha kolay ve onun daha kolay anlaması gerektiğini düşünüyorum. Şimdi GYÇ1’e normalin ne olduğunu anlatmak daha zor ve biraz daha profesyonellik gerekiyor.” (Ö1)

4.1.3. Alt Tema 3: Ayrımcılık: Biz ve O

Ayrımcılık: Biz ve O alt temasında GY olan çocukların sınıf içerisinde farklı bir grup olarak değerlendirildiğini gösteren bulgulara yer verdim. Ayrıca bu alt tema altında, GY olan çocuğun sınıftaki etkinliklere/derslere ve oyunlara katılamadığı ve onun için bir düzenleme yapılmadığından ister istemez ayrıştırıldığı da görülmektedir. GY olan çocuğun sınıf arkadaşlarından ayrı tutularak gruba ait görülmemesi deneyimlediği ayrımcılığı göstermektedir.

GYÇ3'ün sınıf ortamında yaptığım gözlemler ve görüşmeler sonucu topladığım veriler birbirini desteklemekte ve veriler GYÇ3'ün ayrımcılık deneyimlediğini göstermektedir. GYÇ3'ün sınıfında gözlem yaparken almış olduğum şu ifadeler,

“GYÇ3 en arka sırada annesi ile oturuyordu. Sınıftaki çocuklardan farklı bir kitapla ders yapıyordu. Öğretmen GYÇ3'ün sırasına geldi, GYÇ3 kafasını kaldırıp öğretmene baktı. Öğretmen GYÇ3'ün annesiyle konuştu, GYÇ3 ile konuşmadı ve gitti. GYÇ3 bir süre kalemlerini attı ve ses çıkarmaya başladı.” (Gözlem Notları-1-GYÇ3-11.04.2023)

“Sınıfta öğretmen ve çocuklar GYÇ3 ile değil GYÇ3'ün annesiyle konuşarak iletişim kurdular. Öğretmen dersleri GYÇ3'e değil annesine anlattı. Sınıf arkadaşları kaçınıcı sayfada olduklarını sormak için GYÇ3'ün annesinin yanına geldiler, anne ile konuştular ve gittiler. Ders boyunca çocuklardan hiçbiri GYÇ3 ile konuşmadı.” (Gözlem Notları-1-GYÇ3-11.04.2023)

Farklı bir zamanda almış olduğum aşağıdaki gözlem notu ile benzerlik göstermektedir. Bu notları annenin sınıfta olmadığı ve bütün sınıf tahtada açık olan video üzerinden ders yaptığı sırada tuttum.

“Video üzerinden yapılan ders esnasında GYÇ3 ayağa kalktı izlemeye başladı. Sınıfın en arkasında oturuyordu. İzlemek birkaç sıra öne gitti ama yine göremedi. Sırasına geri döndü. Ders sırasında birkaç kere daha öne doğru gitti ve geri döndü. Bir süre sonra oyuncaklarını çıkarıp sınıfa arkasını dönerek kendi kendine oynamaya başladı. Ders açılan video üzerinden öğrenciler ve öğretmenin soru- cevap yapmasıyla bitti. GYÇ3 derse katılmadı.” (Gözlem Notları 2-GYÇ3-31.05.2023)

Farklı zamanlarda yaptığım gözlemlerde aldığım notlar benzerlik gösteriyordu. Bunların ardından A3 ile gerçekleştirdiğim görüşme sırasında, annenin GYÇ3'ün derslere katılımında güçlük yaşadığını ve buna yönelik uygun çözümün sağlanmadığını belirtmesi sınıf arkadaşları ile aynı anda aynı dersi yapamaması görmezden gelinerek ayrımcılık yaşadığını göstermektedir. Annenin görüşme sırasında çocuğunun derslere katılımı ile ilgili ifadesi şu şekildedir.

“Aynı sınıfta eğitim alması.. Ya tabi zorlanıyor hocam. Puntolar çok küçük olduğu için gerçekten aşırı derecede.. Mesela benimki yazarken kocaman kocaman yazar yazıları. Şimdi öğretmenimiz 'küçült' diyor. Ama çocuk onu göremiyor ki. Yapamıyor yani. Özel bir materyal yok.. Ben bilgisayardan büyük puntolar almaya çalışıyorum.” (A3)

GYÇ1'in dersi sırasında yaptığım gözlemlerde derste resimler üzerinden konuşulduğu için çocuğun derse katılmadığını gördüm. Öncesinde ve sonrasında yaptığım tüm

gözlemlerde GYÇ1'in sorulan sorulara parmak kaldırarak katıldığını ama görsel kullanılan derste katılmadığını gözlem notlarımda şu şekilde ele aldım.

“Kitapta resimler üzerinden yapılan derste GYÇ1 kafasını sıraya koyup dinledi. Resimli sayfaların GYÇ1 için betimlemesi yapılmadı. GYÇ1 kitaptaki resimler üzerinden yapılan derste sorulan sorulara cevap vermedi. Kitaptaki sayfada yaz mevsimi görselleri vardı. Sınıftaki çocuklar yaz mevsimi görseline uygun cevaplar verdiğinde GYÇ1 parmak kaldırdı ve yüzme anısını anlattı.” (Gözlem Notları 2-GYÇ1-01.06.2023)

Gözlem notumda da belirttiğim gibi GYÇ1'in görsel kullanılan derse katılamadığı halde yaz mevsiminin söz edildiğinde konuya uygun anısını anlatması GYÇ1'in aslında derse katılabileceğini ama bu duruma uygun düzenlemenin yapılmadığından dersten uzak kaldığını göstermektedir. Yine Ö1'in şu ifadesi gözlem notlarım ile benzerlik göstermiştir.

“Hiç görmemesi çok zor. Yani hiçbir şekilde görmüyor. Işık görmüyor. Sadece herkesi bırakıp GYÇ1 ile birebir ilgilenmem lazım. Kitap olsun oyun olsun... Yani oyun da oynayamıyorsunuz. Ama şimdi çocuğun zekâ durumuna göre de oyun oynamak istemesi istememesi değişebilir. GYÇ1 çok fazla her şeye katılmak isteyen biri. Çocuğa şunu anlatamıyorsun haklı olarak ‘Yani GYÇ1 oynayamayız bunu senle’ diyemiyorsun.” (Ö1)

Ö2'nin görüşme sırasında anlattığı sınıf arkadaşları ile GYÇ2 arasında geçen olayda arkadaşlarının GYÇ2'ye yönelik yaklaşımı ve öğretmenin sınıftaki çocuklar ile konuşurken kullandığı ifadeler GYÇ2'yi farklı bir kategoriye koyduklarını göstermektedir. Öğretmenin ifadeleri şu şekildedir.

“Okulda gösteri yapmıştık. Gösteride çocuklar GYÇ2'ye ‘bak bu ne renk, görmüyor ki’ dediklerinde hemen orada anneannesi ağladı. Mesela ama orada o çocuklara onu diyemiyorsun. Ne diyorsun çok duygulandığı için... Ama yukarı çıktığında ‘niçin ağladığını biliyor musunuz siz? Kalbi kırıldı, üzüldü. Hani hepimiz engelli olabiliriz. Böyle çocuklar ile karşılaştığımızda böyle mi davranmamız gerekiyor? Bize yakışan bu mu?’” (Ö2)

4.1.4. Alt Tema 4: Stigma Deneyimi

Stigma Deneyimi alt temasında, çocuğun yetersizliğine odaklanılması sonucu etiketlenmesi, davranışının yetersizliği ile ilişkilendirilerek stereotipleştirilmesi ve yetersizliği nedeniyle ayrıştırılmasıyla sınıf içerisinde baskın bir gücün bireyi değersiz gördüğünü ortaya çıkarmıştır. Yaptığım çalışmada etiketlenen, stereotipleştirilen ve

ayrıştırılan GY olan çocuğun stigma deneyimi yaşadığını göstermektedir. Bu alt temada stigma deneyimine yönelik ifadeler yer almaktadır.

Ö1'in sınıf içerisinde GYÇ1'in performansı hakkında düşüncelerini ifade ederken söyledikleri şunlardır:

“Görme engelli olmasaydı ben GYÇ1'in büyük ihtimalle annesine ‘zekâ düzeyini ölçtürmek için bir yere götürün’ derdim.” (Ö1)

Bu ifadeler GYÇ1'in yetersizliği nedeniyle öğretmeninin ona atfettiği değer düşüklüğünü göstermektedir. Bu ifadelerde Ö1, GYÇ1'in sırf GY olduğu için zihinsel potansiyelinin yüksek olamayacağı önyargısını taşımaktadır. Gözlem sırasında GYÇ1'in sınıftaki arkadaşları ile birlikte oyuncak toplamaya katılmamasına dair aldığım saha notunu görüşme sırasında Ö1 ile paylaştığımda da şu ifadeler ile yanıt verdi.

“Oyuncak toplayabilse, kendinin onu yapabileceğini düşünse. Ha benim hatam olabilir belki bak. Ben de hiç GYÇ1'e demedim oyuncakları toplamaya yardım et diye. Benim kafamda da zaten GYÇ1 oyuncakları zaten toplayamaz olayı var.” (Ö1)

Ö3 ise sınıf içerisindeki düzeni anlatırken GY olan öğrencinin bu düzeni bozduğunu ve GYÇ3'ün sınıfta bulunmasının GYÇ3, kendisi ve sınıftaki öğrenciler için ne anlama geldiğini ifade ederken kullandığı cümleler şunlardır:

“GYÇ3 ile bir derdimiz var. Ses çıkarıyor derste. Sürekli bir sesi var. Oyuncaklarını getiriyor, oyuncaklar ile oynuyor. Yani onun açıkçası ders yaptığını söyleyemem. İşte arkadaşları oldu burada sadece. Farklı olduğunu zaten biliyoruz... Gelen gönderilmez sonuçta. En azından kuralları öğrensin burada. Allah'tan aile ilgileniyor. Okulda da arkadaşları öyle kabul ettiler onu. Koruyorlar.” (Ö3)

BÖLÜM V: TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde EÇD’de GY olan çocukların devam ettikleri okullarda yaşadıkları ayrımcılık ve stigma deneyimini belirlemek amacıyla yaptığım çalışmanın tartışma ve sonuçlarına yer verdim. Ayrıca uygulayıcılar ve ileri araştırmalar için önerilerim de bölüm sonunda yer almaktadır.

5.1. Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde 5-8 yaş arasında GY olan ve genel eğitim sınıflarında okul öncesi veya ilkokul 1. sınıfa devam eden çocukların ayrımcılık ve stigma deneyimini belirlemek amacıyla GY olan çocuklar, onların anneleri ve öğretmenleri ile yapmış olduğum yarı yapılandırılmış görüşmeler ve gözlemler sonucu verilerin analizi ile elde ettiğim bulguları yaptığım alanyazın okumalarıyla karşılaştırarak tartıştım.

5.1.1. Stigma

EÇD’de GY olan çocukların ayrımcılık ve stigma deneyimlerini, Goffman (2020) ve Link ve Phelan’ın (2001) teorilerini göz önüne alarak *Stigma* ana temasında altında inceledim. Böylece, Link ve Phelan’ın (2001) stigmatı oluşturan bileşenlerden biri, hatta stigmatın oluşumundan bir önceki basamak olarak ortaya koydukları ayrımcılık da çalışmamın kapsamında yer almış oldu. Bu ana temanın tartışmalarını, aşağıda *Farklılığa Odaklanma, Stereotipler, Ayrımcılık: Biz ve O* ve *Stigma Deneyimi* alt temaları üzerinden tartıştım.

5.1.1.1. Farklılığa Odaklanma Alt Temasının Tartışma ve Sonuçları

Birey gelişimsel olarak veya içinde bulunduğu kültürde sosyal çevrenin getirdiği dezavantajlar, sosyoekonomik durum, yetersizlik durumları ve hastalıklar gibi nedenlerden farklılık yaşayabilmektedir. Toplumun bir parçası olan bireyin özellikle belirli bir farklılığına odaklanması ve bu farklılığın isimlendirilmesi etiketleme ile

sonuçlanmaktadır (Varlıklıöz & Keskinçilic, 2021). Etiketler, farklılığından dolayı kaynaklara ulaşmada zorlanan bireyin ihtiyacı olan çözüme kavuşmasına fayda sağlayamaktaysa da aynı zamanda birey için olumsuz durumlar da yaratabilmektedir. Bu olumsuz durumlar, etiketin getirdiği özelliklerin farklılığı olan bireye yüklenmesi sonucunda stigma hissinin oluşturulmasıdır (Lauchlan vd., 2017). Link ve Phelan (2001) stigmanın bileşenlerinden biri olan etiketlenmenin bireye başkası tarafından verilen bir atıf olduğundan söz eder. Böylece birey zamanla stigma hissetmeye başlar. YOB'un sık sık karşılaştıkları bir durum olan etiketlenme toplumun bakış açısını yansıtarak bireyin farklılığına odaklanırken aynı zamanda bu bakış açısının saldırgan anlamlarını da yansıtabilmektedir. Eğitim ortamlarında farklılığa odaklanmaktan ve bu farklılığı etiketlemekten söz edilmesi ise akla genel eğitim sınıflarında bulunan yetersizliği olan çocukları getirmektedir. Etiketlerin genel eğitim ortamlarında öğrencilerin ihtiyaç duyduğu kaynaklara ulaşımını kolaylaştırma ihtimali bulunmaktadır. Aynı zamanda etiketler, bu çocukların sadece yetersizlikleri ile de görünür olmalarına sebep olabilmektedir (Arishi vd., 2017; Ocran, 2023).

Yaptığım bu çalışmanın bulguları bulundukları genel eğitim sınıflarında GY olan çocuklara yönelik etiketleyici bir yaklaşım olduğunu göstermektedir. Örneğin Ö1'in görüşmedeki ifadelerinde görmeyen bir öğrencinin sınıfında bulunması konusundaki yaklaşımı GYÇ1'e yönelik etiketleyici bir tutumunun olduğunu göstermektedir. Ö1, GY olan bir çocuğun sınıfında bulunmasını vicdan ve profesyonellik gereği yapılması gereken bir şey olarak açıklarken, aynı zamanda böyle bir çocuğun sınıfta bulunmasının çok zor bir durum olduğunu vurgulamaktadır. Çalışmamın bulgularında da açıkça sözünü ettiğim üzere Ö1'in sınıfında GY olan bir çocuğun bulunması hakkında ikilemleri olduğu *"Velisiyle de görüştük. İlkokulda mesela sadece görme engellilerin olduğu bir okula mı gitseniz gibisinden sorular sordum."* ifadesinden anlaşılmakta ve etiketleyici bir bakış açısını yansıtmaktadır. Ö1'in, öğrencisinin görme engelliler okulunda daha iyi bir eğitim alacağını düşünmesi ve oraya uygun olduğunu belirtmesine rağmen, başka bir ifadesinde *"Bana geldiğinde zaten her şeyi biliyordu. Akademik olarak sene başında bilmediği şu anda bildiği bir şey yok. Sosyal olarak da daha yapıcı daha uyumlu olmayı öğrendi."* demesi ise Ö1'in, GYÇ1'in başka bir okulda olması veya olmamasının onun eğitim performansını etkilemediğinin farkında olduğunu göstermektedir. Ö1, aslında çocuğun eğitsel performansının gayet uygun olduğunu bilmesine rağmen, GYÇ1'i 'zor'

olarak nitelendirmekte -bir anlamda etiketlemekte- ve mutlaka ‘kendisi gibi olanlarla beraber olması gerektiğini’ ifade etmektedir. GYÇ1’in yerinin körler okulu olduğunu düşündüğünü aileye de söyleyen Ö1 bu etiketleyici tutumunu aileye de yansıtmaktadır. Gören akranları ile aynı eğitim ortamında bulunması, öğretmenin yaşadığı ikilemler ve aileye yönelik önerilen teklifin GYÇ1’in farklılığından dolayı yaşadığı etiketlenme ile ilişkisi olduğunu düşünüyorum. Etiketlenmenin GY olan bireylerin de hayatlarını nasıl ve ne şekilde etkilediğinin çok önemli olduğu düşünüldüğünde (Saur vd., 2017; Southwell, 2012) bu bulgunun oldukça çarpıcı olduğu kanaatindeyim.

Çalışmamın katılımcılarından Ö2 de, sınıfındaki gören çocukların GYÇ2’nin gözlerinin durumunu merak ettiğinden, gözlerini incelemek, bakmak istediklerinden ve görmemesi hakkında konuştuklarından söz etmektedir. Bu durum doğal olmakla beraber, hala sınıf içi bir sohbet konusu olduğundan GYÇ2’nin gereksinimi olan eğitimi alabilmesi için gerekenlerin yapılmasından ziyade yine onun sadece bu farklılığının ön plana çıktığı görülmektedir. Hem Ö2 ve hem de A2’nin görüşmeler sırasında GYÇ2’nin bu sene artık gözlük takmak istemediğini ve sürekli gözlüklerini çıkarmaya çalıştığını söylemeleri GYÇ2’ye yönelik arkadaşlarının ısrarla belirttiği “*Görmüyor*” ifadesinin etkisini düşündürmektedir. Bu durum da sınıf arkadaşları tarafından GYÇ2’nin görmeyen kimliğinin sürekli vurgulandığını ve etiketlendiğini göstermektedir. GYÇ1 ve GYÇ2’nin sınıf içerisinde dışarıdan bakanın onların farklılıklarını vurgulamak için isimlendirdiği etiketle yaşamak durumunda kaldığı görülmektedir.

Çalışmamın katılımcılarıyla yaptığım görüşmelerden ve gözlemlerimden edindiğim izlenim, GY olan çocuklara yönelik net bir etiketleyici tutumu göstermektedir. Öğretmenlerin yetersizliği olan öğrencilerine yönelik yaklaşımının sınıftaki diğer öğrencileri etkilemesi ve onların yetersizliği olan arkadaşlarına ilişkin bilgi ve düşüncelerini inşa etmesi söz konusudur. Bu nedenle öğretmenlerin sınıf içindeki hal, tavır ve tutumları fazlasıyla önemlidir. Öğrencilerin rol model olarak gördüğü öğretmenlerin, sınıflarındaki çocukları etiketleme potansiyelleri -böyle bir niyetleri olmasa dahi- ayrımcılık yapmaları demektir. Böyle olduğunda yalnızca yetersizliği olan çocuk dışlanmış hissetmeyecek, etiketleyici şekilde düşünmek, hissetmek ve davranmak sınıftaki diğer çocuklar için de doğal hale gelecektir. Sınıftaki bir çocuğun farklı olması değil, bu farklılığına devamlı işaret edilmesi, etiketlenmesi ve bunun sonucunda da etiketlenen çocuğun ayrımcılığa uğraması öğretmenin yaklaşımı ile yakından ilişkilidir.

Bu durum sınıf içerisinde sınıf arkadaşlarının GY olan çocuğa yönelik davranışlarını ve tutumlarını da etkileyecektir (Gray, 2005). GYÇ2'nin sınıf arkadaşlarının yalnızca çocuğun gözlüğüyle, görme kaybıyla ilgilenmesi tam da buna tekabül etmektedir.

5.1.1.2. Stereotipler Alt Temasının Tartışma ve Sonuçları

Baskın kültür tarafından farklılığı nedeniyle etiketlenmiş bireyin yine aynı kültür tarafından farklılığının olumsuz özellikler ile ilişkilendirilmesi sonucunda stereotipler ortaya çıkmaktadır. Stereotipler, toplumun bakış açısını yansıtırken varsayılan bilgilerin toplum içinde aktarılması ile de topluma sirayet etmektedir. Toplumda YOB'a yönelik de stereotipler bulunmaktadır. Bu stereotipler bu bireylerin tüm yapıp ettiklerini onların yetersizliği ile ilişkilendirilmesiyle veya o kişiyi toplum içerisinde çaresiz, bağımlı ve merhamet görmesi gereken kişi olarak tanımlanmasıyla oluşabilmektedir (Çam & Çuhadar, 2011; Mocănaşu, 2019; Link & Phelan, 2001). YOB'a yönelik bazı durumlar stereotiplerin ortaya çıkmasına neden olurken bazı durumlar da yanlış bilinen bir inancın bilgi eksikliği ile desteklenmesi sonucu stereotipin pekiştirilmesine ve aktarılmasına neden olmaktadır (Fraser vd. 2019). GY olan bireylerin davranışlarını açıklarken bunların GY ile ilişkilendirilmesi ve bireylerin davranışlarındaki olumsuzluklara kaynak olarak bunun gösterilmesi bu bireyler hakkında stereotipler olduğunu göstermektedir. Bu durum GY olan bireylerin marjinalleştirilerek dışlanmalarına ve stigma hissetmelerine neden olmaktadır (Fraser vd., 2019; Ocran, 2023; Śmiechowska-Petrovskij, 2017).

GYÇ1'in sınıf ortamında gözlem yaptığım sırada sınıftaki tüm çocukların oyuncakları toplamasına rağmen, GYÇ1'in yanıma gelerek gözleri görmediği için oyuncakları toplayamayacağını ifade etmesi dikkatimi çekti. Bu durumun çocuğun kendine yönelik bir özelliği (görmemesini) olumsuz olarak kabul etmesi ve kendini bu ifadeler ile tanıtmaya eğiliminde olması demektir. Bu da kendine yönelik böyle bir inancı olduğunu ve bu inancı kabullenerek ve ona uygun davranarak stereotipleştirdiğini gösteriyebilir. Kişinin kendi kimliğini tanıması, kendine yönelik algısı ve diğer insanlar tarafından nasıl görüldüğü ile yakından ilişkilidir (Southwell, 2012). Sahip olduğu görme kaybı sonucunda GY yaşaması GYÇ1'in onun önemli özelliklerinden biridir. GYÇ1 varlığına ilişkin en önemli parçalarından biri olan GY durumunu spesifik bir davranışla ilişkilendirmekte ve başkalarının ona atfettiği etiketlenmiş kimliği ile açıklayarak

kendine olumsuz bir özellik yüklemektedir. Üstelik GYÇ1'in bulunduğu sınıf içerisinde öğretmeni başta olmak üzere kimse ondan oyuncakları toplamasını beklememektedir. Bu da çevresindekilerin ona yönelik stereotipinin kanıtıdır. Bu çocuğun annesiyle yaptığım görüşmede anne çocuğunun istediği her şeyi yapabileceğine olan inancından söz etmişti. Ayrıca sınıfta gözlem için bulunduğumda GYÇ1'in sınıf içerisinde bağımsız hareket edebildiğini ve bir oyuncak alıp sınıfta yürüdüğünü gördüğümde GYÇ1'in aslında oyuncakları toplamaya katılmasını engelleyen bir durum olmadığını bizzatihi anlamış oldum. Ama yine de oyuncakları toplamaması ve kimsenin ondan böyle bir şey beklememesi kendisinin, öğretmenin ve arkadaşlarının GY'ye yönelik stereotipleri olduğunu göstermektedir.

Okur (2021) tarafından altı GY olan yetişkinle gerçekleştirilen çalışmada katılımcılar, ev arkadaşı olmaya niyetlendikleri gören kişilerin kendileriyle aynı evde yaşamaya yanaşmadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmanın katılımcıları kendilerini günlük yaşam içerisinde geri planda kalması gereken bireyler olarak gördüklerini vurgulamaktadırlar ki, bu da toplumun GY'ne yönelik stereotipinin bireyin kendisi tarafından da içselleştirdiğini açıkça göstermektedir. GY olan bireylerin bulundukları toplumun yaklaşımından etkilenmesi kendilerine yönelik olumsuz bir bakış açısı ile sonuçlanabilmekte ve kişinin kendine yeterince değer vermemesi ve kendini gereğince takdir etmemesi sonucunda benlik saygısı üzerinde olumsuz bir etkisi olabilmektedir (Bowen, 2010; Hersh, 2015). GYÇ1'e yönelik yaklaşım bu çocuğun kendine yönelik olumsuz bakış açısı ve hatta inanç geliştirmesine neden olmuş, çok kolaylıkla yapabileceği basit işleri bile yerine getiremeyeceğine ilişkin katı bir stereotip ortaya çıkmıştır.

Ö1 ile yaptığım görüşmede de sınıf içerisinde yaşanan sorunların kaynağının GYÇ1 olduğunu söylemesi ve bu durumun GY nedeniyle olduğunu düşünmesi, GY'ni sorunların kaynağı olarak görmesi ve bunun merhamet duyulması gereken bir durum olması ile ilişkilendirdiği diğer stereotipleri işaret etmektedir. Ö1'in çocuğun GY'ni sınıftaki sorunlar ile ilişkilendirmesi Dos Santos (2022) tarafından yapılan çalışmadaki yetersizlik denildiğinde katılımcıların akıllarına sadece problem durum ve davranışlar gelmesi bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ö1'in sınıf içerisinde yaşanan sorunlarda GYÇ1'in rolü olduğunu belirtirken görüşme içerisinde, *“Bir şeyleri fırlatmamayı biraz daha düzeltti. Eline aldığı şeyleri sürekli fırlatıyordu. Kime geleceğini bilmeden. Çünkü önünde kimsenin olup olmadığının farkında olmadığı için. Birbirlerinin eşyalarını tutup*

çekmeyi biraz bıraktı.” ifadelerini kullandı. Sözü edilen bu davranışların GYÇ1’e sağlanabilecek basit bazı yönlendirmeler ve desteklerle azalması hatta ortadan kalkması mümkündür. Buna rağmen sınıfta sorun olduğunda akla ilk gelenin GYÇ1 olması ve bu durumun onun durumuyla ilişkilendiriliyor olması, öğretmenin GY’ne yönelik olumsuz davranışlar stereotipi olduğunu göstermektedir. Genel eğitim sınıflarında eğitim gören GY olan çocukların katılımcı olduğu bir çalışmada bu çocuklar, okulda oluşan her sorun için önce kendilerinin suçlandığını, okuldaki her sorunun ve kötü davranışın kendilerine atfedildiğini ifade etmişlerdir (Asamoah vd., 2018). Bu durum toplumda GY’ne yönelik ciddi stereotipler olduğunu göstermektedir. Ö1 sınıf içindeki davranışları ve görüşme sırasındaki ifadeleri de bu durumu kabul etmiş, hatta içselleştirmiş olduğunu göstermektedir.

GYÇ1’e yönelik öğretmenin ve arkadaşlarının yaklaşımı ve sınıf içi ilişkilerindeki durumlar farklı stereotiplere işaret etmektedir. Örneğin, GYÇ1’in sınıfında yaptığım gözlem sırasında almış olduğum gözlem notlarımdaki şu satırlar, *“GYÇ1 ve arkadaşları oyun oynuyordu. Arkadaşlarının eline aldığı her oyuncağı GYÇ1 ellerinden aldı. Elinden oyuncak alınan arkadaşları tepki vermediler. Oyuncaklar ellerinden her alındığında başka bir oyuncak alarak oyuna devam ettiler.”* (Gözlem Notları 3-12.06.2023) ve buna ek olarak GYÇ1’in öğretmenin görüşme sırasında söylediği, *“Mesela sınıfta sesimi yükseltmem gerektiğinde GYÇ1’e yükseltmiyorum. Sınıftaki diğer öğrencilere yükseltiyorum. Yani şimdi GYÇ1’e burada vicdan devreye giriyor.”* ifadeleri GYÇ1’in sınıfta neler yaşıyor olabileceğini anlamak açısından önemlidir. Herhangi bir çocuğun GYÇ1 ile oyun sırasında etkili iletişime yanaşmaması ve neredeyse o yokmuş gibi davranması da öğretmenin sınıftaki tüm çocuklara yaptığı uyarıyı sırf yetersizliği olduğu için GYÇ1’e yapmaması ve bunu da vicdanlı olmakla açıklaması acıma ve merhamet stereotiplerinin kemikleştiğini göstermektedir. GY olan bireylerin merhamet duyulması gereken kişiler olduğu, onların yardıma muhtaç, çaresiz ve bağımlı olarak görülmesi gerektiği stereotiplerinin varlığı çalışmalarca da ortaya konmuştur (Mocănaşu, 2019). Ö1’in ve sınıftaki diğer çocukların GYÇ1 hatalı bir davranışta bulunduğu onu uyarmak yerine GY’ni vurgulayarak merhamet gösterilmesi veya yaptığı davranışın görmezden gelinmesi gereken birine dönüştürmeleri GYÇ1’i bağımlı ve çaresiz karakterize etmeleri demektir. Bu da sahip olduğu yetersizlikten ötürü GYÇ1’e yükledikleri olumsuz özelliklerin bir sonucudur. GY olan bireylerle yapılan bir çalışmada

katılımcılar, kendilerini farklı ve kötü hissettirdikleri için onlara merhamet ve acıma ile yaklaşan insanlarla iletişimde mesafeli olduklarını ifade etmişlerdir (Kucur & Demirdöven, 2021). Ö1'in görüşme sırasında, GYÇ1 tuvalete giderken arkadaşlarının yardım etmesine sinirlediğini belirtmesi GYÇ1'in de daha bu kadar küçük yaşta böylesi bir rahatsızlık yaşadığını göstermektedir. GY olan bireylere merhamet duygusuyla ve vicdanı önceleyerek yaklaşmanın onlara kendilerini kötü hissettirmesi ve böylelikle bu bireylerin toplum içindeki statüsünün daha değersiz görülmesi stigmatı ortaya çıkartan baskın kültürü de görünür kılmaktadır (Kucur & Demirdöven, 2021; Mocănaşu, 2019).

GY olan bireyler kendilerini başarısız, beceriksiz ve yetersiz bulabilmektedir (Erol & Ergün, 2013). Bu bireylerin kendilerine yönelik olumsuz benlik algısı geliştirmelerinde toplumun bakış açısının etkili olduğu görülmektedir. Ö1'in, GY sebebiyle GYÇ1'in anlattıklarını öğrenmede zorlanacağını söylemesi, GYÇ1'in de sahip olduğu yetersizliğin onun başarısız biri haline getireceği algısının oluşmasına neden olabilmektedir. Bireyin yetersizliğinden dolayı kendine yönelik bu stereotipleri kabul etmesi toplumun ve kendi gözünde, GY olan bireyler için düşünülenlerin bireyden beklenenlere dönüşmesine neden olabilmektedir (Ocran, 2023). Bu durum GYÇ1'in kendine yönelik olumsuz algısıyla benzerlik göstermekte ve GYÇ1'e yönelik başarısız bir kimse olma algısının bir süre sonra ondan beklenene dönüşeceğini göstermektedir. Ö1, GYÇ1'in GY'ni hem sınıfta yaşanan sorunların kaynağı olarak hem de sorunların çözümünde de zorluk yaşanmasına neden olan unsur olarak düşünmektedir. Bu da GYÇ1'e yüklenen olumsuz özelliklerin devamı niteliğindedir. Ö1, GY'nin GYÇ1'in öğrenme becerilerinde sınırlılık yarattığından ve yetersizliği olmayan diğer bireylerde böyle bir sınırlılığın olmayacağından emin olması da genelde bir yetersizliğe sahip olma durumuna, özelde de GY'ne ilişkin ciddi stereotiplere işaret etmektedir.

Sosyal becerilerin gelişiminde görsel bilgi önemli bir yer tutmaktadır. Eşitlikçi bir yapısı olması gereken arkadaşlık ilişkisinde de bireyler karşılıklı birbirlerinin yüz ifadelerini anlamak ve yorumlamak durumundadır. Görsel bilginin eksikliği GY olan çocukların akranları ile kurdukları iletişimi etkileyebilmektedir. Bu çocuklarla yapılan çalışmalar sosyal becerilerde sorun yaşayan GY'ne sahip çocukların problem davranışlarının da fazla olduğunu ortaya koymaktadır. Problem davranışlarda azalma ancak GY olan çocuk için uygun sosyal beceri desteği ile mümkün olmaktadır. Sınıf ortamında sunulan ve kaliteli etkileşimi destekleyen uygun fırsatlar çocukların arkadaşlık ilişkilerine olumlu

yansımadır (Hatlen, 2004; George & Duquette, 2006; Roe, 2008; Runjić vd., 2015). Arkadaşlık ilişkilerinde yaşanan zorluklar, öğretmen desteği ve uygun fırsatların sunumuyla azaltılabilmektedir. GY olan çocuklara yönelik uygun desteğin sağlanmaması, tam tersi çocuğun durumunun yeterince bilinmemesiyle ve anlaşılabilmesiyle birleşerek öğretmen ve sınıf arkadaşlarında stereotipik düşüncelere neden olabilmektedir (Gray, 2005; Preisler, 1993). GYÇ1'e gereksinim duyduğu desteğin sağlanması, öğretmeni ve arkadaşlarının onun hakkında düşündükleri olumsuz özelliklerin stereotipe dönüşmesini engelleyecektir. GY hakkında yanlış bilinenlerin stereotipe dönüşmesi ve GYÇ1'in kendine yönelik olumsuz algısı, çocuğun sınıf içerisinde çoğunlukta olanı algılayarak kendini bu gruba ait görmediğini ve bu durumu içselleştirdiğini göstermesi bakımından oldukça önemlidir.

5.1.1.3. Ayrımcılık: Biz ve O Alt Temasının Tartışma ve Sonuçları

Ayrımcılık, bireyin cinsiyeti, etnik kimliği veya göze çarpan bir özelliği nedeniyle toplum içinde eşit ve adil olmayan bir şekilde çoğunlukta olan gruba ait görülmemesidir. Sosyal çevre içerisinde çok sık karşılaşılabilen bu durum içinde yaşanan toplumun kültürü, siyasi ve sosyal politikaları ve eylemleri ile de oldukça ilişkilidir (Altman, 2011; Krnjacki vd., 2018). Toplum içerisinde yetersizliğe bağlı ayrımcılık oldukça yaygın görülmektedir. Bireyin yetersizliğindeki farklılığın toplum tarafından etiketlenmesi ve toplumun bireyin yetersizliğine yönelik yüklediği olumsuz özellikler, bireyin topluma uygun görülmemesi ile ayrımcılığa dönüşmektedir (Li & Moore, 1998; Stalker & Connors, 2004; Williams vd., 2008). Toplum içerisindeki insanların bakış açısının YOB farklı bir kategoriye koyarak 'biz ve o' diyerek ayrıştırması, toplumdaki bu insanların ayrımcılığı nasıl şekillendirdiğini göstermektedir (Link & Phelan, 2001). Toplumun önyargıları, ayrıştırılmış bölgeler ve eğitim olanakları GY olan bireylerin ayrımcılık hissetmesine neden olmaktadır (Kong vd., 2021). Bu bireylerin katılımcı olduğu çalışmalarda GY olan bireylerin ayrımcılık hissettikleri net olarak görülmüştür (Heinze & Castle, 2023). Çocuklarla yapılmış çalışmalarda da genel eğitim sınıflarında bulunan GY olan çocukların da ayrımcılık hissettikleri belirtilmektedir. Thurston (2014) tarafından az gören öğrenciler ile yapılan bir çalışmanın sonuçları, bu öğrencilerin eğitim ortamları

içinde gören akranları ile aynı şartlara sahip olmadıklarını ve yetersizliklerinin akranları ile aralarına mesafe koyduğunu düşündüklerini göstermektedir. Çalışmada diğer çocukların az gören öğrencilere kabullenici bir tutumla yaklaştıklarından söz edilirken, kendilerinin kabul edilmesi gereken ayrı bir grup olarak görülmelerinin az gören öğrencilerin ayrımcılık hissetmesine neden olduğu belirtilmektedir.

Benim çalışmamda ise GY'ne yönelik ayrımcılığı GYÇ3'ün tam zamanlı olarak sınıfta bulunmasına rağmen, öğretmeni ve sınıf arkadaşları tarafından asla sınıfa dâhil edilmemesi ile açıkça gördüm. Sınıfın en arkasında oturtulmuş olan GYÇ3'ün ders sırasında arkadaşları ile aynı zamanda aynı dersi yapmadığını gözlemlediğimde, öğretmenin sınıfta diğer çocuklarla yapılan ders hakkında konuşmasına rağmen GYÇ3'ün başka bir kitaptan kimse ile konuşmadan başka bir ders yaptığını gözlemledim. Bu durum sonucunda onun yetersizliğinden dolayı sınıf grubuna ait görülmediğini elle tutulacak kadar somut şekilde hissettim. Çocuğun sınıfın içinde bulunmasının ayrımcılığın önüne geçememesi Khowaja (2021) tarafından GY olan üniversite öğrencileri ile yapılan çalışmada da ortaya konmuştur. Bu çalışmanın katılımcılarının sınıf arkadaşlarının onları ödev grup listesine dâhil ettiklerini ama çalışmaya aktif olarak katılmalarına izin vermediklerini belirtmeleri, bu çalışmada GYÇ3'ün sınıf içerisinde yaşadıklarıyla oldukça benzerdir. Yetersizliği olan çocuklar ile tipik gelişim gösteren çocukların aynı ortamda eğitim görmesini savunan kaynaştırma/bütünleştirme eğitiminin çocukları birbirinden uzaklaştırması değil, tam tersi birleştirmesi beklenmektedir. Ancak hem benim çalışmamda hem de alanyazındaki farklı çalışmalarda ortaya çıkan ayrımcılık deneyimlerinin olmaması için yetersizliği olan çocuklara gereksinim duydukları destek ve fırsatların sunulması da şarttır. Sosyal ve eğitsel bütünleşmenin sonucu toplumda ve eğitim ortamlarında yetersizliği olan bireylerin sosyal kabul kadar sosyal ret de yaşamaları mümkündür. Yetersizliği olan çocukların genel eğitim sınıfı içerisinde yaşatlarıyla birlikte bulunması sosyal kabul olarak görünse de hem bu çocuklar hem sınıf arkadaşları hem öğretmenler hem de sınıf ortamı için gerekli ve ihtiyaca yönelik düzenlemeler olmadığı sürece birey reddedici tutuma ve dolayısıyla ayrımcılığa maruz kalmaya devam edecektir (Odom, 2000). GYÇ3'ün sınıfta olması onun arkadaşları ile bütünleşmesi ve kendini ayrımcılığa uğramamış hissetmesi için yeterli değildir. Uygun düzenleme ve destek sisteminin olmaması teoride gören akranlarıyla bir arada eğitim alıyor gibi görülen GYÇ3 ile öğretmeni ve sınıf arkadaşları arasında somut bir ayrışmanın

olmasını önleyememiştir. Ayrımcılığın önlenmesi için alınan önemli bir önlem olan kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları GYÇ3'ün durumunda onu sınıftaki herkesten ve her şeyden ayırıştıran durum haline gelmişti (Özyürek, 2014). Maalesef, yapmış olduğum gözlem, GYÇ3 ile sınıf arkadaşları arasında Link ve Phelan (2001) tarafından 'biz ve o' olarak açıklanan ayırıştırmayı görünür kılmaktadır.

GYÇ3'ün annesi ile yapılan görüşmede annenin çocuğunun gören yaşlılarıyla aynı sınıfta eğitim almasını zorlayıcı olarak nitelendirmesi ve sınıf için çalışmalar için uygun materyallerin ve desteğin sadece anne tarafından tedarik edilmeye çalışılması, gözlemlerimle de teyit ettiğim bir durum oldu. GYÇ3'ün gereksinimlerine yönelik destek sağlanmadığı için sınıf arkadaşları ile arasına giren bu mesafe onun bir süre sonra en arka sırada yalnız oturmasına, tüm sınıf ders yaparken onun sıranın üstüne oyuncaklarını çıkararak kendi başına oynamasına yol açmıştır (Gözlem Notları 1-11.04.2023). En basit haliyle çocuk görmezden gelinmektedir. Sınıfta öğretmen ve anne de dâhil kimsenin bu durumun değişmesi için çaba sarf etmemesi ise GYÇ3'e yönelik ayrımcı bir tavrın işareti olarak düşünülebilir.

GY olan bireyler ile yapılan bir çalışmada bu bireylerin okul yaşamında akranlarının yalnızca dersler ve sınavlar konusunda zorluk yaşadıklarını düşündükleri, ancak kendilerinin sadece akademik becerilerde değil günlük yaşam becerilerinde de ve hemen her konuda çok fazla çaba sarf etmeleri gerektiğini ve bu durumun onları ayırıştırdığını ifade etmişlerdir. Katılımcılar bu durumlarını toplumun standardına göre yaşıyor olmalarına bağlamış ve bunun sonucu olarak engellendiklerini hissettiklerini belirtmişlerdir (Okur, 2021). GYÇ3'ün derse katılımı için ihtiyacı olan desteğin anne tarafından sağlanması, ders yapmayı bıraktığında kimseyle iletişime geçmeden oyuncakları ile oynamaya başlaması ve bu duruma rağmen öğretmen ve sınıf arkadaşlarının hiç birşey olmamış gibi ders işlemeye devam etmesi GYÇ3'ün yaşadığı ayrımcılığın kendisi ve bütün sınıf tarafından içselleştirildiğini göstermektedir.

Öğretmenin GYÇ1'in etkinliklere katılmak için çok istekli olduğunu, ancak GY'nden dolayı istese de bunu yapamayacağını ifade etmesi, öğretmenin bu çocuğu farklı bir gruba ait olarak gördüğünü göstermektedir. Öğretmenin "*Çocuğa şunu anlatamıyorsun haklı olarak. 'Yani GYÇ1 oynayamayız bunu senle' diyemiyorsun.*" ifadesi, onun sınıf içinde oyun oynamaya uygun olmayan bir çocuk olduğunu düşündüğünü gösterirken, GYÇ1'in

bazı oyunlarda, o oyunu oynayabilenler grubunda yer almadığının belirtilmesi arkadaşları ile arasına mesafe girdiğini de göstermektedir. Bu durum ayrıca GY olan çocukla ilgili duurmdan bağımsız olarak belli oyunları oynayabilenler ve oynayamayanlar grubu olduğunun altını çizmektedir. Görüşmenin devamında öğretmenin *“Oyunu GYÇ1’in de oynaması için basit hale getirdiğim zaman anlıyor. Ama bu duruma olumlu veya olumsuz bir tepki vermiyor. ‘Bu oyun böyle değil’ demiyor.”* ifadeleri aslında GYÇ1’in kendisi için uyarlanmış etkinliklere doğal şekilde katıldığını göstermektedir. GYÇ1 sınıf içerisinde arkadaşlarının yaptığı etkinliklere katılamadığında tepki gösterdiği için aslında ayrımcılığı bariz şekilde algıladığı söylenebilir. GY olan çocukların gören akranları ve öğretmenleri ile gerçekleştirilen bir çalışmada, katılımcıların GY olan çocuğun sınıfa uygun olmadığını ve dersleri yavaşlattığını belirttikleri görülmektedir. Aynı çalışmada söz verilen GY olan çocuklar, akranları ile aynı eğitim ortamında olmanın kendilerine yeni fırsatlar sağladığı için bu durumdan memnun olduklarını belirtmişlerdir (Asamoah vd., 2018). Bu durum yaptığım çalışmada Ö1’in GYÇ1’in sınıf içi çalışmalara katılımının uygun olmadığını düşünmesi ve GYÇ1’in ise yapılan uyarlamalarla etkinliğin ya da oyunun basitleştirilmesine, değiştirilmesine tepki vermeyerek arkadaşları ile aynı çalışmalara ve oyunlara katılmak istemesi ile benzerlik göstermektedir. Asamoah ve diğerlerinin (2018) çalışmasında öğretmenin ve sınıftaki diğer öğrencilerin dersi yavaşlattığı gerekçesiyle GY olan öğrenciyi sınıftan göndermek istemesi, Ö1’in görüşme sırasında söylemiş olduğu, *“GYÇ1’in gelmesi gereken okul burası mı belli değil. Yani burası mı gerçekten? Çünkü bu çocuk görmüyor.”* ifadesine tekabül etmektedir. Kısacası GYÇ1 öğretmeni tarafından hali hazırdaki sınıfına uygun ve ait görülmeyip ayrıştırılmaktadır (Asamoah vd., 2018).

Okul öncesi öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada, öğretmenler sınıflarında GY olan bir çocuğun bulunmasının iş yüklerinin artmasına neden olduğunu ve GY olan çocukların motivasyon sorunları yaşamaları nedeniyle zorlayıcı olduklarını belirtmişlerdir. Çalışmanın sonucunda, öğretmenlerin GY olan okul öncesi çocukların gören akranları tarafından kabul görmeyeceğini ve bulundukları okula uyum sağlayamayacaklarını belirtmesi bu öğretmenlerin ayrıştırıcı bir bakış açıları olduğu ifadesiyle açıklanmıştır. Yapılan görüşmelerde öğretmenler, hiç görmeyen bir öğrencinin daha zorlayıcı olduğunu belirterek az gören bir öğrencinin daha kolay uyum sağlayacağını ifade etmişlerdir (Brambring, 2001). Yani küçük bir çocuk ‘normal’e yaklaştıkça kabul edilebilirliği

artmaktadır (Sharma vd., 2008; Schwab vd., 2016). Benim bulgularımda ortaya koyduğum, Ö1'in GYÇ1 için söylediği *“Hiç görmemesi çok zor. Yani hiçbir şekilde görmüyor. Işık görmüyor. Sadece herkesi bırakıp GYÇ1 ile birebir ilgilenmem lazım.”* ifadesi de öğretmenin GY'ne ve etkilerine yönelik bilgi eksikliğini ve hatta hatasını göstermesi açısından çarpıcıdır. Ayrıca gözlem notlarımda da belirttiğim gibi GYÇ1'in sınıf içi etkinlikler sırasında kitaptaki görseller üzerine yapılan çalışmaya katılması için uyarılma yapılmaması, GYÇ1'in arkadaşları ile aynı anda aynı çalışmaya katılamamasının tek nedenidir. Gözlem sırasında, arkadaşları çalışma yaparken kafasını sıraya koyarak ve konuşmayarak oturan GYÇ1, onunla görüşmem sırasında, *“Okulda en çok sıramda tek başıma otururken sıkılıyorum. Boş boş oturuyorum.”* ifadesiyle deneyimlediği ayrımcılığın farkında olduğunu belirtmektedir. Sosyal ilişkilerin tüm çocuklar gibi GY olan çocuklar için de çok önemli olduğunu gösteren bu durum, EÇD'de GY olan çocukların gereksinimlerine uygun olarak desteklenmemesinin bu çocukların ayrıştırılmasına neden olduğunu göstermektedir. Ayrımcılığın içselleştirilmesi ise bireyin benlik saygısını olumsuz olarak etkilemektedir (Gray, 2005; Pérez-Garín vd., 2021). Bireyin kendine yönelik algısı ve kendini kabulü üzerinde etkisi olan benlik saygısının olumsuz etkilenmesi ise, GY olan bireyin yetersizliğine yönelik olumsuz algı geliştirmesine ve daha da yalnızlaşmasına neden olmaktadır (Kong vd., 2021).

Görüşme sırasında Ö2'nin sınıfta daha önce yaşanmış bir olayı anlatırken GYÇ2'ye yönelik konuşmaları nedeniyle gören öğrencilerine kullandığı, *“Böyle çocuklarla karşılaştığımızda böyle mi davranmamız gerekiyor? Bize yakışan bu mu?”* ifadesi GYÇ2'yi farklı bir grupta gördüğünü göstermektedir. Bu durum, Link ve Phelan'ın (2001) kuramında açıklandığı üzere bireyin stigma hissetmeden hemen önce nasıl ayrıştırıldığına, 'biz'den çok farklı olduğu düşünülerek 'o' grubu içerisine alınmasına somut bir örnektir. Ö2 gören öğrencilerine, GYÇ2'nin onlardan farklı olduğunu düşündüğünü belirterek aslında belki kendisinin de farkına varmadığı ciddi bir ayrımcılığın altını çizmektedir. GY olan çocukların akranları ile iletişimlerinde öğretmenin tutumu oldukça önemlidir (Gray, 2005; Preisler, 1993). Ö2'nin, GYÇ2 hakkında sınıf arkadaşlarına yaptığı bu konuşma, kullandığı sözcükler dikkat çekicidir. Öğretmenin, bireyin farklı olmasını ve farklı hissetmesini normalleştirmesi sınıftaki tüm çocukların tutumunu değiştirebilir. Çocukların, farklı olanın ayrı tutulması gerektiği yaklaşımını değil farklı olmanın bir arada olmaya engel olmayacağı yaklaşımını

benimsemesi GY olan çocuğun ayrımcılık deneyimlemesinin önüne geçecektir (Hess, 2010; Thurston, 2014).

5.1.1.4. Stigma Deneyimi Alt Temasının Tartışma ve Sonuçları

Bireyin etiketlenmesinin, etiketlenen bireye olumsuz özellikler yüklenmesinin, toplumdan ayrıştırılmasının doğal bir sonucu olan değer düşüklüğü, bireyin stigma hissetmesi ile ilişkilidir. Toplumdaki baskın gücün olumsuz özellikler ile ayrıştırdığı bireyi değersiz görmesi, bireyin de bu durumu içselleştirerek hayatını bu değersizliğe göre yaşaması stigmanın deneyimlenmesidir. Bireyin deneyimlediği stigma hissinin arkasındaki baskın güç, içinde yaşanılan toplumdaki ekonomik, politik, sosyal ve kültürel güce bağlıdır (Link & Phelan, 2001).

Bu durum toplum içinde yaşamın bir parçası olan yaş, cinsiyet, gelir durumu, evlilik, sosyal uyum gibi statüler açısından YOB'un değersiz olarak görüldüğünü göstermektedir. Ayrıca bu bireylerin bu değersizlik duygusunu hissederek ve hatta içselleştirerek yaşamlarını toplumun bakış açısına göre yaşamaları onların stigma hissettiklerini göstermektedir (Ayyıldız & Aydemir, 2020; Li & Moore, 1998). YOB'un içselleştirdiği stigma bulundukları sosyal çevreden uzaklaşmalarına, benlik saygılarının düşmesine, yaşamlarının değersiz olduğuna ilişkin bir kabulleri olmasına ve böylece yaşam kalitelerinin de düşmesine neden olmaktadır (Varlıklıöz & Keskinlik, 2021). Toplum içindeki insanların kör kelimesinin olumsuz anlamlarda kullanmaları, GY olan insanlara acımaları ve merhamet duymaları, toplum içinde aktif ve üretken yaşamlarının onlar için uygun olmadığını belirtmeleri bu insanların GY olan bireyleri daha değersiz gördüğünü göstermektedir (Dos Santos vd., 2022; Southwell, 2012). GY olan bireylerin de yetersizlikleri nedeniyle alacakları tepkiyi düşünerek toplumla bütünleşmekten ve sosyal yaşamdan kaçındıklarını ve yalnızlaştıklarını belirtmeleri, görünürlüğe neden olduğu için kullanmaları gereken yardımcı cihazları reddetmeleri ve kendilerini toplum tarafından kabul edilmesi gereken biri olarak görmeleri bu değersizliği içselleştirerek stigma hissettiklerini göstermektedir (Hayeems vd., 2005; Hersch, 2013; Thurston, 2014).

Çalışmamın bulgularında, Ö1'in görüşme boyunca GYÇ1'den '*çok zeki*' olarak söz etmesine rağmen, sırf görmediği için buna imkân olmadığını belirtmesi GYÇ1'in

öğretmeninin gözünden nasıl görüldüğüne ilişkin önemli bir ipucu vermektedir. Öğretmeni GYÇ1'in sahip olduğu yetersizliğin zekâsını ölçmeyi engelleyeceğini düşünmekte, GY GYÇ1'i öğretmeninin gözünde adeta aşağıya çekmektedir. Asamoah ve diğerlerinin (2018) çalışmasında, öğretmenler ve gören çocukların GY olan çocuklara attığı dersleri yavaşlatma, oraya ait olmama ve sınıftaki tüm sorunların bu çocuklardan kaynaklandığını düşünme gibi durumların hepsi çocuğun yetersizliğine bağlanmaktadır. GY olan çocuklar ise yalnızca bu durumlara muhatap olduklarını, derslerde başarılı notlar aldıklarında dahi fark edilmediklerini belirtmişlerdir. Çalışmaya katılan GY olan çocuklardan birisi başarılarının sırf GY'ne sahip olmalarından dolayı fark edilmediğini ifade etmiştir. Ö1'in de öğrencisinin yetersizliğini zekâsının ölçümü önünde bir engel olarak gördüğü ve GY'nin zeki olmayı veya başarıyı gölgelediğini düşünmesi buna benzer bir bulgudur. GY nedeniyle hak ettiği değere uygun görülme ve öğretmeninin gözünde değeri düşük olan GYÇ1'in öğretmenin tutumu nedeniyle muhtemelen stigma hissettiği görülmektedir. Ayrıca GYÇ1'in öğretmeninin sınıf içerisinde gerçekleşen bir olay hakkında konuşurken öğrencisinin yapamayacağını düşünerek onu ortak bir çalışmaya dâhil etmediğini belirtmesi de bu stigma deneyiminin bir parçasıdır. GYÇ1'in GY'nin arkadaşları ile oyuncak toplamasının önünde bir engel olduğunu düşünen Ö1'in zihninde, arka planda kalması gereken öğrencinin GYÇ1 olması, sınıf içerisinde GY'ne sahip olmasının GYÇ1'i değersizleştirdiğini göstermektedir. GY olan çocuklar üzerine yapılan bir çalışmada, öğretmenlerin bu öğrencilerin yapamayacağını düşündükleri konularda onları çalışmalara dâhil etmedikleri ve bununla birlikte bu öğrenciler için uygun çalışmalar da hazırlamadıkları görülmüştür. Çalışmanın sonuçları öğretmenlerin GY olan öğrencilerine yönelik reddedici bir tutumu olduğunu ve bu öğrencilerin ayrımcılığa maruz kaldığını göstermektedir (Giese vd., 2022).

GY ve fiziksel yetersizliği olan bireyler ile yapılan bir çalışmanın ilk aşamasında, bu bireylerin ırk, cinsiyet, cinsel yönelim, dini inanç gibi konularda ayrımcı bir bakış açısına sahip oldukları bulunmuştur. Aynı kişiler çalışmanın devamında kendi deneyimleri üzerinden konuştuklarında ise yetersizlikleri nedeniyle ayrımcılığa uğradıklarını belirtmişlerdir. Bu durum, stigmanın ortaya çıkmasında toplumun bakış açısının ve toplumdaki baskın gücün etkisinin önemini göstermektedir. Stigma hisseden bir grubun başka grubun stigma hissetmesine neden olabilecek bir durumda bulunabilmesi dikkat çekicidir. Çalışmada katılımcılar yetersizliklerinden dolayı yaşadıkları ayrımcılığı

insanların kendilerine yaklaşımlarıyla ve yaşadıkları olaylardan dolayı fark ettiklerini belirtmişlerdir. Kendini değersiz hisseden bu bireylerin toplumun kendilerine yönelik bakış açısını içselleştirmeleri ise, topluma uyum sağlamakta zorlanmalarına ve yaşam kalitelerinde düşüşe neden olmaktadır (Uzunaslan & Duyan, 2022).

Ö1'in bakış açısından GY'nin çocuğun bireyi değersizleştiriyor olması ve daha önceki çalışmalarda da görüldüğü gibi GY olan çocuğun da bir süre sonra bu bakış açısını içselleştirerek yaşamını bu bakış açısıyla şekillendirmesi çocukta stigma hissine neden olmaktadır. Dolayısıyla, GYÇ1'in yetersizliğinin içinde bulunduğu çevrenin tutumu sebebiyle onu itibarsızlaştırması GYÇ1'in stigmaya hissettiğini göstermektedir. Aynı zamanda bu çalışmanın bulgularında GY olan çocuğun gören akranları ile aynı işleri yapamayacağı yönünde stereotip olarak ortaya çıkan GYÇ1'in GY'den dolayı oyuncak toplayamayacağı ifadesi de çocuğun yetersizliği nedeniyle kendine yönelik daha değersiz görülen bu bakış açısını içselleştirdiğini ve stigma hissettiğini göstermektedir.

Thurston (2014) toplumun bütünleşmesinden söz ederken kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının olumsuz döngüsü ile yetersizliği olan bireyin çevresindekiler tarafından kabul görmesi arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır. GY olan bireylerin çevresindekiler tarafından kabul görmesinin olumlu etkilerinden söz edilebilecek olsa da bu durumun toplumun bütünleşmesine engel olduğunu toplumun bir parçası olan bireyin başkaları tarafından kabul görmeye ihtiyacı olmadığını da göz önünde bulundurmak gerekir. Ö3'ün sınıftaki diğer öğrencilerin ve kendisinin GYÇ3'ü sınıfa kabul ettiğini belirten ifadeleri, sınıf içerisindeki bütünleşmeyi engellerken aynı zamanda hangi statünün kabul eden ve hangi statünün kabul edilen olduğunu göstererek sınıftaki baskın güç hakkında bilgi vermektedir. Ö3'ün, GYÇ3 ve arkadaşlarının ilişkisini ifade ederken kullandığı *"Farklı olduğunu zaten biliyoruz. Okulda da arkadaşları onu öyle kabul ettiler. Koruyorlar."* cümlesi GYÇ3'e yönelik sınıf içerisinde ayrımcı bir yaklaşım olduğunu gösterirken, GYÇ3'ü kabul edilecek ve korunacak birisi olarak görmeleri de onu yetersizliğine bağlı olarak daha alt statüde görmeleriyle ilişkilidir. GYÇ3'ün de bu durumun farkında olduğunu annesi ile yaptığım görüşme ve aldığım gözlem notları sayesinde anladım. A3 görüşme sırasında sınıfta arkadaşları ile ilişkilerini sınıftaki farklılığı bariz bir diğer çocuk üzerinden *"Sınıfımızda mesela yabancı bir çocuk var. Sudanlı. Bakıyorum onun da Türkçesi yarım. Onunla çok güzel anlaşıyor. Muhteşem yani. Onun Türkçe yarım bizimki yarım ikisi birbirini tamamlıyor yani. Çok güzel anlaşıyorlar. Her yere beraber*

gidiyorlar, konuşuyorlar, oynuyorlar.” şeklinde aktarması çarpıcıdır. Ayrıca gözlem yaptığım sırada aldığım notlar da GYÇ3 ve diğer farklı özellikler gösteren arkadaşı arasındaki ilişkinin GYÇ3’ün tercih ettiği ve aslında tek kurabildiği arkadaşlık olduğunu göstermektedir. “Tenefüs zili çaldı. GYÇ3 ayağa kalktı. Sınıflarında siyahi bir çocuk vardı. GYÇ3’ün yanına geldi. GYÇ3 arkadaşına sarıldı, dışarı koşular.” (Gözlem Notları 2-09.05.2023)

“GYÇ3 ve arkadaşı oyuncaklarla oynuyorlardı. Önlerinde oturan çocuk oyuncak istedi. GYÇ3 ona bir şeyler söyledi. Ne söylediğini çocuk da ben de anlamadım. Arkadaşı GYÇ3’ün ne anlattığını söyledi.” (Gözlem Notları 3-31.05.2023)

GY olan bir çocukla yapılan bir çalışmada, katılımcı genç deneyimlerini aktarırken okulda arkadaşlarının olmadığını, okul dışında ise yalnızca GY olan çocuklarla arkadaşlık ettiğini ve arkadaşlarıyla benzer deneyimleri paylaşmanın onun için ne kadar rahatlatıcı olduğunu belirtmektedir (Opie vd., 2015). Goffman (2020) toplumsal kimliği zarar gören ve itibarsızlaşmış bireyin çevresi ile etkileşime girerken öncelikle kendi gibi olan ve halden anlayan stigmaya maruz kalmış kişilere yöneldiğini belirtmektedir. Bu durum GYÇ3’ün Türkçe konuşmakta zorluk çeken ve bu nedenle sınıf içi ilişkileri kısıtlı bir çocuğu arkadaş olarak seçmesini açıklamaktadır.

Bu çalışmada Link ve Phelan (2001) tarafından birbirlerini etkileyen bileşenler ve toplumdaki baskın gücün etkisiyle kavramsallaştırılan stigmayı EÇD’de GY olan çocukların deneyimleri üzerinden inceledim. Çalışmamın sonucunda, çocukların GY nedeniyle etiketlenerek, kendilerine olumsuz özellikler yüklenerek ve bulundukları sınıfa ait görülmeyle ayrıştırdıklarını göstermektedir. Sınıfta öğretmen tutumları ve arkadaş yaklaşımları ile ayrıştırılan GY olan çocukların sınıf içerisinde daha değersiz görülmesi stigmaya maruz kaldıklarını göstermektedir. Çocukların da bu duruma uygun davranmaları da stigma hissettiklerini göstermektedir. GY olan çocukların ayrımcılık ve stigmayı nasıl deneyimlediklerini incelemek amacıyla yaptığım bu çalışmada, yetersizlikleri nedeniyle etiketlenen çocukların sınıfta sorunların kaynağı olarak görülmeleri, kendilerine yönelik var olan stereotipleri sürdürmeleri, öğretmenleri tarafından sınıfa ait görülmemeleri, arkadaşlık ilişkilerini kendine benzeyenler ile kurmaları ve görme yetersizliğinin onları değersizleştirilmesi ile stigma hissi görülmektedir.

Bu çalışma GY olan çocukların stigma deneyimlerine yönelik bakış açısı sunarken aynı zamanda bazı sınırlılıklara da sahiptir. Çalışma her ne kadar farklı zamanlarda ve ortamlarda farklı kişilerden veri toplanarak yürütülse de bu verileri toplayan kişinin aynı olması çalışmanın sınırlılıklarından biridir. Aynı zamanda çalışmaya alanyazının da gösterdiği gibi GY olan bireylerin stigma hissettiğini belirterek başlanması araştırmacının çalışmaya yönelik bakış açısını etkilemesi bakımından bir diğer sınırlılığı oluşturmaktadır. Çalışmanın GY olan üç çocuk ile gerçekleşmesi incelenen deneyimlerin genellenmesini engelleyerek başka bir sınırlılık oluşturmaktadır. Ayrıca bu çalışmada GY olan çocukların hissettikleri stigmaya yönelik deneyimlerini çevrelerindeki bireylerin tutumları ile incelerken yargılayıcı değil çözümün nasıl sağlanabileceğine yönelik faydası göz önünde bulundurulmuştur.

5.3. Öneriler

Aşağıda çalışmamın bulgularına dayanarak bazı önerilerde bulundum. Yaptığım önerilerin her yaştaki GY olan bireylere yönelik yaklaşımlarda faydalı olacağını umut ediyorum.

5.3.1. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

1. EÇD’de GY olan çocukların tek katılımcı olduğu ve yaşadıkları durumları gözlem, video kaydı vb. yollarla daha etkili ve derinlemesine inceleyen çalışmalar yapılabilir.
2. EÇD’de GY olan çocukların okul dışı ortamlarda yaşadıkları ayrımcılık ve stigma deneyimleri üzerine çalışmalar yapılabilir.
3. Aynı eğitim ortamı içinde bulunan GY olan çocukların gören akranlarının bu çocuklara ilişkin görüş, algı ve deneyimleri üzerine çalışmalar yapılabilir.
4. Genel eğitim sınıflarında öğrenci olan GY olan çocukların muhatap olduğu diğer personelin (okul yöneticileri, branş öğretmenleri, destek eğitim personeli, diğer çocukların ebeveynleri gibi) bu çocuklara ilişkin görüş, algı ve deneyimleri üzerine çalışmalar yapılabilir.

5. Sınıfında GY olan öğrencisi bulunan öğretmenlerin deneyimlerinin ayrıntılı incelendiği çalışmalar yapılabilir.
6. EÇD’den başlayarak GY olan çocukların ayrımcılık ve stigma deneyimlerinin boylamsal olarak incelendiği çalışmalar yapılabilir.
7. EÇD’de GY olan çocuklar ve ebeveynlerinin algıladıkları stigmatı değerlendirecek ölçeklerin geliştirileceği çalışmalar desenlenebilir.

5.3.2. Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. Öğretmenlerin GY olan öğrencilerine daha faydalı olabilmesi için eğitimlerle desteklenmesi sağlanabilir.
2. Yetersizliği olan çocuklarla çalışma deneyimi konusunda öğretmenlere gereksinimlerine uygun destekler verilebilir.
3. Sınıfında GY olan çocuk/öğrenci bulunan öğretmenlere materyal ve personel desteği sağlanabilir.
4. Okul yöneticileri, öğretmenler, okul destek personeli ve ebeveynlere sınıflarda farklılıkların etiketlenmesi ve ayrımcılık üzerine eğitimler verilerek bütünleşmenin ve toplumsal uyumun önemi anlatılabilir.
5. Okullarda yapılacak etkinlikler toplumun bakış açısını hem yansıtması hem de etkilemesi bakımından önemli olduğu için ayrımcılığın olumsuz etkileri üzerine farklı eğitimler planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Ahi, B., & Kıldan, A. O. (2013). Türkiye’de okul öncesi eğitimi alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi (2002-2011). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(27), 23-46.
<https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19400/206141>
- Akoğlu, G. (2022). Erken çocukluk döneminde temel gelişim alanları. H. Bakkaloğlu, S. Çelik & G. Tomris (Ed.), *Araştırmadan uygulamaya erken çocukluk özel eğitim el kitabı* içinde (ss. 151-209). Vizetek Yayıncılık.
- Anderson-McNamee, J. K., & Bailey, S. J. (2010). The importance of play in early childhood development. *Montana State University Extension*, 4(10), 1-4.
<http://lanefacs.pbworks.com/w/file/etch/65563699/Importance%20of%20Play.pdf>
- Anna-Leena, L., & Jonna, K. (2017). Ethical reflections of interviewing young children: Opportunities and challenges for promoting children’s inclusion and participation. *Asia Pasific Journal of Research in Early Childhood Education*, 85-110.
<https://doi.org/10.17206/apjrece.2017.11.1.85>
- Arishi, A., & Boyle, C. (2017). Inclusive education and the politics of difference: Considering the effectiveness of labelling in special education. *Educational and Child Psychology*, 34(4), 70–81. <https://doi.org/10.53841/bpsecp.2017.34.4.9>
- Asamoah, E., Ofori-Dua, K., Cudjoe, E., Abdullah, A., & Nyarko, J. A. (2018). Inclusive education: Perception of visually impaired students, students without disability, and teachers in Ghana. *Sage Open*, 8(4), 1-11.
<https://doi.org/10.1177/2158244018807791>
- Aydemir, N., Kaya, B., Yıldız, G., Öztura, I., & Baklan, B. (2016). Determinants of felt stigma in epilepsy. *Epilepsy & Behavior*, 58, 76-80.
<https://doi.org/10.1016/j.yebeh.2016.03.008>
- Ayyıldız, E. (2019). Erken çocuklukta özel eğitim/müdahale nedenleri. H. Fazlıoğlu & H. Şengül Erdem (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar: Erken çocuklukta gelişim ve eğitim* içinde (ss. 187-217). Vize Akademik.

- Ayyıldız, E., & Aydemir, N. (2020). Erken çocuklukta stigma. E. Görgü & T. Sezer (Ed.), *Erken Çocuklukta Güncel Konular* içinde (ss. 191-208). Nobel Yayıncılık.
- Bahap-Kudret, Z. (2022). Erken çocukluk özel eğitimine ilişkin temel konular. H. Bakkaloğlu, S. Çelik, G. Tomris (Ed.), *Araştırmadan uygulamaya erken çocukluk özel eğitim el kitabı* içinde (ss. 3-44). Vizetek Yayıncılık.
- Bakke, H. A., Cavalcante, W. A., Oliveira, I. S. D., Sarinho, S. W., & Cattuzzo, M. T. (2019). Assessment of motor skills in children with visual impairment: A systematic and integrative review. *Clinical Medicine Insights: Pediatrics*, 13,. <https://doi.org/10.1177/1179556519838287>
- Bandura, A. (1969). Social-learning theory of identificatory processes. *Handbook of socialization theory and research*, 213, 262. https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/43540100/Bandura1969HSTR-libre.pdf1457523504=&responsecontentdisposition=inline%3B+filename%3DBanduras_theory.pdf&Expires=1718295514&Signature
- Bandura, A., & Walters, R. H. (1977). *Social learning theory* (Vol. 1). Prentice Hall: Englewood cliffs. https://www.asecib.ase.ro/mps/Bandura_SocialLearningTheory.pdf
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American psychologist*, 44(9), 1175. <https://doi.org/10.1037//0003-066X.44.9.1175>
- Baran, G. (2011). Çocuk gelişimine giriş. N. Aral & G. Baran (Ed.), *Çocuk Gelişimi* içinde (ss. 17-57). Ya-Pa Yayıncılık.
- Baran, G. (2011). Sosyal gelişim. N. Aral & G. Baran (Ed.), *Çocuk Gelişimi* içinde (ss. 193-222). Ya-Pa Yayıncılık.
- Barreto, F. B., de Miguel, M. S., Ibarluzea, J., Andiarrena, A., & Arranz, E. (2017). Family context and cognitive development in early childhood: A longitudinal study. *Intelligence*, 65, 11-22. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2017.09.006>
- Bee, H., & Boyd, D. (2020). *Çocuk gelişim psikolojisi*. (Çev. O. Gündüz). Kaknüs Yayınları (Orijinal yayın tarihi, 2007).

- Bingham, A. J. (2023). From data management to actionable findings: a five-phase process of qualitative data analysis. *International Journal of Qualitative Methods*, 22, 16094069231183620. <https://doi.org/10.1177/16094069231183620>
- Bourke, S., & Burgman, I. (2010). Coping with bullying in Australian schools: how children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability & Society*, 25(3), 359-371. <https://doi.org/10.1080/09687591003701264>
- Bourke, S., & Burgman, I. (2010). Coping with bullying in Australian schools: how children with disabilities experience support from friends, parents and teachers. *Disability & Society*, 25(3), 359-371. <https://doi.org/10.1080/09687591003701264>
- Brambring, M. (2006). Divergent development of gross motor skills in children who are blind or sighted. *Journal of visual impairment & blindness*, 100(10), 620-634. <https://doi.org/10.1177/0145482X0610001014>
- Bulut Pedük, Ş. (2019). Erken çocuklukta duygusal gelişim. H. Fazlıoğlu & H. Şengül Erdem (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar: Erken çocuklukta gelişim ve eğitim* içinde (ss. 75-111). Vize Akademik.
- Carter, B. B., & Spencer, V. G. (2006). The fear factor: Bullying and students with disabilities. *International journal of special education*, 21(1), 11-23. <https://citeseerx.ist.psu.edu/documentrepid=rep1&type=pdf&doi=a82972eee9e5a2603f539217445f8f7d02312e52>
- Celeste, M. (2006). Play behaviors and social interactions of a child who is blind: In theory and practice. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(2), 75-90. <https://doi.org/10.1177/0145482X0610000203>
- Celeste, M. (2007). Social skills intervention for a child who is blind. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 101(9), 521-533. <https://doi.org/10.1177/0145482X0710100902>
- Chiu, M. Y., Yang, X., Wong, F. H. T., Li, J. H., & Li, J. (2013). Caregiving of children with intellectual disabilities in China an examination of affiliate stigma and the

- cultural thesis. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(12), 1117-1129.
<https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2012.01624.x>
- Corrigan, P. W., Bink, A. B., Schmidt, A., Jones, N., & Rüsch, N. (2016). What is the impact of self-stigma? Loss of self-respect and the “why try” effect. *Journal of Mental Health*, 25(1), 10-15. <https://doi.org/10.3109/09638237.2015.1021902>
- Coyne, I. T. (1997). Sampling in qualitative research. Purposeful and theoretical sampling; merging or clear boundaries?. *Journal of advanced nursing*, 26(3), 623-630. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2648.1997.t01-25-00999.x>
- Creswell, J. W. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. (Çev. M. Bütün ve S. B. Demir). Siyasal Kitabevi. (Orijinal yayın tarihi 2013).
- Crocker, J., & Major, B. (1989). Social stigma and self-esteem: The self-protective properties of stigma. *Psychological review*, 96(4), 608.
<https://doi.org/10.1037//0033-295X.96.4.608>
- Çubukçu, Z., & Gültekin, M. (2006). İlköğretimde öğrencilere kazandırılması gereken sosyal beceriler. *Bilig*, (37), 155-174.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/234388>
- Dane-Staples, E., Lieberman, L., Ratcliff, J., & Rounds, K. (2013). Bullying experiences of individuals with visual impairments. The mitigating role of sport participation. *Journal of Sport Behavior*, 36, 365–386.
[https://soar.suny.edu/bitstream/handle/20.500.12648/2412/pes_facpub/108/fulltext%20\(1\).pdf?sequence=1](https://soar.suny.edu/bitstream/handle/20.500.12648/2412/pes_facpub/108/fulltext%20(1).pdf?sequence=1)
- De Schipper, T., Lieberman, L. J., & Moody, B. (2017). “Kids like me, we go lightly on the head”: Experiences of children with a visual impairment on the physical self-concept. *British Journal of Visual Impairment*, 35(1), 55-68.
<https://doi.org/10.1177/0264619616678651>
- Desrosiers, J., Wanet-Defalque, M. C., Témisjian, K., Gresset, J., Dubois, M. F., Renaud, J., & Overbury, O. (2009). Participation in daily activities and social roles of older

- adults with visual impairment. *Disability and rehabilitation*, 31(15), 1227-1234. <https://doi.org/10.1080/09638280802532456>
- Dikeç, G., Bilaç, Ö., & Uzunoğlu, G. (2020). Kim daha çok damgalıyor? Ruhsal bozukluğu olan ID ergenler mi yoksa ebeveynleri mi?. *Journal of Dr. Behcet Uz Children's Hospital*, 10(1), 8-14. https://jag.journalagent.com/behcetuz/pdfs/BUCHD-24993-RESEARCH_ARTICLE-BILAC.pdf
- Dos Santos, A. D. P., Ferrari, A. L. M., Medola, F. O., & Sandnes, F. E. (2022). Aesthetics and the perceived stigma of assistive technology for visual impairment. *Disability and Rehabilitation: Assistive Technology*, 17(2), 152-158. <https://doi.org/10.1080/17483107.2020.1768308>
- Douglas, G., & McLinden, M. (2004). Visual impairment. In A. Lewis & B. Norwich (Ed.), *Special Teaching for Special Children* (pp. 26-40). Open University Press. <http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/27864/1/16..pdf>
- Doyle, B. (1995) *Disability discrimination and equal opportunities: A comparative study of the employment rights of disabled persons*. London: Mansell. <https://salford-repository.worktribe.com/preview/1500409/Doyle.pdf>
- Erol, S. & Ergun, A. (2013). Hopelessness and social comparison in Turkish adolescent with visual impairment. *Journal of psychiatric and mental health nursing*, 20(3), 222-227. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2850.2011.01805.x>
- Fraser, S., Beeman, I., Southall, K., & Wittich, W. (2019). Stereotyping as a barrier to the social participation of older adults with low vision: a qualitative focus group study. *British Medical Journal Open*, 9(9), 1-11. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2019-029940>
- Galati, D., Sini, B., Schmidt, S., & Tinti, C. (2003). Spontaneous facial expressions in congenitally blind and sighted children aged 8–11. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 97(7), 418-428. <https://doi.org/10.1177/0145482X0309700704>

- George, A. L., & Duquette, C. (2006). The psychosocial experiences of a student with low vision. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 100(3), 152-163. <https://doi.org/10.1177/0145482X0610000304>
- Giese, M., Greisbach, M., Meier, M., Neusser, T., & Wetekam, N. (2022). ‘I usually never got involved’: understanding reasons for secondary students with visual impairments leaving mainstream schooling in Germany. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 264-277. <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1872997>
- Goffman, E. (2020). *Damga örselenmiş kimliğin idare edilişi üstüne notlar*. (Çev. Ş. Geniş, L. Ünsaldı, S. N. Ağırnaslı). Heretik yayınları (Orijinal yayın tarihi, 2014).
- Gogate, P., Gilbert, C., & Zin, A. (2011). Severe visual impairment and blindness in infants: Causes and opportunities for control. *Middle East African journal of Ophthalmology*, 18(2), 109. <https://doi.org/10.4103/0974-9233.80698>
- Gray, C. (2005). Inclusion, impact and need: Young children with a visual impairment. *Child care in practice*, 11(2), 179-190. <https://doi.org/10.1080/13575270500053126>
- Günler, O. E. (2019). Kronik hastalıkların yol açtığı bazı toplumsal problemler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (42), 392-400. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1725230>
- Gürel-Selimoğlu, Ö. (2022). Görme yetersizliği olan bireylerin gelişim özellikleri. H. Gürgür & P. Şafak (Ed.), *İşitme ve görme yetersizliği içinde* (ss. 154-185). Pegem Akademi.
- Gürsel, O. (2021). Görme yetersizliği olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (ss. 232-264). Pegem Akademi.
- Hadidi, M. S., & Al Khateeb, J. M. (2013). Loneliness among students with blindness and sighted students in Jordan: A brief report. *International Journal of Disability, Development and Education*, 60(2), 167-172. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2012.723949>

- Hatlen, P. (2004). Is social isolation a predictable outcome of inclusive education?. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 98(11), 676-678. <https://doi.org/10.1177/0145482X0409801102>
- Hayeems, R. Z., Geller, G., Finkelstein, D., & Faden, R. R. (2005). How patients experience progressive loss of visual function: a model of adjustment using qualitative methods. *British Journal of Ophthalmology*, 89(5), 615-620. <https://doi.org/10.1136/bjo.2003.036046>
- Heine, C., & Browning, C. J. (2002). Communication and psychosocial consequences of sensory loss in older adults: overview and rehabilitation directions. *Disability and rehabilitation*, 24(15), 763-773. <https://doi.org/10.1080/09638280210129162>
- Heinze, N., & Castle, C. L. (2023). Exploring mental well-being, the emotional impact of visual impairment and experiences of prejudice and discrimination among adults from minority ethnic communities in the UK. *Frontiers in Public Health*, 11, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2023.1277341>
- Hersh, M. A. (2013). Deafblind people, stigma and the use of communication and mobility assistive devices. *Technology and Disability*, 25(4), 245-261. <https://doi.org/10.3233/TAD-130394>
- Hersh, M. (2015). Cane use and late onset visual impairment. *Technology and Disability*, 27(3), 103-116. <https://doi.org/10.3233/TAD-150432>
- Hess, I. (2010). Visually impaired pupils in mainstream schools in Israel: Quality of life and other associated factors. *British Journal of Visual Impairment*, 28(1), 19-33. <https://doi.org/10.1177/0264619609347242>
- Hill, B., Bergmeier, H., Incollingo Rodriguez, A. C., Barlow, F. K., Chung, A., Ramachandran, D., & Skouteris, H. (2021). Weight stigma and obesity-related policies: a systematic review of the state of the literature. *Obesity Reviews*, 22(11), 1-39. <https://doi.org/10.1111/obr.13333>
- Hogan, A. J. (2019). Social and medical models of disability and mental health: Evolution and renewal. *Canada's leading medical journal*, 191(1), 16-18. <https://doi.org/10.1503/cmaj.181008>

- Howard, V. F., Williams, B. & Lepper, C. E. (2011). *Özel gereksinimi olan küçük çocuklar*. (Çev. G. Akçamete). Nobel Yayıncılık (Orijinal yayın tarihi, 1997).
- Imms, C., Adair, B., Keen, D., Ullenhag, A., Rosenbaum, P., & Granlund, M. (2016). 'Participation': a systematic review of language, definitions, and constructs used in intervention research with children with disabilities. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 58(1), 29-38. <https://doi.org/10.1111/dmcn.12932>
- Jackson, S. E., Hackett, R. A., Pardhan, S., Smith, L., & Steptoe, A. (2019). Association of perceived discrimination with emotional well-being in older adults with visual impairment. *JAMA ophthalmology*, 137(7), 825-832. <https://doi.org/10.1001/jamaophthalmol.2019.1230>
- Kamalova, L. A., & Vasilyeva, N. N. (2016). Formation of communication skills in preschool children with visual impairments as an important factor of their socialization. *International Journal of Environmental and Science Education*, 11(8), 1933-1941. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114587.pdf>
- Karaaslan, B. D., Yılmaz, S. (2022). Gelişimin doğası ve gelişimi etkileyen etmenler. H. Bakkaloğlu, S. Çelik, G. Tomris (Ed.), *Araştırmadan uygulamaya erken çocukluk özel eğitim el kitabı* içinde (ss. 119-149). Vizetek Yayıncılık.
- Kaplan, D. (1999). The definition of disability: Perspective of the disability community. *Journal health care law and policy*, 3, 352. <https://digitalcommons.law.umaryland.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1060&context=jhclp>
- Karakoç, T., & Çelik, S. (2022). Görme yetersizliği olan bireyler aileler için rehber kitapçık. *Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü*, 1-52. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyala4r/2021_02/04102429_GORME_YETERSYZLYYY_OLAN_BYREYLER_TR.pdf
- Kirk, S., Gallagher, J., & Coleman, M. R. (2017). *Özel gereksinimli çocukların eğitimi*. (Çev. S. Rakap & S. Kalkan). Nobel Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi, 2017).

- Khowaja, S. (2021). *Visual impairment and tertiary education in Karachi*. [International academic conference on education]. 4, 117-129. <https://file-thesis.pide.org.pk/pdf/mphil-public-policy-2021-arisha-karim--comparativ>
- Konarska, J. (2007). Young people with visual impairments in difficult situations. *Social Behavior and Personality: an international journal*, 35(7), 909-918. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.7.909>
- Krafft, J., Ferrell, J., Levin, M. E., & Twohig, M. P. (2018). Psychological inflexibility and stigma: A meta-analytic review. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 7, 15-28. <https://doi.org/10.1016/j.jcbs.2017.11.002>
- Krnjacki, L., Priest, N., Aitken, Z., Emerson, E., Llewellyn, G., King, T., & Kavanagh, A. (2018). Disability-based discrimination and health: Findings from an Australian-based population study. *Australian and New Zealand Journal of Public Health*, 42(2), 172-174. <https://doi.org/10.1111/1753-6405.12735>
- Kong, L., Gao, Z., Xu, N., Shao, S., Ma, H., He, Q., Zhang, D., Xu, H., & Qu, H. (2021). The relation between self-stigma and loneliness in visually impaired college students: Self-acceptance as mediator. *Disability and Health Journal*, 14(2), 101054. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2020.101054>
- Kucur, F., & Demirdöven, M. (2021). Görme engelli bireylerin engellilik deneyimleri üzerine bir değerlendirme. *Sosyal Çalışma Dergisi*, 5(2), 55-70. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2005484>
- Lang, M., Hintermair, M., & Sarimski, K. (2017). Social-emotional competences in very young visually impaired children. *British Journal of Visual Impairment*, 35(1), 29-43. <https://doi.org/10.1177/0264619616677171>
- Lauchlan, F., & Boyle, C. (2020). Labelling and inclusive education. Oxford University Press (OUP). <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.1021>
- Lauchlan, F., Boyle, C., Gibbs, S., & Resing, W. (2017). Labelling and diagnosis. British Psychological Society. <https://ore.exeter.ac.uk/repository/bitstream/handle/10871/>

- Layland, E. K., Carter, J. A., Perry, N. S., Cienfuegos-Szalay, J., Nelson, K. M., Bonner, C. P., & Rendina, H. J. (2020). A systematic review of stigma in sexual and gender minority health interventions. *Translational behavioral medicine*, 10(5), 1200-1210. <https://doi.org/10.1093/tbm/ibz200>
- Law, M., Stewart, D., Letts, L., Pollock, N., Bosch, J., & Westmorland, M. (1998). Guidelines for critical review of qualitative studies. *McMaster University*. <https://www.canchild.ca/system/tenon/assets/attachments/000/000/360/original/qualguide.pdf>
- Lawrence, J. W., Rosenberg, L., Mason, S., & Fauerbach, J. A. (2011). Comparing parent and child perceptions of stigmatizing behavior experienced by children with burn scars. *Body Image*, 8(1), 70-73. <https://doi.org/10.1016/j.bodyim.2010.09.004>
- Li, L., & Moore, D. (1998). Acceptance of disability and its correlates. *The Journal of social psychology*, 138(1), 13-25. <https://doi.org/10.1080/00224549809600349>
- Liao, X., Lei, X., & Li, Y. (2019). Stigma among parents of children with autism: A literature review. *Asian journal of psychiatry*, 45, 88-94. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2019.09.007>
- Lincoln, Y. S., & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage. [https://doi.org/10.1016/0147-1767\(85\)90062-8](https://doi.org/10.1016/0147-1767(85)90062-8)
- Link, B. G., & Phelan, J. C. (2001). Conceptualizing stigma. *Annual review of Sociology*, 363-385. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.27.1.363>
- Ma, X., Shen, J., Krenn, H. Y., Hu, S., & Yuan, J. (2016). A meta-analysis of the relationship between learning outcomes and parental involvement during early childhood education and early elementary education. *Educational psychology review*, 28, 771-801. <https://doi.org/10.1007/s10648-015-9351-1>
- Maćešić-Petrović, D., Vučinić, V., & Eškirović, B. (2010). Cognitive development of the children with visual impairment and special educational treatment. *WCPCG 2010*, 5, 157-162. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.065>

- Mahn, H. (1999). Vygotsky's methodological contribution to sociocultural theory. *Remedial and Special education*, 20(6), 341-350. <https://doi.org/10.1177/074193259902000607>
- Mak, W. W., Poon, C. Y., Pun, L. Y., & Cheung, S. F. (2007). Meta-analysis of stigma and mental health. *Social science & medicine*, 65(2), 245-261. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2007.03.015>
- Martens, W. H., & Palermo, G. B. (2005). Loneliness and associated violent antisocial behavior: Analysis of the case reports of Jeffrey Dahmer and Dennis Nilsen. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 49(3), 298-307. <https://doi.org/10.1177/0306624X05274898>
- McConnell, D., & Llewellyn, G. (2002). Stereotypes, parents with intellectual disability and child protection. *The Journal of Social Welfare & Family Law*, 24(3), 297-317. <https://doi.org/10.1080/09649060210161294>
- Meşe, İ., (2014). Engelliliği Açıklayan Sosyal Model Nedir?. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 14(33), 79-92. <https://doi.org/10.21560/spcd.17773>
- Merriam S. B. (2018). *Nitel Araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çev. s. Turan). Nobel Yayıncılık. (Orijinal yayın tarihi 2009).
- Misra, S., Jackson, V. W., Chong, J., Choe, K., Tay, C., Wong, J., & Yang, L. H. (2021). Systematic review of cultural aspects of stigma and mental illness among racial and ethnic minority groups in the United States: Implications for interventions. *American Journal of Community Psychology*, 68(3-4), 486-512. <https://doi.org/10.1002/ajcp.12516>
- Mocănaşu, D. R. (2019). *Stereotypes about blindness and people with visual impairments*. [International Multidisciplinary Scientific Conference on the Dialogue between Sciences & Arts, Religion & Education]. (Vol. 3, No. 3, pp. 234-241). Ideas Forum International Academic and Scientific Association. <https://doi.org/10.26520/mcdsare.2019.3.234-241>
- Morrell, M. J. (2002). Stigma and epilepsy. *Epilepsy & Behavior*, 3(6), 21-25. [https://doi.org/10.1016/S1525-5050\(02\)00547-4](https://doi.org/10.1016/S1525-5050(02)00547-4)

- Ocran, J. (2023). "Am I disabled?": Disability and identity management among middle-class persons with disability in Ghana. *Cogent Psychology*, 10(1), 2190634. <https://doi.org/10.1080/23311908.2023.2190634>
- Odom, S. L. (2000). Preschool inclusion: What we know and where we go from here. *Topics in early childhood special education*, 20(1), 20-27. <https://doi.org/10.1177/027112140002000104>
- Okur, Ö. (2021). *How visually impaired people perceive their disability: Loss or lack? An interpretative phenomenological analysis* (Tez Numarası: 668911) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Opie, J. L., & Southcott, J. (2018). Inclusion for a Student with Vision Impairment:" They accept me, like, as in I am there, but they just won't talk to me". *The Qualitative Report*, 23(8), 1889-1904. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2018.3198>
- Opie, J., Southcott, J., Robinson, D., Watson, M., Adams, T., Allan, D., & Nicholson, T. (2015). Schooling through the eyes of a student with vision impairment. *Practice*, 101, 452-464. https://www.researchgate.net/profile/Jill-Opie-2/publication/307948015_Schooling_through_the_eyes_of_a_student_with_vision_impairment/links/62ecd58c45322476937ed5d0/Schooling-through-the-eyes-of-a-student-with-vision-impairment.pdf
- Özyürek, M. (2014). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*. Kök Yayıncılık.
- Papadopoulos, K., Metsiou, K., & Agaliotis, I. (2011). Adaptive behavior of children and adolescents with visual impairments. *Research in developmental disabilities*, 32(3), 1086-1096. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2011.01.021>
- Parker, A. T., & Ivy, S. E. (2014). Communication development of children with visual impairment and deafblindness: A synthesis of intervention research. In *International Review of Research in Developmental Disabilities*, 46, 101-143). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-420039-5.00006-X>

- Pearse, N. (2019, June). *An illustration of deductive analysis in qualitative research*. [18th European conference on research methodology for business and management studies]. (p. 264). <https://doi.org/10.34190/RM.19.006>
- Pérez-Garín, D., Recio, P., & Molero, F. (2021). Consequences of perceived personal and group discrimination against people with hearing and visual impairments. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(17), 9064. <https://doi.org/10.3390/ijerph18179064>
- Peters, S. (2010). Literature review: Transition from early childhood education to school. *Report to the Ministry of Education, New Zealand* [Literature review: Transition from early childhood education to school](#)
- Preisler, G. M. (1993). A descriptive study of blind children in nurseries with sighted children. *Child: care, health and development*, 19(5), 295-315. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.1993.tb00735.x>
- Pring, L., Dewart, H., & Brockbank, M. (1998). Social cognition in children with visual impairments. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 92(11), 754-768. <https://doi.org/10.1177/0145482X9809201104>
- Rani, A., & Thomas, P. T. (2019). Stress and perceived stigma among parents of children with epilepsy. *Neurological Sciences*, 40, 1363-1370. <https://doi.org/10.1007/s10072-019-03822-6>
- Reeve, D. (2006). Towards a psychology of disability: The emotional effects of living in a disabling society. *Disability and psychology: Critical introductions and reflections*, 94, 107. https://doi.org/10.1007/978-1-137-12098-4_7
- Richards, H. L., Fortune, D. G., Griffiths, C. E., & Main, C. J. (2001). The contribution of perceptions of stigmatization to disability in patients with psoriasis. *Journal of psychosomatic research*, 50(1), 11-15. [https://doi.org/10.1016/S0022-3999\(00\)00210-5](https://doi.org/10.1016/S0022-3999(00)00210-5)
- Roe, J. (2008). Social inclusion: meeting the socio-emotional needs of children with vision needs. *British Journal of Visual Impairment*, 26(2), 147-158. <https://doi.org/10.1177/02646196080260020101>

- Rokach, A., Lechcier-Kimel, R., & Safarov, A. (2006). Loneliness of people with physical disabilities. *Social Behavior and Personality: An international journal*, 34(6), 681-700. <https://doi.org/10.2224/sbp.2006.34.6.681>
- Rokach, A., Berman, D., & Rose, A. (2021). Loneliness of the Blind and the Visually Impaired. *Frontiers in psychology*, 12, 641711. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.641711>
- Runjić, T., Prcić, A. B., & Alimović, S. (2015). The relationship between social skills and behavioral problems in children with visual impairment. *Croatian Review of Rehabilitation Research/Hrvatska Revija za Rehabilitacijska Istraživanja*, 51(2), 64-76 <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=412330>
- Salleh, N. M., & Zainal, K. (2010). How and why the visually impaired students socially behave the way they do. *Procedia-social and behavioral sciences*, 9, 859-863. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.249>
- Saur, R., Hansen, M. B., Jansen, A., & Heir, T. (2017). Visually impaired individuals, safety perceptions and traumatic events: A qualitative study of hazards, reactions and coping. *Disability and rehabilitation*, 39(7), 691-696. <https://doi.org/10.3109/09638288.2016.1161836>
- Sazak, E. (2019). Erken çocuklukta bilişsel gelişim. Y. Fazlıoğlu & H. Şengül Erdem (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar erken çocuklukta gelişim ve eğitim içinde* (ss. 3-30) Vize Yayıncılık.
- Schwab, S., Huber, C., & Gebhardt, M. (2016). Social acceptance of students with Down syndrome and students without disability. *Educational Psychology*, 36(8), 1501-1515. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1059924>
- Sharma, U., Forlin, C., & Loreman, T. (2008). Impact of training on pre-service teachers' attitudes and concerns about inclusive education and sentiments about persons with disabilities. *Disability & Society*, 23(7), 773-785. <https://doi.org/10.1080/09687590802469271>

- Sivrikaya-Tokgöz, N. (2019). Erken çocuklukta fiziksel ve motor gelişim. Y. Fazlıoğlu & H. Şengül Erdem (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar erken çocuklukta gelişim ve eğitim* içinde (ss. 32-55) Vize Yayıncılık.
- Śmiechowska-Petrovskij, E. (2017). The stigmatizing and stereotyping people with blindness. The opposite tendencies. *Forum Pedagogiczne*, 7(2), 305-326. <https://doi.org/10.21697/fp.2017.2.22>
- Soffer, M. (2019). Culture, causal attributions to visual impairments, and stigma: A mediation model. *Disability and Health Journal*, 12(3), 437-442. <https://doi.org/10.1016/j.dhjo.2019.01.006>
- Southwell, P. (2012). The psycho-social challenge of adapting to visual impairment. *British Journal of Visual Impairment*, 30(2), 108-114. <https://doi.org/10.1177/0264619612441766>
- Stalker, K., & Connors, C. (2004). Children's perceptions of their disabled siblings: 'She's different but it's normal for us'. *Children & Society*, 18(3), 218-230. <https://doi.org/10.1002/chi.794>
- Şirin Arkoç, E., Öztürk, C., Keskin, S. (2019). Erken çocuklukta sosyal gelişim. Y. Fazlıoğlu ve H. Şengül Erdem (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar erken çocuklukta gelişim ve eğitim* içinde (ss. 57-74). Vize Yayıncılık.
- Tadić, V., Pring, L., & Dale, N. (2010). Are language and social communication intact in children with congenital visual impairment at school age?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(6), 696-705. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2009.02200.x>
- Tel, H., & Tel, H. (2012). Kronik obstrüktif akciğer hastalığının sosyokültürel yansıması: stigma. *Ege Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 28(3), 137-142. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/825343>
- Thurston, M. (2014). "They think they know what's best for me": An interpretative phenomenological analysis of the experience of inclusion and support in high school for vision-impaired students with albinism. *International Journal of*

- Disability, Development and Education*, 61(2), 108-118.
<https://doi.org/10.1080/1034912X.2014.905054>
- Uzunaslan, Ş., & Duyan, V. (2022). Damgalanmış bir grubun “farklılık” algısı ve damganın yeniden üretilmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 33(1), 1-21.
<https://doi.org/10.33417/tsh.933131>
- Ünal, A. (2010). *Türk çocuk edebiyatında engellilerin temsili (1969-2009)* (Tez Numarası: 271139) [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi
- Varlıklöz, Ö. G. K., & Keskinlik, A. (2021). Çocukluk döneminde damgalama. R. Soslu (Ed.), *Academic Developments on Health Sciences* içinde (s. 221-234). Duvar Yayınları.
- Vygotsky, L. S. (1979). Consciousness as a problem in the psychology of behavior. *Soviet psychology*, 17(4), 3-35. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-040517043>
- Webster, A., & Roe, J. (1998). *Children with visual impairments: Social interaction, language and learning*. Psychology Press.
<http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/10183/1/102.pdf>
- White, S. W., & Roberson-Nay, R. (2009). Anxiety, social deficits, and loneliness in youth with autism spectrum disorders. *Journal of autism and developmental disorders*, 39(7), 1006-1013. <https://doi.org/10.1007/s10803-009-0713-8>
- Williams, A. C., Bower, E. J., & Newton, J. T. (2004). Research in primary dental care Part 6: Data analysis. *British dental journal*, 197(2), 67-73.
<https://doi.org/10.1038/sj.bdj.4811467>
- Williams, D. R., Gonzalez, H. M., Williams, S., Mohammed, S. A., Moomal, H., & Stein, D. J. (2008). Perceived discrimination, race and health in South Africa. *Social science & medicine*, 67(3), 441-452.
<https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2008.03.021>
- Wimalawansa, S. J. (2014). Stigma of obesity: A major barrier to overcome. *Journal of clinical & translational endocrinology*, 1(3), 73.
<https://doi.org/10.1016/j.jcte.2014.06.001>

- World Health Organization (WHO) (2019). *World report on vision*. <https://www.who.int/publications/i/item/9789241516570>
- Yaman, E., & G ng r, H. (2014). Damgalama eğilimine ilişkin öğretmen g r şleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 823-851. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.780>
- Yin, R. K. (2018). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage Publishing.
- Yu, G., Zhang, Y., & Yan, R. (2005). Loneliness, peer acceptance, and family functioning of Chinese children with learning disabilities: Characteristics and relationships. *Psychology in the Schools*, 42(3), 325-331. <https://doi.org/10.1002/pits.20083>

EKLER

EK-1 VELİLER İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Sayın Veli,

Çocuğunuzun ve sizin katılacağınız bu çalışma, ‘Erken Çocukluk Döneminde Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocukların Ayrımcılık ve Stigma Deneyimleri’ adıyla, Şubat 2023-Nisan 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilecek bir çalışmadır. Araştırmanın amacı, 5-8 yaş arasındaki, okul öncesi eğitime devam eden veya ilkökul 1. ya da 2. sınıf öğrencisi olan görme yetersizliğine sahip çocukların ayrımcılık ve stigma deneyimlerinin incelenmesidir. Çalışmada, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar, ebeveynleri, sınıf arkadaşları ve onların ebeveynleri ile öğretmenleriyle görüşmeler yapılacak ve sınıf gözlemleri gerçekleştirilecektir.

Araştırma T.C. Millî Eğitim Bakanlığı’nın da izniyle gerçekleştirilmektedir. Araştırma çocuğunuz için veya sizin için herhangi bir istenmeyen etki ya da risk taşımamaktadır. Katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olup, çocuğunuzun ve sizin çalışmaya katılma ya da katılmama özgürlüğünüz bulunmaktadır. Çalışma devam ederken, herhangi aşamasında devam etmeyi reddedebilir ve çalışmadan ayrılabilirsiniz. Böyle bir durumda görüşmeleri yapan araştırmacıya, sizin ve/veya çocuğunuzun çalışmayı tamamlamayacağını söylemeniz yeterli olacaktır. Görüşme sorularını cevaplamamak ve çalışmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek çocuğunuza veya size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Çalışmada çocuğunuzun ve sizin kişisel bilgileriniz istenmemektedir. Vereceğiniz cevaplar ve görüşme kayıtları tamamıyla gizli tutularak, sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Ancak çalışma sürecinde toplanan veriler yayın amaçlı olarak kullanılabilir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz.

Çalışma bittikten sonra bana telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

‘Aydınlatılmış Onam Formu’ndaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum.

Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla *katılmayı kabul ediyorum*./...../20..

Sorumlu Araştırmacı Bilgileri: Gülşah Uysal

İletişim bilgisi:/...../.....

Velisi bulunduğum sınıfı numaralı öğrencisi’ın yukarıda adı ve açıklamaları yazılı araştırmaya katılmasına izin veriyorum.

Veli Adı ve Soyadı

İmza

İletişim bilgisi:

EK-2 ÖĞRETMENLER İÇİN AYDINLATILMIŞ ONAM FORMU

Sayın Öğretmenim,

Bu çalışma, ‘Erken Çocukluk Döneminde Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocukların Ayrımcılık ve Stigma Deneyimleri’ adıyla, Şubat 2023-Nisan 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilecek bir çalışmadır. Araştırmanın amacı, 5-8 yaş arasındaki, okul öncesi eğitime devam eden veya ilköğretim 1. ya da 2. sınıf öğrencisi olan görme yetersizliğine sahip çocukların ayrımcılık ve stigma deneyimlerinin incelenmesidir. Çalışmada, görme yetersizliğinden etkilenmiş çocuklar, ebeveynleri, sınıf arkadaşları ve onların ebeveynleri ile öğretmenleriyle görüşmeler yapılacak ve sınıf gözlemleri gerçekleştirilecektir.

Araştırma Milli Eğitim Bakanlığı’nın da izniyle gerçekleştirilmektedir. Ancak katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olup, çalışmaya katılma ya da katılmama özgürlüğünüz bulunmaktadır. Çalışma devam ederken, herhangi aşamasında devam etmeyi reddedebilir ve çalışmadan ayrılabilirsiniz. Böyle bir durumda görüşmeleri yapan araştırmacıya, çalışmayı tamamlamayacağını söylemeniz yeterli olacaktır. Görüşme sorularını cevaplamamak ve çalışmaya katılmamak ya da katıldıktan sonra vazgeçmek size hiçbir sorumluluk getirmeyecektir.

Çalışmada hiçbir kişisel bilgileri istenmemektedir. Vereceğiniz cevaplar ve görüşme kayıtları tamamıyla gizli tutularak, sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Ancak çalışma sürecinde toplanan veriler yayın amaçlı olarak kullanılabilir.

Onay vermeden önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bana telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz.

‘Aydınlatılmış Onam Formu’ndaki tüm açıklamaları okudum. Bana, konusu ve amacı belirtilen araştırma ile ilgili yazılı ve sözlü açıklama, aşağıda adı belirtilen kişi tarafından yapıldı. Araştırmaya gönüllü olarak katıldığımı, istediğim zaman gerekçeli veya gerekçesiz olarak araştırmadan ayrılabileceğimi ve kendi isteğime bakılmaksızın araştırmacı tarafından araştırma dışı bırakılabileceğimi biliyorum. Söz konusu araştırmaya, hiçbir baskı ve zorlama olmaksızın kendi rızamla *katılmayı kabul ediyorum.*/...../20..

Sorumlu Araştırmacı Bilgileri: Gülşah Uysal

İletişim bilgisi:

EK-3 VELİLER İÇİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli veli,

Bu çalışmada, erken çocukluk döneminde görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ayrımcılık ve stigma deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aşağıda vereceğiniz bilgiler kesinlikle araştırma kapsamı dışında kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Özel Eğitim Öğr. Gülşah Uysal
İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programı Yüksek Lisans öğrencisi

1. Tarih:

2. Cinsiyetiniz:

3. Yaşınız:

4. En son mezun olduğunuz okul:

.....

5. Sosyo-ekonomik düzeyinizi nasıl tanımlarsınız?

☐ Çok düşük ☐ Düşük ☐ Orta ☐ Orta üstü ☐ Yüksek

6. Çocuğunuzun,

Doğum tarihi:

Tanılanma yaşı:

Cinsiyeti:

Devam ettiği okul:

Tanısı:

Sınıfı:

7. Çocuğunuz kaç yıldır eğitim alıyor?

8. Çocuğunuzun bu okuldan önce eğitim aldığı yerler:

.....
.....
.....

9. Şu anda bu okul dışında çocuğunuzun eğitim aldığı bir yer veya katıldığı kurslar varsa

belirtiniz.....

.....
.....

Bu çalışmanın sonuçlarından haberdar olmak istiyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

Cevabınız Evet'se telefon numaranız veya e-posta adresinizi yazınız:

.....

EK-4 ÖĞRETMENLER İÇİN KİŞİSEL BİLGİ FORMU

Değerli öğretmenim,

Bu çalışmada, erken çocukluk döneminde görme yetersizliğinden etkilenmiş çocukların ayrımcılık ve stigma deneyimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Aşağıda vereceğiniz bilgiler kesinlikle araştırma kapsamı dışında kullanılmayacak ve gizli tutulacaktır. Desteğiniz için şimdiden teşekkür ederim.

Özel Eğitim Öğr. Gülşah Uysal
İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Erken Çocuklukta Özel Eğitim Programı Yüksek Lisans öğrencisi

1. Tarih:

2. Cinsiyetiniz:

3. Yaşınız:

4. Çalıştığınız okulun adı, bulunduğu il ve ilçe:

.....

5. Branşınız:

6. En son mezun olduğunuz okul, bölüm ve mezuniyet yılınız:

.....

.....

7. Kaç yıldır öğretmenlik yapmaktasınız?

.....

8. Sınıfınızda daha önce engelli bir öğrenciniz oldu mu? Olduysa tanısı neydi?

.....

.....

9. Ailenizde veya çevrenizde engelli tanıdığınız var mı? Var ise tanısı nedir? Size yakınlık durumu nedir?

.....

.....

.....

.....

Bu çalışmanın sonuçlarından haberdar olmak istiyor musunuz?

☐ Evet ☐ Hayır

Cevabınız Evet'se telefon numaranız veya e-posta adresinizi yazınız:

.....

EK-5 ARAŞTIRMACI GÜNLÜĞÜ ÖRNEĞİ

23/09/2022

Çocuklarla yapılan çalışmalardaki soru örneklerini inceledim. Buna göre kendi çalışmama uygun sorular hazırlamaya başladım. Hazırladığım soruları Emine Hocama gönderdim.

Emine Hocama gönderdiğim soruların ilk hali:

1- Merhaba bana kendini tanıtır mısın?

2- Aile

-Ailen ile evde vaktini nasıl geçiriyorsun?

-Ailen ile dışarıda vaktini nasıl geçiriyorsun?

3-Arkadaşlar

-Arkadaşların ile neler oynuyorsun?

-Arkadaşların ile oyun oynarken kendini nasıl hissediyorsun?

19/10/2022

Emine Hocam ile görüşme yaptık. Görüşmede,

-Çalışmanın başlığına,

-Veri toplama araçlarının görüşme ve gözlem olacağına,

-Milli eğitim izni için neler yapmamız gerektiğine,

-Veri toplarken nelere dikkat edeceğime ve saha notlarını nasıl alacağımı konuştuk.

Çocuklara sorulacak soruları yeniden düzenledik ve sorular hakkında konuştuk. Bunlar:

1-Okulda neler yapmayı seversin?

2-Hangi arkadaşlarınla daha çok oynuyorsun?

3-Oyun kuruyor musun? (Sen bir oyun kurduğunda..)

4-En çok oynadığımız oyun ne?

5-Birbirinize nasıl seslenirsiniz?

01/03/2023

Çalışmanın katılımcıları için 3 ayrı okuldan izinleri topladım. Topladığım evrakları Emine Hocama teslim ettim.

06/03/2023

Emine Hocam Milli eğitim iznine başvurdu. Ben de bu süreçte görüşmeleri ve gözlemleri planladım. Emine Hocam gözlem sürecinde veri doygunluğuna ulaştığımda bırakmamı ve görüşmelerde kısa notlar almamı söyledi.

EK-6 MİLLİ EĞİTİM BAKANLIĞI İZİNİ



T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

GÜNLÜDÜR

Sayı : E-59090411-44-73453200
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Gülşah UYSAL)

30.03.2023

İSTANBUL MDENİYET ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğü)

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) Valilik Makamının 28.03.2023 tarihli ve E-59090411-20-73250904 sayılı oluru.

Valilik Makamının Anket ve Araştırma İzni konulu ilgi (b) oluru ve kullanılması uygun görülen ölçme araçlarının Müdürlüğümüzce mühürlenmiş örnekleri ekte gönderilmiştir.

İlgi (a) genelgenin 28. maddesinde; "Araştırma uygulama izni alan kamu kurum ve kuruluşları, uluslararası kuruluşlar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve araştırmacılar tamamladıkları bilimsel araştırma ile ilgili sonuç raporlarını, izni aldıkları ilgili birime çalışma bitiminden itibaren 30 gün içerisinde göndereceklerdir." ifadesi yer almaktadır.

Olur gereğince işlem yapılması ve araştırma sonuç raporunun ekte sunulan örneğe göre Müdürlüğümüz Strateji Geliştirme Şubesine gönderilmesi hususlarında gereğini arz ederim.

Hüseyin AYDIN
İl Millî Eğitim Müdürü a.
İl Müdür Yardımcısı

Ek:
1- Valilik Oluru (1 Sayfa)
2- Rapor Örneği
3- Ölçekler

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İmran Öktem Cad. No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul
Telefon : 0212 384 36 32
E-posta : stratejigelistirme34@meh.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr

Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Bilgi İçin : Aydın BALTA
Unvanı : VHKİ
İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>





T.C.
İSTANBUL VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-59090411-20-73250904
Konu : Anket ve Araştırma İzni (Gülşah UYSAL)

28/03/2023

VALİLİK MAKAMINA

İlgi : a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğünün 21.01.2020 tarihli ve 2020/2 sayılı genelgesi.
b) İstanbul Medeniyet Üniversitesi'nin 14.03.2023 tarihli ve 2300013856 sayılı yazısı.
c) Müdürlüğümüz Araştırma ve Anket Komisyonunun 20.03.2023 tarihli tutanağı.

Araştırma Konusu : Erken Çocukluk Döneminde Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş
Çocukların Ayrımcılık ve Stigma Deneyimleri

Araştırma Türü : Anket

Araştırma Yeri :

Araştırma Yapılacak Kişiler : Okul Öncesi Öğretmen, Okul Öncesi Öğrencileri ve Öğrenci Velileri
Araştırmanın Süresi : 2022 - 2023 Eğitim - Öğretim Yılı

Yukarıda bilgileri verilen araştırmanın; 6698 sayılı Kişisel Verilerin Korunması Kanununa aykırı veri istenmemesi, öğrenci velilerinden açık rıza onayı alınması, araştırma sonucunda elde edilen verilerin bilimsel amaç dışında kullanılmaması, bir örneği Müdürlüğümüzde muhafaza edilen mühürlü ve imzalı veri toplama araçlarının kurumlarımıza araştırmacı tarafından ulaştırılarak uygulanması, katılımcıların gönüllülük esasına göre seçilmesi, araştırma sonuç raporunun kamuoyuyla paylaşılması ve araştırma bittikten sonra 2 (iki) hafta içerisinde Müdürlüğümüze gönderilmesi, okul idarelerinin denetim, gözetim ve sorumluluğunda, eğitim ve öğretimi aksatmayacak şekilde, ilgi (a) genelge esasları dâhilinde uygulanması kaydıyla Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamınızca da uygun görüldüğü takdirde olurlarınıza arz ederim.

Levent YAZICI
İl Millî Eğitim Müdürü

OLUR
Dr. Hasan Hüseyin CAN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Ek:

- 1- İlgi (b) Yazı ve Ekleri (6 Sayfa)
- 2- İlgi (c) Tutanak (1 Sayfa)
- 3- Araştırma Geri Bildirim Formu (1 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.

Adres : Binbirdirek Mah. İrınan Öktem Cad.No: 1 Sultanahmet Fatih İstanbul Belge Doğrulama : <https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys>
Telefon : 0212 384 36 30 Bilgi İçin : Aydın BALTA
E-posta : stratejigelistirme34@meb.gov.tr Unvan : VHKİ
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr İnternet Adresi : <http://istanbul.meb.gov.tr/>

EK-7 ETİK KURUL KARARI

 İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ	T.C. İSTANBUL MEDENİYET ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ETİK KURULU KARARI
---	--

Tarihi 05/12/2022	Sayısı 2022/10-09
----------------------	----------------------

ARAŞTIRMA BAŞLIĞI	Erken Çocukluk Döneminde Görme Yetersizliğinden Etkilenmiş Çocukların Ayrımcılık ve Stigma Deneyimleri
ARAŞTIRMANIN TÜRÜ	Nitel
ARAŞTIRMACI(LAR)	Gülşah UYSAL
KARAR	Etik açıdan uygundur.

Görevi	Kurul Üyeleri	İmza
Başkan	Prof. Dr. Halil İbrahim SAĞLAM	
Üye	Prof. Dr. Ahmet AKIN	
Üye	Prof. Dr. Özlem FEDAI	
Üye	Prof. Dr. Selami AYDIN	
Üye	Prof. Dr. Yeşim GÜLEÇ ASLAN	
Üye	Doç. Dr. Özge CENGİZ	
Üye	Doç. Dr. Özcan Erkan AKGÜN	
Üye	Av. Fevziye DOĞRUER	

Özgeçmiş ve İletişim Bilgisi

Adı-Soyadı: Gülşah Uysal

Uyruğu: T.C

Doğum Tarihi ve Yeri:

Elektronik Posta:

EĞİTİM

Derece Kurum Mezuniyet

Lisans Gazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi 2017

Özel Eğitim Öğretmenliği

İŞ TECRÜBESİ

2017-2018 Mucize Hayatlar Özel Eğitim ve Özel Eğitim Öğretmeni

Rehabilitasyon Merkezi

2018-2019 Fonem Özel Eğitim ve Özel Eğitim Öğretmeni

Rehabilitasyon Merkezi

2019- Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Öğretmenliği

YABANCI DİLLER

Orta Düzeyde İngilizce (YÖKDİL/2021) Sosyal Bilimler Puanı: 71,25