T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL VE ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN GENEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP) KAVRAMINA İLİŞKİN METAFOR ALGILARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Erva TÜFEKCİ
0000-0002-5941-262X

BURSA-2023

T.C.
BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI
ZİHİN ENGELLİLER EĞİTİMİ BİLİM DALI

İLKOKUL VE ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN GENEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP) KAVRAMINA İLİŞKİN METAFOR ALGILARININ İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Erva TÜFEKCİ
0000-0002-5941-262X

Danışman
Doç. Dr. Özlem TOPER

BURSA-2023

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLK

Bu çalışmadaki tüm bilgilerin akademik ve etik kurallara uygun bir şekilde elde edildiğini beyan ederim.

Erva TÜFEKCİ

Tarih: 22/10/2023

TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI

"İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Genel Eğitim Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Kavramına İlişkin Metafor Algılarının İncelenmesi" adlı Yüksek Lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanmıştır.

Tezi Hazırlayan	Danışman
Erva TÜFEKCİ	Doç. Dr. Özlem TOPER

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Başkanı
Prof. Dr. Şükrü ADA

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

TEMEL EĞİTİM ANABİLİM DALI BAŞKANLIĞI'NA

Tez Başlığı / Konusu: İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Genel Eğitim Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Kavramına İlişkin Metafor Algılarının İncelenmesi Yukarıda başlığı gösterilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç, Tartışma ve Öneriler kısımlarından oluşan toplam 96 sayfalık kısmına ilişkin, 22/10/2023 tarihinde şahsım tarafından *TURNİTİN* adlı benzerlik tespit programından (Turnitin)* aşağıda belirtilen filtrelemeler uygulanarak alınmış olan özgünlük raporuna göre, tezimin benzerlik oranı %3'tür.

Uygulanan filtrelemeler:

1- Kaynakça hariç

2- Alıntılar hariç/dahil

3- 5 kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Özgünlük Raporu Alınması ve Kullanılması Uygulama Esasları'nı inceledim ve bu Uygulama Esasları'nda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmamın herhangi bir benzerlik içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Tarih: 22.10.2023

Adı Soyadı : Erva TÜFEKCİ
Öğrenci No : 802060015
Anabilim Dalı : Özel Eğitim Anabilim Dalı
Programı : Zihin Engelliler Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı
Statüsü : Yüksek Lisans

Danışman

Doç. Dr. Özlem TOPER

(22.10.2023)

T.C.

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE,

Özel Eğitim Ana Bilim Dalı'nda 802060015 numara ile kayıtlı Erva TÜFEKCİ'nin hazırladığı "İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Genel Eğitim Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Kavramına İlişkin Metafor Algılarının İncelenmesi" konulu Yüksek Lisans çalışması ile ilgili tez savunma sınavı, 27/09/2023 günü 17:00-18:00 saatleri arasında yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda adayın tezinin **başarılı** olduğuna **oybirliği** ile karar verilmiştir.

Sınav Komisyonu Başkanı
Doç. Dr. Özlem TOPER
0000-0002-0243-4844
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Dr. Öğr. Üyesi Ceyda TURHAN
0000-0002-5301-2844
Bursa Uludağ Üniversitesi

Üye
Doç. Dr. Veysel AKSOY
0000-0003-1020-8326
Anadolu Üniversitesi

ÖN SÖZ

İlkokul ve ortaokullarda görev yapan genel eğitim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi bu çalışmanın çıkış noktası olmuştur. Bu kapsamda çalışmamda, genel eğitim öğretmenlerinin BEP kavramına yönelik ürettiği metaforlar, metaforların göstermiş olduğu özellikler bakımından yer aldığı kategoriler, öğretmenlerin ilgili kavrama ilişkin sahip oldukları tutumlar, üretilen metaforların çeşitliliği ve kademeler arasında metaforların herhangi bir farklılık yansıtıp yansıtmadığına dair veriler yer almıştır.

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesi sürecinde bilgi ve tecrübeleriyle bana destek olan tez danışmanım sayın Doç. Dr. Özlem TOPER'e teşekkür ederim. Yüksek lisans eğitimim boyunca yardımlarını esirgemeyerek daima yol gösteren Bursa Uludağ Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü öğretim üyelerine de ayrıca teşekkür ederim. Çalışma sürecinde kullandığım veri toplama araçlarına sundukları katkılardan dolayı ilgili okullarda görev yapan genel eğitim öğretmenlerine katılımlarından dolayı teşekkürü borç bilirim.

Tez çalışmam boyunca her daim yanımda olan ve maddi manevi destekleriyle beni hiçbir zaman yalnız bırakmayarak her zaman sabır gösteren değerli annem Gülhan TÜFEKCİ'ye kıymetli babam Ahmet TÜFEKCİ'ye ve biricik kardeşim Doruk TÜFEKCİ'ye, sonsuz teşekkür ederim. Tez yazma sürecimde beni cesaretlendiren sevgili anneannem Huriye AYDIN ve sevgili büyükbabam Mustafa AYDIN'a şükranlarımı sunarım. Son olarak hayatımın her aşamasında beni motive eden en yakın arkadaşlarım Ezgi ÇETİN ve Candan ÖZGİDER'e de en içten sevgilerimle teşekkür ederim.

Erva Tüfekci

ÖZET

Yazar Adı ve Soyadı	Erva TÜFEKCİ
Üniversite Bursa	Bursa Uludağ Üniversitesi
Enstitü	Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ana Bilim Dalı	Özel Eğitim
Bilim Dalı	Zihin Engelliler Eğitimi
Tezin Niteliği	Yüksek Lisans Tezi
Sayfa Sayısı	XV+127
Mezuniyet Tarihi	2020
Tez Danışmanı	Doç. Dr. Özlem TOPER

İLKOKUL VE ORTAOKULLARDA GÖREV YAPAN GENEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI (BEP) KAVRAMINA İLİŞKİN METAFOR ALGILARININ İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan genel eğitim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) kavramına ilişkin metaforik algılarını incelemektir. Bu kapsamda ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin BEP kavramı hakkında ürettiği metaforlar, bu metaforları temsil eden kategoriler, öğretmenlerin BEP kavramına ilişkin sahip olduğu algılar, metafor çeşitliliğinin hangi kademede daha fazla olduğu ve iki kademede üretilen metaforların birbirinden farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını ilkokulda görev yapmakta olan 27 sınıf öğretmeni ve ortaokulda görev yapmakta olan 21 branş/alan öğretmeni oluşturmuştur. Nitel araştırma yaklaşımıyla düzenlenen araştırmada metafor analizi kullanılmıştır. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla araştırmaya katılım onam formu ile "BEP… dır/gibidir, çünkü…" ifadesinin yer aldığı bir metaforik algı formu tercih edilmiştir. Metaforik algı formu araştırmacı tarafından geliştirildikten sonra uzman görüşüne başvurulmuş ve forma son şekli verilmiştir. Uygulama sürecinde katılımcılar tarafından doldurulan formlar araştırmacı tarafından kod ve kategorilere ayrılmıştır. Çalışma kapsamında 19 adet form elenerek 48 adet kod ve 6 adet kategori ortaya çıkmıştır. Araştırmada yalnızca "merdiven" ve "gökkuşağı" isimli metaforlar ikişer defa kullanılarak tekrarlanmış metaforları oluşturmuştur. Katılımcılar tarafından BEP kavramına ilişkin üretilen 48 metafordan büyük çoğunluğunun birbirinden farklı ve olumlu olduğu, *Çok Yönlü İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP*, *Bir Rehber Olarak BEP*, *Bireye Özgü Bir Öge/Unsur Olarak BEP*, *Yaşamdaki Temel İhtiyaç Olarak BEP*, *Toplumsal Yaşama Katılım*

İçin Bir Öge/Unsur Olarak BEP ve *Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP* olmak üzere 6 kategorinin ortaya çıktığı ve katılımcılar tarafından en çok tercih edilen kategorinin Çok *Yönlü İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP olduğu,* ortaokul kademesinde görev yapan katılımcıların metafor çeşitliliğinin fazla olduğu ve ilkokul öğretmenleri ile karşılaştırıldığında BEP kavramına yönelik benzer algılara sahip oldukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte katılımcıların ürettikleri metaforlar ile daha çok BEP kavramının özelliklerine vurgu yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Sözcükler: *Bireyselleştirilmiş eğitim programı, genel eğitim öğretmenleri, metafor, özel gereksinimli birey.*

ABSTRACT

Name and Surname	Erva Tüfekci
University	Bursa Uludağ University
Institution	Educational Sciences
Field	Department of Special Education
Branch	Education of Mentally Disabled
Degree Awarded	Master
Page Number	XV+127
Degree Date	2020
Supervisor	Doç. Dr. Özlem TOPER

INVESTIGATION OF METAPHOR PERCEPTIONS OF GENERAL EDUCATION TEACHERS WORKING IN PRIMARY AND SECONDARY SCHOOLS ON THE CONCEPT OF INDIVIDUALIZED EDUCATION PROGRAM (IEP)

The purpose of this research is to examine the metaphorical perceptions of general education teachers working in primary and secondary schools regarding the concept of individualized education program (IEP). In this context, the metaphors produced by primary and secondary school teachers about the IEP concept, the categories representing these metaphors, the teachers' perceptions of the IEP concept, at which level the metaphor diversity is greater, and whether the metaphors produced at the two levels differ from each other were evaluated. The participants of the study consisted of 27 classroom teachers working in primary schools and 21 branch/field teachers working in secondary schools. The metaphor analysis was used in the research organized with a qualitative research approach. In order to collect data in the study, a consent form for participation in the research and a metaphorical perception form containing the expression "IEP is/is like… because…" were preferred. After the metaphorical perception form was developed by the researcher, expert opinion was consulted and the form was given its final shape. The forms filled out by the participants during the application process were divided into codes and categories by the researcher. Within the scope of the study, 19 forms were eliminated and 48 codes and 6 categories emerged. In the research, only the metaphors named "ladder" and "rainbow" were used twice each to create repeated metaphors. The majority of the 48 metaphors produced by the participants regarding the concept of IEP were different and positive. IEP as a Versatile Functional Element/Element, IEP as a Guide, IEP as

an Individual-Specific Element/Element, IEP as a Basic Need in Life, For Participation in Social Life. 6 categories emerged: IEP as an Item/Element, IEP as an Item/Element that Does Not Serve Its Purpose when Not Properly Prepared and the most preferred category by the participants was IEP as a Versatile Functional Item/Element. It was determined that the participants working at the secondary school level had a greater variety of metaphors and had similar perceptions of the IEP concept compared to primary school teachers. However, it was concluded that the participants mostly emphasized the features of the IEP concept with the metaphors they produced.

Keywords: *General education teachers, individualized education program, individual with special needs, metaphor.*

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK i
TEZ YAZIM KILAVUZUNA UYGUNLUK ONAYI ii
YÜKSEK LİSANS İNTİHAL YAZILIM RAPORU iii
TEZ ONAY SAYFASI iv
ÖN SÖZ v
ÖZET vi
ABSTRACT viii
İÇİNDEKİLER x
TABLOLAR LİSTESİ xiii
ŞEKİLLER LİSTESİ xiv
KISALTMALAR LİSTESİ xv
1. BÖLÜM: GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 4
1.2. Araştırmanın Amacı 8
1.3. Araştırmanın Önemi 8
1.4. Varsayımlar 10
1.5. Sınırlılıklar 10
1.6. Tanımlar 10
2. BÖLÜM: KAVRAMSAL ÇERÇEVE 12
2.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) 12
2.2. İlgili Araştırmalar 16
2.3. Metafor 34
2.4. Metafor Çeşitleri 38
2.4.1. Kavramsal/Yapı Metaforları: 38
2.4.2. Yönelim Metaforları: 39
2.4.3. Ontolojik/Varlıksal Metaforlar: 39
2.4.4. Ölü Metafor: 40
2.4.5. Kapalı Metafor: 40
2.4.6. Karma Metafor: 40
2.4.7. Eksiltili Metafor: 40
2.4.8. Somut ve Soyut Metafor: 41

2.5. Metaforların İşlevleri 41
2.6. Metafor Kullanımının Faydaları ve Sınırlılıkları 42
2.7. İlgili Araştırmalar 44
3. BÖLÜM: YÖNTEM 58
3.1. Araştırma Modeli 58
3.2. Çalışma Grubu 58
3.3. Araştırmacı 60
3.4. Veri Toplama Araçları 61
3.5. Verilerin Toplanması 61
3.6. Etik İlkeler 62
3.7. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması 63
4. BÖLÜM: BULGULAR VE YORUM 66
4.1. Farklı Kademelerde (İlkokul-Ortaokul) Görev Yapan Öğretmenlerin BEP Kavramına İlişkin Metaforik Algılarına Yönelik Bulgular 66
4.2. Farklı Kademelerde (İlkokul-Ortaokul) Görev Yapan Öğretmenlerin BEP Kavramına İlişkin Ürettikleri Metafor Kategorilerine Yönelik Bulgular 69
4.2.1. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenler Tarafından BEP Kavramına İlişkin Geliştirilen Metafor Kategorileri 69
4.3. Farklı Kademelerde (İlkokul-Ortaokul) Görev Yapan Öğretmenlerin BEP Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının Yansıttığı Tutuma Yönelik Bulgular 76
4.4. Oluşturulan Metafor Çeşitliliğinin En Az ve En Çok Hangi Kademede (İlkokul-Ortaokul) Yer Aldığına Yönelik Bulgular 77
4.5. Farklı Kademelerde (İlkokul-Ortaokul) Görev Yapan Öğretmenlerin BEP Kavramına İlişkin Metaforik Algıları Arasında Bir Farklılaşmanın Olup Olmadığına Yönelik Bulgular 81
5. BÖLÜM: SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 83
5.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler 95
KAYNAKÇA 96
Ekler 118
Ek 1: Tez Uygulama Kontrol Listesi 118
Ek 2: Araştırmaya Katılım Onam Formu 119
Ek 3: BEP Kavramına Yönelik Metaforik Algı Formu 120
Ek 4: Metafor Örnekleri 121
Ek 5: Araştırma ve Yayın Etik Kurul Formu 125
Ek 6: Araştırma İzni 126

ÖZ GEÇMİŞ 127

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo *Sayfa*

1. İlkokul ve Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler ……60

2. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenler Tarafından BEP Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforlar …….67

3. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenler Tarafından BEP Kavramına İlişkin Geliştirilen Metafor Kategorileri ……..69

4. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenler Tarafından BEP Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforların Kategorileri ve Sayıları ……77

5. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenler Tarafından BEP Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforların Kategorileri, Sayıları, Çeşitleri, İlgili Kategoride En Çok Metafor Üreten Katılımcı Grubu ve Metaforların Kullanım Sıklığı ……78

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil *Sayfa*

1. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenler Tarafından BEP Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforlara Ait Kelime Bulutu ……..……..66

KISALTMALAR LİSTESİ

BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BİLSEM	: Bilim ve Sanat Eğitim Merkezleri
İHEB	: İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
UDA	: Uygulamalı Davranış Analizi
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurulu

1. BÖLÜM

Bu bölümde araştırmanın problem durumu, amacı, önemi, varsayımları, sınırlılıkları ve araştırmada kullanılan tanımlar ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

GİRİŞ

Ülkemiz ve dünyada eğitim-öğrenim hakkı çeşitli mevzuatlarla garanti altına alınmıştır. Bu durum İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi'nde, "Herkes eğitim hakkına sahiptir."; anayasamızda, "Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz." ve Milli Eğitim sisteminin temel esasları kapsamında yer alan "İlköğretim (temel eğitim) görmek her Türk vatandaşının hakkıdır." ifadeleri ile açıkça vurgulanmıştır (İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi [İHEB], Madde 26; Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, Madde 42; Milli Eğitim Temel Kanunu, Madde 7). Yukarıda yer alan yasal düzenlemelerde din, dil, ırk, cinsiyet veya herhangi bir özel durum ayrımının yapılmamış olması bu hükümlerin bütünleştirici özelliğiyle açıklanabilir. Bu kapsamda özel gereksinimli bireylerin de eğitim hakkına sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bu durum Engelliler Kanunu'nda "Hiçbir gerekçeyle engellilerin eğitim alması engellenemez." ibaresiyle belirtilmiştir (Engelliler Hakkında Kanun, Madde 15). Söz konusu kanun gerekli planlamalar dahilinde, özel gereksinimli bireylerin de diğer bireylerle eşit eğitim olanaklarından faydalanmasını öngörmektedir.

Özel gereksinimli bireylere verilen eğitim "özel eğitim" olarak adlandırılmaktadır. Ataman (2003)'a göre özel eğitim, bireylerin yetersizliklerini en aza indirirken yeterliliklerini ise en üst düzeye çıkarmaya çalışan, özel gereksinimli bireylerin toplumla bütünleşmesini hedefleyen, yetersizliğin engele dönüşmesini engelleyen ve alanında uzman kişilerin yer aldığı, özel yöntem ve tekniklerin kullanıldığı eğitim hizmeti olarak tanımlanmaktadır (aktaran Kanat, 2015, s. 20). Özel eğitim hizmetlerinin asıl gayesi, özel gereksinimli bireylere bağımsız yaşam becerilerini kazandırmaktır. Zihinsel yetersizliği, özel öğrenme güçlüğü, işitme-görme yetersizliği, fiziksel yetersizliği, dil ve konuşma güçlüğü, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu, otizm spektrum bozukluğu (osb) tanısı bulunan bireyler ile özel yetenekli bireyler özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler arasında yer almaktadır. Bu kapsamda özel gereksinimli birey, belli bir ya da birkaç alanda akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey şeklinde ifade edilmektedir (Aydoğdu vd., 2020).

Her birey birbirinden farklı özelliklerde dünyaya gelmekte ve eğitim hizmetlerinin bu farklılıklara göre düzenlenmesi gerekliliği ifade edilmektedir (Avcıoğlu, 2011). Günümüz eğitim koşullarında eğitim-öğretim hizmetleri yalnızca olağan gelişim gösteren bireyler için

değil; özel gereksinimli bireyler için de sunulmaktadır. Özel gereksinimli bireyler eğitsel değerlendirme ve tanılama süreci sonunda bireysel özellik ve mevcut performans durumu ışığında uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmektedir. Bu bireylere yönelik gerçekleştirilen değerlendirme süreci kısaca şu şekildedir: Akranlarından farklı gelişimsel özelliklere sahip olduğu düşünülen öğrenciler, kendileri için genel eğitim ortamlarında gerçekleştirilen uyarlama ve düzenlemeler yetersiz kaldığında; öğretmen, aile ve rehberlik servisinin ortak kararıyla RAM'a yönlendirilmektedir. Öğrencinin özel gereksinimli olup olmadığını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen ayrıntılı değerlendirme kapsamında öncelikle formal ve informal değerlendirme araçları ile sağlık kuruluşlarında tıbbi tanılama gerçekleştirilmektedir. Tıbbi tanılama, bireyin herhangi bir yetersizliğe sahip olup olmadığını belirlemek için yapılmaktadır. Öğrencinin tıbbi tanılama sonucunda yetersizlik tanısı alması durumunda, özel eğitim hizmetlerinden faydalanıp faydalanmayacağı, faydalanacaksa bu hizmetlerin türüne, yoğunluğuna, süresine ve kim tarafından sağlanacağı hakkında RAM'da Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından ayrıntılı bir değerlendirme yapılmaktadır. Eğitsel değerlendirme ve tanılama ismi verilen bu değerlendirme ile özel gereksinimli öğrencilere sunulacak eğitsel uygulamalar desenlenmektedir. Eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda, Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından özel eğitim hizmetlerine uygun olduğuna karar verilen öğrenciler için yönlendirme kararı alınmaktadır (MEB, 2018, s. 3).

Ülkemizde özel gereksinimli bireylerin devam edebileceği, olağan gelişim gösteren akranlarıyla birlikte ya da ayrı olmak üzere iki farklı eğitim ortamı mevcuttur. Bu bireylerin eğitim görebileceği kurumlar Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde (2018) kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla genel eğitim sınıfları, özel eğitim sınıfları, özel eğitim okulları, evde eğitim ve hastane sınıfları şeklinde belirtilmiştir. Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu tarafından verilen yönlendirme kararı doğrultusunda, Milli Eğitim Müdürlüğü çatısı altında yer alan Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu öğrencinin uygun eğitim ortamına yerleşmesini sağlamaktadır. Özel eğitim hizmetleri almasına karar verilen öğrenciler için yerleştirildikleri kurumda, "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)" geliştirme birimi tarafından BEP hazırlanmakta ve bu program belirli aralıklarla izlenerek değerlendirilmektedir (Gürsel, 2021, s. 28-32; Kargın, 2007; Kargın ve Gengeç, 2021, s. 40-72).

Özel gereksinimli bireylere yönelik bir ekip tarafından hazırlanan eğitim programına "BEP" ismi verilmektedir. Daha geniş tanımıyla BEP, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını (sosyal-duygusal, bilişsel, fiziksel vb.) karşılamak amacıyla bireylerin mevcut

performans düzeyini, planlanan eğitsel hedefleri ve gerekli özel eğitim hizmetlerini içeren bir öğretim planıdır (Fiscus ve Mandell, 2002). BEP'in ilk defa yasal zorunluluk olarak düzenlenmesi gerekliliği PL. 94-142 sayılı yasa ile Amerika Birleşik Devletleri'nde ifade edilmiştir. Ülkemizde de bu gelişmeler ışığında BEP kavramı ilk defa 1997 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hakkında 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) içerisinde yer almıştır. Kararnamede "Özel eğitim gerektiren bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır" ifadesine yer verilmiş ve BEP hazırlanması yasal bir dayanak haline getirilmiştir (MEB, 1997). Bununla birlikte BEP, özel gereksinimli tüm öğrenciler için hazırlanmakta ve her birey için ayrı ayrı hazırlanan kişiye özgü bir program olma özelliği taşımaktadır.

RAM'lar tarafından değerlendirildikten sonra özel eğitim hizmetlerine uygun olduğu düşünülen bireyler için hazırlanan BEP, özel gereksinimli bireyin eğitim gördüğü/göreceği okul ya da kurumda oluşturulacak olan ekibin görevidir. BEP ekibinde kimlerin yer alacağı işlevsel ve doğru bir BEP hazırlamak bakımından önem taşımaktadır. Bu kapsamda ÖEHY'de (2018) BEP geliştirme biriminde yer alan üyeler; okul müdürü veya müdür yardımcısı, rehber öğretmen/psikolojik danışman, sınıf öğretmeni, öğrencinin derslerine giren alan/branş öğretmenleri, öğrencinin ailesi, öğrencinin kendisi (zorunlu değil), gerekli görülürse özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üye, meslek eğitimi veren özel eğitim okullarında meslek derslerini okutan bir alan öğretmeni şeklinde ifade edilmiştir. Bu neticede, BEP geliştirme biriminde özel gereksinimli bireyin kendisi, ailesi ve öğretmenlerinin üye olarak yer alması, uygun hizmetlerin sağlanması bakımından önem taşımaktadır. Ek olarak Toprak (2018) BEP geliştirme biriminde özel gereksinimli bireyin yer alması için bireyin içinde bulunduğu durumun farkında olması, psikolojik olarak olumsuz etkilenmeyecek olması ve mevcut durumun kullanılmaması gibi önkoşulların gerekliliğinden söz etmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (2022) BEP'e ilişkin bir yol haritası niteliğinde hazırladığı yayımda, özel gereksinimli bireylerin ihtiyaç duydukları özel bir program olan BEP'in, bu bireylerin mevcut zihinsel, fiziksel, dil-iletişim, sosyal ve duygusal performans durumu göz önüne alınarak, bireylere kazandırılacak olan hedef beceri, davranış ve hizmetleri içermesi bakımından önem taşıdığı ifade edilmiştir. Bir BEP genel olarak özel gereksinimli bireyin mevcut performans durumunu, gereksinimleri doğrultusunda belirlenen amaçları, eğitim-öğretim sürecinde kullanılacak olan yöntem, teknik, strateji ve materyalleri, bireye sunulacak destek hizmetleri ve değerlendirme süreçlerini kapsamaktadır. ÖEHY'de (2018) BEP'in içermesi gereken başlıkların; kısa ve uzun dönemli amaçlar, kullanılacak yöntem, teknik,

strateji ve materyaller, eğitim ortamlarına yönelik fiziksel düzenlemeler, özel gereksinimli bireye sunulacak destek hizmetlere ilişkin bilgiler (çeşidi, süresi, sıklığı ve hizmetlerin kimler tarafından ne şekilde sağlanacağı), (varsa) davranış sağaltımında kullanılacak olan yöntem ve teknikler ile özel gereksinimli bireyin kişisel (demografik) bilgilerinden oluştuğu ifade edilmiştir.

BEP geliştirmenin yasal bir zorunluluk olması, özel gereksinimli birey ve ailelerinin eğitsel haklarının kanunlar çerçevesinde garanti altına alınmış olduğu anlamına gelmektedir. Ekip tarafından iş birliği içerisinde geliştirilen bir BEP, süreç içerisinde yer alan birey, aile, öğretmenler ve diğer ilgili kişiler için bir harita işlevi görmektedir. Bu yüzden BEP, özel eğitim hizmetlerinin en temel unsuru ve eğitim hizmetlerinin birincil anahtarı olarak ifade edilebilir. İdeal bir BEP, özel eğitim hizmetlerinin "özel gereksinimli bireyi kapasitesini en üst düzeyde kullanarak kendi kendine yeter hale getirebilmek" şeklindeki nihai amacı için önemli bir basamaktır (MEB, 2018, s. 3). BEP geliştirme sürecinin bir ekip halinde yürütülmesi ise özel gereksinimli bireyden sorumlu tüm paydaşlara etkili bir program hazırlanması konusunda yol göstermektedir. Özel gereksinimli öğrencinin vaktinin büyük bölümünü okulda geçirmesi sebebiyle, öğrenci ile yakından ilgilenen kişilerin başında öğretmenler gelmektedir. Öğretmenler öğrencilerinin gelişim özellikleri, mevcut performans durumları ve gereksinimleri hakkında geniş ölçüde bilgi sahibidir. Bu durum BEP geliştirme sürecinde sınıf ve alan öğretmenlerinin önemini ortaya koymaktadır. Özetle öğretmenler BEP geliştirme sürecini etkileyen ve bu süreçten etkilenen önemli paydaşlardır. Söz konusu sebeplerden yola çıkılarak özel gereksinimli bireyler için BEP hazırlama, uygulama, izleme ve değerlendirme sürecinde öğretmenlerin önemi yadsınamayacak boyuttadır.

1.1.Problem Durumu

Özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin sonucuna göre yerleştirildikleri eğitim kurumlarında oluşturulan BEP geliştirme birimi tarafından özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik bireysel olarak hazırlanan bir eğitim programı geliştirilmelidir. BEP kısaca özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin mevcut performans durumunu, belirlenen hedefleri, öğretim yöntem ve teknikleri, materyalleri, özel eğitim hizmetlerinin süresini, türünü ve destek hizmetleri içeren program olarak ifade edilmektedir (Fiscus ve Mandell, 2002). Bireyselleştirilmiş eğitim programı, resmi merciler tarafından yayımlanan belge ve raporlara ek olarak üniversitelerin öğretmen yetiştirme programlarında, öğretmen adaylarına sunulan derslerden biri olarak yer almaktadır (Yüksek Öğretim Kurulu, 2018).

Yüksek Öğretim Kurulu'nun (2016) "Program İsim Değişikliği" konulu yazısında, 2014 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından "işitme, zihin, görme engelliler ve üstün zekalılar/özel yetenekliler öğretmenliği" gibi ayrı programların bir araya getirilerek "özel eğitim öğretmenliği" isimli tek bir lisans programı adı altında birleştirildiği ifade edilmiştir (aktaran Bozkuş Genç, 2021, s. 40). Yine Yüksek Öğretim Kurulu'nun (2007) "Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" isimli raporunda Okul Öncesi, Sınıf, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Matematik, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, İngilizce, Fransızca, Almanca, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Müzik, Resim-İş, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği bölümlerinin ders programlarına "Özel Eğitim" dersi eklenmiştir. Ek olarak sınıf öğretmenliği bölümünde "Kaynaştırma" isimli bir derse de yer verilmiştir. Söz konusu dersler, lisans programlarının güncellenmesiyle birlikte birleştirilerek "Özel Eğitim ve Kaynaştırma" adını almıştır (Yüksek Öğretim Kurulu [YÖK], 2018).

Yüksek Öğretim Kurulu (2017) Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı kapsamında, öğretmen yetiştirme programlarından biri olan özel eğitim öğretmenliği bölümü lisans derslerinde, BEP'e ilişkin seçmeli ve zorunlu derslerin bulunduğu görülmektedir. Ancak özel eğitim öğretmenliği programlarında BEP dersi, bir dönem boyunca okutulan bir dersken diğer öğretmenlik programlarında, özel eğitim ve kaynaştırma dersi kapsamında bir ünite olarak yer almaktadır. Oysaki genel eğitim öğretmenlerinin görev süreleri boyunca kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri ile karşılaşmama ihtimalleri günümüzde yok denecek kadar azdır. Bu nedenle genel eğitim sınıflarında görev yapan sınıf ve branş öğretmenlerinin de BEP'e yönelik donanımlı olması ve bu programları hazırlaması beklenmektedir. Bu durum MEB'de (2018) ilkokul, ortaokul ve liseye devam etmekte olan özel gereksinimli bireylerin derslerinin yalnızca özel eğitim öğretmenleri değil, ilgili branş öğretmenleri tarafından da okutulduğu şeklinde yer almaktadır.

BEP geliştirmenin, özel gereksinimli bireyler için yasal bir zorunluluk olmasının yanı sıra öğretmenlerin BEP geliştirme biriminde bulunmalarına rağmen alanyazında, bu programlar hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları, uygulamada güçlüklerin yaşandığı ve deneyim azlığı gibi sorunların mevcut olduğu ifade edilmektedir (Çuhadar, 2006; Ünal, 2010; Yıkmış, 2006).

BEP hakkında gerçekleştirilen mevcut araştırmalar, çoğunlukla görüş ve tutum incelemeye yönelik betimsel (tarama) ve durum çalışmaları olup nitel araştırmalar

kapsamında ele alınmaktadır. Bu araştırmaların sonucunda; BEP'in gerekliliğine inanılmasına rağmen sistemli olarak uygulanmadığı, buna karşılık kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının beklenen etkiyi ortaya koyamadığı, BEP biriminin düzenli aralıklarla toplanmadığı, BEP geliştirme sürecinde çoğunlukla rehber öğretmenlerden yardım alındığı, BEP'lerin kalitelerinin düşük olduğu ve özel gereksinimli öğrenciler için işlevsel amaç belirlenemediği ortaya çıkmıştır. Katılımcılar BEP geliştirme sürecinde yaşadıkları zorlukları; ailelerin eksik bilgilendirme yapması, sınıf mevcudunun kalabalık olması, fiziksel ve altyapısal eksiklikler ile BEP geliştirme, davranış ve sınıf yönetimi konularında bilgi yetersizliği şeklinde ifade etmiştir (Alan, 2019; Ayanoğlu ve Gür Erdoğan, 2019; Çuhadar, 2006; Dikici Sığırtmaç vd., 2011; Güzel, 2014; Kuyumcu, 2011; Sucuoğlu vd., 2014; Ünal ve İflazoğlu Saban, 2014; Yıkmış vd., 2018).

Yurt dışı alanyazınında BEP'e yönelik gerçekleştirilen araştırmaların bulgularında ise; özel gereksinimli öğrencilerin BEP toplantılarına aktif olarak katılım göstermedikleri, öğrenci gereksinimlerine göre BEP'in yetersiz kaldığı, ailelerin az bir kısmının BEP sürecine başarılı bir şekilde dahil olma konusunda engellerinin bulunduğu ve çoğunun BEP toplantılarında daha fazla bilgilendirme talep ettiği, okul yöneticileri tarafından BEP geliştirme sürecinde meslektaşlar arasındaki dayanışma ve iş birliğinin organize edildiği ancak BEP geliştirme konusunda tek bir iyi yaklaşımın bulunmadığı, ebeveynlerin BEP sürecine yönelik duygularının "üzgün, hayal kırıklığına uğramış, bunalmış, memnun değil, kırılgan, karamsar, belirsiz, değersiz ve keyifsiz" olduğu, BEP öncesi ve sonrası süreçteki iletişimin yetersiz olduğu ve yasal bir zorunluluk olduğu için yapılmasının gerekliliğine inandıkları ve bundan sonra da BEP'in hazırlanmaya devam etmesini istediklerine değinilmiştir (Edwards, 2022; Krones, 2016; Timothy ve Agbenyega, 2018; Viall, 2018; Zeitlin ve Curcic, 2014).

Bununla birlikte genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrenciler için hedef belirleme ve öğretimi planlama noktasında BEP'in yararlı olduğunu ancak akademik başarı açısından önemli bir araç olmadığını düşündükleri ve kendilerini BEP geliştirme biriminin bir üyesi olarak görmedikleri, ailelerin de BEP hakkında yetersiz bilgiye sahip oldukları ve veli-öğretmen ilişkisinin BEP sürecini etkilediği, öğrenciler için belirlenen hedeflerin ölçülebilirlik kapsamında yazımının yanlış olduğu ve öğrenciler süreç içerisinde gelişim gösterdikçe BEP'in kalitesinin düştüğü şeklindedir. Ayrıca BEP'te belirlenen amaçların öğrencilerin gereksinimlerini karşılamadığı gerekçesiyle işlevsel olmadığı vurgulanmıştır. Buna karşılık ebeveynlerin BEP toplantıları hakkındaki memnuniyet düzeylerinin alan yazındaki çalışmalara göre daha yüksek seviyede olduğu, BEP toplantılarına ilişkin olumlu

tecrübelerinin (çocukları hakkında detaylı fikir alışverişi yapıldığı) bulunduğu, toplantıya katılımın süreci iyileştirdiği ve çocuklarına fayda sağladığı yönünde sonuçlara da ulaşılmıştır (Carter ve Wilson, 2011; Dildine, 2010; James, 2021; Sanches Ferreira vd., 2013; Spiel vd., 2014). Yukarıda söz edilen araştırma sonuçlarında, genellikle BEP'e ilişkin bilgi eksikliğinden bahsedilmesi dolayısıyla bu çalışmalardan çoğunlukla olumsuz bulgular elde edildiği anlaşılmaktadır. Özetle, yurt içi ve yurt dışı alanyazınında BEP'e yönelik gerçekleştirilen çalışmaların bulguları incelendiğinde, bu kavrama ilişkin ifade edilen olumlu ve olumsuz yargıların ortaklaştığı görülmektedir.

Öte yandan metaforlar gerek anlatımı güçlü kılması gerek duygu ve düşüncelerin aktarılma yolu olması gerekse uygulama kolaylığı açısından etkili bir teknik olmakla birlikte algılamayı ve anlamayı da kolaylaştırmaktadır. Ayrıca metaforların yalnızca öğrenciler için değil, öğretmenler için de oldukça faydalı olduğu ve özellikle son zamanlarda bilimsel araştırmalarda veri toplama aracı olarak da tercih edildiği bilinmektedir. Metaforları daha kavramları edinmeye başladığımız ilk andan itibaren bilinçsizce kullanmaya başlıyor olmamıza rağmen ülkemiz alanyazınında -özellikle özel eğitim bölümü düşünüldüğünde- oldukça sınırlı sayıda metaforik algı çalışmasının bulunduğu ifade edilebilir. Sönmez ve Özer Aytekin'in (2020) "eğitim alanındaki metafor çalışmalarına yönelik eğilimler" isimli çalışmasında, metafor çalışmalarının disiplinlere göre dağılımları incelendiğinde, özel eğitim alanında yalnızca 9 adet metafor çalışmasının bulunduğunu ifade etmiş olması da bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Alanyazında BEP kavramına yönelik gerçekleştirilen araştırmalar, genellikle görüş veya anket çalışması niteliğindedir. Bu çalışmalarda katılımcıların BEP'e yönelik çoğunlukla olumlu algılara sahip olmasının yanı sıra bilgi-materyal-iş birliği eksikliği, fiziksel donanım yetersizliği ve sınıf mevcudunun kalabalık olması gibi etkenlerin BEP geliştirme ve uygulama sürecini zorlaştırdığı ifade edilmiştir (Alan, 2019; Ayanoğlu ve Gür Erdoğan, 2019; Çuhadar, 2006; Dikici Sığırtmaç vd., 2011; Güzel, 2014; Kuyumcu, 2011; Sucuoğlu vd., 2014; Ünal ve İflazoğlu Saban, 2014; Yıkmış vd., 2018). Bu çalışmada da alanyazındaki araştırma bulgularının metaforik açıdan incelenerek görüş/tutum çalışmaları ile metaforik algılar arasında bir tutarlılık olup olmadığını ortaya çıkarmak; ek olarak özel eğitim alanında metafor çalışmalarının sınırlılığı ve öğretmenlerin BEP geliştirme biriminin önemli bir üyesi olması nedeniyle, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileriyle sıklıkla karşılaşan, ilkokul ve ortaokul kademelerinde görev yapmakta olan genel eğitim öğretmenlerinin, BEP kavramına yönelik algılarını farklı bir açıdan öğrenmek hedeflenmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın

katılımcılarının BEP'e yönelik algılarını hangi metaforları kullanarak açıkladıkları, "İlkokul ve ortaokullarda görev yapan genel eğitim öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) kavramına ilişkin metaforları nelerdir?" problem cümlesiyle belirlenmiştir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmada, ilk ve ortaokul kademelerinde görev yapmakta olan genel eğitim öğretmenlerinin, BEP kavramına yönelik algılarını hangi metaforları kullanarak açıkladıklarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaçla şu sorulara yanıt aranmıştır:

1) Farklı kademelerde (ilkokul-ortaokul) görev yapan öğretmenlerin BEP kavramına ilişkin metaforik algıları nedir?

2) Farklı kademelerde (ilkokul-ortaokul) görev yapan öğretmenlerin BEP kavramına ilişkin metaforik algıları hangi kategorilerde birleşmiştir?

3) Farklı kademelerde (ilkokul-ortaokul) görev yapan öğretmenlerin BEP kavramına ilişkin metaforik algıları olumlu mu yoksa olumsuz tutum mu yansıtmaktadır?

4) Oluşturulan metaforların çeşitliliği en az ve en çok hangi kademede (ilkokul-ortaokul) yer almaktadır?

5) Farklı kademelerde (ilkokul-ortaokul) görev yapan öğretmenlerin BEP kavramına ilişkin metaforik algıları arasında bir farklılaşma var mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Ülkemizde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, destek eğitim hizmetlerinin sunulması ve BEP hazırlanması gibi durumlar yasalarla güvece altına alınmış olsa dahi uygulamada birtakım aksaklıkların yaşandığı bilinmektedir (Batdal Karaduman vd., 2020). Gerekli durumlarda değişiklik ve düzenleme yapılmasına izin veren ve esnek bir program olan BEP, öğretmenlere birtakım sorumluluklar yüklemektir (Avcıoğlu, 2011). Öğretmenler, öğrenme sürecinin olmazsa olmaz unsurlarındandır. Öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi, materyallerin kullanılması, sınıf ortamının düzenlenmesi, değerlendirmelerin yapılması ve ders planlarının yapımından da öğretmenler sorumludur. Ayrıca öğretmenler eğitim-öğretim sürecini etkileyebilen ve değiştirebilen yegane kişilerdir. Öğretmenlik mesleği tüm mesleklerde olduğu gibi birtakım donanımlar gerektirmekte ve öğretmenler öğrencilerin ilgi, istek ve gereksinimlerini dikkate almaktadır. Özellikle BEP hazırlama sürecinde bu bilgilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının gerçekleştiği eğitim kurumlarında oluşturulan BEP geliştirme birimlerinde, kilit rolde genel eğitim öğretmenleri yer almaktadır. Bu kapsamda genel eğitim öğretmenlerinin BEP kavramına ilişkin düşüncelerini tespit etmek önem kazanmaktadır. BEP kavramının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yapıldığı genel eğitim okul ve kurumları için ifade ettiği önemi, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının en fazla yapıldığı eğitim ortamlarının ilkokul ve ortaokullar olduğu ve özel eğitim hizmetlerinde çalışabilecek personeller arasında yer alarak günün büyük bir bölümünü öğrencilerle geçiren kişilerin öğretmenler olduğu düşünüldüğünde, gerek özel gereksinimli öğrencinin gerekse eğitim-öğretim sürecinin en önemli unsurlarından biri olan öğretmenlerin, bu kavrama ilişkin düşüncelerinin inançlarını, tutum ve davranışlarını etkileyebileceği düşüncesinden hareketle, çalışmanın katılımcı grubunu ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan genel öğretmenler oluşturmuştur.

Günlük hayatta birbirinden farklı birçok kavram kullanılmaktadır. Günümüzde her alanda olduğu gibi iletişim sisteminde de kendini gösteren gelişmeler, yeni iletişim yollarının geliştirilmesine yol açmıştır. Bireyler duygu ve düşüncelerini ifade ederken herhangi bir olay ya da olguyu hatırlamak için çeşitli iletişim araçları kullanmaktadır. Bunlardan birisi de metaforlardır. İletişim kurma yollarından biri olan metafor, bir şeyi, bilinen başka bir şeyle arasında benzetmeler kurarak açıklamaktır. Töremen ve Döş (2009) metaforların toplumsal gerçekleri ifade etmek için kullanılan bir araç olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca metaforlar, bir kavramı açıklama konusunda öğretmenlere yardımcı olan, eğitim-öğretim sürecinde kullanılması gereken ve bilimsel araştırmalarda veri toplama aracı olarak tercih edilen tekniklerden biridir.

Son yıllarda metafor tekniğinin bilimsel araştırmalarda veri toplama aracı olarak kullanıldığı bilinmektedir. Özellikle nitel araştırma kapsamında gerçekleştirilen çalışmalarda ifade edilen olumlu/olumsuz görüşlerin altında yatan tutum, inanç vb. etkenleri belirlemek açısından metafor çalışmalarına yer verilmekte ve bu durum alanyazına katkı sağlamaktadır. Eğitim-öğretim alanında gerçekleştirilen çalışmalarda, öğretmenlerin metaforlarından çıkan sonuçlar doğrultusunda, olumsuz düşünceleri olumluya çevirmeye yönelik ileriye dönük çalışmalara yer verilebileceği düşünülmektedir.

Ancak literatürde birçok alanda metaforik algı çalışmalarının gerçekleştirilmesine rağmen, eğitim ve öğretim alanındaki söz konusu çalışmaların, özel eğitim bölümü için oldukça sınırlı sayıda olduğu tespit edilmiştir. Özellikle BEP kavramının ele alındığı yalnızca bir adet metafor çalışmasına rastlanılmasından yola çıkılarak bu çalışmanın, özel eğitim

alanında kullanılan bir kavramı (BEP) ele alması bakımından hem ulusal hem de uluslararası alanyazına katkı sağlaması, özel ve genel eğitim öğretmenlerine geribildirim sunmasıve yeni araştırmalara ışık tutması beklenmektedir. Ayrıca bu çalışmayla alanyazındaki sınırlılığa dair, gelecekteki araştırmacılar için fikri bir temelin oluşması hedeflenmektedir.

1.4. Varsayımlar

Bu çalışma ilkokul ve ortaokullarda görev yapan genel eğitim öğretmenlerinin BEP kavramına yönelik metaforik algılarını incelemeyi hedeflemektedir. Bu araştırmayla ilgili aşağıdaki sayıltılar kabul edilmektedir:

- Araştırma sürecinde yer alan katılımcılar metafor tekniğini ve örneklerini anlamışlar ve bu doğrultuda metafor üretmişlerdir.
- Araştırmada kullanılan veri toplama aracı katılımcıların özelliklerine uygundur.
- Katılımcılar veri toplama aracındaki soruları doğru ve güvenilir biçimde yanıtlamışlar ve araştırma sonunda çeşitli kavram kategorileri ortaya çıkmıştır.

1.5. Sınırlılıklar

Araştırmanın sınırlılıkları şu şekildedir:

- Araştırma, Bursa ilinin Nilüfer ilçesinde 2022-2023 eğitim-öğretim yılında iki okulda görev yapmakta olan 48 ilkokul ve ortaokul öğretmeniyle sınırlıdır.
- Araştırma yalnızca "BEP" kavramına yönelik metaforik algıların incelenmesiyle sınırlıdır.
- Araştırmadan elde edilen bulgular, araştırmada kullanılan veri toplama araçları doğrultusunda elde edilen sonuçlarla sınırlıdır.
- Araştırmanın temsil gücü, katılımcı sayısı ve özelliklerinden dolayı sınırlılık göstermektedir.

1.6. Tanımlar

Bu araştırmada kullanılan bazı kavramların anlamları şu şekildedir:

Metafor: Bir olay, olgu, ya da nesneyi bildiklerimizden yola çıkarak tanımlamak ve açıklamaktır (Tekin, 2016). Bir başka ifadeyle, anlamı güçlendirmek için benzetmeler kullanarak bilinmeyeni daha somut bir biçimde açıklama olarak ifade edilebilir.

Özel Gereksinimli Birey: Kişisel ve gelişimsel özellikleri ile eğitsel yeterlilikleri bakımından karşılaştırma yapıldığında, akranlarından olumlu ya da olumsuz anlamda farklılık gösteren bireydir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018, s. 2).

Kaynaştırma: Özel gereksinimli bireylerin olağan gelişim gösteren akranlarıyla birlikte destek özel eğitim hizmetleri sağlanarak aynı eğitim ortamında eğitim görmeleri şeklinde gerçekleştirilen uygulamalardır (Gürgür, 2020, s.125).

BEP: Özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla bireylerin mevcut performans düzeyini, bireyler için tasarlanan eğitsel hedefleri ve gerekli özel eğitim hizmetlerini içeren ve bireyden sorumlu kişilerin oluşturdukları öğretim planıdır (Fiscus & Mandell, 2002). BEP; özel gereksinimli bireyin, velinin, öğretmenlerin ve bireyden sorumlu diğer ilgili kişilerin (okul müdürü-müdür yardımcısı, rehber öğretmen vb.) iş birliği neticesinde ortaya çıkarılan hazırlanması yasal bir zorunluluk olan yazılı dokümandır.

Metafor Analizi: Kişisel tecrübeleri ve ifadeleri içerisinde barındıran, karmaşık ve yeni bilgilerin zihinde bağ kurularak anlaşılmasına olanak tanıyan yaklaşımdır (Eraslan, 2011; Güneş ve Fırat, 2016).

2. BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Bu bölümde araştırma konusuyla bağlantılı olarak bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) ve metafor ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)

Özel eğitimin nihai amacı, kendi kendine yetebilen bağımsız bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018, s. 3). Özel gereksinimli bireyler eğitsel değerlendirme ve tanılama sürecinin ardından, Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu tarafından kendileri için uygun görülen bir eğitim kurumuna yerleştirilmektedir (MEB, 2018, s. 16). Ayrıntılı değerlendirme sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda, değerlendirilen öğrenci için özel eğitim hizmetlerine ihtiyaç duymama, genel eğitim okuluna devam etme ya da ayrı özel eğitim okulu bünyesinde eğitim hizmetlerinden yararlanma şeklinde 3 farklı yönlendirme kararı verilebilir. Öğrencinin genel eğitim ya da ayrı özel eğitim kurumuna yerleşmesi durumunda, yerleşmenin gerçekleştirildiği ortamda oluşturulan BEP geliştirme birimi tarafından öğrencinin BEP'i hazırlanır. (Kargın, 2007; Söğüt, 2017). Başka bir ifadeyle olağan gelişim gösteren yaşıtlarının faydalandığı eğitsel imkanlardan çeşitli sebeplerden dolayı yeterli düzeyde yararlanamayan, engeli ya da yetersizliği eğitimsel performansını olumsuz yönde etkileyen ve gereksinimlerinin karşılanması için destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyduğu düşünülen bireylerin, sadece kendileri için özel olarak hazırlanmış olan bireyselleştirilmiş eğitim programlarına gereksinim duydukları ifade edilebilir (MEB, 2010, s. 91-92). Bu eğitim programına "Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)" ismi verilmektedir. BEP, bireye özgü içerik, materyal ve yöntemlerin yer aldığı bir eğitim programı olarak karşımıza çıkmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilk kez 2000 yılında yayımlanan ve belli aralıklarla güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde BEP, en kapsamlı haliyle tanımlanmış ve son halini almıştır. Buna göre BEP; özel gereksinimli bireylerin gelişimsel özellikleri, eğitsel gereksinim ve performansları çerçevesinde belirlenen hedeflere yönelik hazırlanan ve içerisinde destek eğitim hizmetlerinin de bulunduğu yazılı özel eğitim programı olarak ifade edilmiştir (MEB, 2018, s. 1). Kargın (2021) BEP hakkında geniş kapsamlı bir tanımlama yaparak bu kavramı; özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin sosyal, duygusal, dil-iletişim ve zihinsel gelişim alanlarındaki yeterliliklerini dikkate alarak, kazandırılması gereken davranışların neler olduğu, bu davranışların nasıl, nerede, ne kadar zamanda, hangi yöntemler kullanılarak ve kimler tarafından kazandırılacağını belirten, özel gereksinimli

bireyin ihtiyaç duyduğu destek eğitim hizmetlerini de içeren, içinde ailenin ve gerektiğinde bireyin kendisinin de yer aldığı bir ekip tarafından hazırlanan yazılı bir program şeklinde ifade etmiştir. Ek olarak Musyoka ve Clark (2017) BEP'in, 3-21 yaş arasındaki özel gereksinimli bireyler için belirlenen amaçları ve hedefleri içerdiğinden bahsetmiştir. Yirmi bir yaş üstü bireyler örgün eğitim dışında yer aldığı için bu yaş aralığı belirlenmiştir. Görüldüğü üzere BEP kavramına ilişkin alanyazında çeşitli tanımlar mevcuttur ancak tüm tanımlamaların özü aynıdır. BEP özel gereksinimli birey için hazırlanan, içerisinde bireye ilişkin bilgilerin ve gereksinim duyduğu hizmetlerin yer aldığı yazılı bir dokümandır.

BEP'in hazırlanmasının, uygulanmasının, izlenmesinin ve değerlendirilmesinin birtakım gerekçeleri vardır. Bu gerekçelerden bazıları MEB (2022) tarafından özel gereksinimli bireylerin; tüm gelişim alanlarındaki yeterlilikleri doğrultusunda öğrenebilecekleri, okul-aile iş birliğinin devamlı olarak sağlanması ve bireye yol haritasının çizilmesinin gerekliliği şeklinde belirtilmiştir. BEP'in eğitim-öğretim süreci içindeki önemi yadsınamayacak boyuttadır. Özel gereksinimli bireylerin olağan gelişim gösteren akranlarından eğitsel yeterlilik ve gelişimsel alanlarda (akademik, öz bakım, sosyal-duygusal, zihinsel, dil-iletişim, motor vb.) gösterdiği çeşitli farklılıklar nedeniyle BEP, söz konusu farklılıkları minimum düzeye indirgemeyi hedefleyerek özel gereksinimli bireylerin mevcut kapasitelerini olabilecek en yüksek düzeyde kullanmalarını sağlamayı, toplumla bütünleşerek kendilerine yeter hale gelmelerini, mutlu ve üretken bireyler olmalarını amaçlar. Çolak (2007) tarafından fırsat eşitliği, çağdaşlık, demokrasi gibi kavramlar ve bireysel farklılıkları dikkate alarak planlama ve uygulama gerçekleştirerek sunulan hizmetlerden üst düzeyde fayda alabilmek bakımından BEP hazırlamanın bir gereklilik olduğu ifade edilmiştir (aktaran Kanat, 2015, s. 36).

BEP, özel gereksinimli bireylerin yaşamlarını mümkün olabildiğince bağımsız bir biçimde idame ettirebilmek için gerekli olan ilgi, beceri ve davranışları kazandırmayı hedeflemektedir. Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyleri toplumsal yaşama hazırlamada, mutlu ve üretken bireyler olarak yaşamalarını sağlama amacıyla kullanılan önemli bir basamaktır. Kapsamlı ve doğru hazırlanmış bir BEP ile özel gereksinimli bireyler olumlu davranış ve beceriler edinecek ve mevcut kapasitesi doğrultusunda performansını üst seviyeye çıkarabilecektir. Çünkü BEP, özel gereksinimli bireyin ilgi, yetenek, gereksinim ve performansı hakkında gerek bireye gerek bireyin ailesine ve öğretmenlerine bilgi vererek yol gösteren bir haritadır. Tüm bu açıklamalar doğrultusunda BEP hazırlamanın özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için temel bir gereklilik olduğu anlaşılmaktadır.

Tüm bu bilgileri içeren BEP, aile ve öğretmenlerin özel gereksinimli bireye ilişkin gerçekçi ve objektif beklentiler oluşturmasına yardımcı olmaktadır. Aileler eğitim-öğretim süreci içerisinde kendilerinden beklenen maddi-manevi desteğin neler olduğunu görmekte, BEP toplantılarında söz hakkına sahip olarak yaşanan fikir ayrılıklarında uzlaşma yoluna gidebilmektedir. Ayrıca ailelerin BEP toplantılarına katılım göstermesi, programın kalitesini artırmakta ve bireyden sorumlu tüm kişilerin memnuniyetini sağlamaktadır (Fish, 2008). BEP, özel gereksinimli bireyin performans durumundaki değişim ve gelişmeler ile bireye sağlanan hizmetlerin hem aile hem de öğretmenler ve diğer ilgili kişilerce takip edilebilme olanağı sunmaktadır. BEP yalnızca özel gereksinimli bireyin yetersizliklerine değil, güçlü yanlarına da odaklandığı için etiketleyici bir program olmaktan ayrışmaktadır.

Özel gereksinimli bireyler için BEP geliştirmek günümüzde yasal bir zorunluluktur ve bu zorunlulukla birlikte özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler için BEP hazırlamanın önemi giderek artmaktadır. BEP'in ilk defa yasal zorunluluk olarak düzenlenmesi gerekliliği PL. 94-142 sayılı yasa ile Amerika Birleşik Devletleri'nde ifade edilmiştir. Ülkemizde de bu gelişmeler ışığında BEP kavramı ilk defa 1997 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hakkında 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname içerisinde yer almıştır. Kararnamede "Özel eğitim gerektiren bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır" ifadesine yer verilmiş ve BEP hazırlanması yasal bir dayanak haline getirilmiştir (MEB, 1997). Bu ifadelerden anlaşılacağı üzere özel gereksinimli bireyler için BEP geliştirmek yasal bir zorunluluktur ve içerisinde barındırdığı çeşitli bilgiler ve hizmetler ışığında, bireylere mümkün olan en üst düzeyde fayda sağlamak esastır.

İlik ve Günay (2020) BEP'in eğitsel amaçlar doğrultusunda hizmet verenler (öğretmenler ve diğer ilgili kişiler) ile hizmet alanlar (özel gereksinimli bireyler ve aileleri) arasında bir anlaşma olduğunu; yani programının özel gereksinimli birey, bireyin ailesi, öğretmenleri ve çevresindeki diğer bireyler için çeşitli yararları bulunduğunu ifade etmiştir. Bu yararlar arasında; eğitimde fırsat eşitliği sağlamak, aile-okul arası işbirliği ve iletişimin sağlanması, bireyin eğitiminde aileye ve bireyin kendisine de katılım hakkının verilmesi, özel gereksinimli bireyin ihtiyaçlarının belirlenip giderilmeye çalışılması, özel gereksinimli bireyin tüm alanlardaki gelişim ve değişiminin izlenmesini ve değerlendirilmesini sağlaması ile özel eğitim sürecinde kullanılan materyal, yöntem, teknik ve uygulamaların gözden geçirilmesini sağlaması yer almaktadır (Karakurt, 2020). Branding ve diğerleri (2009) özel gereksinimli bireylerin BEP toplantılarına katılımları sayesinde kendi kaderlerini belirleme konusunda fayda elde ettiklerini ifade etmiştir. Bununla birlikte Castro (2022) BEP'in, özel gereksinimli

bireylerin okul dışında ulaşamayabilecekleri uygulamalı davranış analizi (UDA) tekniklerine erişim sağladığından ve bireyin hizmet alabilmesi için gerekli olduğundan bahsetmiştir.

Christle ve Yell (2010) BEP sayesinde; bireyin eğitsel gereksinimlerinin değerlendirildiğini, özel eğitim ve destek hizmetlerin planlanıp uygulandığını, birey için ölçülebilir ve anlamlı amaçlar belirlendiğini ve bireydeki ilerlemelerin uzman personeller tarafından izlendiğini ifade etmiştir. Bu sayede bireyin tüm alanlardaki gelişimi ve yeterlilikleri ile ilgili her şey resmi ve yazılı olarak kayıt altına alınmakta ve minimum düzeyde hatalı-eksik pay bırakılmış olmaktadır. Ayrıca BEP, içerisinde özel gereksinimli bireyin halihazırda yapabildikleri ve yapabileceklerinin bilgisini verdiği için bireye ilişkin uygun beklentiler içinde olmaya imkan tanımaktadır. Aksi halde bireyin performans düzeyinin altında ya da üstünde amaçlara yoğunlaşılabilir; bu da belirlenen hedeflerde gerçekçiliğin ötesine geçilmesine sebep olabilir. Son olarak BEP, yalnızca özel gereksinimli bireylerin aileleri değil, olağan gelişim gösteren bireylerin aileleri için de hoşgörü, sevgi, saygı, dayanışma, azim gibi duyguları ortaya çıkaran bir programdır. Bu sayede aileler de çocuklarını farklılıklara saygılı bireyler olarak yetiştirebilecek, her bireyin haklar bakımından eşit olduğu fikrinin akıllarda yer edinmesini sağlayacaktır.

BEP hazırlamak özel gereksinimli bireyin eğitim gördüğü/göreceği okul ya da kurumda oluşturulacak olan ekibin görevidir. Fish (2008) BEP geliştirme biriminde bulunan her bireyin BEP geliştirmeye dair tam bir bilgisi olmasa da kendi tecrübe ve bilgi birikimleri dahilinde sürece katkı sağlayacağını ifade etmiştir. BEP geliştirme biriminde kimlerin yer alacağı işlevsel ve doğru bir BEP hazırlamak bakımından önem taşımaktadır. Bu birimde bulunması gereken üyeler yasal olarak belirlenmiştir ancak özel gereksinimli bireyin devam ettiği eğitim ortamının imkanları doğrultusunda bazı üyeler bulunmayabilir.

Kargın (2012) okul yöneticisi (müdür veya müdür yardımcısı), rehber öğretmen/psikolojik danışman, sınıf öğretmeni, öğrencinin derslerine giren alan/branş öğretmenleri ve öğrencinin ailesi BEP geliştirme biriminin demirbaş üyeleri arasında yer aldığını ifade etmiştir (MEB, 2018, s. 18). Bu üyelerin dışında, imkan varsa özel gereksinimli bireyin ihtiyaçları, ilgi, yetenek ve yeterlilikleri konusunda bilgi sahibi olan kişiler veya uzman personeller (fizyoterapist, konuşma ve dil terapisti, değerlendirme kurulunda yer alan kişi, psikolog vb.) okul ve ailenin talebi doğrultusunda BEP ekibi içerisinde yer alabilirler (Yaman, 2017). Bu personellere ek olarak ergoterapistler, yerel yönetimler ve çeşitli sivil toplum kuruluşlarından üyeler de BEP geliştirme birimine katılım gösterebilir. Bazı

durumlarda (öğrencinin yeterliliği kapsamında) özel gereksinimli bireyin kendisi de BEP ekibinde yer alarak toplantılara katılım gösterebilmektedir.

Özetle, özel eğitime ihtiyaç duyan bireyin eğitiminde sorumluluk sahibi olan bütün kişiler (okul idaresi, öğretmenler, veli ve diğer kişi ya da uzmanlar) ideal bir program oluşturabilmek için BEP'in hazırlanma, uygulanma ve değerlendirme sürecindeki bütün aşamalarında katılımcı olarak yer almalıdır. Bu noktada, özel gereksinimli bireyin gereksinimlerinin ve performans durumunun bilinmesi, hedeflerin belirlenmesi ve takibinin yapılması hususlarında önemli bir paya sahip olan öğretmenlerin BEP geliştirme biriminin olmazsa olmaz üyeleri olduğu anlaşılmaktadır. Ülkemizde ve uluslararası alanyazında, öğretmenlerin BEP kavramına yönelik görüşlerini incelemek amacıyla çeşitli araştırmalar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda izleyen bölümde son 10 yıl içerisinde gerçekleştirilen bu araştırmalardan bazılarına yer verilmiştir.

2.2. İlgili Araştırmalar

Yılmaz (2013) tarafından yapılan araştırmada, BEP uygulanmasında karşılaşılan zorlukları ortaya çıkarmak istenmiştir. Bu kapsamda 12 ilköğretim müdürü araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Nitel araştırma deseniyle düzenlenen araştırmada, durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Veri toplama tekniği olarak görüşmenin tercih edildiği araştırmanın katılımcılarına BEP'e ilişkin 25 soru yöneltilmiştir. Verilerin analizi neticesinde katılımcıların materyal, bilgi, fiziksel donanım, danışmanlık hizmetleri, destek personel gibi yetersizliklere vurgu yaptığı görülmüştür. Ek olarak velilerin duyarsızlığı, öğretmenlerin sürece katılım göstermek istememesi ve mevzuatta eksikliklerin bulunduğu ifade edilmiştir.

Rotter (2014) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmada, özel ve genel eğitim öğretmenlerinin BEP kullanımını değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda BEP'in hazırlanma zamanı, kullanışlılığı ve kazanımların nasıl değerlendirildiğine dair öğretmen algıları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 426 öğretmen oluşturmuştur. Araştırmada verilerin toplanması amacıyla BEP hakkında 13 soruluk (evet-hayır ve likert tipi) bir anket tercih edilmiştir. İki ay süren veri toplama süreci sonunda katılımcıların BEP'i zamanında hazırladıkları ve bu programları orta düzeyde faydalı buldukları tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılar, belirlenen hedeflere ulaşıldığına dair not verme sistemi kullandıklarını ve başarı düzeyi daha iyi olan öğrenciler için daha kısa biçimdeki önemli bilgilerle BEP geliştirilebileceğini ifade etmiştir.

Al Kahtani (2015) tarafından yapılan çalışmada, Suudi Arabistan'daki zihin yetersizliği bulunan öğrenciler için geliştirilen BEP'in zorlukları ve bu zorluklara getirilen çözüm önerilerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Araştırma kapsamında, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından faydalanan erkek öğrencilerin devam ettiği okullardan 20 BEP geliştirme birimi üyesi katılımcı olarak belirlenmiştir. Durum çalışması niteliğindeki araştırmanın verileri, doküman inceleme ve yüz yüze görüşme yoluyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda, BEP ekip üyelerinin (öğretmenler, danışmanlar, okul yöneticileri ve psikologlar) BEP'in nasıl uygulanacağını anlarken velilerin bu konudaki farkındalığının yetersiz olduğu belirtilmiştir. Buna karşın BEP üyelerinin kişisel rollerinden emin olmadıkları ve bu yüzden görevlerini yerine getirmedikleri tespit edilmiştir. Bu kapsamda öğretmenlerin BEP planlama ve uygulama aşamalarındaki rol ve sorumluluklarının bilincindeyken diğer ekip üyelerinin rollerini anlamadıkları ortaya çıkmıştır. Araştırma sonunda BEP'in uygulanma aşamasına dair destek yetersizliği, aile katılımı, okul düzeyi ve olumsuz tutumlar şeklinde dört engelin bulunduğundan söz edilmiştir. Karşılaşılan problemlerle başa çıkabilmek amacıyla müfredatın geliştirilmesi, iş birliği içerisinde çalışmanın sağlanması, değerlendirmelerin uygun şekilde gerçekleştirilmesi, okul-aile iletişiminin sağlanması ve yasal düzenlemelerin geliştirilmesi şeklinde öneriler sunulmuştur.

Rakap (2015) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, okul öncesi dönemdeki özel gereksinimli çocuklar için hazırlanan BEP amaçlarının kalitesini incelemek amaçlanmıştır. Araştırma kapsamında 63'ü erkek ve 37'si kız olmak üzere toplamda 100 çocuk için geliştirilen 2235 BEP amacı incelenmiştir. BEP sahibi çocukların tanıları; down sendromu, zihin yetersizliği, fiziksel yetersizlikler, konuşma ve dil bozukluğu, otizm, işitme ve görme yetersizliği şeklinde ifade edilmiştir. Nicel biçimde desenlenen bu araştırmanın verileri, bireyselleştirilmiş aile hizmet planı hedeflerini derecelendirme aracı ve hedef işlevsellik ölçeği vasıtasıyla elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesiyle; okul öncesi çağdaki özel gereksinimli bireyler için belirlenen hedeflerin kalitesinin genel olarak "düşük" olduğu, söz konusu hedeflerin kalitesinin öğrencinin yetersizliğine, yaşına ve gelişim alanlarına göre değişkenlik göstermediği sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonucu destekler nitelikte Alan (2019) tarafından gerçekleştirilen özel eğitim okullarında hazırlanan BEP'lerin kalitelerine yönelik araştırmanın sonucunda, hazırlanan BEP'lerin kalitelerinin düşük olduğuna, işlevsel amaç belirlenemediğine dikkat çekilmiştir.

Kol (2016) tarafından kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından faydalanan, işitme yetersizliği olan bir öğrenci için BEP hazırlama sürecinin incelenmesini içeren bir araştırma

gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda 4. sınıfta öğrenim gören işitme yetersizliği bulunan bir öğrenci, bu öğrencinin ailesi ile sınıf öğretmeni, müdür yardımcısı, rehber öğretmen ve iki destek eğitim odasında görevli iki öğretmen araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Eylem araştırması niteliğindeki çalışmanın verileri; saha notları, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, araştırmacı günlüğü, katılımcı bilgi formları, video kayıtları ve belgeler aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; BEP geliştirme sürecinin aşamalarında öğretim ve materyal uyarlama, iş birliği, hazırlanan program ve uygulamanın örtüşmesi, ilgili kişilerin rol ve sorumluluklarını yerine getirme gibi hususlarda problemler yaşandığını açıklar niteliktedir. Bu bulgulardan hareketle performans düzeyi belirleme ve BEP geliştirme sürecinin aşamalarında (hazırlama, uygulama, izleme ve değerlendirme) ekip çalışmasının önemi vurgulanmıştır.

Krones (2016) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmada, sınıfında Asperger Sendromlu birey bulunan lise kademesinde görev yapan İngilizce öğretmenlerinin deneyimleri belirlenmek istenmiştir. Genel eğitim öğretmenlerinin BEP'e ilişkin algılarının tespit edilmesinin amaçlandığı çalışmanın katılımcılarını 6 genel eğitim (ingilizce) öğretmeni oluşturmuştur. Olgubilim modeliyle desenlenen çalışmada, veri toplamak amacıyla sınıf gözlemleri, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ve günlük kayıtlar kullanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcılar Asperger Sendromlu öğrenci gereksinimleri (otizm yelpazesinin benzersiz oluşu, öz düzenleme becerileri, iletişim kurma güçlüğü, kendini savunma becerilerini öğrenmeleri gerekir) düşünüldüğünde BEP'in yetersiz kaldığını ifade etmiştir. Araştırmada; genel eğitim öğretmenlerinin yalnızca öğrenciyle ilişki kurmada değil, öğrenciyi koruma ve bu konuda öğrenciyi teşvik etme konusunda da görevlerinin olduğu belirtilmiştir. Bu doğrultuda katılımcıların BEP'te yer alan bilgilerden çok, öğrenci için işlevsel olanı bulup uygulama konusunda kararlı oldukları dile getirilmiştir.

Van Niekerk (2016) tarafından Dubai'de İngiliz müfredatının kullanıldığı bir ilkokuldaki öğretmenlerin BEP'in kullanışlılığına-yararlarına dair algıları/bakış açılarını incelemek hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmaya, 100 özel ve genel eğitim öğretmeni katılım göstermiştir. Karma yöntemle desenlenen araştırmada, veri toplama aracı olarak görüşme, 13 sorudan (BEP sürecine öğretmenlerin katılımı, BEP'in kullanımı, iş birliği yapma yolları, BEP uygulamasına hazırlık ve BEP'in faydaları) oluşan anket ve gözlem tekniği kullanılmıştır. Gözlem tekniği 4. ve 6. sınıfların derslerinin gözlenmesi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda BEP'in öğretmen ve öğrenciler için destekleyici bir program olduğu, katılımcıların plan, uygulama ve değerlendirmelerini desteklemek adına

sistematik biçimde BEP'e başvurdukları ortaya çıkmıştır. Ancak araştırmada müfredata ilişkin baskı, iş birliği sağlama konusunda zaman yetersizliği ve eğitim eksiklikleri gibi problemlerin varlığı tespit edilmiştir. Buna karşın öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin okul yaşamına uyum sağlamaları ve öğrenme etkinliklerine katılım göstermeleri için çeşitli strateji, yöntem ve kaynakları kullandıkları belirtilmiştir.

Bir başka çalışmada Yılmaz ve Batu (2016) tarafından ilkokullarda farklı branşlarda görev yapan öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları, BEP ve yasal düzenlemeler hakkındaki düşüncelerini incelemek hedeflenmiştir. Bu kapsamda özel eğitim, sınıf, rehberlik, ingilizce ve okul öncesi öğretmenlerinden oluşan 17 ilkokul öğretmeni araştırmanın katılımcıları olarak belirlenmiştir. Betimsel model ile desenlenen çalışmada katılımcılardan elde edilen veriler için yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine başvurulmuştur. Araştırmanın bulguları; katılımcıların çoğunluğunun özel eğitime ilişkin eğitim (lisans/hizmet içi eğitim) aldığı, BEP hakkında bilgi sahibi olduğu, BEP hazırlama sürecinde görev ve sorumluluklarını yerine getirdikleri ve okul yöneticileri ile rehberlik servisi tarafından özel gereksinimli bireylere gerekli desteğin sunulduğu yönündedir. Ayrıca katılımcılar tarafından özel gereksinimli bireylerin eğitim-öğretimi sürecinde yaşadıkları güçlükler; sınıf mevcutlarının kalabalık olması, materyal yetersizliği, tanı, değerlendirme ve yerleştirme sürecinde sorunların varlığı, birey ile ilgili kişilere yeterli bilgilendirmenin yapılmaması, olağan gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve davranışlar içinde bulunması ve özel gereksinimli ailelerin çocuklarının durumunu reddetmesi şeklinde ifade edilmiştir. Ek olarak katılımcılar, destek eğitim odası uygulamalarının yaygınlaştırılmasının gerekliliğini de vurgulamıştır.

Ateş (2017) tarafından gerçekleştirilen araştırma kapsamında, BİLSEM'lerde görev yapmakta olan Türkçe öğretmenlerinin BEP'e ilişkin görüşlerini ortaya çıkarmak amaçlanmıştır. On dokuz katılımcının yer aldığı çalışma, nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, yapılandırılmış görüşme formu vasıtasıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda; zaman problemi ve öğrenci mevcudunun BEP hazırlama sürecindeki en büyük güçlük olduğu, çoğunluğun BEP geliştirdiği, BEP'e ilişkin herhangi bir eğitim görmedikleri (%89) ve bazı katılımcıların (%47) BEP'i yararsız ve gereksiz olarak değerlendirdiği tespit edilmiştir. Ek olarak katılımcılar mevcut olarak kullandıkları plan ile BEP arasındaki farka ilişkin yöneltilen soruya, herhangi bir farkın olmadığı ve BEP'in bireysel; kullandıkları planın ise gruba yönelik olduğu şeklinde görüş belirtmiştir. Araştırma

sonunda, BEP'e yönelik kaynakların sunulmasının ve BİLSEM'lerde görev yapan öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin verilmesinin gerekliliğinden bahsedilmiştir.

Debbağ (2017) tarafından sınıf öğretmeni adaylarının BEP'in geliştirilmesi ve uygulanması hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında çalışmaya 6'sı erkek, 14'ü kadın olmak üzere toplamda 20 sınıf öğretmeni adayı katılım göstermiştir. Nitel araştırma deseniyle gerçekleştirilen ve doküman inceleme yönteminin kullanıldığı araştırmanın katılımcılarından açık uçlu soruların yer aldığı anket aracılığıyla araştırma verileri toplanmıştır. Elde edilen bulgular; katılımcıların performans değerlendirme, öğrenci ihtiyaçlarını belirleme, amaç oluşturma, eğitsel uyarlamaları gerçekleştirme, okul idaresi ve aile ile iş birliği yapma hususlarında kendilerini yeterince donanımlı hissetmediklerini ortaya çıkarmıştır. Bununla birlikte katılımcıların BEP uygulamaları esnasında oluşabilecek problemlerden (sınıf mevcudu, finansal durumlar, zaman yetersizliği ve desteğin sağlanması) endişelendikleri tespit edilmiştir.

İlik ve Sarı (2017) tarafından yapılan çalışma, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan öğretmenlerin BEP hakkındaki yeterliliklerini nasıl algıladıklarına dair gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda katılımcı öğretmenlerin BEP'e ilişkin öz yeterlilik algıları, BEP'e yönelik hazırlanan hizmet içi eğitimlere katılıp katılmama durumunun etkisi ve araştırmada kullanılan veri toplama aracından aldıkları sonuçları incelemek hedeflenmiştir. Çalışmada sırasıyla 19 ve 24 sınıf öğretmeni katılımcı olarak yer almıştır. Hem nicel hem de nitel araştırma biçiminde desenlenerek karma yöntemin kullanıldığı araştırmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve BEP yeterlilik ölçeği aracılığıyla toplanmış olup deney ve kontrol grubu oluşturulmuştur. Gerçekleştirilen görüşmeler neticesinde, BEP geliştirme sürecinin neredeyse tüm aşamalarında katılımcıların eksikliklerinin (öğrenciye ilişkin bilgi edinme, değerlendirme süreci, iş birliği, zaman sıkıntısı, bilgi eksikliği, BEP geliştirme biriminin olmaması, BEP toplantılarının gerçekleşmemesi, amaç belirleme, BEP'i formalite olarak görme, aile katılımının yetersizliği, destek hizmetlerden yararlanma sıkıntısı, BEP amaçlarının öğrenci seviyesine uygun olmaması vb.) bulunduğu, deneysel uygulama sonucunda ise BEP eğitim programının ardından deney grubunun kontrol grubuna göre BEP geliştirme, uygulama ve değerlendirme konusunda kendilerini daha yetkin hissettikleri tespit edilmiştir.

Söğüt (2017) tarafından gerçekleştirilen sınıf öğretmenlerinin BEP hazırlama sürecinde yaşadıkları zorluklar ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları sürecinde

yapılması gereken uyarlamalara yönelik görüşlerini inceleme gayesiyle lisansüstü tez araştırması gerçekleştirilmiştir. Bu görüşler katılımcı ve öğrencilerin demografik bilgileri açısından da değerlendirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 130'u kadın ve 71'i erkek olmak üzere toplamda 201 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Betimsel modelin kullanıldığı çalışmanın verileri demografik bilgi formu, BEP sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirleme ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik güçlükler ölçekleri aracılığıyla elde edilmiştir. BEP sürecinde yaşanabilecek zorlukların görev yeri, öğrencinin yetersizlik türü, öğretmenin ailesinde özel gereksinimli bireyin olması, sınıf kademesi, ailenin sürece katılımı-iş birliği ve çalışma ortamına göre değişmediği ancak cinsiyet, yaş (23 ile 47 ve üzeri), görev süresi (1 ile 21 ve üzeri), özel gereksinimli bireyin destek eğitim hizmeti alması ve bu desteğin süresi, öğrencinin cinsiyeti, yaşı, sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olması ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının süresi (0 ile 6 yıl ve üzeri) gibi değişkenlere göre farklılaştığı bulgularına ulaşılmıştır. Bu doğrultuda 29-34 yaş aralığındaki katılımcıların diğerlerine (23-28, 35-40, 41-46, 47 ve üzeri) göre BEP sürecine ilişkin güçlük puanının yüksek olduğu, kadınların bilgi düzeyi ortalamasının erkeklerden fazla olduğu; 21 yıl ve üzeri görev süresi bulunanların BEP sürecine ilişkin güçlük puanının diğerlerinden (1-5, 6-10, 11-15, 16-20 yıl) düşük olduğu; ailesinde özel gereksinimli birey bulunanların sorumluluk paylaşma oranlarının bulunmayanlara göre, ailesinde özel gereksinimli birey bulunmayanların fiziksel düzenleme ve öğretim sürecine yönelik güçlük ortalamalarının bulunanlara göre daha yüksek olduğu; köyde görev yapanların fiziksel düzenleme ve öğretim sürecine ilişkin düzenleme yapma ortalamalarının ilçede görev yapanlara göre daha yüksek olduğu; sınıflarında hiç kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunmayanların bilgi düzeyi ortalamasının bulunanlara göre daha yüksek olduğu; öğrencisi destek eğitim hizmeti almayanların bilgi düzeyi ortalamalarının alanlara göre yüksek olduğu; 10-12 saat destek eğitim hizmeti alan öğrencilerin bilgi düzeyi ortalamalarının daha düşük saatlerde alan öğrencilere göre daha yüksek olduğu; 6 yaşında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunanların bilgi düzeyi ortalamalarının daha büyük yaşlarda öğrencisi bulunanlara göre düşük olduğu; kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi kız olanların BEP sürecine yönelik güçlük ortalamasının erkek öğrencisi olanlara göre daha yüksek olduğu ve kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi erkek olanların öğretim sürecine yönelik düzenleme ve fiziksel düzenlemeler açısından kız öğrencisi olanlara göre daha yüksek olduğu; 0-1 yıl süreyle kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi veren öğretmenlerin bilgi düzeyi ortalamasının 6 yıl ve üzeri verenlere göre yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme uyarlamalarının cinsiyet, yaş, görev süresi, özel gereksinimli bireyin destek eğitim hizmeti

alması ve bu desteğin süresi, öğrencinin cinsiyeti, yaşı, öğrencinin yetersizlik türü (zihin, işitme yetersizliği, otizm, çoklu yetersizlik ve öğrenme güçlüğü), sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi olması, ailenin sürece katılımı-iş birliği ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasının süresi gibi değişkenlere göre farklılaşmadığı ancak görev yeri, öğretmenin ailesinde özel gereksinimli bireyin olması, sınıf kademesi ve öğrencinin cinsiyeti değişkenlerine göre farklılaştığı tespit edilmiştir.

Taşdemir ve diğerleri (2017) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları BEP hakkındaki mevcut durumun ortaya çıkmasını incelemek hedeflenmiştir. Araştırmada 84 öğretmen adayı katılımcı olarak yer almıştır. Durum çalışması ile desenlenen araştırmada, veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine başvurulmuştur. Gerçekleştirilen analiz neticesinde; katılımcıların BEP'e ilişkin 10 farklı kategoriden (kazanım, aile, özensiz program, öğretmen, değerlendirme, okulun elverişsiz oluşu, öğrenci, destek odası, uzman ve uygulama) oluşan 229 olumsuzluk ifadesi ürettiği tespit edilmiştir. Söz konusu kategoriler arasından en fazla "kazanım" boyutunda bireysel farklılıklar, uygun hedef belirleyememe, hedeflere ulaşamama, öğrencinin durumunu göz ardı etme ve zaman yetersizliği şeklinde görüşler ifade edilmiştir. Ayrıca araştırmada BEP kazanımları, veli katkısı, öğretmen ve programın özelliği boyutunda olumsuzlukların görüldüğü belirtilmiştir.

Yaman (2017) sınıf öğretmenlerine yönelik gerçekleştirmiş olduğu çalışmada, kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından faydalanan öğrenciler için hazırlanan BEP geliştirme süreci hakkındaki görüşleri değerlendirmiştir. Araştırmanın katılımcılarını ilkokullarda görev yapan 30 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Nitel araştırma biçiminde desenlenen çalışmada, katılımcılardan elde edilen veriler yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Gerçekleştirilen veri analizi neticesinde katılımcılar tarafından yaşanan problemler; BEP ile ilgili yetersiz eğitim, BEP'lerin öğretmenler tarafından hazırlanması ve BEP geliştirme biriminin yalnızca imza atması, okullarda özel eğitim uzmanının bulunmaması, sağlanan desteğin yetersiz olması, hizmet içi eğitimlere katılım oranının sınırlı düzeyde kalması ve bu eğitimin işinin ehli kişiler tarafından sunulmaması, sınıflarda bulunan öğrenci sayısının (fazla) kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları için uygun olmaması, ayrı bir eğitim programı hazırlamada ve zaman konusunda yetersizlik, fiziki yapı ve materyallerdeki eksiklikler, ailelerle iş birliği sürecinde yaşanan aksaklıklar, en güç yetersizlik grubunun zihin yetersizliği bulunan öğrenciler olması, tanıların hakikati yansıtmaması, okul idaresinin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları için gereken hassasiyeti göstermemesi,

olağan gelişim gösteren öğrenciler ve ailelerinin özel gereksinimli bireyi kabullenmemesi şeklinde sıralanmıştır. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenler, tek başlarına geliştirdikleri BEP'lerin yetersiz olduğunu dile getirmiştir. Katılımcılar tarafından yaşanan sorunlara çözüm niteliğinde; materyal ve fiziki donanımların iyileştirilmesi, özel eğitim uzmanı ve sınıflarının bulunması, özel gereksinimli bireyle ilgili tüm kişilerim sürece aktif katılım göstermesi, özel gereksinimli bireylerin gereksinimleri doğrultusunda raporların düzenlenmesi ve gerçekleştirilen çalışmalarda iş birliğinin dikkate alınması önerilmiştir.

Kuru Habiboğlu (2018) tarafından öğretmenlerin BEP geliştirme birimi hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını ilkokul kademesinde görev yapan 5 sınıf ve 5 rehber öğretmeni oluşturmuştur. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı araştırmanın verilerini toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniğine başvurulmuştur. Araştırmanın bulgularında katılımcılar BEP'in faydalı olduğunu belirtirken BEP geliştirme biriminin başkanının toplantılara katılım göstermediğini ancak araç-gereç desteği sağladığını ifade etmiştir. Ayrıca bazı okullarda okul yöneticilerinin BEP sürecinde öğretmenlere gerekli yardımı sağlamadıkları görülmüştür. Ek olarak BEP'in izlenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde de aynı şekilde bazı okullarda yöneticilerin öğretmenlere yardımcı olurken bazı okullarda yardımcı olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Rehber öğretmenlerin sınıf öğretmenlerine yardımcı oldukları, sosyo-ekonomik düzeyi ve fiziki donanımları iyi olan okul yöneticilerinin görev ve sorumluluklarını yerine getirdikleri, ailelerin BEP sürecinde gereksinimlerini ifade edebildikleri, etkinliklere katılım gösterdikleri, öğretmenlerin BEP'leri değerlendirirken insiyatif kullandıkları, öğrencilerin BEP toplantılarında görüş ifade edecek düzeyde olmadıkları ancak üzerine düşen görevleri yerine getirdikleri de araştırma bulguları arasında gösterilmiştir.

Söğüt ve Deniz (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarında yapılması gereken düzenlemelere yönelik görüşleri ve BEP geliştirme sürecinde yaşadıkları zorluklar incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın katılımcılarını 201 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Tarama (betimsel) modelinde desenlenen araştırmada, BEP sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirleme ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik düzenlemeleri içeren ölçek ile demografik bilgi formu aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın bulgularında; 21 yıl ve üzeri mesleki deneyime sahip olan katılımcıların diğer (1-5, 6-10, 11-15, 16-20) katılımcılara nazaran BEP sürecine dair daha az güçlük yaşadığı, ailesinde özel gereksinimli birey bulunan katılımcıların BEP sorumluluklarını paylaşma konusunda daha çok zorlukla karşılaştığı ve

fiziksel/öğretimsel uyarlamaları daha az dikkate aldığı, köyde görev yapan katılımcıların ilçede/merkezde görev yapanlara göre fiziksel ve öğretimsel uyarlamalara değer verdiği, sınıfında mevcut kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunmayan katılımcıların BEP sürecine dair bilgilerinin daha düşük olduğu, sınıfında destek eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencisi olmayan katılımcıların BEP sürecine dair bilgilerinin daha az olduğu ve son olarak öğrencisi destek hizmetlerden 10-12 saat aralığında yararlanan öğretmenlerin bilgi düzeyinin diğerlerinden (0-3, 4-6, 6-9) yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Şahin ve Gürler (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin BEP hazırlamada karşılaştıkları problemleri ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Söz konusu araştırmanın katılımcıları, sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan ve destek eğitim odalarında görev yapan 100 öğretmenden oluşmuştur. Araştırma tarama modeli ile desenlenmiştir. Araştırma verilerinin toplanması amacıyla BEP sürecinde karşılaşılabilecek güçlükleri belirleme ölçeği ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları arasında; sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme sürecinde destek eğitim odalarında görevli öğretmenlere nazaran daha fazla zorluk yaşadıkları, destek eğitim odasında görevli öğretmenler arasından ise erkek öğretmenlerin daha fazla güçlükle karşılaştığı ve bu güçlüklerin öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre herhangi bir farlılık oluşturmadığı yer almıştır. Ayrıca çalışmada BEP sürecinde karşılaşılan güçlükleri gidermek amacıyla kurs, seminer veya hizmet içi eğitimlerin ve kaynak desteğinin sunulmasının gerekliliği vurgulanmıştır.

Tekin Ersan ve Ata (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin BEP'e yönelik düşüncelerini incelemek gayesiyle, sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi bulunan 8 okul öncesi öğretmeni katılımcı olarak belirlenmiştir. Nitel araştırma biçiminde desenlenen çalışmada, verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Bu bağlamda araştırmanın bulguları; öğrencilerin ihtiyaçlarına cevap verebilmek amacıyla BEP hazırlandığı, BEP'in gerekli olduğu, BEP geliştirme sürecinde kaynaklara gereksinim duydukları yönündedir. Ek olarak katılımcılar yazılı ve sistematik bir doküman halinde BEP geliştirmediklerini, fiziksel koşulların ve BEP sürecine aile katılımının yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Timothy ve Agbenyega (2018) tarafından özel gereksinimli kapsayıcı eğitim programı doğrultusunda, okullarında BEP uygulanan okul yöneticilerinin görev ve tecrübeleri incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmaya 5 ilkokul ve 7 ortaokul yöneticisi katılmıştır. Olgubilim

modelinde tasarlanan araştırmanın verileri, odak grup görüşmesi yoluyla elde edilmiştir. Verilerin analiz edilmesi sonucunda, katılımcılar tarafından BEP'in özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme gereksinimlerini içeren bir plan olarak kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Okul yöneticilerinin BEP geliştirme sürecinde meslektaşları arasındaki dayanışma ve iş birliğini organize ettiği ve BEP'in etkili biçimde uygulanması sonucunda hedef öğrenmelerin gerçekleşeceği ifade edilmiştir. Ek olarak araştırmanın katılımcıları, BEP geliştirme konusunda tek bir tane iyi yaklaşımın bulunmadığını dile getirmiştir.

Toprak (2018) tarafından ortaokul kademesine yönelik gerçekleştirilen çalışmada, BEP hazırlama sürecine ilişkin ekip üyelerinin tecrübeleri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda araştırmada bir ortaokulun BEP geliştirme ekibinde yer alan ikişer özel eğitim ve rehberlik öğretmeni, 1 baba, 1 okul yöneticisi, 8 anne ve 16 branş öğretmeni olmak üzere toplamda 30 katılımcı yer almıştır. Fenomenolojik model ile desenlenen araştırmada, katılımcılardan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığıyla veriler toplanmıştır. Gerçekleştirilen veri analizi neticesinde; bazı önkoşullar dahilinde (eğitim düzeyi) ailelerin BEP hazırlama sürecine katılmasının gerekliliği, müdür yardımcısı ve öğretmenlerin BEP sürecine ilişkin bilgilendirme amacıyla velilerle iletişim kurduğu ve BEP geliştirme biriminde bulunan üyelerin yasal düzenlemelere ilişkin yetersiz bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca BEP geliştirme sürecinde yaşanan zorluklar; aile ve öğretmenlerdeki bilgi eksikliği, sürecin henüz çok yeni olması, tecrübesizlik ve alınan eğitimlerin yetersizliği gibi nedenlere bağlanmıştır. Bununla birlikte BEP geliştirme sürecine özel gereksinimli bireylerin dahil olmasının uygun olmadığı (durumu kullanma, psikolojinin olumsuz yönde ekilenmesi, içinde bulundukları durumun bilincinde olmama vb. sebeplerden); bunun için birtakım önkoşulların gerekliliği dile getirilmiştir.

Akkoyunoğlu (2019) tarafından yapılan çalışmada, müzik öğretmenlerinin BEP sürecinde yaşadıkları güçlükleri tespit etmek ve bu öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik görüşlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırma, ortaokul kademesinde görev yapmakta olan 98 müzik öğretmeniyle gerçekleştirilmiştir. Tarama modelinde desenlenen araştırmada verilerin toplanması amacıyla kaynaştırma/bütünleştirmeye yönelik durum saptama anketi ve BEP sürecinde karşılaşılan güçlükleri belirleme ölçeği kullanılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda; katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına ilişkin eğitsel ve materyal sağlama açısından bilgi eksiklerinin bulunduğunu, BEP'e ilişkin sorumluluklarının bilincinde ve sürece dair istekli olduklarını ancak yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve öğretmenlerin yaşadığı zorlukların

görev yaptıkları kurum, eğitim düzeyi, BEP sürecine katılım durumlarına ilişkin farklılık gösterirken eğitim süresi, cinsiyet, yaş ve görev süresi değişkenleri açısından farklılık göstermediği şeklindeki bulgulara ulaşılmıştır. Ek olarak özel gereksinimli bireylere yönelik fiziksel düzenlemelerin en çok lavabolarda ve sınıf yerlerinini belirlenmesi biçiminde uygulandığı, sınıflarda ön sıralara oturtma şeklinde birtakım düzenlemelerin gerçekleştirildiği ve öğretmenlerin çoğunluğunun kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik eğitim almadıkları, yalnızca rehberlik servisi tarafından bilgilendirildikleri ifade edilmiştir.

Alan (2019) tarafından gerçekleştirilmiş olan araştırmada, özel eğitim okullarında okul öncesi dönemden 3. kademeye kadar olan okul düzeylerinde hazırlanan BEP'lerin kalitesinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcılarını 75 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Kesitsel tarama modelinin tercih edildiği araştırmanın verileri, demografik bilgilerin yer aldığı bir form ve BEP Kalitesini Değerlendirme Ölçeği aracılığıyla toplanmıştır. Söz konusu ölçek 16 maddeden oluşmuş ve ölçeğin oluşturulma ve uygulanma sürecinde toplam 391 BEP değerlendirilmiştir. Uygulama aşamasında değerlendirilen 211 BEP'in çoğunlukla hafif düzey zihin yetersizliği tanılı bireylere ve 3. kademeye (9, 10, 11, ve 12. sınıf) devam eden öğrencilere ait olduğundan söz edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular; geliştirilen BEP'lerin kalitesinin düşük olduğu, özel gereksinimli öğrencilerle sınıfında ilk senesini geçiren öğretmenler tarafından hazırlanan BEP'lerin kalitesinin aynı öğrencilerle daha önceki senelerde çalışan öğretmenler tarafından hazırlanan BEP'lerden daha yüksek olduğu, BEP'lerde belirlenen hedeflerin sayısının oldukça fazla olduğu, hazırlanan BEP'lerin kalitesinin okul düzeyi arttıkça düşüş gösterdiği, 1-5 yıl arası mesleki tecrübesi bulunan öğretmenler tarafından hazırlanan BEP'lerin daha kaliteli olduğu ve BEP kalitesinin tanı grupları arasında anlamlı bir farka yol açmadığı şeklinde ifade edilmiştir.

Ayanoğlu ve Gür Erdoğan (2019) tarafından okul yöneticilerine yönelik gerçekleştirilen çalışmada, özel gereksinimli bireylere yönelik hazırlanan BEP'in geliştirilme ve uygulanma sürecine dair görüşlerin tespit edilmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmaya müdür ve müdür yardımcılarından oluşan 36 yönetici katılım göstermiştir. Durum çalışması niteliğinde desenlenen araştırma verilerinin toplanması amacıyla, görüşme formatında hazırlanan soru formları kullanılmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda; bazı öğrencilere farklı davranılmasının ayrımcılık olabileceği şeklinde görüş bildiren bazı katılımcılar dışında, katılımcı çoğunluğunun BEP'in gerekli olduğuna inandığı, BEP toplantılarına katılım gösterdiği, BEP'in hazırlanma ve uygulanma sürecine dair bilgilerinin kısmen yeterlilik gösterdiği, BEP konusunda herhangi bir eğitimlerinin bulunmadığı, bu

yüzden de eğitime gereksinim duydukları ve katılımcıların çoğunluğunun BEP'i kısmen yararlı bulduğu ifade edilmiştir. Ek olarak oluşturulan BEP'lerden bilgi eksikliği, raporların ayrıntılı hazırlanmaması, uygun eğitim ortamının bulunmayışı, sınıf mevcudunun fazlalığı, müfredatın yoğunluğu, veli beklentisinin yüksek ancak iş birliğine katılımın düşük oluşu gibi etmenler (yönetici, öğretmen, öğretim süreci, veli ve RAM'lardan kaynaklanan nedenlere bağlı olarak) sebebiyle kısmen yarar sağlandığı, okullarda BEP geliştirme birimlerinin oluşturulduğu, buna karşın bu birimlerin hedeflerine kısmen ulaşabildiği belirtilmiştir. Bu sorunlar karşısında yöneticiler tarafından, birtakım yasal düzenlemelerin gerçekleştirilmesi gerektiği şeklinde öneriler sunulmuştur. Ancak söz konusu önerilerde, özel gereksinimli bireyler için en uygun eğitim uygulamasının kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları olduğunu belirtmelerine rağmen kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının kaldırılması, bu öğrencilerin eğitiminde özel eğitim öğretmenlerinin rol alması ve öğrencilerin düzeylerine uygun ayrı okullarda öğrenim görmeleri şeklinde ifadelerin yer aldığı tespit edilmiştir.

Burunsuz (2019) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmanın amacı, öğretmenlerin BEP'e yönelik görüşlerini tespit etmektir. Bu kapsamda çalışmada farklı branş ve okullarda görev yapmakta olan 12 ilkokul öğretmeni katılımcı olarak belirlenmiştir. Olgubilim deseninin kullanıldığı çalışmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formu ve ses kayıt cihazıyla elde edilmiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların BEP ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik zaman, uygulama sürecinde yaşanan aksaklıklar, ailelerin bilinçsizliği, bireye rapor verilirken yaşanan zorluklar, bilgi eksikliği ile eğitim ve seminerlerin yetersiz oluşu gibi çeşitli problemlerle karşılaştıklarını ortaya koymuştur. Bu durumun katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının sağlıklı ve yararlı olmadığını düşünmeye yol açtığı ifade edilmiştir. Çözüm önerisi olarak ise yeterli eğitim ve bilgilendirme çalışmalarının gerekliliği, aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesi ve destek eğitim odalarının tüm okullarda bulunması gibi maddeler sıralanmıştır.

İlik (2019) tarafından yapılan araştırma, özel yetenekli bireylerin eğitiminde görev alan öğretmenlerin BEP'e yönelik görüşlerini incelemeyi hedeflemiştir. Bu kapsamda çalışmada, Bilim ve Sanat Eğitim Merkezlerinde (BİLSEM) görev yapan 22 öğretmen katılımcı olarak yer almıştır. Durum çalışması niteliğinde gerçekleştirilen araştırmada, veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme tercih edilmiştir. Çalışmadan elde edilen veriler ışığında; araştırmanın katılımcılarının BEP'in faydalı olduğunu belirttikleri ve BEP kullanımının gerekliliğinden bahsettikleri tespit edilmiştir. Buna karşın özel gereksinimli bireylerin gelişimlerinin izlenmesi yönünde aksaklıkların olduğu belirtilmiştir. Katılımcılar bu

konuda BEP'in geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerine dair eğitimlerin gerçekleştirilmesinden bahsetmiştir. Ek olarak katılımcılar tarafından özel yetenekli bireyler için geliştirilen BEP'lerde, proje üretme ve liderlik gibi içeriklerin bulunmasının gerekliliği ifade edilmiştir.

Yazıcıoğlu (2019b) tarafından yapılan çalışmada, rehber öğretmenlerin BEP geliştirme biriminin işleyişi ile ilgili görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda çalışmaya 14 rehberlik öğretmeni gönüllü olarak katılım göstermiştir. Görüşmeye dayalı tümevarım analiz deseninde tasarlanan araştırmada, veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen kısa görüşmeler sonucunda; okullarda BEP geliştirme biriminin kurulduğu ancak amaçları doğrultusunda ilerlemediği, bu birimlerdeki ekip üyeleri arasında iş birliğinin sağlanamadığı ve sorumluluğun daha çok rehberlik öğretmenleri üzerine yüklendiği ortaya çıkmıştır. Ek olarak çalışmada okul yöneticilerinin üzerlerinde düşen yasal görevleri yerine getirmedikleri (BEP toplantılarında yer almama) ve toplantıların yapılamadığı (zaman ve ailelere ulaşmada yaşanan problemler) için sorunlarla karşılaşıldığı; çözüm olarak ise özel eğitim ile ilgili eğitsel faaliyetlerinin yapılması, lisans düzeyinde özel eğitime dair detaylı ve yoğun bilgilerin sunulması, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin mevcudu az okullara yönlendirilmesi ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının gerçekleştirildiği okullarda bir özel eğitim uzmanının bulundurulması gibi ifadeler dile getirilmiştir.

Evyapan'ın (2020) okul öncesinde görev yapmakta olan öğretmenlerin BEP ile ilgili görüşlerini ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik öz-yeterlilik algı seviyelerini tespit etmeyi amaçlayan araştırmasında 335 katılımcı yer almıştır. Ek olarak 9 katılımcının BEP'e ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, veri elde etmek amacıyla görüşme formu ve kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi ölçeği kullanılmıştır. Yapılan içerik analizi sonucunda katılımcıların öz-yeterlilik algılarının eğitim seviyesi, cinsiyet, lisans düzeyinde kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik ders alıp almama durumu, sınıflarındaki olağan gelişim gösteren ve özel gereksinimli öğrenci sayısı ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik hizmet içi eğitime katılma biçimindeki değişkenlere göre farklılık gösterdiği yalnızca görev süresinin anlamlı bir farklılık ifade etmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Ek olarak katılımcıların BEP'e yönelik görüşleri doğrultusunda; BEP hazırlamaya ilişkin bilgi sahibi oldukları ve BEP'i gerekli ve faydalı buldukları, BEP hazırlama sürecinde kitaplardan daha çok yararlandıkları ve

uygulama sürecinde alt yapı yetersizliği sebebiyle birtakım zorlukların yaşandığı ifade edilmiştir.

Aslan (2021) tarafından kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının yapıldığı ilk ve ortaokullardaki BEP geliştirme biriminin düzenlemiş olduğu toplantılar (içerik) ve bu toplantılara sağlanan aile katılımının incelendiği lisansüstü tez araştırması düzenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2 ortaokul (7. ve 8. sınıf) ve 4 ilkokul (1., 3. ve 4. sınıf) kademesinde gerçekleştirilen BEP toplantı ekibi (müdür, müdür yardımcısı, sınıf, rehberlik, matematik, Türkçe, fen, din kültürü, sosyal bilgiler, teknoloji ve tasarım, İngilizce ve görsel sanatlar öğretmeni, anne-baba, öğrenci ve çevirmen) ve toplantılara (ilk ve izleme-değerlendirme amaçlı toplantılar) katılan aileler oluşturmuştur. Araştırma, bir durum çalışması şeklinde desenlenmiştir. Çalışmaya katılan öğrencilerin özel öğrenme güçlüğü, hafif düzey otizm ve zihin yetersizliği tanılarına sahip olduğu belirtilmiştir. Araştırma verileri, saha notları ve yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Araştırmanın bulguları; toplantı öncesi gerçekleştirilen etkinliklerin (toplantıya davet) toplantıya katılımı sağlama hususunda yetersiz kaldığı, toplantıların işleyişinde bazı sınırlılıkların (zaman, ortam, katılımcı) bulunduğu, toplantı içeriğinin genellikle durum değerlendirmesi (öğrenci özellikleri, eğitim hizmetleri ve ortamı) ve tanılama-yerleştirme sürecine yönelik olması, geleceğe dönük yapılan planlamanın yetersiz kalması, ailelerin bilgi almak suretiyle toplantılara katılım göstermesi ve deneyimlerinin bunlarla sınırlı kalmasına rağmen BEP toplantılarına ilişkin olumlu algılara sahip oldukları şeklinde ifade edilmiştir. Ek olarak BEP toplantılarından ailelerin bilgi verme, taleplerini dile getirme, itiraz etme, onaylama ve soru sorma gibi katkıları olduğundan bahsedilmiştir.

Ersoy ve diğerleri (2021) tarafından öğretmenlerin BEP hakkındaki görüşlerini incelemeyi hedefleyen bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmada ek olarak sosyal hizmet, sosyal hizmet uzmanlarının BEP'te yer alması ve okul sosyal hizmeti hakkında görüşler de değerlendirilmiştir. Bu kapsamda belirlenen 11 katılımcı öğretmen ile araştırma gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma özelliği gösteren bu çalışmada veri toplamak amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği tercih edilmiştir. Araştırmadan elde edilen veriler; katılımcıların BEP kavramını tanımlayabildiği, BEP hakkında bilgi sahibi oldukları, BEP'in özgüven, bireyselleştirme ve okula uyum sağlama gibi faydaları bulunurken özel gereksinimli bireyin devamsızlığı, bireye ön yargılı davranılması ve soyutlanma-dışlanma gibi dezavantajlarının olduğu şeklinde ifade edilmiştir. BEP sürecinde güçlük yaşadığını belirten katılımcılar tarafından bu zorluklar; özel gereksinimli birey (yetersizlik türü, iletişim

problemleri ve gelişimsel özellikler), okul (zaman, materyal ve BEP için uygun ortamın yetersizliği) ve veli (çocuğun durumunu reddetme, yüksek beklenti sahibi olma ve iş birliğine yanaşmama) ile yaşanan zorluklar kapsamında dile getirilmiştir. Ek olarak katılımcıların çoğunluğunun sosyal hizmet alanını bildiği ancak okul sosyal hizmeti hakkında bilgi sahibi olmadıkları tespit edilmiştir.

Özan ve Sarıca (2021) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, rehberlik ve sınıf öğretmenlerinin BEP süreçlerine (hazırlama, uygulama, izleme, değerlendirme) ilişkin deneyimleri ve karşılaştıkları zorluklara yönelik getirdikleri çözüm önerileri değerlendirilmiştir. Bu kapsamda çalışmaya 11'i rehberlik, 12'si sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 23 ilkokul öğretmeni katılım göstermiştir. Tarama modeliyle desenlenen araştırmanın verileri, odak grup görüşmesi tekniği aracılığıyla toplanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; sınıf öğretmenlerinin genel olarak BEP geliştirme sürecine dair olumsuz tecrübelerinin bulunduğu, hazırlanan BEP'in uygulamaya yansıtılmadığı, BEP'in izlenmesi aşamasının düzenli biçimde gerçekleştirilmediği, özel gereksinimli öğrenciler için sınavlarda düzenlemeler yapılmadığı, öğrenci gelişimlerinin gözlem yoluyla incelendiği, ailelerin çocuklarının durumunu reddettiği ve rapor almak istemediği; rehberlik öğretmenlerinin ise BEP geliştirme biriminin kendi çabalarıyla oluşturulduğu ancak BEP toplantılarına tüm üyelerin katılım göstermediği, BEP sürecine dair sınıf öğretmenlerini bilgilendirdikleri, özel gereksinimli öğrenci gelişimlerinin toplantılarla izlenip değerlendirildiği, veli görüşmelerinin eğitim-öğretim sürecinden ziyada tanı ve sağlık durumuyla ilgili olduğu şeklindedir. Ek olarak sınıf öğretmenleri kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından yararlanan bireylere yönelik olumlu tutum geliştirdiklerini ifade ederken rehber öğretmenler, olağan gelişim gösteren öğrenci aileleri, okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından bu öğrencilerin istenmediğini dile getirmiştir. Ayrıca kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik sınıf öğretmenlerinin kendilerini yetersiz; rehber öğretmenlerin ise kendilerini yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Tüm bu ifadelerin ardından katılımcılar BEP geliştirme sürecinde, yalnız başına mücadele ettiklerini, okul-aile iletişim ve iş birliğinin yetersizliği, destek hizmetlerden yararlanamama gibi zorluklar yaşadıklarını belirterek bu hususlarda önerilerini dile getirmişlerdir.

Sevim ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmada, Türkçe öğretmenlerinin BEP'in uygulanabilirliği hakkındaki görüşlerini değerlendirmek amaçlanmıştır. Bu kapsamda 47 Türkçe öğretmeni katılımcı olarak araştırmaya dahil edilmiştir. Bu çalışma olgubilim yaklaşımına göre desenlenmiştir. Araştırmanın veri toplama aracını yapılandırılmış görüşme formu oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları; katılımcıların büyük çoğunluğunun BEP'i

faydalı bulmasına rağmen yeterli düzeyde uygulayamadığı, sınıf mevcudu yüzünden öğrencilere yeteri kadar vakit ayrılamadığı, velilerde ilgi ve bilinç yetersizliği görüldüğü, kendisi için BEP hazırlanan öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin yetersiz oluşu, öğretmenlerin ise yetersiz araç-gereç ve bilgiye sahip olduğu şeklinde ifade edilmiştir. Ek olarak BEP sürecinde yer alan kişiler ve ekipler arasında iletişim kopukluğu dile getirilmiştir. Bu problemlere karşın; sınıflardaki öğrenci sayısının azaltılması, materyal desteğinin sağlanması, öğrenme ortamlarının iyileştirilmesi, BEP'e yönelik hizmet içi eğitimlerin gerçekleştirilmesi ve BEP geliştirmekle görevli kişiler arası etkileşimin sağlanması gibi öneriler sunulmuştur.

Yener ve Dayı (2021) tarafından kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri ile devlet ve destek eğitim kurumlarında çalışan uzmanların (sınıf, özel eğitim ve rehberlik öğretmeni, müdür yardımcısı, müdür, psikolog), BEP sürecinde gerçekleştirdiği iş birliği, aile ve uzman görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmiştir. İlkokul kademesine devam eden hafif düzeyde otizmli ve yine hafif düzey zihin yetersizliği bulunan bireylerle çalışan uzmanlar ve bireylerin aileleri çalışmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Bu kapsamda çalışmada 27'si uzman, 5'i aile olmak üzere toplamda 32 katılımcı yer almıştır. Nitel araştırma biçiminde desenlenen çalışmada veriler, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileriyle çalışan uzmanlar arasında iş birliğinin bulunmadığı, bu bireyler için BEP hazırlandığı, hiçbir okul müdürünün BEP hazırlanması, BEP geliştirme birimi ve BEP'in uygulanması süreçlerine katılım göstermediği, yalnızca bir müdür yardımcısının BEP geliştirme birimine katılım gösterdiği, görüşme yapılan sınıf ve rehber öğretmenlerinin çoğunun BEP toplantılarında yer aldığı, yalnızca bir ailenin BEP toplantılarına katılım gösterdiği ifade edilmiştir. Ek olarak katılımcılar tarafından BEP sürecinde yaşanan güçlüklere; öğrencinin ders görmek istememesi, sınıf mevcutlarının düşürülmesi, destek eğitim programlarının hazırlanması ve materyal eksikliği gibi örnekler sunulmuştur.

Gündüz (2022) tarafından fen bilgisi öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarına yönelik bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında öğretmen adaylarının BEP geliştirme konusundaki yeterlilikleri incelenmiştir. Araştırmada özel eğitim dersini almış olma şeklinde şart koşulmuştur. Bu doğrultuda 31 (23 kadın, 8 erkek) fen bilgisi öğretmen adayı çalışmada yer almıştır. Nitel araştırma yöntemiyle tasarlanan araştırmanın verileri BEP'e yönelik 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği vasıtasıyla elde edilmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda; katılımcıların BEP'e ilişkin

yetersiz bilgiye sahip oldukları (yeterlilik sahibi olmadıkları), programı geliştirirken BEP'in aşamalarını göz ardı ettikleri, katılımcıların çoğunun BEP'i faydalı ve gerekli bulmalarına rağmen kendilerini bu konuda yetersiz hissettikleri ve bu süreçte endişe (eksik hazırlama, deneyimsizlik, amaç belirleme, uygun ortam-materyal seçememe, ebeveynlerle iş birliği ve idarecilerin desteği vb. konularda) duydukları ortaya çıkmıştır.

Koca (2022) tarafından ilkokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin BEP hazırlamaya ilişkin yeterlilikleri ve uygulama sürecine dair görüşlerini inceleyen bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını özel gereksinimli öğrencisi bulunan (BEP hazırlanan) ilköğretim kademesinde görev yapmakta olan sınıf ve branş (matematik, sosyal bilgiler, Türkçe, İngilizce, fen bilimleri vb.) öğretmenleri oluşturmuştur. Bu kapsamda toplamda 276 veri değerlendirmeye alınmıştır. Karma desenin kullanıldığı araştırmanın verilerine yarı yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığıyla ulaşılmıştır. Çalışmanın bulgularında; öğretmenlerin BEP hazırlama konusunda kısmen yeterliliğe sahip oldukları ve BEP'e ilişkin görüşlerinde cinsiyet, mezun olunan okul türü, branş, hizmet içi eğitim alıp almama, eğitim durumu, sınıf mevcudu ve kıdem yılı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gözlenmediği ifade edilmiştir. Ek olarak öğretmenler BEP hazırlarken karşılaştıkları güçlükleri destek eksikliği, bilgi ve alan yetersizliği gibi kavramlarla açıklarken; BEP uygulama sürecinde plana bağlı kaldıklarını, zaman unsurunu göz ardı etmediklerini, BEP'i yöntem, süre, aile ile iletişim, öğrencinin yetersizliği gibi faktörleri göz önüne alarak uyguladıklarını, BEP'in değerlendirilmesi aşamasında bireysel farklılıkların, öğrencilerin gelişim düzeyinin ve gereksinimlerinin dikkate aldıklarını ve son olarak yine değerlendirme aşamasında performans değişikliği, amaçlara ulaşma gibi kriterleri göz önünde bulundurduklarını ifade etmişlerdir.

Kozikoğlu ve Albayrak (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, öğretmenlerin BEP'e yönelik tutumlarını ve yaşadıkları güçlükleri belirlemek amaçlamıştır. Bu kapsamda çalışmaya 100 öğretmen dahil edilmiştir. Karma yöntem çalışması niteliğinde tasarlanan araştırmanın verileri, BEP sürecine yönelik tutum belirleme ölçeği ve yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Verilerin analizi; katılımcıların BEP'e ilişkin olumlu düşüncelere sahip olduğunu, BEP'i gerekli ve faydalı bulduklarını göstermiştir. Ek olarak katılımcılar BEP hazırlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerine ilişkin bilgi eksikliklerininin bulunduğunu, fiziksel imkanların yetersiz olduğunu ve sınıf mevcutlarının fazla olduğunu dile getirmiştir. Araştırmada, öğretmenlerin BEP'e yönelik geliştirdikleri olumlu tutumlarla BEP sürecinde karşılaşılan zorluklar arasında ters bir orantı olduğundan

bahsedilmiştir. Son olarak araştırma bulguları ışığında fiziki donanımların iyileştirilmesi, hizmet içi eğitimlere katılım gösterilmesi, sınıflarda bulunan öğrenci sayısının azaltılması ve okul-aile iş birliğinin geliştirilmesi şeklinde öneriler sunulmuştur.

Şahbaz ve Güder (2022) tarafından, sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme yeterliliklerini değerlendirmek hedeflenmiştir. Bu kapsamda çalışma grubunu, özel gereksinimli öğrencisi bulunan 98'i erkek 57'si kadın olmak üzere toplamda 155 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma tarama modelinde desenlenmiştir. Veri toplama yolu olarak BEP yeterlilik ölçeği ve demografik bilgi formu tercih edilmiştir. Araştırmanın bulgularında; sınıf öğretmenlerinin BEP'in tüm aşamalarında (hazırlık öncesi, hazırlık, uygulama, değerlendirme ve aile katılımı) ortalama yeterlilik seviyesinin üzerinde olduğu, bu yeterliliğin 31 ve üzeri mesleki deneyime sahip katılımcılarda (1-10 yıl deneyime sahip katılımcılara göre), mesleğe başlamadan önce özel eğitim dersi alan, özel eğitime ilişkin kurslara katılan ve BEP ekip üyesi olan öğretmenlerde daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Ek olarak BEP'in hazırlık ve aile katılımı boyutundaki puanlarının; eğitim enstitüsü çıkışlı ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin, lisans mezunlarına göre uygulama boyutunda ise; lisansüstü mezunu olan öğretmenlerin, lisans mezunlarına göre daha yüksek olduğu ifade edilmiştir. Genel itibarıyla yüksek lisans mezunu sınıf öğretmenlerinin BEP yeterlilik puanlarının, lisans mezunu olanlara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir.

Şengün (2022) tarafından gerçekleştirilmiş olan çalışmada, ilkokullarda uygulanan BEP'e yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya ilkokul kademesinde görev yapan 387 branş (İngilizce ile din kültürü ve ahlak bilgisi) ve sınıf öğretmeni katılım göstermiştir. Tarama modelinin kullanıldığı araştırmada, verilerin toplanması amacıyla kişisel bilgi formu ve görüş belirleme ölçeği kullanılmıştır. Çalışmanın bulguları; öğretmenlerin BEP'e ilişkin görüşlerinin medeni hal, yaş, öğrenim durumu, ailede özel gereksinimli bireyin bulunup bulunmaması ve bulunuyorsa bireyin yetersizliğinin türüne ilişkin değişkenlere göre farklılık göstermediği ancak branş, cinsiyet, bulunulan ilçe, sınıftaki toplam öğrenci sayısı, kıdem yılı, BEP ile ilgili yeterlilik durumu, BEP'e yönelik eğitim alıp almama, aldıysa okulda BEP geliştirme biriminin olup olmaması, BEP geliştirme sürecinde yardım (veli, okul yöneticisi, BEP geliştirme birimi, özel eğitim öğretmeni, rehber öğretmen ve RAM'dan) alıp almama, kaynaştırma/bütünleştirme eğitimini uygulama süresi, öğretmenlerin kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarının etkililiğine dair inançlarına, sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme öğrenciinin bulunup bulunmaması, bu öğrencileri

sınıflarında talep edip etmeme, ve kaynaştırma/bütünleştirme öğrencilerinin yetersizlik türleri gibi boyutlarda anlamlı düzeyde farklılık olduğu tespit edilmiştir.

Yukarıda genel hatlarıyla aktarılan araştırmalarda çoğunlukla nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı, araştırma modeli olarak tarama ve olgubilim (fenomenolojik); veri toplama aracı olarak ise yarı yapılandırılmış görüşme ve anket tekniğinin tercih edildiği tespit edilmiştir. Söz konusu araştırmalarda öğretmenler tarafından BEP hazırlandığı, öğretmenlerin bu konuda sorumluluk sahibi oldukları, BEP'in faydalı, gerekli ve destekleyici olduğunu düşündükleri şeklinde olumlu sonuçlar elde edilmiştir (Ateş, 2017; Ersoy vd., 2021; İlik, 2019; Kozikoğlu ve Albayrak, 2022; Kuru Habiboğlu, 2018; Rotter, 2014; Tekin Ersan ve Ata, 2017; Sevim vd., 2021; Van Niekerk, 2016). Buna karşılık alanyazında yoğun bir şekilde BEP sürecinde yaşanan sorunlara ve bu sorunların çözümüne yoğunlaşıldığı görülmektedir. Araştırmalarda genellikle uygulama sürecinde bilgi, zaman, materyal, finans, fiziksel donanım, destek personel ve yasal düzenlemelerde eksikliklerin bulunduğu, BEP kalitelerinin düşük olduğu, BEP geliştirme birimlerinin oluşturulmaması, aile farkındalığının ve sürece katılımının yetersiz oluşu, iş birliği içerisinde çalışamama, sınıf mevcudunun kalabalık oluşu ve uygun hedef belirleme konusundaki yetersiz olma gibi sorunların yaşandığından bahsedilmiştir (Akkoyunoğlu, 2019; Al Kahtani, 2015; Alan, 2019; Ateş, 2017; Burunsuz, 2019; Debbağ, 2017; Ersoy vd., 2021; İlik ve Sarı, 2017; Kol, 2016; Kozikoğlu ve Albayrak, 2022; Krones, 2016; Rakap, 2015; Sevim vd., 2021; Taşdemir vd., 2017; Tekin Ersan ve Ata, 2017; Toprak, 2018; Yaman, 2017; Yılmaz, 2013; Yılmaz ve Batu, 2016).

Bu çalışmada, genel eğitim öğretmenlerinin BEP kavramına ilişkin metaforik algılarını incelemek hedeflendiğinden, izleyen bölümde metafor ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

2.3. Metafor

Gelişen ve değişen dünyada bilgilerin, duygu ve düşüncelerin aktarılma biçimlerinde de değişiklik görülmektedir. Bu kapsamda özellikle de eğitim ortamlarında duygu, düşünce ve bilgilerin iletiminde farklı teknik, strateji ve yöntemlerin geliştirilmesine ilişkin bir gereklilik ortaya çıkmıştır. Bunun sebeplerinden biri, öğrencilerin kendilerine aktarılan ifadeyi eksiksiz ve doğru bir biçimde anlamalarını sağlamaktır. Bu doğrultuda Arslan ve Bayrakcı (2006) öğretmenlerin genellikle soyut kavramları, duygu ve düşünceleri ifade ederken Yunanca "metaphrein" kelimesinden türeyen metaforları kullandıklarını belirtmiştir (aktaran Canbaba, 2018, s. 2). Metafor, açıklanması zor veya soyut olan olguların anlamlandırılmasına yardımcı

olmaktadır. Anlamlandırmanın yanı sıra birbirinden farklı kavram ya da olgular arasında ilişki kurulmasını sağlamak da metaforların işlevlerindendir (Guilherme ve Souza De Freitas, 2018).

Bireylerin duygu ve düşüncelerini ifade ederken, herhangi bir olay ya da olguyu hatırlamak için kullandıkları metaforu Senemoğlu (2005) yeni bilgilerle zihinde bulunan eski bilgilerin ilişkilendirilerek yeni bilgiye anlam kazandırılması süreci olarak tanımlarken Lakoff ve Johnson (1980) "bir şeyin başka bir şeyle anlatılması" şeklinde açıklamıştır (aktaran Cirit, 2020, s. 14). Huestis (1991) duyguları, resimleri, sözcükleri, imgeleri, jest ve mimikleri içeren iletişim biçimini metafor olarak tanımlamıştır (aktaran Gamiş, 2019, s. 32). Türk Dil Kurumu (2019), Fransızca bir kavram olan metaforun karşılığının, "mecaz" olduğunu ifade etmiştir. Littlemore (2004)'a göre metafor, bir şeyi başka bir şeyle tasvir etmektir (aktaran Uysal, 2016, s. 8). Saban, Koçbeker ve Saban (2006) metaforu; karmaşık ve soyut bir kavram, olay ya da olguyu açıklamak ve anlamak için kullanılan zihinsel bir araç şeklinde açıklamıştır (aktaran Narin, 2015, s. 31). Son olarak Oxford ve diğerleri (1998) tarafından yapılan tanım ise, bir olay ya da kavramın başka bir olay ya da kavramla betimlenmesi şeklindedir (aktaran Baştuğ ve Servi, 2021, s. 772). Özetle metafor kavramı; iki farklı olgu arasında benzetme yoluyla bir ilişki kurularak bilinmeyen ya da anlamlandırılamayan şeyin açıklanması olarak tanımlanabilir. Kısaca metafor bilinmeyen, az bilinen ya da anlaşılmayan bir şeyin açıklanmasına yardımcı olmaktadır.

Metaforlar olumlu-olumsuz, somut-soyut veya canlı-cansız biçimde oluşturulabileceği gibi bir kavram için birden fazla metafor üretmek de mümkündür. Bu duruma; "Oyun bir yemektir", "Öğretmen makinedir, sabır taşıdır", "Doktorlar günah keçisidir", "Anneler ahtapot gibidir" gibi cümleler örnek verilebilir. Metaforlar mecaz bir söyleyiş içermesi dolayısıyla edebi bir değer taşıdığından eski dönemlerde metaforlara günlük yaşamda değil şiir, roman gibi edebi eserlerde rastlanmıştır. Metaforların söz sanatı olduğu görüşünü savunanlar bu kavramın yalnızca edebi sanatlar için kullanılabileceğini ifade ederken metaforun gerçekler için bir araç olduğunu savunanlar kavramın günlük hayatta kullanılmasının gerekliliğini ifade etmiş ve çağdaş görüşü destekleyenler ise metaforların yalnızca söz sanatlarından ibaret olmadığını dil ve fikirler arasında bağdaşım sağladığını belirtmiştir (Canbaba, 2018).

Günümüzde ise metaforların kullanım alanları yaygınlaşmıştır. Metaforlar yalnızca söz sanatı değil, anlamı sağlayan bir vasıta olarak görülmektedir. Tanımlanma süreci Aristo

dönemine uzanan metafor kavramı, çağdaş metafor çalışmalarının atası olan ve metaforlarla yaşadığımızı ifade eden Lakoff ve Johnson (2003) tarafından metaforların yalnızca dile dökülmüş sözcüklerden değil; düşünce boyutunda dahi kullanıldığı ifade edilerek metaforların yaşantımızın merkezinde yer aldığı belirtilmiştir. Bu kapsamda düşünme biçimimiz, davranışlarımız ve tecrübelerimizin metaforlardan hareketle oluştuğu söylemek doğru olacaktır. Bu düşünceden hareketle Gardner (1983) Darwin'e "hayatta kalma" metaforunun yardım etmiş olabileceğinden bahsetmiştir. Bu da metaforun günlük yaşamda ve bilimsel alanlarda bilinçli ya da bilinçsiz olarak fazlaca kullanıldığının bir başka göstergesidir ve metaforlar birçok alanda (bilim, sanat, eğitim, psikoloji vb.) insanlara yol göstermektedir.

Özelmacı ve Çakır (2017) modern görüşe göre metaforların, benzetmelere gerek duymaksızın birçok kavram içerisinde halihazırda bulunduğunu ifade etmiştir (aktaran Canbaba, 2018, s. 21). Bir başka görüşe göre ise metafor oluşturulurken benzetmelerden yararlanılarak benzeyen ve benzetilen olgular arasında ilişki kurulmaktadır. Bu noktada somut ifadelerin kullanıldıkça anlamın zihne daha iyi yerleşeceği ifade edilebilir. Metafor yalnızca anlamın sağlanması için değil anlatımın güçlü ve etkileyici kılınması için edebiyatta da kullanılmaktadır. Buna şiirlerde sevgilinin "peri kızına" ya da "ay parçasına" benzetilmesi örnek olarak verilebilir. Buradan yola çıkılarak metaforların felsefeden edebiyata birçok alanda kullanıldığını ifade etmek yanlış olmaz. De Guerrero ve Villamil'in (2001) metaforların yeteneklerin gün yüzüne çıkarılmasında, eğitmenlerin bilinç kazanmasında ve dil öğretiminde bir araç olarak kullanıldığını belirtmesi de bunu destekler niteliktedir (aktaran Pektaş ve Kıldan, 2009, s. 272).

Girgin (2007) metaforların; (a) bir kavramın değişik boyutlarda ifade edilmesi, (b) bir kavramın başka bir kavramla tanımlanması, (c) bir kavramın değişik biçimlerde yorumlanması ve (d) bir kavramın benzetme yoluyla tasvir edilmesi şeklinde özelliklerinin olduğunu belirtmiştir (aktaran Gamiş, 2019, s. 34). Akman ve diğerleri (2017) ise birbirini tanımlamak amacıyla kullanılan metaforlardaki ilk ifadenin orijinal, ikinci ifadenin ise anlamından uzaklaştığı ve deyimler ile kelimelerin metaforlar aracılığıyla birbirlerinin yerine kullanılabildiği şeklindeki metafor özelliklerinden bahsetmiştir. Eğitim alanında ilk metafor çalışmasını gerçekleştiren ve metafor araştırmalarına değişkenlik katan Lakoff ve Johnson' a (2003) göre metaforun amacı estetik kaygılar değil kavramları daha iyi anlamaktır. Kantekin (2018) gerçekleştirmiş olduğu çalışmada metaforların; bireyin anlama sürecinde zorlandığında devreye girdiğini ve görevinin anlatımı süslemekten ziyade; iki kavram olay ya da olgu arasında benzetimler yoluyla köprü oluşturarak anlamın kurulmasını sağlamak

olduğunu belirtmiştir. Metaforlar az sözle çok şeyi ifade etmeleri bakımından özlü bir anlam içermektedir.

Lackoff ve Johnson (2005) (a) metaforların her zaman benzetmeler yoluyla kurulamayacağını, (b) metaforu belli başlı kişilerin değil herkesin kullanabileceğini, (c) işlevinin kavramların anlaşılabilirlik seviyesini artırmak olduğunu, (d) metaforun sözcüklerin değil kavramların özelliği olduğunu ve (e) düşünme ve yorumlama süreci sonunda metaforun ortaya çıktığını ifade etmiştir (aktaran Karaşahinoğlu, 2015, s. 21). Burada metaforların sözcüklerden ziyade kavramları işaret etmesi ifadesinden geleneksel metafor anlayışından çıkılıp metaforların bilişsel olarak algılandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Buna yönelik bir çalışmada, bireylerin bilişsel sürecinde var olan bilgi, beceri ve alışkanlıklarından hareketle metaforlar oluşturdukları ifade edilmiştir (Beşkardeş Günay, 2007). Kısacası Lakoff ve Johnson'a (2015) göre metafor, süslü sözcüklerin ötesinde bir yapıdır (aktaran Dün, 2021, s. 8). Metaforlar oluştururken kullanılan bilgi, duygu ve düşüncelerin halihazırda bireyde var olduğu düşünüldüğünde, metaforların tecrübe ve ön bilgilerden beslendiğini söylemek de yerinde olacaktır (Kelleci, 2014).

Tekin (2016) metaforların kelimelerin bir anlamı karşılamaya yetmediği anlarda anlatımın güçlendirilmesi olarak kullanılan bir vasıta olduğunu ifade etmiştir. Metafor oluştururken bireyler bellek süreçlerini aktif olarak kullanmaktadır. Bu da yaratıcı ve esnek düşünebilme kabiliyetinin gelişmesine yol açmaktadır. Yeni olgu ve kavramlar bireyleri üretken kılmakta ve anlatım zenginliği sağlamaktadır (Bağcı Çeliksoy, 2019). Strenski (1989) ve Tekin (2016) metaforların bir kavramı açıklama konusunda yardımcı olduğunu, anlatımı güçlendirerek iletişim becerilerini iyileştirdiğini, davranışlara yön verdiğini ve mecazlı bir söyleyiş gerektirmesi bakımından ise yaratıcılığı geliştirdiğini ifade etmiştir. Stebbing (1990) metaforların, bireyler arasında gerçekleşen iletişim sürecinde anlaşılmayı sağladığını ifade etmiştir (aktaran Kıral, 2015, s. 59). Gamiş (2019) çalışmasında, metaforların öznel bir bakış açısıyla üretilmesi dolayısıyla metafor oluşturan kişinin içsel durumuna yönelik ipuçları sunduğundan bahsetmiştir. Strenski (1989) metaforların birtakım sonuçları olduğundan ve onların kişilerin fikirlerini yansıtıp şekillendirerek davranışa dönüştürdüğünü açıklamıştır (aktaran Arslan ve Bayrakcı, 2006, s. 101).

Son olarak Yıldırım (2019) metaforların önemini; (a) anlatımı zenginleştirme, (b) iletişim ve etkileşim sürecini kolaylaştırma, (c) iletilmek istenen şeyin anlaşılır olmasını sağlama, (d) pek çok bilim dalında kullanılma, (e) hedef olgu ya da kavramın somut hale

getirilmesini sağlama, (f) bilimsel çalışmalarda sorunların tespiti için kullanım kolaylığı sunma gibi sebeplerden dolayı tercih edildiği şeklinde açıklamıştır. Metafora yönelik gerçekleştirilen bütün çalışmaların ışığında, metafor kavramının karmaşık düğümleri çözme etkisinin bulunduğunu, anlaşılmayan kavram, olay ya da olgunun yalnızca kelimelerle değil; görseller, atasözleri ve deyimler aracılığıyla da açığa kavuşturulabildiğini, eskiden edebi sanatlar içerisinde yer alırken günümüzde birçok alanda kullanılabildiğini, esnek, çok boyutlu, kullanım kolaylığı olan ve geçmişi oldukça eskiye dayanan, şimdilerde ise araştırmalarda sıklıkla olarak tercih edilen bir kavram olduğunu ifade etmek mümkündür. Metaforlar yalnızca anlaşılmayanı anlamlı kılmakla görevli bir şema değil; duygu, düşünce, bilgi ve tecrübelerin aktarılmasında kullanılan bir iletişim aracı ve günlük hayatta başvurulan algı ve inançları ifade etme tekniğidir.

2.4. Metafor Çeşitleri

Bir iletinin başlı başına bir metaforu mu yoksa alt türlerini mi ifade ettiğini anlamak mümkündür. Lakoff ve Johnson (2003) We with Live by isimli çalışmasında metaforları kavramsal/yapı, yönelim ve ontolojik/varlıksal metaforlar olmak üzere üç türde incelemiştir. Northquist (2017)' in gerçekleştirmiş olduğu çalışmada 13 metafor türü; görsel, kavramsal, mutlak, terapötik, yaratıcı, kompleks, genişletilmiş, konvansiyonel, sezgisel, karışık, kök, ölü ve batık metafor şeklinde sıralanmıştır (aktaran Karamehmet, 2017, s. 128). Bir başka sınıflama türünde ise ölü metafor, kapalı metafor, karma metafor ve eksiltili metafor şeklinde bir sınıflama gerçekleştirilmiştir (Kantekin, 2018). Metafor türleri genel olarak incelendiğinde, farklı sınıflamaların olduğu görülmektedir. Buna karşılık alanyazında öne çıkan bazı metafor çeşitleri bulunmaktadır. Söz edilen metafor çeşitleri şu şekilde açıklanabilir:

2.4.1. Kavramsal/Yapı Metaforları:

Açık tanımı olan bir kavramın başka bir kavramı yapılandırmak için kullanıldığı metafor türüdür. (Lakoff ve Johnson, 2003, s. 62). Bir başka ifadeyle soyut kavram, olay ya da olguların çağrıştırılmasıdır. Kavram, olay ya da olguların daha basit biçimde anlaşılmasını sağlamaktadır. Benzeyen kavram anlamına gelen "hedef kavram alanı" ve benzetilen anlamındaki "kaynak kavram alanı" şeklinde iki kavram alanından oluşmaktadır (Kelleci, 2014). Bu tanımdan yola çıkıldığında hedef kavram alanını ifade eden benzeyen kavramın genelde "soyut", kaynak kavram alanını ifade eden benzetilen kavramın ise genelde "somut" türde olduğu anlaşılmaktadır. Bu cümleye "Vicdan bir mahkemedir" şeklinde bir örnek verilebilir. Bu durumda hedef bilgi alanı olan "vicdan" soyut iken kaynak bilgi alanı olan

"mahkeme" ise somut bir kavramdır. Tüm metafor türlerinde olduğu gibi kavramsal/yapı metaforlarının da insanların deneyim ve ön bilgilerinden bağımsız olmadığı unutulmamalıdır. Bireylerin yaşadığı kültürde yer alan kaynak bilgi kavramları sayesinde hedef kavramlar anlaşılmaktadır.

2.4.2. Yönelim Metaforları:

Kavramların görsel ve uzamsal olarak birbirleriyle bağdaşım içerisinde olmasıdır (Cirit, 2020). Bu metafor türünde "içeri-dışarı", "yukarı-aşağı", "sığ-derin", "merkez-çevre", "öte-beri", "ön-arka", "açık-kapalı", "yakın-uzak" şeklindeki yön metaforları kullanılmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2003, s. 15). Bu metafor türüne "Altın düşmeye başladı", "Sinirlerim zıpladı", "Konuştukça batıyordu", "Tansiyonu fırladı", "Modum yükseldi", "Giderlerim bu sene çok arttı" şeklinde örnekler verilebilir. Yönelim metaforlarında derinlik, yön, mekansal, uzaklık, ağırlık gibi kavramlar kullanılmaktadır. Bu kavramlar insanların yaşadığı çevreye göre şekillendiğinden yönelim metaforları da kültürden ve deneyimlerden bağımsız düşünülemez. Buradan anlaşılacağı üzere yönelim metaforları kültürlere göre farklılık gösterebilmektedir (Lakoff ve Johnson, 2003, s. 15). Örneğin bazı kültürlerde başın aşağı-yukarı sallanması "evet" anlamına gelirken bazı kültürlerde ise bu hareket "hayır" anlamına karşılık gelmektedir. Özetle, bu metafor çeşidinde yön ifadeleri kullanılarak hedeflenen kavram açığa kavuşturulmaktadır.

2.4.3. Ontolojik/Varlıksal Metaforlar:

Soyut kavramların somut hale dönüştürülmesinde kullanılan ontolojik metaforlar çevredeki soyut ya da algılanması zor olan olay, olgu ya da kavramları açıklarken kullanılmaktadır (Yıldırım, 2019). "Bu görevi yerine getirmek çok azim ister" cümlesindeki "azim" kelimesi duyu organlarıyla algılanamayan, soyut bir kavram olduğu halde sayılabilen, somut bir kavram olarak tasvir edilmiştir. Ontolojik/varlıksal metafor türü içerisinde metonomi ve kişileştirme kavramlarını barındırmaktadır (Cirit, 2020). İnsan dışı varlıklara insana özgü niteliklerin yüklenmesini ifade eden kişileştirme ismi verilmektedir (Kelleci, 2014). Bu kavrama, "Güller hiç durmadan adını sayıklıyordu" cümlesi örnek verilebilir. Metonomi ise bir olay, olgu ya da kavramın başka bir olay, olgu ya da kavramın yerine geçecek şekilde kullanılmasını ifade etmektedir (Gamiş, 2019). Türkçede mecaz-ı mürsel ya da ad aktarması olarak kullanılan bu kavrama "Tabağını bitir", "En çok Peyami Safa'yı okurum" ve "İzmir bundan hiç hoşlanmayacak" cümleleri örnektir. Örneklerde görüldüğü üzere metonomide benzetme yer almazken kişileştirmede benzetimlerden faydalanılmaktadır.

2.4.4. Ölü Metafor:

Gündelik hayatta çok sık kullanılması sebebiyle canlılığını kaybetmiş olan metafor türüdür (Mertol Yüceil, 2015). Örneğin "çekmecenin gözü" ifadesi günlük yaşamda sıklıkla kullanıldığı için bir tamlama halini almıştır. Özetle, başlangıçta mecaz olarak kullanılırken zamanla kalıplaşıp sıradanlaşarak fikirleri etkilemeyen metaforlara ölü metafor ismi verilmektedir.

2.4.5. Kapalı Metafor:

Benzetilen kavramın ön plana çıkarıldığı ancak benzeyen kavramın yalnızca çağrıştırıldığı ya da bu uygulamanın tersi biçimindeki benzeyenin öne çıkartılıp benzetilenin çağrıştırılması şeklinde gerçekleştirilen metafor çeşididir (Mertol Yüceil, 2015). "O dal parçası, hayatındaki zorluklara göğüs geremeyecek kadar çelimsizdi" cümlesinde yer alan "dal parçası" zorluklar karşısında mücadele edemeyip yenilen bir kişiyi ifade etmektedir. Bu örnekte benzeyen kişinin kim olduğu açıkça belirtilmemiş, sezdirilmiştir.

2.4.6. Karma Metafor:

Karma metafor türünde iki ya da daha fazla metafor bulunmaktadır (Mertol Yüceil, 2015). Bu metafor türüne çoğunlukla söz sanatlarının yoğun olarak kullanıldığı edebi eserlerde rastlanmaktadır. Filizok'a (2001) göre birden fazla benzetilen öğenin kullanıldığı söz konusu karma metafor çeşidine Shakespeare'nin eserlerinde rastlamak mümkündür (aktaran Karamehmet, 2017, s. 129). "Yaşam ıssız bir ada, kalabalık bir yalnızlık, derin bir denizdir" cümlesi, birden fazla benzetilen öğrenin yer alması sebebiyle karma metafora bir örnektir.

2.4.7. Eksiltili Metafor:

Benzetme ve istiare arasında herhangi bir anlamlı farkın olmadığını savunan metafor çeşididir (Mertol Yüceil, 2015). Eğretileme olarak da bilinen istiare benzetme yoluyla bir kavramın başka bir kavram yerine kullanılması anlamı taşımaktadır. "Önüme gelen yemek samandı" ifadesine bakıldığında yemeğin gerçekten saman olduğu mu yoksa saman gibi tatsız tutsuz olmasının mı kast edildiği açık ve net olarak belli değildir. Bu cümle eksiltili metafora bir örnektir. Ancak "Yemek saman gibiydi" şeklinde kullanılan bir ifade de benzetme yoluyla anlatılmak istenen mesajın açıkça verildiği görülmektedir.

2.4.8. Somut ve Soyut Metafor:

Beş duyu organıyla algılanamayan kavramların sezdirilmesi soyut metaforu ifade ederken beş duyu organıyla algılanabilen kavramların çağrıştırılması ise somut metaforu ifade etmektedir (Karamehmet, 2017). "Hayat uzun bir yoldur" ve "O çok yürekli bir gençti" gibi cümleler somut ve soyut metaforlara örnek verilebilir.

2.5. Metaforların İşlevleri

Booth (2003) amacı estetik görünümden ziyade olay, olgu ve kavramların daha iyi anlaşılmasını hedefleyen metaforların kişiliğe ilişkin ipuçları verme, yoğun bir içeriğe sahip olma, toplumsal yargı ve değerleri içerme, düşünebilme kabiliyetini artırma ve çeşitli bilim dallarından veri toplamak için kullanılan bir araç olma şeklinde işlevleri olduğundan bahsetmiştir (aktaran Kantekin, 2018, s. 15; Akkaya, 2012, s. 31-32). Metaforlar düşünce sistemi, sahip olunan bilgi, algı ve tecrübelerden bağımsız olmadığı için bireyin karakter ve içinde bulunulan kültürün özelliklerini de yansıtmaktadır. Metaforlar kültürden ve değer yargılarından etkilenmekte ve aynı zamanda bu unsurları etkilemektedir. Bir başka ifadeyle bu unsurlar arasında çift yönlü bir etkileşim söz konusudur. Metaforların aktarıldığı dil ve metaforu oluşturan bireyler canlı bir yapıya sahip olduklarından ortamı etkilemekte ve ortamdan etkilenmektedir.

Nesterova (2011) metaforların kavramlara uygun olan karşılığın bulunmasını ifade eden "adlandırma", bireylerin düşünce ve davranışlarına yön verilmesine karşılık gelen "yönlendirme", deneyimlere farklı boyutların kazandırılmasını içeren "paradigmaların çeşitlendirilmesi", soyut fikirlerin oluşturulmasını ve aktarılmasını ifade eden "soyut kavramların oluşturulması", bilinmeyen ya da anlaşılmayan unsurların algılanmasını sağlamak anlamındaki "yeni bilgi üretimi", iletişim sürecini ve anlamayı kolaylaştıran anlamına karşılık gelen "eğitsel ve iletişimsel işlev" ve algılama sürecinde yaşanılan kelimelerin bireyde meydana getirdiği etkileri ifade eden "psikolojik tesir" olmak şeklindeki işlevlerinin bulunduğundan söz etmiştir (aktaran Kelleci, 2014, s. 21-22). Çeşitli amaçlarla kullanılan metaforlar özellikle iletişim kurma sürecinde, soyut kavramların anlamlı bir biçimde aktarılmasını ve algılanmasını sağlama konularında kişilere yardımcı olmaktadır. Weaver (1967) bilinmeyeni açığa kavuşturmak, subjektif düşünceleri ifade etme, bilgiyi somutlaştırma, düşünme sürecine yardım etme şeklinde metafor fonksiyonlarından bahsetmiştir (aktaran Clarken, 1997, s. 3).

Metaforlar, kavramları açıklama sürecinde birtakım özellikleri ön plana çıkarırken bazı özellikleri ise baskı altına almaktadır (Kelleci, 2014). Bu kapsamda metaforların öğrenmede ve akılda tutmada etkili bir teknik olduğunu söylemek doğru olacaktır. Metafor çalışmalarının geçmişi çok eskiye dayanmamaktadır. Eğitim çalışmalarında ilk metafor çalışması Lakoff ve Johnson (1980) tarafından gerçekleştirilmiştir. Onlara göre metaforun amacı estetik kaygılar değil kavramları daha iyi anlamaktır. Metaforun birincil görevi bilinmeyen ya da anlaşılmayan kavramların bilinen kavramlar yoluyla anlaşılmasını sağlamaktır (Canbaba, 2018). Bunun dışında metaforlar edebi eserlerde anlatımı güçlendirmek, duygusal etki yaratmak ve ifadeleri süslemek amaçlarıyla da kullanılmaktadır. Aynı zamanda, yanlış bilinen kavram ya da olguların doğrusunu öğrenmede de yine metaforlardan yardım alınabilmektedir. Bilgilerin, mesajların aktarılmasında yoğun olarak kullanılan metafor tekniği öğrenme yollarını artırarak bireyler için zengin bir düşünce içeriğini oluşturmaktadır. Metaforlar yalnızca bireysel değil, grup içerisinde de kullanımı elverişli olan, bilimsel araştırmalarda veri toplamak amacıyla da sıklıkla tercih edilen bir araçtır.

2.6. Metafor Kullanımının Faydaları ve Sınırlılıkları

İki farklı unsurdan birbirinin yerine kullanılmasıyla oluşturulan metaforun öğrenmeyi basite indirgemek ve hafızadaki kalıcılığı artırmak gibi faydaları bulunmakla birlikte Morgan (1998) metaforun, kuvvetli bir algı yeteneği gerektirdiği için bireylerin hayal gücünü geliştirdiğini ifade etmiştir (aktaran Öztürk, 2007, s. 56). Herhangi bir bilgi iletimi, konu anlatımı ya da iletişim sürecinde, bilinmeyen bir olguyla bilinenler arasında köprü oluşturarak veya benzetim kurarak algılamanın yolu açılabilir. Bu da ancak metafor kullanımıyla mümkün olmaktadır. Metafor yoluyla iki olay, olgu, kavram ya da nesne arasındaki ortak yönler yani benzerlikler ile farklılıklar da ortaya çıkarılmaktadır. Bu sayede iki unsur arasında karşılaştırmaların yapılmasına olanak tanınmaktadır. “Hayat, uzun bir maratondur” cümlesinde “maraton” kavramının özellikleri “hayat” kavramına aktarılmakta ve hayatın da maraton gibi uzun, zorlu ve durmaksızın devam edilmesi gereken bir yolculuk olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla “hayat” ve “maraton” kavramları arasındaki benzerlikler ortaya çıkarılmış ve ikisi arasında karşılaştırmalar yapılmıştır. Özetle, “maraton gibi hayat şeklinde” yeni bir kavam oluşturulmuştur.

Metaforlar mecazlı bir söyleyiş içerdiğinden ve anlatımı zenginleştirdiğinden öğretim sürecinde kullanmanın yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlayacağı söylenebilir.

Metaforlar eğlenceli ve ilgi çekici olduklarından eğitim öğretim sürecinde kullanılması öğrencilerin güdülenmelerini sağladığı gibi öğrenmeyi de kolaylaştırmaktadır. Metafor tekniği kullanılırken hareketli cisimlere benzetmenin, tuhaf, abartılı, görsel ve işitsel benzeşimler kurmanın, bilgilerin belli bir düzen içerisinde sıralanmasının, renkli kullanmanın anlamayı kolaylaştıracağı ifade edilmektedir (Beşkardeş Günay, 2007). Bu bilgiler beynin dikkatini çekebileceğinden öğrenme ve hatırlama süreçleri daha kolay ve etkili şekilde gerçekleşecektir. Metaforlar iyi yapılandırıldığında anlamlı öğrenme sağlamaktadır. Ayrıca öğretmenlerin ders uygulamalarını ve düşüncelerini de geliştirmeye yarayan bir tekniktir (Yılmaz, 2011). Öğretmenler ders anlatımı sırasında özellikle soyut kavramları açıklarken metafor tekniğini kullanmaktadır. Metaforlar bireyler iletişim sürecinde çıkmaza girdiklerinde ya da zorlandıklarında başvurulan bir teknik olarak da kabul edilebilir. Inbar (1996) Metafor kullanımının öğrenme sürecindeki algılarımızı geliştirdiğinden bahsetmiştir (aktaran Yılmaz, 2011, s. 17). Martinez ve diğerleri (2001) ise herhangi bir kavram, olgu ya da konunun metaforlar aracılığıyla sınırsız biçimde ilişkilendirilebileceğini ifade etmiştir.

Yıldırım ve Şimşek (2006) siyasetten felsefeye, eğitimden ekonomiye, bilimden edebiyata birçok alanda kullanılan metafor tekniğinin karmaşık fikirleri anlaşılır hale getirdiğinden ve iletişim sürecinde bireylerin birbirini anlamasına yardımcı olduğundan bahsetmiştir (aktaran Akkaya, 2012, s. 31). Metaforlar yeni düşünme biçimlerinin, yöntemlerinin önünü açmakta ve bireylere bir şeyi anlatmak için başka şeylerden yararlanma kolaylığı sunmaktadır. Metafor kavramını, bir şeyi başka bir şeyle tanımlama ve karşılaştırma süreci olarak tanımlayan Clarken (1997) metaforların inanç sistemimizi etkilediğini ifade etmiştir. Bu kapsamda metaforların yalnızca söz sanatlarında kullanılmadığı; iletişim, öğrenme süreçlerinin, insan davranışlarının ve günlük yaşamın da bir parçası olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda metaforlar, bireylerin düşünceleriyle oluşturulduğu için bir bakıma bireylerin inanç ve düşünce sistemini yani biliç altını da yansıtmaktadır. Bu bakımdan metaforlar bilimsel araştırmalarda verilen cevapların içten ve samimi bir biçimde oluşturulabilmesi için kullanılan bir veri toplama aracıdır.

İletişim ve öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere yenilerini eklemek farklı bakış açıları kazandırmada etkili olmaktadır. Metafor tekniğinin öğrenme sürecinde kullanıldığında bireylerin bilişüstü becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu söylenebilir. Başka bir ifadeyle, bireylerin öğrenmeyi öğrendikleri için kendilerine bu süreçte fayda sağlayan yöntem ve teknikleri kullanmaları, onların öğrenme sürecinin farkında olduklarının bir göstergesidir. Ayrıca öğrenme sürecinde metafor kullanımından faydalanmak, anahtar

sözcüklerin daha iyi anlaşılmasına yol açmakta ve öğrenilenlerin akılda kalıcılığını artırmaktadır. Eraslan (2011) metaforların duygu, düşünce ve deneyimleri içerisinde barındırmasından dolayı basit değil, tam aksine derin bir anlama sürecini ifade ettiğinden söz etmiştir (aktaran Lüle Mert, 2021, s. 4). Fretzin (2001) metafor kullanımının sağladığı yararları şu şekilde sıralamıştır:

1. Öğrenmeyi sağlama konusunda yararlı araçlardır.
2. Soyut olay, olgu veya kavramların resmedilmesini ve anlaşılmasını sağlar.
3. Bireylerin ilgi ve dikkatlerini çekerek motivasyonu artırır.
4. Öğrencilerin bildiklerinin farkında olma konusunda öğretmenlerin dikkatli olmasını sağlar.
5. Öğrenmelerde oluşan ya da oluşabilecek yanlışlıkların açığa çıkmasını sağlar (aktaran Uysal, 2016, s. 35).

Beşkardeş Günay (2007) metafor tekniğinin bireyleri alternatif düşünme ve öğrenme yollarına yönlendirdiği için farklı düşünce sistemlerinin gelişmesini sağlama, dil öğrenimini kolaylaştırma, belirsizlikleri açığa kavuşturma, eleştirel ve yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirme, dikkat ve motivasyon sağlama gibi yararları haricinde Cates (1994), Kauchack ve Eggen (1989) ile Williams'a (2000) göre birtakım sınırlılıklarının bulunduğunu da ifade etmiştir. Söz konusu sınırlılıklar; yanlış metafor kullanımının hatalı bir algıya neden olmasına, anlam karmaşasına yol açmasına, büyük bilgiler için uygun metaforların oluşturulmasının zorluğuna ve dolayısıyla asıl amaca ulaşılamamasına sebebiyet vermesidir (aktaran Beşkardeş Günay, 2007, s. 48). Bunun dışında, iletişim sürecinde birbirine mesaj ileten yani kaynak ve alıcı konumundaki bireylerin iletilerin anlaşılmaması ya da yanlış anlaşılması da metafor kullanımının sınırlılıkları arasında yer almaktadır. Özetle, metaforların hatalı kullanımları durumunda yanlış anlaşılmaların ortaya çıkabileceği, iletişim kopukluğunun yaşanabileceği ve yanlış öğrenmelerin oluşabileceği göz ardı edilmemelidir.

2.7. İlgili Araştırmalar

Alanyazın incelendiğinde, eğitim ve özel eğitim alanında yapılmış metaforik algı çalışmaları bulunmasına rağmen BEP kavramına ilişkin yalnızca bir çalışmaya rastlanmıştır. Bu kapsamda araştırmayla ilgili olduğu düşünülen ulusal ve uluslararası literatürde yer alan bazı metaforik algı ve görüş çalışmalarından bahsedilmiştir.

Yurtiçi alanyazında gerçekleştirilmiş birçok metaforik algı çalışması mevcuttur. Bu çalışmalar "okul", "öğretmen ve öğrenme süreci", "eğitim programı", "değer öğretimi (yardımseverlik, hoşgörü, saygı ve vatanseverlik)", "mikroskop", "yapılandırmacı öğretmen", "müzik", "öğretim elemanı", "milli değerler", "okuma", "öğretmen ve öğretmenlik mesleği", "ideal öğretmen-öğretmenlik mesleği-müfredat-sorumluluk-kamu personeli seçme sınavı (KPSS) ve istihdam", "öğretmen", "öğrenci", "psikolojik danışman", "ilk okuma yazma öğretimi", "müfettişlik", "Türkçe ve öğrenme alanları", "çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitapları", "rehber öğretmen" ve "eğitim" şeklindeki kavramlarla eğitim alanında gerçekleştirilmiştir (Akman vd., 2017; Aykaç, 2012; Aykaç ve Çelik, 2014; Berber, 2019; Ekici, 2016; Eminoğlu Küçüktepe ve Gürültü, 2014; Eren, 2018; Ertürk, 2017; Gültekin, 2013; Gündüzalp ve Demirtaş, 2020; Karaçanta, 2013; Karakuş ve Kozçetin, 2016; Koç, 2014; Nartgün ve Özen, 2015; Saban, 2006; Saban, 2008; Saban, 2009; Satan, 2013; Saydam, 2022; Sezgin vd., 2017; Töremen ve Döş, 2009; Ulusoy, 2013; Ulusoy ve Altun, 2018; Ünal ve Ünal, 2010; Ward, 2013). Ek olarak Sönmez ve Özer Aytekin (2020) eğitim alanındaki metafor araştırmalarına dair eğilimleri tespit etmek amacıyla gerçekleştirdikleri çalışmada, en çok öğretmen adayları ile (115) en az ise okul öncesi öğrencileri ve müfettişler (1) ile metafor çalışmalarının yapıldığını ifade etmiştir.

Özel eğitim alanında gerçekleştirilen metaforik algı araştırmaları incelediğinde; çalışmaların katılımcılarını özel yetenekli öğrenciler, öğretmenler ve öğretmen adaylarının oluşturduğu görülmüştür. Eraslan Çapan tarafından 2010 yılında gerçekleştirilen araştırma kapsamında, öğretmen adaylarının "özel yetenekli öğrencilere" yönelik metaforik algıları incelenmiştir. Araştırmaya sınıf, okul öncesi, özel eğitim, sosyal bilgiler, İngilizce, matematik, resim iş, Fransızca ve Almanca öğretmenliği programlarından toplamda 211 öğretmen adayı katılmıştır. Nitel araştırma biçiminde desenlenen araştırmanın verileri, metafor ve demografik bilgi formu aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma kapsamında 128 metafor ve 13 kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler; "yüksek performans gösteren, uygun eğitime gereksinim duyan, yetersiz koşullarda gelişmeye çalışan, değerli, gizemli ve anlamak için çaba gerektiren, ileriyi görebilen ve geleceğe yön veren, geniş kapasiteli, kontrol edilmeye ve yönlendirilmeye açık, araştıran ve olaylara farklı bakabilen, üretken, yaşıtlarından farklı görünen, çok yönlü ve yaratıcı birey" şeklindedir. Bu kapsamda katılımcılar tarafından en çok üretilen metaforun "değerli maden" olduğu ve en fazla metaforun "yüksek performans gösteren birey" kategorisinde oluşturulduğu bildirilmiştir.

Kunt ve Tortop (2013) tarafından özel yetenekli öğrencilerin dahil edildiği araştırmada "bilim ve sanat merkezi" kavramına yönelik metaforik algılar incelenmiştir. Araştırmada katılımcı olarak 112 özel yetenekli birey yer almıştır. Olgubilim modelinin kullanıldığı araştırmada veri toplama aracı olarak metafor formu tercih edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular, 9 kategori bünyesinde toplamda 67 metaforun geliştirildiğini göstermiştir. Bahsi geçen kategoriler; bilgi kaynağı ve aktarıcısı, işbirlikli öğrenme ortamı, eğlenceli öğrenme ortamı, değerli (verimli) öğrenme ortamı, güvenli öğrenme ortamı, destekleyici, ihtiyaçları karşılayan, yönlendirici/şekillendirici ve gelişiminin olduğu ortam olarak bilsem" şeklinde belirtilmiştir. Bu kapsamda en sık kullanılan kategori, "bilgi kaynağı ve aktarıcısı olarak bilsem"; en çok üretilen metafor ise "güneş" olmuştur. Ayrıca araştırmada, katılımcıların "bilim ve sanat merkezi" kavramına yönelik olumlu algılarının olduğu dile getirilmiştir.

Güleç Aslan (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının "otizm spektrum bozukluğu" kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını Zihin Engelliler Öğretmenliği programı 4. sınıfa devam eden 7 öğretmen adayı oluşturmuştur. Çalışma olgubilim modeliyle yürütülmüştür. Verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme ve metafor formu kullanılmıştır. Gerçekleştirilen analizler neticesinde "otizm spektrum bozukluğu alanında çalışmanın zorlukları, OSB'ye yönelik mecazlar, OSB alanında çalışmanın olumlu yönleri, OSB alanında mesleki kariyer, OSB alanında çalışmaya ilişkin mecazlar ve OSB'ye yönelik öneriler" olmak üzere 6 temaya ulaşılmıştır. Bu temalar kapsamında katılımcıların çoğu davranış problemlerinin OSB alanındaki en zor meselelerden biri olduğu, OSB'li bireylere öğretim yapmanın mutluluk verdiği, OSB alanında mesleklerine devam etmeyi düşündükleri, OSB'li bireyleri "farklı ve gizemli bir dünya" olarak değerlendirdikleri, OSB alanında çalışmayı bir insanı hayata hazırlama/yetiştirme biçimi olarak gördükleri, öneri olarak ise lisans derslerine eklemeler yapılması gerektiği, toplumsal farkındalık, aile iş birliği, erken yaşta eğitim ve kişisel gelişim konularına değindikleri tespit edilmiştir.

Altıntaş ve diğerleri (2015) tarafından fen bilgi öğretmen adaylarına yönelik bir araştırma düzenlenmiştir. Araştırmada "kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi", "kaynaştırma/bütünleştirme öğretmeni" ve "kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına" yönelik metaforik algıları ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Katılımcılarını 77 fen bilgisi öğretmen adayının oluşturduğu araştırmada olgubilim modeli kullanılmıştır. Katılımcı verileri, metaforik algıların belirlenmesine yönelik ifadeler (kaynaştırma öğrencisi… gibidir;

çünkü…) aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarından verilen kavramlara yönelik bitki metaforları üretmeleri istenmiştir. Bu kapsamda 51 metafor ve "çiçek, ağaç, meyve ve ot" şeklinde 4 kategori ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler neticesinde, katılımcıların üç kavram için de en çok "çiçek" temasında metafor ürettiği ve ortak olarak "papatya, menekşe, gül, lale, kardelen, sarmaşık, orkide ve kaktüs" metaforlarını kullandıkları tespit edilmiştir.

Aslan ve Doğan (2016) tarafından özel yetenekli öğrencilere yönelik gerçekleştirilen araştırmada, bilim ve sanat merkezi ile öğrencilerin devam ettikleri okulları hakkındaki metaforik algılarını test etmek amaçlanmıştır. Çalışmanın katılımcı grubunu 47 özel yetenekli öğrenci oluşturmuştur. Araştırmada olgubilim deseni tercih edilmiştir. Verilerin toplanması amacıyla, hedef kavramlara ilişkin oluşturulan metafor formu kullanılmıştır. Araştırmada katılımcıların her iki kavram hakkında 47'şer metafor geliştirdikleri belirtilmiştir. Okul kavramına yönelik geliştirilen metaforlar "yarış ve rekabet alanı imgesi, gelişmemişlik gösterge unsur imgesi, düşünmeyi engelleyici unsur imgesi, sevilen ve eğlenceli unsur imgesi, korkutucu unsur imgesi ve değerli unsur imgesi" olmak üzere toplamda 6 kategori bünyesinde toplanmıştır. Buna karşılık bilim ve sanat merkezine yönelik geliştirilen metaforlar ise "rahatlatıcı unsur imgesi metaforu, gelişmişlik gösterge unsur imgesi metaforu, düşünmeyi geliştirici unsur imgesi metaforu, sevilen ve eğlenceli unsur imgesi metaforu, heyecan verici unsur imgesi metaforu ve değerli unsur imgesi metaforu" isimli kategorilere yerleştirilmiştir. Araştırmanın hedef kavramlarından olan bilim ve sanat merkezine yönelik en sık kullanılan kategori "gelişmişlik gösterge unsur imgesi metaforu" olarak belirtilirken okul kavramına yönelik en sık kullanılan kategori ise "gelişmemişlik gösterge unsur imgesi" olarak ifade edilmiştir. Ayrıca araştırma kapsamında geliştirilen tüm metaforların birbirinden farklı olduşundan bahsedilmiştir.

Açar ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmanın amacı, çocuk gelişim bölümünde öğrenim gören öğrencilerin ve özel eğitim öğretmenlerinin "özel eğitime gereksinim duyan bireylere" yönelik algısının metaforlar yoluyla incelenmesidir. Araştırma kapsamında, 68 çocuk gelişim bölümü öğrencisi ve 35 özel eğitim öğretmeni yer almıştır. Nitel araştırma biçiminde desenlenen çalışmanın verileri, metafor ifadesinin yer aldığı form vasıtasıyla elde edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarından hedeflenen kavramı evin bölümleriyle ilişkilendirmeleri istenmiştir. Bu bölümler; "mutfak, banyo, salon, bahçe, yatak odası, balkon ve misafir odası" şeklinde belirtilmiştir. Gerçekleştirilen veri analizi sonucunda özel eğitime gereksinim duyan birey kavramı için en çok "bahçe" en az ise "banyo"

metaforunun kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu tercihlerin sebepleri arasında, bahçenin bakım ve ilgiye ihtiyaç duyması, bireylerin en özgür oldukları alan olması; banyonun ise kapalı ve özel alan olması yatmıştır.

Su ve diğerleri (2017) tarafından "okul ve Bilsem" kavramları hakkında bilim ve sanat merkezlerine devam eden öğrencilerin metaforik algılarınını incelemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, 13-18 yaş aralığındaki 79 özel yetenekli öğrenci oluşturmuştur. Nitel araştırmanın kullanıldığı araştırmada, metafor formu ile veriler toplanmıştır. Söz konusu formda kişisel bilgiler ve hedef kavramlara ilişkin metafor ifadeleri yer almıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre okul kavramına ilişkin 64, bilsem kavramına ilişkin ise 61 farklı metafor geliştirilmiştir. Bu metaforlar; "mutluluk verici ve eğlenceli öğrenme ortamı, sıkıcı öğrenme ortamı ve bilgi verici öğrenme ortamı" isminde 3 kategori altında birleştirilmiştir. Bu kategoriler arasında en sık kullanılanı "mutluluk verici ve eğlenceli öğrenme ortamı" olmuştur. Araştırmada bilsem kavramına yönelik en sık üretilen metafor "beyin" iken okul kavramına yönelik en sık üretilen metafor ise "aile ve hapis" olarak saptanmıştır. Ayrıca çalışmada katılımcıların okulu bilseme oranla daha sıkıcı bulduklarından bahsedilmiştir.

Tiryaki (2017) tarafından yetersizlik türlerine göre (görme, işitme, zihin) okuma yazma öğretimine yönelik metaforik algıları belirlemek üzere özel eğitim bölümü öğretmen adaylarının yer aldığı bir araştırma gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda özel eğitim bölümü 3. sınıf öğrencisi toplam 33 öğretmen adayı katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmada olgubilim deseninden faylanılmıştır. Araştırma verileri engel türlerine (görme engelliye/işitme engelliye/zihinsel engelliye okuma yazma öğretmek … benzemektedir, çünkü …) yönelik geliştirilen metafor formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda 99 metafor ve 5 kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler; "eylem, metafizik-doğaötesi, doğa, nesne ve diğer" şeklinde adlandırılmıştır. Araştırmada kullanılan üç kavrama yönelik en fazla tercih edilen kategori "eylem" iken en çok üretilen metaforlar ise görme yetersizliği bulunan öğrenciler için "ışık"; işitme bulunan öğrenciler için "suya yazı yazma" ve zihin yetersizliği bulunan öğrenciler için "merdiven çıkmak, örgü örmek ve balık" olmuştur. Araştırmada öğretmen adaylarının ürettikleri metaforlar doğrultusunda, okuma yazma öğretiminde yaşadıkları zorlukların görüldüğü ifade edilmiştir.

Bulut (2018) tarafından yapılan çalışmada, "özel eğitim" ve "özel yetenekli birey" kavramlarına yönelik sınıf öğretmeni adaylarının metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Sınıf eğitimi ana bilim dalı 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 102 öğretmen adayı

araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır ve veriler demografik bilgi formu ile metafor formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonucunda özel eğitim kavramına yönelik 4 kategori ve 82 metafor üretilmiştir. Söz konusu kategoriler "emek ve ilgi gerektiren zorlukta, hayati, rehberlik gerektiren ve kişiye özgü" biçiminde adlandırılmıştır. Özel yetenekli birey kavramına ilişkin ise 8 kategori ve 86 metafor ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler; "uygun eğitimle faydalı olacak, rehberliğe ihtiyaç duyan, farklı ve özel ilgi gerektiren, çok ve çeşitli bilgiye sahip, zeki, değerli, performansı akranlarından yüksek birey ve keşfedilmesi gereken değer" şeklinde isimlendirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcılar özel yetenekli birey kavramına yönelik en fazla "uygun eğitimle faydalı olacak kategorisinde" "çiçek açmış ağaç" metaforunu kullanırken özel eğitim kavramına yönelik ise en çok "emek ve ilgi gerektiren zorlukta" kategorisinde "annelik" metaforunu tercih etmiştir. Ek olarak araştırmada katılımcılar tarafından özel eğitimin gerekliliği dile getirilmiş, katılımcıların özel yetenekli bireylerin bir kısmı hakkında bilgi sahibi oldukları belirlenmiş ve özel eğitim kavramına yönelik metafor geliştirirken özel eğitimin zorluğu, önemi ve nasıl olması gerektiğine yöneldikleri ifade edilmiştir. Ayrıca özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim ve rehberlik hizmetlerine duyulan gereksinim de vurgulanmıştır.

Ekinci ve diğerleri (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, "özel yetenekli öğrenciler" kavramına ilişkin sınıf öğretmenlerinin metaforik algıları değerlendirilmiştir. Araştırmaya 210 sınıf öğretmeni dahil edilmiştir. Olgubilim modeli kullanılan araştırmanın verilerine demografik bilgi formu ile metafor formu aracılığıyla ulaşılmıştır. Verilerin analizi sonucunda 14 tema ve 107 metafor ortaya çıkmıştır. Söz konusu temalar; "bilgiye aç birey, kurtarıcı birey, geleceğe yön verecek birey, çok yönlü ve çalışkan birey, ilgilenildikçe gelişen birey, ilgiye muhtaç birey, gizemli birey, kolayca şekil alabilen birey, keşfedilmesi zor birey, nadir bulunan birey, sahip olduğu cevherin değerlendirilmesi gereken birey, öncü birey ve yaşıtlarından farklı birey olarak özel yetenekli öğrenci" şeklinde isimlendirilmiştir. Ayrıca çalışmada, en sık kullanılan kategorinin "ilgilenildikçe gelişen birey olarak özel yetenekli öğrenci" iken en sık kullanılan metaforun ise "maden" olduğu belirtilmiştir.

Karaburçak ve Doğan Taş (2019) tarafından bilim ve sanat merkezlerine devam eden özel yetenekli öğrenciler ve velilerine yönelik bir metaforik algı çalışması düzenlenmiştir. "Akademik başarı" kavramının incelendiği araştırmaya 60 öğrenci ve 52 veli dahil edilmiştir. Olgubilim deseninin tercih edildiği çalışmada, veri toplama aracı olarak metafor ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında katılımcı öğrencilerden

birbirinden farklı 56 metafor üretilirken velilerden 46 metafor üretilmiştir. Söz konusu metaforlar 6 kategori altında birleştirilmiştir. Bu kategoriler; "amaç-hedefe ulaşan unsur olarak akademik başarı, yararlı faydalı olan unsur olarak akademik başarı, dikkat çeken/fark edilen unsur olarak akademik başarı, önem verilince, çaba gösterilince gelişen unsur olarak akademik başarı, kendine özgü olan unsur olarak akademik başarı ve farklı düzeyleri/seviyeleri bulunan unsur olarak akademik başarı"dır. Araştırmada bu kategoriler arasından en sık başvurulanı "amaç-hedefe ulaşan unsur olarak akademik başarı" olmuştur. Öğrencilerin en sık ürettiği metaforlar "güneş ve merdiven" iken veliler tarafından en sık üretilen metaforlar ise "yarış arabası, dağ, dağcı ve merdiven" olarak ifade edilmiştir.

Orhan Karsak ve Gider (2019) tarafından yapılan çalışmada, öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilere yönelik metaforik algıları ve bu öğrencilerin eğitimlerine ilişkin görüşleri değerlendirilmiştir. Araştırmaya 6'sı sınıf ve 11'i okul öncesi olmak üzere toplamda 17 öğretmen katılmıştır. Çalışmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma verilerinin toplanması, yarı yapılandırılmış görüşme tekniği aracılığıyla yaklaşık 50 dakika sürmüştür. Araştırmada hedeflenen kavram, "özel yetenekli öğrenci" ve "üstün zekalı öğrenci" olarak 2 farklı biçimde değerlendirilmiştir. Özel yetenekli öğrenci kavramı hakkında 10 metafor ve 6 kategori; üstün zekalı öğrenci kavramı hakkında ise 10 metafor ve 7 kategori oluşturulmuştur. Her iki kavram için de "genel ve özel yetenek, yaratıcılık ve motivasyon" kategorileri yer almış ve en sık kullanılan kategori "genel ve özel yetenek" olmuştur. Ayrıca araştırmada tüm metaforlar birer kez üretilmiştir. Üstün zekalı öğrenciler için "zirvesi olmayan bir dağ, emek, yıldız, güneş" vb. metaforlar üretilirken özel yetenekli öğrenciler için ise "çölün ortasındaki bir vaha, dipsiz bir kuyu, gökkuşağı" vb. metaforlar üretilmiştir.

Sevim (2019) tarafından sosyal hizmetler programı ile sosyal hizmetler ve danışmanlık bölümü öğrencilerinin "engelli" kavramına ilişkin metaforik algıları incelenmiştir. Söz konusu 60 öğrencinin çalışma grubu oluşturduğu araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri metafor ifadesinin yer aldığı bir form aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma sonucunda toplamda 32 metafor ve 8 kategori elde edimiştir. Bu kategoriler; "bakım ve ilgi gerektiren, farklı özellikler gösteren, başkasına bağımlı olan, hassas-savunmasız olarak görülen, çevresine anlam katan, çaresiz olarak görülen, eksik olarak görülen ve öteki olarak görülen birey" olarak ifade edilmiştir. Bu kapsamda en çok üretilen metafor "çiçek" olurken en çok yoğunlaşılan kategori ise "bakım ve ilgi gerektiren birey" olmuştur.

Altındağ Kumaş ve Süer (2020) tarafından öğretmen adaylarına yönelik gerçekleştirilen çalışmada, "özel eğitim" kavramına yönelik metaforik algıları ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Araştırmaya Türkçe, İngilizce, sosyal bilgiler ve resim iş öğretmenliği programlarında öğrenim gören toplamda 85 öğretmen adayı katılım göstermiştir. Olgubilim desenine göre yapılan araştırmada, veri toplama aracı olarak anket formu tercih edilmiştir. Araştırma sonucunda 85 metafora ulaşılmıştır. Bu metaforlar "ihtiyaç olarak özel eğitim, özel ilgi ve yardım aracı olarak özel eğitim, eğitimde fırsat eşitliğini sağlama aracı olarak özel eğitim, farklılık olarak özel eğitim ve koşulsuz kabul sağlama aracı olarak özel eğitim" şeklinde 5 kategori altında toplanmıştır. Araştırmada en sık kullanılan kategori "eğitimde fırsat eşitliğini sağlama aracı olarak özel eğitim" iken en sık kullanılan metaforlar ise "farkındalık ile meyve veren bir ağaç" olmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler neticesinde, katılımcıların hedef kavrama yönelik olumlu metafor ürettikleri tespit edilmiştir.

Bildiren ve diğerleri (2020) tarafından okul öncesi öğretmenlerinin "özel yetenekli çocukların tanılanması ve eğitimine" yönelik algılarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu kapsamda araştırmaya 40 okul öncesi öğretmeni dahil edilmiştir. Olgubilim deseninin tercih edildiği araştırmada, verilere yarı yapılandırılmış görüşme ve demografik bilgi formu aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular; "performans, yaratıcılık, zeka, sorgulama/araştırma ve yetenek" biçiminde 5 metafor kategorisinin oluşturulduğu ve en çok "performans" kategorisinde metafor üretildiği yönündedir. Araştırmada ek olarak katılımcılara okul öncesi dönemde özel yetenekli öğrencilere nasıl bir eğitim verilmesi gerektiği sorulmuş ve buna karşılık katılımcılar tarafından en çok "ek etkinliklerin düzenlenmesi" gerektiği vurgulanmıştır.

Bolat (2020) tarafından ortaokula devam eden özel yetenekli öğrencilere yönelik gerçekleştirilen çalışmada, "sosyal bilgiler" dersine ilişkin metaforik algılar incelenmiştir. Bu kapsamda 40 öğrenci araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Metafor formu vasıtasıyla verilerin elde edildiği çalışmada, okullarda ve bilim sanat merkezi müfredatında yer alan sosyal bilgiler dersine yönelik algılar değerlendirilmiştir. Araştırmada toplamda 80 metafor üretilmiştir. Bilim sanat merkezlerindeki sosyal bilgiler dersine yönelik 4 kategori oluşturulmuştur. Bunlar; "eğlendirici bir ders olarak sosyal bilgiler, yönlendirici bir ders olarak sosyal bilgiler, bilgilendirici bir ders olarak sosyal bilgiler ve düşünmeyi sağlayan bir ders olarak sosyal bilgiler" şeklindedir. Bu kapsamda en çok değinilen kategori "eğlendirici bir ders olarak sosyal bilgiler" iken en sık kullanılan metafor ise "oyun" olmuştur. Okuldaki sosyal bilgiler dersine ilişkin ise "bilgilendirici bir ders olarak

sosyal bilgiler, sıkıcı bir ders olarak sosyal bilgiler, hayata hazırlayıcı bir ders olarak sosyal bilgiler ve eğlenceli bir ders olarak sosyal bilgiler" kategorileri geliştirilmiştir. Bu doğrultuda en çok kullanılan kategorinin "bilgilendirici bir ders olarak sosyal bilgiler" ve en sık üretilen metaforun ise "kitap" olduğu belirtilmiştir. Ek olarak katılımcıların hedeflenen kavrama yönelik olumlu algılarının olduğu ifade edilmiştir.

Bozkuş Genç (2020) tarafından "yüksek işlevli otizm spektrum bozukluğu" kavramına yönelik özel eğitim öğretmenliği programı öğretmen adaylarının metaforik algıları incelenmiştir. Bu kapsamda çalışmada 23 katılımcı yer almıştır. Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırma verileri metafor kavramına yönelik açık uçlu bir form aracılığıyla dönem başında ve dönem sonunda olmak üzere 2 defa toplanmıştır. Elde edilen veriler analiz edildiğinde, toplamda 20 metafor ve 7 kategorinin geliştirildiği ifade edilmiştir. Araştırma sonucunda; katılımcıların dönem başında en sık "karmaşık bir dünya" teması ve "kar tanesi" metaforunu; dönem sonunda ise "gizemli ve keşfedilmeyi bekleyen" kategorisini kullandığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada, katılımcıların hedeflenen kavrama yönelik algılarının dönem başında daha olumsuz, dönem sonunda ise olumlu olduğu belirtilmiştir.

Nacaroğlu ve Mutlu (2020) tarafından çalışma grubunu bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin oluşturduğu bir çalışma düzenlenmiştir. Çalışmada bu öğrencilerin "proje" kavramına ilişkin metaforik algılarını belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda toplamda 93 özel yetenekli öğrenci araştırmaya dahil olmuştur. Olgubilim deseninden faydalanılan araştırmada, veri toplama tekniği olarak yazılı doküman kullanılmıştır. Araştırmanın bulguları 87 metaforun üretildiği ve 9 kategorinin geliştirildiği yönündedir. Söz konusu kategoriler; "üreten ve yol gösteren, öğrenmeye ve kendini geliştirmeye yardımcı, gereklilik ve temel ihtiyaç, belirsizlik ve faydasızlık, mutluluk kaynağı, rekabet, problemlere çözüm üretme, süreç ve çaba gösterme" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmada en sık başvurulan kategori "üreten ve yol gösteren" iken en çok tercih edilen metaforlar ise "kitap, yarış, un, okul, hayat, ödev, beyin, nefes ve ayna" olmuştur. Ek olarak araştırmanın katılımcılarının çoğunun proje kavramı hakkında olumlu algılara sahip olduğu dile getirilmiştir.

Oğuz (2020) tarafından özel yetenekli öğrencilerin "Türkçe dersi ve Türkçe öğretmeni" kavramlarına ilişkin metaforik algılarını belirlemek hedeflenmiştir. Bu kapsamda bilim sanat merkezine devam eden 75 öğrenci katılımcı grubunu oluşturmuştur. Araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Türkçe dersi kavramına ilişkin 9 kategori, 55 metafor; Türkçe öğretmeni

kavramına ilişkin 10 kategori, 51 metafor geliştirilmiştir. Türkçe dersi kavramına yönelik oluşturulan kategoriler; "sıkıcı/faydasız/zor bir unsur olarak Türkçe dersi, zamanla güzel hale gelen bir unsur olarak Türkçe dersi, bilgi verici bir unsur olarak Türkçe dersi, üzücü bir unsur olarak Türkçe dersi, fayda sağlayıcı bir unsur olarak Türkçe dersi, eğlendirici bir unsur olarak Türkçe dersi, rahatlatıcı bir unsur olarak Türkçe dersi, hassas bir unsur olarak Türkçe dersi ve değerli bir unsur olarak Türkçe dersi" şeklindedir. Bu kategoriler arasından en sık kullanılanı "fayda sağlayıcı bir unsur olarak Türkçe ders" iken en çok üretilen metafor ise "dil organı"dır. Bununla birlikte Türkçe öğretmeni kavramına yönelik oluşturulan kategoriler; "eğlendiren biri olarak Türkçe öğretmeni, rahatça diyalog kurulabilen biri olarak Türkçe öğretmeni, fayda sağlayan biri olarak Türkçe öğretmeni, kötü/taraflı biri olarak Türkçe öğretmeni, problem çözen biri olarak Türkçe öğretmeni, sınıfta beklenmeyen şeyler yapan biri olarak Türkçe öğretmeni, bilgi veren/aydınlatan biri olarak Türkçe öğretmeni, sıkıcı/yorucu biri olarak Türkçe öğretmeni, ruh halimize şekil veren biri olarak Türkçe öğretmeni ve iyi bir insan olarak Türkçe öğretmeni" şeklinde belirtilmiştir. Buna göre en sık kullanılan kategorinin "bilgi veren/aydınlatan biri olarak Türkçe öğretmeni" olduğu; en çok üretilen metaforun ise "sözlük" olduğu ifade edilmiştir.

Pesen ve Pesen (2020) tarafından öğretmen adaylarının "özel eğitime ihtiyaç duyan birey ve özel eğitim" kavramlarına yönelik mataforik algılarının test edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmada bilişim teknolojileri ve sosyal bilgiler öğretmenlik programlarında özel eğitim dersini alan 145 öğretmen adayı yer almıştır. Olgubilim deseninin tercih edildiği araştırmanın verileri, metafor kavramlarının yer aldığı bir anket formu aracılığıyla elde edilmiştir. Araştırma sonunda 110 metafor üretilmiştir. Özel eğitim kavramına ilişkin geliştirilen metaforlar 11; özel eğitime ihtiyaç duyan birey kavramına yönelik geliştirilen metaforlar ise 13 kategori altında toplanmıştır. Özel eğitim kavramının yer aldığı kategoriler; "ilgi ve bakım faaliyeti olarak özel eğitim, değerli bir unsur olarak özel eğitim, ihtiyaç gideren bir faaliyet olarak özel eğitim, yol gösterici bir faaliyet olarak özel eğitim, kolaylaştırıcı bir faaliyet olarak özel eğitim, değerli bir unsur olarak özel eğitim, koruyucu/güven verici bir durum olarak özel eğitim, mekanik bir unsur olarak özel eğitim, özel bir faaliyet olarak özel eğitim, farklı bir durum olarak özel eğitim, düzen sağlayan bir unsur olarak özel eğitim ve şekil vetrici bir faaliyet olarak özel eğitim" şeklinde isimlendirilmiştir. Bu kapsamda en sık kullanılan kategori "ilgi ve bakım faaliyeti olarak özel eğitim" iken en sık kullanılan metafor ise "hastane" olmuştur. Özel eğitime ihtiyaç duyan birey ve özel eğitim kavramına yönelik oluşturulan kategoriler; "ilgi ve bakıma muhtaç, olumsuzluk unsuru, ihtiyaç duyulan,

mutluluk kaynağı olan, değerli, bilinmeyen, farklı, farksız, şekillendirilebilen, mekanik, koruyucu/güven verici, boş/temiz ve tehlike altındaki bir varlık" biçiminde adlandırılmıştır. Bu kapsamda en sık kullanılan kategori "ilgi ve bakıma muhtaç bir varlık" iken en sık kullanılan metafor ise "bebek" olmuştur.

Aydın ve Arslan (2021) tarafından yapılan çalışmada, sınıf öğretmenlerinin "kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi" ve "kaynaştırma/bütünleştirme uygulamasına" yönelik algılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmada, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine sahip 105 sınıf öğretmeni yer almıştır. Olgubilim deseninin tercih edildiği araştırmada, verilerin toplanması amacıyla "metafor ve metafor gerekçesi" isimli bir form kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine ilişkin toplamda 99 metafor ve 10 kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler; duygu, çiçek-bitki, hayvan, doğa unsurları, dezavantajlılık, eksik-yetersiz olmak, şefkat-hassasiyet, zorlukları aşmak ve kaybolmak" şeklindedir. Katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisine yönelik en çok "çiçek-bitki" kategorisine yönelik metafor ürettiği ortaya çıkmıştır. Araştırmada kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik ise toplamda 101 metafor ve 10 kategori oluşturulmuştur. Söz konusu kategoriler; "duygu-sevgi, zor ve sabır gerektiren durum, doğa yaşamı ve yapıları, süreklilik-biriktirmek, yardım etmek, yolunu gösterme-aydınlatma, mucize, ilaç-hastalık, çiçek-bitki, hassas ve dikkat isteyen iş" biçimindedir. Katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik en çok "zor ve sabır gerektiren durum" kategorisine yönelik metafor ürettiği ortaya çıkmıştır. Ek olarak araştırmada, kaynaştırma/bütünleştirme öğrencisi ve kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarına yönelik çoğunlukla "olumsuz" metaforlar üretildiği ifade edilmiştir.

Babaoğlan Özdemir ve diğerleri (2021) tarafından gerçekleştirilen, katılımcılarını özel yetenekli öğrencilerin oluşturduğu araştırmada, "bilim, bilim insanı, fen bilimleri ve fen bilimleri öğretmeni" kavramlarına yönelik metaforik algılar değerlendirilmiştir. Bu kapsamda araştırmaya 90 öğrenci katılmıştır. Olgubilim deseninin tercih edildiği çalışmada, demografik bilgilerin ve metafor sorularının yer aldığı bir ölçek ile veriler toplanmıştır. Araştırmada bilim kavramı hakkında 34, bilim insanı kavramı hakkında 37, fen bilimleri kavramı hakkında 48, fen bilimleri öğretmeni kavramı hakkında ise 38 adet metafor ürettikleri görülmüştür. Söz konusu metaforlar sırasıyla bilim kavramı için 6, bilim insanı kavramı için 9, fen bilimleri kavramı için 7 ve fen bilimleri öğretmeni kavramı için 8 kategori bünyesine yerleştirilmiştir. Bilim kavramı için geliştirilen kategoriler; "dinamik, fark yaratan, yol gösteren, karışık,

yararlı/öğretici ve eğlenceli bilim" şeklindedir. Bu kategoriler arasından en sık kullanılanı "karışık bilim" iken en sık üretilen metafor ise "hayat" olmuştur. Bilim insanı kavramına yönelik geliştirilen kategoriler; "araştırmacı yapıda bilim insanı, kapsamlı olarak bilim insanı, azimli olarak bilim insanı, ileri taşıyan yönüyle bilim insanı, kişilik özellikleriyle bilim insanı, sonsuz özelliğiyle bilim insanı, kahraman yönüyle bilim insanı, gelişebilir yönleriyle bilim insanı ve yol gösteren özelliğiyle bilim insanı" oalrak ifade edilmiştir. Bilim insanı kavramına yönelik "kapsamlı olarak bilim insanı" kategorisi en sık kullanılan kategori iken "fen bilimleri öğretmeni" ise en çok üretilen metafor olmuştur. Fen bilimleri kavramı hakkında "bilgilendirici, yol gösterici, tanımlayıcı, kapsamlı, çeşitli, ileri götüren ve eğlenceli" olmak üzere geliştirilen 7 kategori arasında en çok tercih edileni "tanımlayıcı" olurken bu kavram hakkında en çok üretilen metafor ise "yeşil" olmuştur. Son olarak fen bilimleri öğretmeni kavramına yönelik oluşturulan kategoriler şunlardır: "aydınlatıcı, kıymetli, azimli, faydalı, güvenli, zevkli bir insan, öğrenen bir insan ve şahsiyet özellikleri." Bu kategoriler arasında en sık kullanılanlar "aydınlatıcı ve öğrenen bir insan"dır. Ek olarak fen bilimleri öğretmeni hakkında katılımcıların en çok geliştirdikleri metafor ise "bilim insanı" olmuştur.

Efilti ve diğerleri (2021) tarafından özel eğitim öğretmenlerine yönelik yapılan çalışma kapsamında "özel eğitim öğrencisi ve özel eğitim" kavramlarına yönelik metaforik algılar değerlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları 117 öğretmenden oluşmuştur. Çalışmada olgubilim deseninden yararlanılmıştır. Verilerin toplanması amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Araştırma sonucunda; özel eğitim kavramına yönelik "ilgi-ihtiyaç, zorluk-sabır, farklı-sıradışı, güzellik-fayda ve diğer" olmak üzere 6 kategori; özel eğitime ihtiyacı olan çocuk kavramına yönelik ise "farklı-sıradışı, keşif-macera, ilgi-önem, akademik-süreç, zorluk ve diğer" olmak üzere 7 kategori ortaya çıkmıştır. Ayrıca her iki kavramda ön plana çıkan kategorilerin "ilgi-ihtiyaç ve ilgi-önem" olduğu ifade edilmiştir.

Kazu ve Yıldırım (2021) tarafından özel eğitim öğretmenlerinin "özel eğitim ve özel gereksinimli birey" kavramları hakkındaki metaforik algıları belirlemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda 138 özel eğitim öğretmeni araştırmanın katılımcılarını oluşturmuştur. Olgubilim modelinden yararlanılan çalışmada veri toplamak amacıyla metafor formu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; özel gereksinimli birey kavramına ilişkin "somut bir varlık/nesne olarak özel gereksinimli birey, soyut bir varlık olarak özel gereksinimli birey, doğaya ilişkin metaforlarla özel gereksinimli birey, yer/mekana ilişkin metaforlarla özel gereksinimli birey" şeklinde 4 kategori ve 57 metafor; özel eğitim kavramına ilişkin ise "bir eylem/süreç olarak özel eğitim, soyut bir varlık olarak özel eğitim,

somut bir varlık olarak özel eğitim, bir yer/mekan olarak özel eğitim ve doğa kategorisine ilişkin metaforlarla özel eğitim" biçiminde 5 kategori ve 74 metafor ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada özel gereksinimli birey kavramına yönelik en sık kullanılan kategorinin "somut bir varlık/nesne olarak özel gereksinimli birey" ve en sık kullanılan metaforun "bebek" olduğu; özel eğitim kavramına yönelik en sık kullanılan kategorinin ise "bir eylem/süreç olarak özel eğitim" ve en sık kullanılan metaforun "çiçek yetiştirmek" olduğu ifade edilmiştir.

Çakıcı (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, lise kademesine devam etmekte olan öğrencilerin "otizm spektrum bozukluğu" kavramına yönelik metaforik algılarının ortaya çıkarılması hedeflenmiştir. Çalışmaya katılımcı olarak 113'ü kız ve 53'ü erkek olmak üzere toplamda 166 lise öğrencisi dahil olmuştur. Olgubilim modelinin kullanıldığı araştırma bir durum çalışması niteliğinde tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplamak amacıyla "otizmli bireyler…gibidir/benzemektedir, çünkü…" ifadesinin yer aldığı metafor formu ve demografik bilgi formu kullanılmıştır. İçerik analizi tekniğiyle verilerin çözümlendiği araştırmanın sonucunda hedef kavrama ilişkin birbirinden farklı 37 adet metafor üretilmiş ve bu doğrultuda 28 kategori geliştirilmiştir. Söz konusu kategorilerin: "ürkek, sevimli, hasta, gelişim geriliği, özel, iletişim güçlüğü, saf/temiz/masum, merak, özel gereksinimli, hassas, benzer, mutluluk kaynağı, nadir, içe dönük, çocuk, melek, iyi, farklı, rengarenk, renkli dünya, anormal, istem dışı, değerli, öğretici, gizemli, sıradan, gelişime açıklık ve üstün yetenek" olduğu ifade edilmiştir. Araştırma kapsamında en çok üretilen metaforun "çocuk" ve "tipik" olduğu; en çok tercih edilen kategorinin ise "özel gereksinimli" kategorisi olduğu bulgulanmıştır. Ek olarak katılımcıların otizmli bireylere yönelik olumlu algılarının olduğundan söz edilmiştir.

Yukarıda yer verilen özel eğitim alanına ait çalışmalar dışında, alanyazında BEP kavramına yönelik tek metafor çalışması Uysal (2019) tarafından gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda sınıf öğretmenlerinin BEP hakkındaki metaforik algıları ve BEP geliştirilme sürecine yönelik görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma biçiminde desenlenen çalışmada olgubilim modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 13'ü kadın ve 10'u erkek olmak üzere toplamda 23 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Bu katılımcıların yalnızca 3 tanesi daha önceden BEP hakkında geliştirilen eğitimlere katılım göstermiştir ve yalnızca bir tanesinin özel gereksinimli bireyle çalışma deneyiminin olmadığı ifade edilmiştir. Katılımcı verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu (demografik bilgiler ve BEP'e yönelik açık uçlu sorular) vasıtasıyla toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda katılımcıların BEP hakkında "bireysellik", "bütünsellik" ve "zorluk" kategorileri çerçevesinde sırasıyla "gökkuşağı", "su" ve "bulmaca" şeklinde metaforlar ürettiği sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgulardan

katılımcıların BEP'e yönelik algılarının olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Ek olarak katılımcıların BEP'e yönelik görüşleri BEP'in faydalı ve gerekli olduğu yönünde sonuçlanmıştır. Katılımcılar BEP'in bir süreçten ibaret olduğuna ve bu sürecin zorluğuna; şefkat, sevgi, disiplin ve sabır gerektirdiğine değinmiştir. Katılımcılar ifade ettikleri düşüncelerinde BEP'in öğrenci odaklı ve öğrenciye göre hazırlandığını dile getirmişlerdir. Araştırma sonunda katılımcıların BEP geliştirme sürecinde yaşadıkları zorlukların sebebi, öğretmenlerin çoğunun BEP hakkında eğitim almamalarına ve programın kendisinin zor oluşuna bağlanmıştır.

Alanyazında metaforik algılara yönelik düzenlenen çalışmalarda, "özel gereksinimli birey", "özel eğitim", "özel eğitim öğrencisi", "kaynaştırma/bütünleştirme eğitimi-kaynaştırma/bütünleştirme öğretmeni ve kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileri", "üstün yetenek", "yüksek işlevli otizm spektrum bozukluğu", "özel yetenekli öğrenci","otizm spektrum bozukluğu ve otizm spektrum bozukluğu alanında çalışma", "özel yetenekli çocuk", "özel eğitim ve özel eğitime ihtiyaç duyan birey", "engelli", "görme-işitme-zihinsel engelliye okuma yazma öğretmek", "okul ve bilim sanat merkezi", "üstün/özel yetenek, zeka ve akademik başarı", "değer öğretimi", "üstün yetenekli öğrenci", "sosyal bilgiler" ve "matematik, matematik öğretmeni ve matematik dersi" gibi çeşitli kavramlar ele alınmıştır (Açar vd., 2017; Altındağ Kumaş ve Süer, 2020; Altıntaş vd., 2015; Aslan ve Doğan, 2016; Aydın ve Arslan, 2021; Babaoğlan Özdemir vd., 2021; Berber, 2019; Bildiren vd., 2020; Bolat, 2020; Bozkuş Genç, 2020; Bulut, 2018; Çakıcı, 2022; Efilti vd., 2021; Ekinci vd., 2018; Eraslan Çapan, 2010; Güleç Aslan, 2014; Karaburçak ve Doğan Taş, 2019; Kazu ve Yıldırım, 2021; Kunt ve Tortop, 2013; Nacaroğlu ve Mutlu, 2020; Oğuz, 2020; Orhan Karsak ve Gider, 2019; Pesen ve Pesen, 2020; Sevim, 2019; Su vd., 2017; Tiryaki, 2017). İlgili kavramlara ilişkin oluşturulan metaforların genelde "olumlu metaforlar" olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmaların katılımcılarını genellikle özel yetenekli öğrenciler, öğretmen adayları, sınıf ve branş öğretmenliği ile özel eğitim öğretmenliği alanında görev yapmakta olan kişilerin oluşturduğu belirlenmiştir.

3. BÖLÜM

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmacı, veri toplama araçları, verilerin toplanması süreci, etik ilkeler ile verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması hakkında bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada ilkokul ve ortaokullarda görev yapan genel eğitim öğretmenlerinin "bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP)" kavramına ilişkin düşüncelerini ifade etmek amacıyla oluşturdukları metaforların belirlenmesi hedeflenmektedir. Bu amaç doğrultusunda araştırmada nitel araştırma yönteminden faydalanılmış ve hedef kavrama ilişkin algılar sistematik metafor analizi vasıtasıyla incelenmiştir (Schmitt, 2005).

Metafor analizi, yaygın veri toplama tekniklerine alternatif olarak tecrübeleri de içeren kişiye özgü ifadeleri içerisinde barındırmakta, yeni ve kompleks bilgileri zihinde yer alan bilgiler aracılığıyla net tanımlar halinde bağ kurarak açıklamaya olanak sağlamaktadır (Eraslan, 2011; Güneş ve Fırat, 2016). Tipik nitel araştırma yöntemlerinde olduğu gibi metafor analizinde de konunun belirlenmesi, araştırma sorularına karar verilmesi, ilgili alanyazının taranması, araştırma sürecinin ve verilerin çözümlenmesinin planlanması gibi aşamalar yer almaktadır (Schmitt, 2005).

Bu araştırmada hedef kavram olan "BEP"e ilişkin algıların tespit edilmesi amacıyla metafor tekniği tercih edilmiştir. Booth'a (2003) göre metaforlar görecelidir, toplumun değer yargılarını taşımakta ve bireylerin kişiliğine ilişkin bilgi sunmaktadır (aktaran Kantekin, 2018, s. 15). Araştırmanın hedeflediği olguyu yaşayan ve bu olguyu dışa yansıtabilecek bireylerin katılımcı olarak belirlenmesinin gerekliliğinden yola çıkılarak bu çalışmada, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan genel eğitim (sınıf ve branş/alan) öğretmenlerinin BEP kavramına ilişkin algılarına metafor tekniği aracılığıyla ulaşmanın, öznel düşünceleri ortaya çıkarmak için uygun olduğu düşünülmüştür (Büyüköztürk vd., 2020, s. 22-23).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Bursa İli Nilüfer İlçesinde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir ilkokul ve ortaokulda görev yapmakta olan genel eğitim öğretmenleri oluşturmaktadır. Katılımcılar belirlenmeden önce Bursa Uludağ

Üniversitesinden etik kurul onayı ve Bursa İl Milli Eğitim Müdürlüğünden veri toplamaya yönelik gerekli izinler alınmıştır. Onay ve izinlerin ardından toplamda 2861 öğrencili ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim-öğretimden yararlanan bir ilkokul ve ortaokulda verilerin toplanmasına karar verilmiştir.

Araştırma sürecinde belirlenen okullarda öncelikli olarak araştırmacı tarafından araştırmanın amacı ve uygulama sürecine yönelik okul yöneticileri ve öğretmenleriyle bilgilendirici toplantılar yapılmıştır. Araştırmaya katılacak öğretmenlerde; ilkokul ya da ortaokul kademesinde görev yapan sınıf ya da branş öğretmeni olma, sınıfında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından yararlanan en az 1 öğrencinin bulunmuş olması, öğretmenin BEP geliştirme sürecine dahil olmuş olması ve çalışmaya gönüllü katılım göstermesi şeklinde önkoşullar aranmıştır.

Toplantının ardından "BEP … dır/gibidir, çünkü" şeklindeki ifadeye yanıtın arandığı araştırmaya, toplamda 67 öğretmen gönüllü katılım göstermiştir. Ancak metafor oluşturamama ve yanlış bağdaşım kurma gibi nedenlerle 19 katılımcının formu araştırma dışı bırakılmıştır. Önkoşulları karşılayan 27'si ilkokulda görev yapmakta olan sınıf öğretmeni ve 21'i ortaokulda görev yapmakta olan branş/alan öğretmeni olmak üzere toplamda 48 öğretmen katılımcı olarak belirlenmiştir ve araştırmanın bulguları söz edilen 48 form üzerinden elde edilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileriyle sürekli, branş öğretmenlerinin ise haftanın belli saatlerinde birden fazla sınıftaki kaynaştırma/bütünleştirme öğrencileriyle birlikte olması, çalışma grubuna karar verilmesinde belirleyici etken olmuştur. Bu amaç doğrultusunda, iki gruptaki öğretmen sayısının birbirine yakın olmasına dikkat edilmiştir. Belirlenen katılımcılara öncelikle araştırmaya katılım onam formu imzalatılarak demografik bilgi formu doldurtulmuştur (Ek-2). Araştırmada amaçlı örnekleme türlerinden, önceden tasarlanmış ölçütleri karşılayan tüm durumların çalışılmasına olanak sağlayan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 120).

Tablo 1'de araştırma sürecine gönüllü katılım gösteren ve araştırma için gerekli ön koşulları sağlayan katılımcıların demografik bilgilerine yer verilmiştir. Tablo 1'e göre araştırmanın katılımcı grubunu oluşturan genel eğitim öğretmenlerinin 31'i kadın (%64,58), 17'si ise erkektir (%35,41). Bu öğretmenlerin 27'si ilkokulda (%56,25) görev yapmakta olan sınıf öğretmenleri iken geri kalan 21 öğretmen ise ortaokulda (%43,75) görev yapmakta olan branş/alan öğretmenidir.

Tablo 1

İlkokul ve Ortaokulda Görev Yapan Öğretmenlere Ait Demografik Özellikler

Değişkenler	1	2	3	4	Toplam
Görev Yaptığı Kademe	İlkokul	Ortaokul			
n	27	21			48
%	%56,25	%43,75			%100
Cinsiyet	Kadın	Erkek			
n	31	17			48
%	%64,58	%35,41			%100
İlkokul Öğrt. Görev Süresi	0-10	11-20	21-30	30 ve üzeri	
n	2	4	10	11	27
%	%7,40	%14,81	%37,03	%40,74	%100
Ortaokul Öğrt. Görev Süresi	0-10	11-20	21-30	30 ve üzeri	
n	1	10	8	2	21
%	%4,76	%47,61	%38,09	%9,52	%100
Bölüm	Sınıf Öğrt.	Branş Öğrt.			
n	27	21			48
%	%56,25	%43,75			%100

3.3. Araştırmacı

Araştırmacı, Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Özel Eğitim Öğretmenliği programından mezun bir özel eğitim öğretmenidir. Düzce İlinin Akçakoca İlçesinde özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmakta olan araştırmacı, aynı zamanda Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde Zihin Engellilerin Eğitimi yüksek lisans programına devam etmektedir.

Araştırmacının, araştırma sürecinde üstlendiği görev ve sorumluluklar aşağıda belirtilmiştir:

1. Alanyazın taramasını gerçekleştirmek
2. Araştırmada kullanılacak veri toplama araçlarını geliştirmek
3. Araştırmanın yapılacağı okulları belirlemek ve resmi izinleri almak
4. Okul yönetimiyle ön görüşmeler (Okulun ders saatleri, öğretmen sayısı hakkında bilgi alınması ve tez hakkında bilgilendirmenin yapılması) gerçekleştirerek araştırma için randevu almak
5. Önkoşulları karşılayan katılımcıları belirlemek
6. Katılımcıları çalışma hakkında bilgilendirmek ve gönüllü katılımcılardan veri toplamak
7. Verilerin dökümünü ve analizini gerçekleştirmek
8. Analiz sonuçlarını raporlaştırmak

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda gerçekleştirilecek uygulama sırasında dikkat edilmesi gereken ilkeler ve uyulması gereken etik kurallar hakkında planlamalar yapılmıştır. Ek olarak veri toplama araçlarını geliştirmek ve uygulama sürecinin nasıl ilerleyeceğine dair hazırlıklar gerçekleştirilmiştir. Bu kapsamda araştırmada kullanılan veri toplama aracı, metafor tekniğinin kullanıldığı önceki çalışmalar gözden geçirilerek hazırlanmıştır. Bu süreç sonunda veri toplama aracına son şekli verilmiştir.

Araştırma kapsamında, ilk ve ortaokullarda görev yapan genel eğitim öğretmenlerinin metaforik algılarını tespit etmek amacıyla "BEP Kavramına Yönelik Metaforik Algı Formu" isimli yarı yapılandırılmış bir form hazırlanmıştır ve açık uçlu bir sorunun yer aldığı bu form uzman görüşüne sunulmuştur (Ek-3). Söz konusu form iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde katılımcıların araştırmaya gönüllü katılımını onaylayan bir imza bölümü ile araştırma sürecine ve metafor kavramına ilişkin kısa bilgiler sunulmuştur. İkinci bölümde ise örnek bir metafor cümlesi verilmiş ve bu örnekten yola çıkılarak hedeflenen metafor cümlesinin tamamlanması istenmiştir. Ayrıca ikinci bölümde araştırmanın hedef sorularını oluşturan katılımcıların cinsiyet, görev yaptıkları kademe, görev süresi ve bölüm/branş bilgilerini ifade etmeleri istenmiştir.

Araştırmada hedeflenen BEP kavramına yönelik metaforik algıların ortaya çıkarılması için "BEP ... 'dır/gibidir, çünkü..." kalıbı verilmiş ve ardından katılımcılardan bu boşlukları tamamlayarak gerekçelerini açıklamaları istenmiştir. Saban (2008) metafor cümlesinde yer alan "*gibi*" sözcüğüyle metafor konusu ile metafor kaynağı arasındaki ilişkiyi çağrıştırmak, "çünkü" sözcüğü ile de metaforların dayandırıldığı gerekçelerin ortaya çıkarılmasının amaçlandığını ifade etmiştir.

3.5. Verilerin Toplanması

Veri toplama öncesi, sırası ve sonrasında dikkat edilmesi gerekenler araştırmacı tarafından listelenmiştir (Ek-1). Araştırma verileri 2022-2023 eğitim-öğretim yılının 09.01.2023-20.01.2023 tarihleri arasında elde edilmiştir. Veri toplama işlemi araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir ve uygulama süreci gerçekleşmeden önce gerekli materyallerin tam olup olmadığı kontrol edilmiştir. Ardından araştırma için resmi izinler alınmış ve belirlenen okulların yöneticileri araştırma süreciyle ilgili (amaçlar, gizlilik, gönüllü katılım, veri toplama vb.) bilgilendirilmiş ve araştırma günü için randevu alınmıştır. Aynı

bilgilendirme katılımcılar için de yapılmıştır. Araştırma için gerekli ön koşulları sağlayan katılımcılara bu süreçte herhangi bir müdahalede bulunulmamış, katılımcılardan formu doldurduktan sonra araştırmacıya teslim etmeleri rica edilmiştir. Araştırmanın gerçekleştirildiği ortaokulda ikili öğretim uygulanması sebebiyle hem sabah hem de öğleden sonra uzun olan teneffüslerde veriler toplanmıştır. İlkokulda ise böyle bir durum yaşanmamış, gün içinde öğle yemeği molasında gönüllü olan tüm katılımcılara, araştırmanın hedef kavramına yönelik ifadeleri (BEP … 'dır/gibidir, çünkü…) içeren "Metaforik Algı Formu" dağıtılmıştır. Veri toplama süreci öğretmenler odası ve dersliklerde gerçekleştirilmiş, katılımcıların araştırmaya ilişkin soruları cevaplanmış ve araştırmacı formları dağıttıktan sonra katılımcıların yanından ayrılmıştır. Araştırmanın katılımcıları formları ortalama 10 dakika içerisinde doldurup araştırmacıya teslim etmiştir.

3.6. Etik İlkeler

Araştırmalarda dikkat edilmesi gereken birtakım etik davranışlar vardır. Bu kapsamda araştırma, Güler ve diğerlerinin (2015) ifade ettiği etik ilkeler kapsamında gerçekleştirilmiştir. Söz konusu ilkeler: a) izin alma ve bilgi verme, b) ortaya çıkabilecek zararların kontrol edilmesi, c) araştırmaya gönüllü katılımın sağlandığına dair katılımcıdan onam alınması, d) yanıltmama/aldatmama ve e) gizlilik şeklinde sıralanmıştır.

İzin alma ve bilgi verme ilkesi çerçevesinde uygulama süreci başlanmadan önce araştırmacı tarafından gerekli izinler alınmıştır. Ortaya çıkabilecek zararların kontrol edilmesi ilkesi kapsamında araştırmacı, katılımcıların karşılaşabileceği risklerin en aza indirilmesi konusunda çaba göstermiştir. Bu doğrultuda katılımcılar bilgilendirilmiş ve araştırmaya dahil olup olmama konusunda düşünme fırsatı verilmiştir. Bununla birlikte katılımcılar araştırmanın amacı, faydaları, veri toplama yöntemi, iletişim bilgileri, gizliliğin sağlanması, araştırmanın kullanılacağı alanlar ve önemli noktaları hakkında bilgilendirilmiş; araştırmaya dahil olmaları konusunda bilinçli onayları alınmıştır. Bu onay katılımcılara dağıtılan bir form aracılığıyla elde edilmiştir. Katılımcılardan araştırmaya dair bilgilerin yer aldığı formu okuyup kendi rızalarıyla imzalamaları istenmiştir. Ayrıca verilerin özenli bir biçimde toplanıp saklanacağından ve herhangi bir rahatsızlık durumunda, katılımcıların araştırmanın hangi sürecinde olunursa olunsun ayrılma haklarının bulunduğundan bahsedilmiştir. Bu durum katılımcıların gönüllü bir biçimde araştırmaya dahil olduklarını göstermektedir.

Yanıltmama/aldatmama ilkesi doğrultusunda araştırmacı, katılımcılara veri toplama aracını verdikten sonra yanlarından uzaklaşmış ve hiçbir şekilde müdahalede bulunmamıştır.

Bunun amacı, katılımcıların fikirlerini etkileyerek onları manipüle etmekten sakınmaktır. Son olarak gizlilik ilkesine yönelik, katılımcıların kişisel/kimlik bilgilerinin ve araştırma verilerinin araştırmacı ve tez danışmanı dışında kimseyle paylaşılmayacağı taahhüt edilmiştir. Katılımcıların doldurdukları formların numaralar vasıtasıyla ayırt edilmesi sağlanmıştır. Bu sayede, elde edilen verilerin 3. kişilere ulaşması engellenmek istenmiştir.

3.7. Verilerin Çözümlenmesi ve Yorumlanması

Araştırmada elde edilen verileri analiz ederken var olan bir durumun tespit edilmesine olanak tanıyan içerik analizi kullanılmıştır. Balcı'ya (2016) göre içerik analizi bireylerin yazılı ya da sözlü ifadelerinin açık bir biçimde kodlanarak nicelleştirmektir ve amaç verileri anlaşılır kılmak için sınıflama yaparak değerlendirmektir (aktaran Canbaba, 2018, s. 38). Araştırmanın içerik analizinin gerçekleştirilmesi sürecinde Bozkuş Genç (2021) ve Çoğaltay ve Aras'ın (2018) çalışmasında yer alan değerlendirme basamakları baz alınmıştır. Bu basamaklar aşağıda sıralanmıştır:

1. Ayıklama-numaralandırma,
2. Kodlama,
3. Tema-kategori oluşturma,
4. Geçerlik ve güvenirliğin sağlanması ve
5. Verilerin yorumlanması

Birinci basamak ayıklama-numaralandırma aşamasıdır. Bu aşamada katılımcıların oluşturduğu metaforlar öncelikle ilkokul ve ortaokul katılımcıları şeklinde iki gruba ayrılmıştır. Verilerin karışmaması için her iki grup kendi içerisinde adlandırılmış ve numaralandırılmıştır. Bu kapsamda ilkokul öğretmenlerinin formları "İÖ1"; ortaokul öğretmenlerinin formları ise "OÖ1" şeklinde kodlanmıştır. Ardından formların araştırmanın amacına uygun şekilde doldurulup doldurulmadıkları kontrol edilmiştir. Boş bırakılan/doldurulmayan, sadece bir bölümü doldurulan (yalnızca metafor veya gerekçe cümlesinin doldurulduğu) ve bağdaştırmanın yanlış biçimde kurulduğu belirlenen formlar elenerek değerlendirme dışı bırakılmıştır. Bu kapsamda söz konusu ölçütler kapsamında incelemeler gerçekleştirilmiş ve elde edilen 67 form arasından bağdaştırmanın yanlış biçimde kurulması nedeniyle 19 adet form analiz dışı bırakılmıştır. Bu formlarda katılımcıların BEP kavramı yerine kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarından yararlanan öğrencilere yönelik metafor oluşturdukları tespit edilmiştir. Geri kalan 48 formda geçerli

metaforlar üretildiği kanaatine varılarak verilerin analizi bu formlar üzerinden gerçekleştirilmiştir.

İkinci basamak kodlama aşamasıdır. Bu aşamada, üretilen metaforlar genel bir imge oluşturması amacıyla yeniden gözden geçirilmiştir. Ardından üretilen tüm metaforlar 1'den itibaren numaralandırılmıştır. Böylece 48 adet kod oluşmuştur. Elde edilen metafor ve kodlar listelenerek tablo haline getirilmiştir.

Üçüncü basamak tema/kategori oluşturma aşamasıdır. Bu aşamada metaforlar kavram, gerekçe ve anlamlılık yönlerinden değerlendirilmiştir (Çoğaltay ve Aras, 2018). Bu kapsamda katılımcıların oluşturdukları metaforların "BEP" kavramına yönelik vurguladığı anlam irdelenmiştir. Üretilen metaforlar, verilmek istenen mesaj bakımından değerlendirilerek benzer nitelikte olanlar aynı başlık altında toplanmıştır. Tüm bu işlemler sonucunda *Çok Yönlü İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP*, *Bir Rehber Olarak BEP*, *Bireye Özgü Bir Öge/Unsur Olarak BEP*, *Yaşamdaki Temel İhtiyaç Olarak BEP*, *Toplumsal Yaşama Katılım İçin Bir Öge/Unsur Olarak BEP* ve *Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP* olmak üzere toplamda 6 kategori oluşturulmuştur. Ayrıca bu basamakta, oluşturulan kategorilerde yer alan toplam metafor sayıları ve çeşitleri belirlenmiştir.

Dördüncü basamak geçerlik ve güvenirliğin sağlandığı aşamadır. Bu basamakta araştırmanın geçerliğini değerlendirme kapsamında, verilerin son kontrolü gerçekleştirildikten sonra oluşturulan metafor kategorilerinin, yerleştirildikleri kategoriyi temsil edip etmediğini belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Metaforların alfabetik biçimde sıralandığı dosya ve oluşturulan kategorilerin isimleri ile özelliklerinin bulunduğu dosya 2 özel eğitim öğretmenliği bölümü öğretim üyesi/uzmana sunulmuştur. Ardından dosyadaki metaforların, oluşturulan kategorilere eksiksiz biçimde yerleştirilmesi rica edilmiştir. Son olarak araştırmacı ile öğretim üyeleri tarafından yapılan eşleştirmeler karşılaştırılmıştır. Bu doğrultuda 38 görüş birliği ve 10 görüş ayrılığı elde edilmiştir. Görüş ayrılığı, metaforların yerleştirildikleri kategori ve kategorilerin isimleri konusunda yaşanmıştır.

Görüş ayrılıklarının ortadan kaldırılmasına yönelik gelen öneriler arasında "motor, kişiye özel ilaç, hayata bağlanmak, takviye edici gıda, kardeş, oyun, çınar ağacı, gökkuşağı (2) ve bir şarkı" metaforlarının kategorilerinde değişikliğe gidilmesi yer almıştır. Bu doğrultuda, "motor" metaforu hariç diğer metaforlarda kategorik değişiklikler yapılmıştır. Bununla birlikte kategori isimlerinde de küçük düzenlemeler yapılarak uzlaşmaya varılmıştır.

"Temel İhtiyaç Kategorisi, Yaşamdaki Temel İhtiyaç Olarak BEP Kategorisine; Rehber Kategorisi, Bir Rehber Olarak BEP Kategorisine; Araç Kategorisi, Çok Yönlü/İşlevsel Bir Öge Olarak BEP Kategorisine; Öğrenciye Görelik Kategorisi, Bireye Özgü Bir Öge/Unsur Olarak BEP Kategorisine; Bütünleştiricilik Kategorisi, Toplumsal Yaşama Katılım İçin Bir Öge/Unsur Olarak BEP Kategorisine Ve Gerçek Dışılık Kategorisi İse Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP Kategorisine dönüştürülmüştür. Ek olarak Gereklilik ve Yöntem isimli kategoriler çıkarılmıştır. Ayrıca araştırmanın güvenirliğini artırmak için katılımcıların oluşturdukları metaforlar değişiklik yapılmaksızın alıntılanmış, araştırmada gerçekleştirilen tüm süreçler detaylı biçimde açıklanmış, uygulama öncesi tasarlanan plana sadık kalınmış ve uzmanlardan verilerin yorumlanmasında yardım alınmıştır.

Beşinci ve son basamak ise verilerin düzenlendiği ve yorumlandığı aşamadır. Bu aşamada güvenirlik hesaplaması gerçekleştirilmiş olan verilerin yüzde (%) ve frekans (f) değerleri hesaplanarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Ulaşılan bulguların görsel tasviri için kelime bulutları kullanılmıştır. Bu uygulama sayesinde üretilen metaforlar, oluşturulma sıklıklarına göre büyük puntolu, renkli ve vurgulu biçimde betimlenerek potansiyel eğilimleri ortaya çıkarmaktadır (Hunt vd., 2014). Üretilen metaforlar ve oluşturulan kategoriler tablolaştırılarak yorumlanmıştır ve araştırmadan elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

4. BÖLÜM

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde, ilk ve ortaokullarda görev yapmakta olan katılımcıların "BEP" kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar, bu metaforların ait oldukları kategoriler, katılımcıların BEP kavramına ilişkin metaforik algılarının olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğu, metafor çeşitliliğinin eğitim kademelerine göre durumu ile farklı kademelerde görev yapan katılımcıların BEP kavramına ilişkin metaforik algıları arasında bir farklılığın olup olmadığı tablo ve şekiller aracılığıyla gösterilmiştir. Bu doğrultuda önce üretilen metaforlar katılımcı özelliklerine göre listelenmiş, katılımcıların metaforları oluşturma gerekçelerinden alıntılar yapılmış ve kategoriler belirlenmiştir. Ardından oluşturulan metaforlara ilişkin sahip olunan tutumlar ve metafor çeşitliliklerinin ifade edilmesiyle birlikte araştırma soruları başlıklar halinde sunulmuştur.

4.1. Farklı Kademelerde (İlkokul-Ortaokul) Görev Yapan Öğretmenlerin BEP Kavramına İlişkin Metaforik Algılarına Yönelik Bulgular

Araştırmada ilk olarak ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin "BEP" kavramına ilişkin hangi metaforları ürettiği incelenmiştir. Bu araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular, şekil ve tablolar aracılığıyla izleyen bölümlerde yer almaktadır. Aşağıda yer alan Şekil 1'de ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler tarafından BEP kavramına ilişkin geliştirilen metaforlara ait kelime bulutuna yer verilmiştir.

Şekil 1

İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenler Tarafından BEP Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforlara Ait Kelime Bulutu



Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler tarafından elde edilen veriler, BEP kavramına yönelik üretilen metaforlar ve katılımcı özellikleri kapsamında iki boyutta incelenerek Tablo 2'de yer almıştır.

Tablo 2

İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenler Tarafından BEP Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforlar

Sıra No	Metafor	Sıra No	Metafor
1	Bir yol	28	Bütünleşme
2	Gözlük	29	Ekmekteki Tuz
3	Robot Süpürge	30	Özel Olmak
4	Kullanma Kılavuzu	31	Elbise
5	Kişiye Özel İlaç	32	Uzaya Çıkmak
6	Hamur	33	Bir Özel Eğitim Programı
7	Vitamin	34	Çocukla İlgili Yüzeysel (Sathi) Bir Plan
8	Nefes Almak	35	Anne
9	Bir Prospektüs	36	Motor
10	Güneş	37	Diyet Yemeği
11	Yol Haritası	38	Şifre Çözücü
12	Gökkuşağı	39	Temel Bir İhtiyaç
13	Su	40	Kişiye Özel Bir Eğitim
14	Merdiven	41	Yıldız", "Hayat Işığı"
15	Başarı	42	İsviçre Çakısı
16	Anahtar	43	Yardım
17	Bir Pusula	44	Oyun
18	Zeytin Ağacı	45	Deniz Feneri
19	Giysi	46	Hayata Bağlanmak
20	Işık	47	Kardeş
21	Bir Merdiven	48	Bir Şarkı
22	Yapbozun Son		
23	Parçası		
24	Takviye Edici Gıda		
	Renk		
25	Ekmek		
26	Gökkuşağı		
27	Çınar Ağacı		

Şekil 1'de araştırmanın katılımcılarını oluşturan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin BEP kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar sunulmuştur. Mor renk ile yazılmış olan metaforlar en çok tekrar eden metaforlar iken gri rengin kullanıldığı metaforlar ise tek bir

katılımcı tarafından üretilen birbirinden farklı olan metaforlardır. Katılımcılar tarafından BEP kavramına yönelik iki adet metafor tekrar edilmiştir. Söz konusu metaforlar Şekil 1'de görüldüğü üzere, mor renk ile yazılan "merdiven" ve "gökkuşağı" metaforlarıdır.

Şekil 1'de yer alan metaforlar Tablo 2'ye aktarılmış, katılımcılar ve ürettikleri metaforlara ilişkin veriler de dahil edilerek detaylı bir biçimde listelenmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, 48 katılımcı tarafından BEP kavramına yönelik birbirinden farklı 44 adet metaforun geliştirildiği görülmektedir. Üretilen metaforlar arasından sol taraftaki sütunda yer alan *Bir yol, Gözlük, Robot Süpürge, Kullanma Kılavuzu, Kişiye Özel İlaç, Hamur, Vitamin, Nefes Almak, Bir Prospektüs, Güneş, Yol Haritası, Gökkuşağı, Su, Merdiven, Ayna, Başarı, Anahtar, Bir Pusula, Zeytin Ağacı, Giysi, Işık, Bir Merdiven, Yapbozun Son Parçası, Takviye Edici Gıda, Renk, Ekmek, Gökkuşağı* ve *Çınar Ağacı* metaforları ilkokulda görev yapan öğretmenler tarafından geliştirmiştir.

Buna karşılık sağ taraftaki sütunda yer alan *Bütünleşme, Ekmekteki Tuz, Özel Olmak, Elbise, Uzaya Çıkmak, Bir Özel Eğitim Programı, Çocukla İlgili Yüzeysel (Sathi) Bir Plan, Anne, Motor, Diyet Yemeği, Şifre Çözücü, Temel Bir İhtiyaç, Kişiye Özel Bir Eğitim, "Yıldız, Hayat Işığı", İsviçre Çakısı, Yardım, Oyun, Deniz Feneri, Hayata Bağlanmak, Kardeş* ve *Bir Şarkı* metaforları ise ortaokulda görev yapan öğretmenler tarafından geliştirilmiştir. Buna göre ilkokulda görev yapan katılımcıların ürettiği metafor sayısının 27, ortaokulda görev yapan katılımcıların ürettiği metafor sayısının ise 21 olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda ilkokulda görev yapan öğretmenlerin, ortaokulda görev yapan öğretmenlerle karşılaştırıldığında sayıca daha fazla metafor ürettiği görülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde, BEP kavramına ilişkin katılımcıların büyük bir çoğunluğunun birbirinden farklı metaforlar ürettiği; yalnızca "merdiven" ve "gökkuşağı" metaforunun 2'şer katılımcı tarafından kullanıldığı görülmektedir. Alanyazında toplam metafor sayısının, birbirinden farklı üretilen metafor sayısına bölünmesiyle ortaya çıkan sonucun, metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısına eşit olduğu ifade edilmiştir (Kılcan, 2021, ss. 102). Bu durumda, BEP kavramına ilişkin üretilen metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısı 1,09 olarak bulunmuştur (48/44=1,09). Bu hesaplamadan yola çıkılarak en sık kullanılan metaforların "merdiven (2)" ve "gökkuşağı (2)" olduğu görülmektedir. Ek olarak Kılcan (2021) tarafından hesaplama sonucunda ortaya çıkan rakam +1'den uzaklaştıkça üretilen metaforların benzerlik oranlarının arttığı belirtilmiştir. Bu durumda elde edilen 1,09 sonucu,

+1'den büyük olduğu için üretilen metaforların benzerlik oranının yüksek olduğu ve katılımcıların BEP kavramına ilişkin benzer algılara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Farklı Kademelerde (İlkokul-Ortaokul) Görev Yapan Öğretmenlerin BEP Kavramına İlişkin Ürettikleri Metafor Kategorilerine Yönelik Bulgular

Araştırmada ikinci olarak ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin "BEP" kavramına ilişkin ürettiği metaforların hangi kategoriler altında birleştiğini ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bu kapsamda katılımcıların BEP kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların gerekçeleri analiz edilmiştir. Üretilen metaforlar doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen kategoriler; *Çok Yönlü İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP*, *Bir Rehber Olarak BEP*, *Bireye Özgü Bir Öge/Unsur Olarak BEP*, *Yaşamdaki Temel İhtiyaç Olarak BEP*, *Toplumsal Yaşama Katılım İçin Bir Öge/Unsur Olarak BEP* ve *Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP* olmak üzere belirtilmiştir.

4.2.1. İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenler Tarafından BEP Kavramına İlişkin Geliştirilen Metafor Kategorileri

İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin BEP kavramına ilişkin ürettikleri meraforlar ve üretilme gerekçelerinden yola çıkılarak araştırmacı tarafından üretilen metaforların yer aldığı kategoriler, kategorilerin içerisinde yer alan metaforlar, metaforların sayıları ve oluşturulan kategorilerin yerini tutan katılımcıların yüzdeleri Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3

İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenler Tarafından BEP Kavramına İlişkin Geliştirilen Metafor Kategorileri

Sıra No	Kategori	Metafor	Metafor Sayısı	(%)
1	Çok Yönlü İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP	Gözlük Robot Süpürge Merdiven Anahtar Bir Özel Eğitim Programı Şifre Çözücü İsviçre Çakısı Bir Merdiven Hamur Zeytin Ağacı Yapbozun Son Parçası	17	%35,41

Tablo 3 (Devam)

		Takviye Edici Gıda Oyun Gökkuşağı Çınar Ağacı Bir Şarkı Motor		
2	Bir Rehber Olarak BEP	Bir Yol Kullanma Kılavuzu Bir Prospektüs Güneş Yol Haritası Bir Pusula Anne "Yıldız, Hayat Işığı" Yardım Deniz Feneri Işık Kardeş	12	%25
3	Bireye Özgü Bir Öge/Unsur Olarak BEP	Kişiye Özel İlaç Vitamin Giysi Elbise Özel Olmak Diyet Yemeği	7	%14,58
4	Yaşamdaki Temel İhtiyaç Olarak BEP	Kişiye Özel Bir Eğitim Nefes Almak Ekmek Su Başarı Ekmekteki Tuz Temel Bir İhtiyaç	6	%12,50
5	Toplumsal Yaşama Katılım İçin Bir Öge/Unsur Olarak BEP	Bütünleşme Renk Gökkuşağı Hayata Bağlanmak	4	%8,33
6	Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP	Uzaya Çıkmak Çocukla İlgili Yüzeysel (Sathi) Bir Plan	2	%4,16
Toplam			48	100

Tablo 3'te katılımcıların BEP kavramı hakkında oluşturdukları metaforlar incelenmiş ve söz konusu metaforların üretilme gerekçeleri doğrultusunda araştırmacı tarafından birbirinden farklı 6 adet metafor kategorisi geliştirilmiştir. Bu kategoriler: *Çok Yönlü İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisi, *Bir Rehber Olarak BEP* kategorisi, *Bireye Özgü Bir*

Öge/Unsur Olarak BEP kategorisi, *Yaşamdaki Temel İhtiyaç Olarak BEP* kategorisi, *Toplumsal Yaşama Katılım İçin Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisi ve *Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisi şeklindedir. Tabloya, araştırmacı tarafından geliştirilen kategoriler bünyesinde yer alan metaforlar, bu metaforların kullanım sıklıkları ve yüzdeleri de yerleştirilmiştir. Kategorilere ilişkin elde edilen veriler, en fazla tercih edilen kategoriden en az tercih edilen kategoriye doğru sıralanmış ve aşağıda açıklanmıştır.

Çok Yönlü İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP Kategorisi: Tablo 3'te görüldüğü üzere araştırmanın katılımcıları tarafından en çok tercih edilen kategori *Çok Yönlü İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisi olmuştur. Bu kategorinin içerisinde birbirinden farklı 15 olmak üzere toplamda 17 (%35,41) metafor yer almıştır. Bu metaforlar: *Gözlük, Robot Süpürge, Merdiven, Anahtar, Bir Özel Eğitim Programı, Şifre Çözücü, İsviçre Çakısı*, Bir Merdiven, *Hamur, Zeytin Ağacı, Yapbozun Son Parçası, Takviye Edici Gıda, Oyun, Gökkuşağı, Çınar Ağacı*, *Bir Şarkı* ve Motor'dur. *Çok Yönlü İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisi, tekrarlanan metaforlarla birlikte toplam 17 katılımcı tarafından tercih edilmiştir. İki katılımcı tarafından tekrarlanan metaforun ise "merdiven" olduğu görülmektedir. Tüm kategoriler içerisinden en çok başvurulan kategori olması sebebiyle *Çok Yönlü İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisi, katılımcı ve metafor sayısı bakımından diğer kategorilerden fazladır. Bu doğrultuda bahsi geçen kategorinin en çok tercih edilen kategori olduğu söylenebilir. Araştırmanın katılımcılarının BEP kavramı hakkında ürettikleri metaforların gerekçeleri incelendiğinde, bu kavram hakkında "amaca ulaşmak için birçok alanda kullanılan, kolaylaştırıcı bir araç/vasıta" şeklinde ifadeler kullandıkları ortaya çıkmıştır. Bu ifadelerden hareketle araştırmacı tarafından *Çok Yönlü İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisi geliştirilmiştir. Üretilen metaforlar ve gerekçeleri doğrultusunda, katılımcıların *Çok Yönlü İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisi bünyesinde BEP kavramına ilişkin olumlu algılara sahip oldukları düşünülmektedir. Nitekim söz konusu kategori içerisinde yer alan "merdiven" metaforunun kullanım sıklığı bu düşünceyi destekler niteliktedir. Aşağıda *Çok Yönlü İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisinde yer alan bazı metafor ve gerekçe örneklerine yer verilmiştir:

"BEP merdiven gibidir, çünkü basamaklar yükseldikçe kazanımlar da yükselir. Devamlı yukarı çıkmak yükselmek istersin. Geriye dönmek zor gelir. Basamakları birer kazanım olarak kabul edelim. Psikomotor davranışlarda bununla beraber gelişir ve ilerler." (İÖ14)

"BEP gözlük gibidir, çünkü gözlük bize göremediğimiz ayrıntıları göstermek için kullanılan bir araçtır. BEP hazırlamak da çocukta göremediğimiz ayrıntıları daha iyi görmemizi sağlayacaktır. Böylelikle çocuğumuz için planladığımız hedeflere çok daha fazla ulaşma şansımız olacaktır." (İÖ2)

"BEP bir özel eğitim programı gibidir, çünkü özel eğitim gerektiren öğrencinin gelişimini gözlemek ve iletişim kurmak için hazırlanan yazılı bir plan ve öğretmenlere yardımcı olan bir araçtır." (OÖ6)

Bir Rehber Olarak BEP Kategorisi: Tablo 3'te katılımcılar tarafından en fazla tercih edilen 2. kategorinin *Bir Rehber Olarak BEP* kategorisi olduğu görülmektedir. Bu kapsamda kategorinin içerisinde birbirinden farklı olmak üzere toplamda 12 adet metafor yer almaktadır. Bunlar: *Bir Yol, Kullanma Kılavuzu, Bir Prospektüs, Güneş, Yol Haritası, Bir Pusula, Anne, "Yıldız, Hayat Işığı", Yardım, Deniz Feneri*, *Işık* ve *Kardeş* metaforlarıdır. Tüm kategoriler içerisinde katılımcılar tarafından en çok tercih edilen 2. kategori olan *Bir Rehber Olarak BEP* kategorisi, toplam 12 katılımcı tarafından birbirinden farklı metaforlarla temsil edilmiştir. Katılımcıların BEP kavramına yönelik üretmiş oldukları metaforların gerekçeleri incelendiğinde, bu kavramın öğretmenler tarafından "yol gösterici bir unsur" olarak nitelendirildiği düşüncesinden hareketle *Rehber* kategorisi geliştirilmiştir. BEP kavramının yol gösterici niteliğini vurgulayan görüşler, katılımcıların bu kavrama ilişkin algılarının olumlu olduğunu göstermektedir. Aşağıda bu düşünceyi destekler nitelikte birkaç metafor ve gerekçesine yer verilmiştir:

"BEP güneş gibidir, çünkü güneş nasıl evreni aydınlatırsa BEP de çocuğa ışık saçar, onu aydınlatır. Çocuğun rehberidir. BEP çocuğa yol gösterir, onun eğitilmesine, ihtiyaçlarının giderilmesine kılavuzluk eder. Neyin, nasıl verilmesi gerektiği konusunda yol gösterir. BEP özel gereksinimli çocukların programıdır, "olmazsa olmazı"dır." (İÖ10)

"BEP bir yol gibidir, çünkü doğru ilerlemek için yolu takip etmek gerekir. Yolun seni doğru yere götürüyorsa doğruya ulaşırsın. Yol seni engin sulara seni götürüyorsa çıkışı ve hayallerini devreye koyarsın. Seni çıkışa götürür." (İÖ1)

"BEP bir pusula gibidir, çünkü BEP planı ile yolumuzu- yönümüzü buluruz. BEP'li öğrenci için neyi, nasıl yapacağımızı, ne kadar verim elde edeceğimizi tayin etmiş oluruz. BEP öğrenci için en yüksek verimi elde etmeyi amaçlar." (İÖ17)

Bireye Özgü Bir Öge/Unsur Olarak BEP Kategorisi: Araştırmacı tarafından katılımcıların ürettiği metaforlar ve gerekçeleri ışığında geliştirilen diğer bir kategori de *Bireye Özgü Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisidir. Bu kategori, içerisinde 7 katılımcı tarafından oluşturulan, 7 farklı metaforu barındırmaktadır. Söz konusu metaforlar: *Vitamin, Giysi, Elbise, Özel Olmak, Diyet Yemeği, Kişiye Özel Bir Eğitim* ve *Kişiye Özel İlaç* olarak Tablo 3'te belirtilmiştir. Araştırmanın katılımcılarını oluşturan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerine göre BEP, "kişiye özel olan bir kavramı" ifade etmektedir. *Bireye Özgü Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisi içinde yer alan metaforlar ve gerekçeleri, katılımcıların BEP kavramına yönelik olumlu algılarının bulunduğunu göstermektedir. Bu görüşü destekler nitelikte, katılımcıların ürettikleri bazı metaforlar ve değindikleri gerekçeler aşağıda yer almıştır:

"BEP giysi gibidir, çünkü kişiye özeldir. Kendi yaşına, boyutuna uygun giyilir. Farklı renkler, kişiye yakışan renklerde kullanılır." (İÖ19)

"BEP diyet yemeği gibidir, çünkü kişiye özeldir. Her öğrenci özeldir. Her BEP'li öğrenci de nitelikleri bakımından özeldir. Bu noktada hazırlanan plana kişiye özel, onun ihtiyaçlarına yönelik olmalıdır. Aynı diyet yemeği gibi. Diyet yemeği hazırlarken de kişiye özel hazırlarız. Kimisi kilo almak ister, kimi vermek, kimisi tansiyonunu düzenlemek vs." (OÖ10)

BEP kişiye özel bir eğitim (somutlaştırma ihtiyacı olan öğrenciler için) gibidir, çünkü somutlaştırma, gerçek varlıklar/yaşam ile ilişkilendirmek gibidir. Çünkü çocuklar için somutlaştırma hem anlatılmak/kavratılmak istenen konu ya da kavramlar, hem de gerçek yaşamla bağ kurmak açısından önemli bir ihtiyaçtır. Bu yolla çocukların zihinsel/bilişsel gelişimine katkı sağlanabilir." (OÖ13)

Yaşamdaki Temel İhtiyaç Olarak BEP Kategorisi: Tablo 3 incelendiğinde *Yaşamdak*i *Temel İhtiyaç Olarak BEP* kategorisinin içinde 6 katılımcı tarafından oluşturulan toplamda 6 adet metaforun bulunduğu görülmektedir. Bu metaforlar: *Nefes Almak, Ekmek, Su, Başarı, Ekmekteki Tuz* ve *Temel Bir İhtiyaç* şeklindedir. Katılımcılar tarafından BEP kavramına ilişkin oluşturulan metaforların gerekçelerinde BEP'in "olmazsa olmaz olan biyolojik gereksinimleri" ifade ettiğinden bahsedilmiştir. Bu ifadeler üzerine araştırmacı tarafından *Yaşamdak*i *Temel İhtiyaç Olarak BEP* isimli kategorinin geliştirilmesi uygun görülmüştür. Katılımcıların BEP kavramı üzerine belirtmiş oldukları görüşlerden hareketle, söz konusu kategori altında yer alan metaforik algıların olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu düşünceye dayanak sağlamak amacıyla, *Yaşamdak*i *Temel İhtiyaç Olarak BEP* isimli kategori

bünyesinde yer alan birkaç adet metafora ve bu metaforların ardından araştırmada yer alan katılımcılar tarafından ifade edilen metafor gerekçelerine ait doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir:

"BEP nefes almak gibidir, çünkü canlılar nefes almadan yaşayamaz ise "Bireysel ihtiyaçlarımıza" uygun eğitim almazsak sağlıklı nefes almamış oluruz. Hatta nefes alamamış gibi oluruz. BEP planı özel çocukların arkadaşlarına açılan hayat kapısıdır. Orada sağlıklı nefesini alır, öğrenir. Arkadaşlarla birlikte normal öğrenmelerini gerçekleştiririz." (İÖ8)

"BEP su gibidir, çünkü temizdir, durudur, saftır. Hayattır. Susuz yaşam olmaz. Enerjimizi sudan alırız. Su yolunu izleyerek kaynağa ulaşabiliriz. BEP planı ile BEP'li çocuğun dünyasını keşfedip onu faydalı, kendisine yetecek seviyeye ulaştırabiliriz. Yapabileceklerini belirleyip yol haritası (su yolu- su kanalı) çizmeliyiz." (İÖ13)

"BEP başarıdır, çünkü özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin "BEP" planı sayesinde başarıya ulaşacağına inanıyorum. Yemek gibi, oyun gibi, uyku gibi başarı da çok önemlidir. Bazen özel çaba, gayretle bazen "BEP" ile başarı yakalanır ve öğrencileri çok mutlu eder. "BEP"le birlikte işbirliği ve fedakarlık başarıyı, başarı mutluluğu ve kazanmayı getirir. Öğrenciler topluma kazandırılmış olur." (İÖ15)

Toplumsal Yaşama Katılım İçin Bir Öge/Unsur Olarak BEP Kategorisi: Bu kategori altında, *Renk, Gökkuşağı, Bütünleşme* ve *Hayata Bağlanmak* olmak üzere 4 katılımcı tarafından üretilen birbirinden farklı 4 adet metafor bulunmaktadır. İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin ürettiği söz konusu metaforların gerekçelerinden hareketle geliştirilen *Toplumsal Yaşama Katılım İçin Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisinde, katılımcılar BEP kavramını "özel gereksinimli bireyleri bağımsızlaştırarak toplumla bir bütün halinde yaşamalarına olanak tanıması" kapsamında değerlendirmiştir. Bu fikri besleyen, *Toplumsal Yaşama Katılım İçin Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisi çatısı altında yer alan 2 metafor ve söz konusu metaforların gerekçeleri alıntılanmıştır:

"BEP gökkuşağıdır, çünkü içinde farklı renkler barındıran her rengin farklı özellikleri olan bir gökkuşağı. Biz öğretmenler bu farklılıkların farkına vararak, özel öğrencilere özel olabileceği ölçüde bilgiler hazırlayarak onları hayata hazırlamaya çalışırız. Uyumu yakalamaya gayret ederiz. Amacımız sadece bilgi yüklemek değil, çocuğa toplum içinde gerekecek olumlu davranışları da kazandırmaktır." (İÖ27)

"BEP bütünleşme gibidir, çünkü toplum içindeki bireylerin soyutlanmasının topluma bütünleşmeyi engellediğini düşünüyorum." (OÖ1)

Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP Kategorisi: Tablo 3'te yer alan diğer bir kategori ise *Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisi olmuştur. Söz konusu kategorinin geliştirilmesinde, katılımcıların ürettikleri metaforların ardından başvurdukları gerekçe cümleleri değerlendirilmiş ve BEP kavramına ilişkin "soyut, ulaşılması çok zor, uygulamaya dökülemeyen, üstünkörü/gelişigüzel hazırlanan, olması gerektiği gibi hazırlanmadığında faydası olmayan ve hedefe ulaştırma konusunda yetersiz kalan bir program" şeklinde belirtilen ifadelerden yola çıkılmıştır. Söz konusu kategori içerisinde katılımcılar tarafından üretilmiş 2 adet metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar: *Uzaya Çıkmak* ve *Çocukla İlgili Yüzeysel (Sathi) Bir Pl*an olmak üzere Tablo 3'te sunulmuştur. *Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisinde yer alan metaforların olumsuz tutumları yansıttığı, metafor ifadelerinin ardından sunulan gerekçelerden anlaşılmıştır. Bu fikri pekiştirmek amacıyla ilgili kategori bünyesinde üretilmiş olan metaforlara ve metaforların ardından ifade edilen gerekçe cümlelerine aşağıda yer verilmiştir:

"BEP uzaya çıkmak gibidir, çünkü devlet okullarında uygulanması o kadar zordur ki. Bireyin özelliklerine hazırbulunuşluğuna göre hazırlayıp uygulamamız gereken bu plan malesef sadece kağıt üzerinde kalmaktadır. 30-34 kişilik sınıflarda belirli sürede yetiştirmemiz gereken konular arasında BEP'li öğrenciler ihmal edilmek durumunda kalınıyor (mecburiyetten). Düzeyleri birbirinden farklı bu öğrencilerin sınıf ortamına uyumunu sağlamaktan eğitimleri üzerine eğilmeye vakit ayıramamak oldukça üzücü. Ama elimizden geleni yapsakta kalabalık sınıf ortamında eğitimlerini istenilen düzeyde verebilmemiz mümkün olmuyor. Keşke böyle sınıf ortamlarında değil de bireysel özelliklerine uygun sınıflar içinde eğitimlerini alıp daha yararlı bireyler olabilseler diye düşünüyorum." (OÖ5)

"BEP çocukla ilgili yüzeysel (sathi) bir plandır, çünkü çocuğun hakiki anlamda gerçeklerini yansıtmamaktadır. Çocukla ilgili yüzeysel olan bilgilere göre hazırlanan bir plandır. Bu açıdan mesafe katedemez. Çocuğa verdiği hiçbir şey yoktur. Hatta kimi zaman etiketlenme noktasında çocuğa zararları olmaktadır. Bu tarzda çocukların duygu dünyasına inilip, sevgi, şefkat, merhamet duygularıyla kapsayıp, kavramak lazım. Ancak o zaman yolculuklarında onlara güç vermiş oluruz." (OÖ7)

4.3. Farklı Kademelerde (İlkokul-Ortaokul) Görev Yapan Öğretmenlerin BEP Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının Yansıttığı Tutuma Yönelik Bulgular

Araştırmada ortaya çıkarılması hedeflenen bir başka problem de ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin BEP kavramına ilişkin metaforik algılarının olumlu mu yoksa olumsuz mu olduğudur. Bu probleme yanıt bulmak amacıyla, araştırmanın katılımcılarının ürettikleri metaforlar ve gerekçeleri araştırmacı tarafından titizlikle incelenmiş, katılımcıların ifadeleri pozitif ve negatif olmak üzere analiz edilmiştir. Bu doğrultuda 48 katılımcı tarafından üretilen birbirinden farklı 44 metafor teker teker değerlendirilmiştir. İlgili verilerin analizi neticesinde, yalnızca bir kategori bünyesinde yer alan metaforları üreten katılmcıların BEP kavramı hakkında olumsuz algılara sahip olduğu tespit edilmiştir. Söz konusu kategori *Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisi iken olumsuz algıları yansıttığı düşünülen metaforlar ise *Uzaya Çıkmak* ve *Çocukla İlgili Yüzeysel (Sathi) Bir Pl*an'dır. Bu kategori ve metaforlar dışında kalan diğer tüm kategori ve metaforların BEP kavramına yönelik olumlu algıları yansıttığı bulgulanmıştır.

Aşağıda *Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisi bünyesinde yer alan, BEP kavramına ilişkin olumsuz ifadelerin bulunduğu metaforlara yer verilmiştir:

"BEP uzaya çıkmak gibidir, çünkü devlet okullarında uygulanması o kadar zordur ki. Bireyin özelliklerine hazırbulunuşluğuna göre hazırlayıp uygulamamız gereken bu plan malesef sadece kağıt üzerinde kalmaktadır. 30-34 kişilik sınıflarda belirli sürede yetiştirmemiz gereken konular arasında BEP'li öğrenciler ihmal edilmek durumunda kalınıyor (mecburiyetten). Düzeyleri birbirinden farklı bu öğrencilerin sınıf ortamına uyumunu sağlamaktan eğitimleri üzerine eğilmeye vakit ayıramamak oldukça üzücü. Ama elimizden geleni yapsakta kalabalık sınıf ortamında eğitimlerini istenilen düzeyde verebilmemiz mümkün olmuyor. Keşke böyle sınıf ortamlarında değil de bireysel özelliklerine uygun sınıflar içinde eğitimlerini alıp daha yararlı bireyler olabilseler diye düşünüyorum." (OÖ5)

"BEP çocukla ilgili yüzeysel (sathi) bir plandır, çünkü çocuğun hakiki anlamda gerçeklerini yansıtmamaktadır. Çocukla ilgili yüzeysel olan bilgilere göre hazırlanan bir plandır. Bu açıdan mesafe katedemez. Çocuğa verdiği hiçbir şey yoktur. Hatta kimi zaman etiketlenme noktasında çocuğa zararları olmaktadır. Bu tarzda çocukların duygu dünyasına inilip, sevgi, şefkat, merhamet duygularıyla kapsayıp, kavramak lazım. Ancak o zaman yolculuklarında onlara güç vermiş oluruz." (OÖ7)

Buna karşılık araştırmanın katılımcılarının büyük bir çoğunluğunun BEP kavramı hakkında olumlu metaforik algılara sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Üretilen metaforlardan yalnızca 2 tanesinin (*Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisi) olumsuz, geri kalan 46 metaforun olumlu algıları yansıtması bu durumu tasdikler niteliktedir.

4.4. Oluşturulan Metafor Çeşitliliğinin En Az ve En Çok Hangi Kademede (İlkokul-Ortaokul) Yer Aldığına Yönelik Bulgular

Araştırmada ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin üretmiş olduğu metaforların çeşitliliğinin en az ve en çok hangi kademede yer aldığının tespit edilmesi de araştırma kapsamında amaçlanan bir başka sorudur. Bu kapsamda ilkokul öğretmenlerinin mi yoksa ortaokul öğretmenlerinin mi birbirinden farklı metaforlara başvurdukları değerlendirilmiştir. Katılımcıların üretmiş oldukları metaforlar ve gerekçelerinden yola çıkılarak araştırmacı tarafından geliştirilen toplamda 6 adet kategori bulunmaktadır. Her bir kategori içerisinde farklı sayıda metaforlar barındırmaktadır. Tablo 4'te araştırmanın katılımcılarını oluşturan ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler tarafından üretilen metaforlar ve bu metaforların özellikleri bakımından yer aldığı kategoriler gösterilmiştir.

Tablo 4

İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenler Tarafından BEP Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforların Kategorileri ve Sayıları

Sıra No	Kategori	Metafor Sayısı
1	Çok Yönlü/İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP	17
2	Bir Rehber Olarak BEP	12
3	Bireye Özgü Bir Öge/Unsur Olarak BEP	7
4	Yaşamdaki Temel İhtiyaç Olarak BEP	6
5	Toplumsal Yaşama Katılım İçin Bir Öge Olarak BEP	4
6	Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP	2
Toplam		48

Tablo 4'te katılımcıların ürettikleri metaforlar ve gerekçelerinden hareketle araştırmacı tarafından geliştirilen kategoriler ve içerisinde yer alan metafor sayıları sunulmuştur. Bu

kapsamda *Çok Yönlü/İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisinde 17 adet, *Bir Rehber Olarak BEP* kategorisinde 12 adet, Bireye *Özgü Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisinde 7 adet, *Yaşamdaki Temel İhtiyaç Olarak BEP* kategorisinde 6 adet, *Toplumsal Yaşama Katılım İçin Bir Öge Olarak BEP* kategorisinde 4 adet ve *Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisinde 2 adet metafor bulunmaktadır. Bu doğrultuda katılımcıların BEP kavramına ilişkin metaforik algılarının en çok *Çok Yönlü/İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisi bünyesinde birleştiği görülmektedir. Bu kategoride yer alan metafor ifadelerinin olumlu olduğu görülmekle birlikte, kategoride yer alan metaforların yarısından fazlasının (11) ilkokulda görev yapan öğretmenler tarafından oluşturulduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte en az başvurulan metafor kategorisinin ise *Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisi olduğunu söylemek mümkündür. Söz konusu kategorinin metaforlarını oluşturan katılımcılar ise ortaokulda görev yapan iki öğretmendir.

Tablo 5'te araştırmanın katılımcılarını oluşturan ilkokul ve ortaokullarda görev yapmakta olan öğretmenler tarafından BEP kavramına ilişkin geliştirilen metaforların yer aldığı kategoriler, bu kategorilerde yer alan metafor sayıları, metaforların çeşitleri, ilgili kategoride en çok metafor üreten katılımcı grubu ve bu katılımcı grubunun metaforları kullanım sıklığı hakkındaki bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 5

İlk ve Ortaokullarda Görev Yapan Öğretmenler Tarafından BEP Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforların Kategorileri, Sayıları, Çeşitleri, İlgili Kategoride En Çok Metafor Üreten Katılımcı Grubu ve Metaforların Kullanım Sıklığı

Kategori	Metafor Sayısı	Farklı Metafor Çeşidi	En Çok Metafor Üreten Katılımcı Grubu	Sıklık
Çok Yönlü/İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP	17	15	İlkokul Öğrt.	11
Bir Rehber Olarak BEP	12	12	İlkokul Öğrt.	7
Bireye Özgü Bir Öge/Unsur Olarak BEP	7	7	Ortaokul Öğrt.	4
Yaşamdaki Temel İhtiyaç Olarak BEP	6	6	İlkokul Öğrt.	4
Toplumsal Yaşama Katılım İçin Bir Öge Olarak BEP	4	4	Eşit	2-2

Tablo 5 (Devam)

Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP	2	2	Ortaokul Öğrt.	2
Toplam	48	44		

Tablo 5'te ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin üretmiş oldukları metafor sayıları, çeşitleri, bu doğrultuda oluşturulan kategoriler, ilgili kategorilerde en çok metafor üreten katılımcı grubu ve kaç tane metafor ürettiklerine dair sıklık bilgisi yer almaktadır. Araştırmaya 27 ilkokul öğretmeni ve 21 ortaokul öğretmeni katılım göstermiştir. Tabloda, araştırmaya dahil edilen 48 katılımcı tarafından 44'ü birbirinden farklı olmak üzere toplamda 48 adet metaforun üretildiği görülmektedir.

Tablo 5'te görüldüğü üzere *Çok Yönlü/İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisinde birbirinden farklı 15 ve toplamda 17 adet metafor yer almaktadır. Tekrarlanmış metafor olarak 2 katılımcı tarafından "merdiven" metaforu tercih edilmiştir. İlgili kategoride yer alan metaforların çoğunluğu ilkokulda görev yapan öğretmenler tarafından üretilmiştir. Söz konusu katılımcıların Çok *Yönlü/İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisi bünyesinde ürettiği metafor sayısı 11 iken ortaokulda görev yapan katılımcıların bu kategori bünyesinde ürettiği metafor sayısı ise 6 olarak tespit edilmiştir.

Bir Rehber Olarak BEP kategorisi kapsamında katılımcılar tarafından birbirinden farklı sayı ve çeşitte toplam 12 metafor üretilmiştir. Söz konusu kategoride yer alan metaforların büyük çoğunluğu yine ilkokulda görev yapan öğretmenler tarafından oluşturulmuştur. Bu kapsamda ilkokul öğretmenleri *Bir Rehber Olarak BE*P kategorisi kapsamında toplamda 7 adet metafor üretirken geri kalan 5 metafor ise ortaokulda görev yapan katılımcılar tarafından oluşturulmuştur.

Araştırma kapsamında geliştirilen kategorilerden biri de *Bireye Özgü Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisidir. Bu kategori içerisinde toplam 7 metafor yer almaktadır. İlgili kategori içerisinde birbiriyle aynı hiçbir metafor bulunmadığı için üretilen metaforların hepsi birbirinden farklıdır. *Bireye Özgü Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisi altında yer alan metaforların çoğu ortaokulda görev yapan öğretmenler tarafından üretilmiştir.

Başka bir ifadeyle, ilgili kategori içerisinde bulunan 4 metaforun ortaokul öğretmenleri tarafından, geri kalan 3 metaforun ise ilkokulda görev yapan öğretmenler tarafından geliştirildiği bulgulanmıştır.

Tablo 5'te görüldüğü üzere 4. sırada yer alan bir diğer kategori de *Yaşamdaki Temel İhtiyaç Olarak BEP* kategorisidir. Bu kategori içerisinde, birbirinden farklı tür ve sayıda olmak üzere toplam 6 adet metafor bulunmaktadır. Kategori kapsamında oluşturulan metaforların çoğunluğunun ilkokulda görev yapan öğretmenler tarafından üretildiği görülmektedir. Bu ifade ise 4 ilkokul öğretmeni ve 2 ortaokul öğretmenine karşılık gelmektedir.

Tablo 5'te sunulmuş olan bir başka kategori de *Toplumsal Yaşama Katılım İçin Bir Öge Olarak BEP kategorisidir*. Bu kategori çatısı altında toplamda 4 adet metafor bulunmaktadır ve bu metaforların her biri birbirinden farklı biçimde üretilmiş olma özelliği göstermektedir. Araştırmada geliştirilen kategoriler arasında eşitliğin sağlandığı tek kategori ilgili kategori bir diğer ifadeyle *Toplumsal Yaşama Katılım İçin Bir Öge Olarak BEP* kategorisi olmuştur. Bu kategorideki katılımcı sayılarının her iki kademe için de eşit olduğu tespit edilmiştir. Özetle, ilgili kategoriyi 2 ortaokul öğretmeni ve 2 ilkokul öğretmeni temsil etmiştir.

Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP isimli olumsuz metaforik algıların yer aldığı kategori kapsamında, toplam 2 adet metaforun bulunduğu görülmektedir. Bu kategorinin metaforları birbirinden farklılık göstermekle birlikte, kategorinin tüm katılımcılarını ortaokulda görev yapan öğretmenler oluşturmuştur.

Tablo 5 incelendiğinde, genel olarak sayı bakımından en çok metaforun ilkokul kademesinde görev yapan sınıf öğretmenleri tarafından oluşturulduğu açıkça görülmektedir. Buna karşılık yalnızca Çok *Yönlü/İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisinde tekrarlanmış bir metafor bulunmaktadır. Tablodaki veriler ışığında 27 ilkokul öğretmeni, üretmiş oldukları birbirinden farklı 23 metafor ile sayıca fazla olan kademeyi temsil etse de metafor çeşitliliği açısından en az olan kademeyi temsil etmektedir. Bunun sebebi olarak söz edilen kademede "gökkuşağı" ve "merdiven" metaforlarının (tekrarlanan metafor) 2'şer katılımcı tarafından kullanıldığı söylenebilir. Buna karşılık ortaokulda görev yapan 21 alan/branş öğretmeni ise birbirinden farklı 21 metafor üretmiştir. Bu ifadeden de anlaşılacağı üzere ortaokul kademesinin metafor çeşitliliği en fazla olan kademeyi temsil ettiği ortaya çıkmıştır.

4.5. Farklı Kademelerde (İlkokul-Ortaokul) Görev Yapan Öğretmenlerin BEP Kavramına İlişkin Metaforik Algıları Arasında Bir Farklılaşmanın Olup Olmadığına Yönelik Bulgular

Araştırmada son olarak ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin BEP kavramına ilişkin metaforik algıları arasında bir farkın olup olmadığını ortaya çıkarmak hedeflenmiştir. Bu sebeple araştırmanın katılımcılarını, sözü edilen iki kademede görev yapmakta olan sınıf ve branş öğretmenleri oluşturmuştur. Bu kapsamda ilgili alt probleme yönelik, katılımcıların BEP kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforlardan ve bu metaforlara ilişkin ifade ettikleri gerekçelerden faydalanılmıştır. İzleyen satırlarda araştırmanın son alt problemine yönelik ulaşılan veriler sunulmuştur.

Elde edilen verilerin analizi neticesinde katılımcıların, genel olarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı'nı öğrenciler için faydalı, hazırlanması ve uygulanması gereken, özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama uyum sağlamasında önemli rol oynayan, gereksinimlere hitap eden, kişiye özgü olarak hazırlanan, öğretmen ve öğrenci için yol gösterici nitelikte olan esnek bir program şeklinde değerlendirdikleri ortaya çıkmıştır. Bu ifadelerden hem ilkokulda hem de ortaokulda görev yapan katılımcıların büyük çoğunluğunun BEP kavramı hakkında olumlu algılara sahip olduğu tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında geliştirilen *Çok Yönlü İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP*, *Bir Rehber Olarak BEP*, *Bireye Özgü Bir Öge/Unsur Olarak BEP*, *Yaşamdaki Temel İhtiyaç Olarak BEP*, *Toplumsal Yaşama Katılım İçin Bir Öge/Unsur Olarak BEP* ve *Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP* şeklindeki kategori isimleri de bu düşünceyi destekler niteliktedir.

Hedef kavrama ilişkin üretilen metaforlar doğrultusunda araştırmanın katılımcılarının büyük oranda birbirinden farklı ve özgün metaforlar oluşturdukları bulgulanmıştır. Yalnızca ilkokulda görev yapmakta olan 2'şer katılımcı tarafından üretilen 2 metaforun tekrarlanmış olması, ortaokulda görev yapan katılımcıların tekrarlanmış metaforunun bulunmaması bu görüşü destekler niteliktedir. Söz konusu tekrar eden metaforlara aşağıda yer verilmiştir:

"BEP merdiven gibidir, çünkü basamaklar yükseldikçe kazanımlar da yükselir. Devamlı yukarı çıkmak yükselmek istersin. Geriye dönmek zor gelir. Basamakları birer kazanım olarak kabul edelim. Psikomotor davranışlarda bununla beraber gelişir ve ilerler." (İÖ14)

"BEP bir merdiven gibidir, çünkü özel gereksinimli bireylerin, bu merdiveni basamak basamak yukarıya doğru çıkmalarını sağlar. Merdivenin basamaklarında ve en tepesinde varılmak istenenleri tarif eder. Ayrıca bu kişiye özel bir yolculuğu ifade eder." (İÖ21)

"BEP gökkuşağı gibidir, çünkü içinde farklı renkleri ve hedefleri barındırır. Bu farklı hedefler doğrultusunda çocuğun gelişmesi sağlanır-izlenir." (İÖ25)

"BEP gökkuşağıdır, çünkü içinde farklı renkler barındıran her rengin farklı özellikleri olan bir gökkuşağı. Biz öğretmenler bu farklılıkların farkına vararak, özel öğrencilere özel olabileceği ölçüde bilgiler hazırlayarak onları hayata hazırlamaya çalışırız. Uyumu yakalamaya gayret ederiz. Amacımız sadece bilgi yüklemek değil, çocuğa toplum içinde gerekecek olumlu davranışları da kazandırmaktır." (İÖ27)

İlgili alt probleme ilişkin elde edilen verileri özetlemek gerekirse, araştırmanın katılımcılarını oluşturan ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin hedef kavram olan BEP'e ilişkin genelde birbirinden farklı metaforlar geliştirdiği, bu metaforların gerekçelerinde çoğunlukla BEP'e yönelik olumlu ifadelere yer verildiği, üretilen metafor çeşitliliği fazla olsa da nihai düşünce ve tutumların BEP'in gerekli ve hazırlanıp uygulanması gereken bir program olduğu yönündedir. Bu ifadeler, araştırmanın katılımcılarının BEP kavramına ilişkin metaforik algılarının benzer olduğunu ortaya koymaktadır.

5. BÖLÜM

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmanın katılımcılarını oluşturan ilkokul ve ortaokul öğretmenlerinin BEP kavramına ilişkin metaforik algıları, bu öğretmenlerin BEP kavramına ilişkin metaforik algılarının hangi kategorilerde birleştiği, öğretmenlerin BEP kavramına ilişkin metaforik algılarının olumlu mu yoksa olumsuz tutum mu yansıttığı, oluşturulan metaforların çeşitliliğinin en az ve en çok hangi kademede (ilkokul-ortaokul) yer aldığı ve son olarak ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin BEP kavramına ilişkin metaforik algıları arasında bir farklılığın olup olmadığı yönündeki araştırma sorularına ilişkin elde edilen bulgular ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılarak sunulmuştur.

Özel gereksinimli bireylerin de olağan gelişim gösteren akranları gibi eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanmak en temel haklarıdır. Bu bireyler için eğitim öğretim hizmetlerinin planlandığı program olan BEP, bu çalışmanın hedef kavramını oluşturmaktadır. Bu kapsamda BEP kavramına yönelik metaforik algıların ortaya çıkarılması için BEP geliştirme sürecinde önemli rol ve sorumluluklara sahip olan ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenler araştırmanın çalışma grubu olarak belirlenmiştir.

"BEP … dır/gibidir, çünkü" şeklindeki ifadeye yanıtın arandığı araştırmanın katılımcı grubunu 27'si sınıf öğretmeni, 21'i ise branş/alan öğretmeni olmak üzere toplamda 48 genel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Araştırmaya ilkokul öğretmenlerinin ortaokul öğretmenlerinden sayıca fazla katılım göstermesinin, ilkokul öğretmenlerinin sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından yararlanan öğrencilerle daha fazla karşılaşmış ve gün içinde onlarla daha fazla vakit geçirmiş olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada ilk olarak katılımcılar tarafından üretilen metaforların ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada yer alan 48 katılımcı tarafından BEP kavramına ilişkin toplamda 48 adet metafor üretildiği belirlenmiştir. Bu metaforlardan 2 tanesi tekrarlanmış metafor iken geri kalan tüm metaforlar birbirinden farklı ve özgün biçimde geliştirilmiştir. Bu bulgu, katılımcıların BEP kavramına ilişkin bakış açılarının ve kelime dağarcıklarının geniş olmasıyla açıklanabilir. Gülden Bozkuş (2021) tarafından gerçekleştirilen metaforik algı çalışması, katılımcıların üretmiş oldukları metaforlardan büyük çoğunluğunun bir kez kullanılması bakımından; Uysal (2019) tarafından 51 katılımcıyla BEP kavramına yönelik gerçekleştirilen metaforik algı çalışması ise hem hedef kavramın aynı

olması hem de katılımcı sayısının yakın olması sebebiyle bu çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Araştırmada tekrar eden metaforlar "merdiven" ve "gökkuşağı" metaforlarıdır. Bu metaforlar ilkokulda görev yapan 2'şer katılımcı tarafından kullanılmıştır. Söz konusu metaforlar gerekçeleriyle birlikte incelendiğinde, merdiven metaforunda kullanılan "basamak" ifadesinin özel gereksinimli bireyler için belirlenen amaçları yansıttığı tespit edilmiştir. Bu ifadeden özel gereksinimli bireylerin her bir basamağı yani amacı gerçekleştirdiğinde, yeni amaçlarla karşılaşacağı anlaşılmaktadır. Bu durumda merdiven hedeflenen başarıyı, her bir basamak da başarıya giden yolu temsil etmektedir. Karaburçak ve Doğan Taş (2019) da "akademik başarı" kavramına yönelik gerçekleştirdiği metaforik algı araştırmasında, en sık kullanılan metaforun "merdiven" olduğunu ve bunun sebebinin ise bu kavramın katılımcılarda "amaç-hedefe ulaşma" anlamını çağrıştırdığını ifade etmiştir.

Tekrar eden bir diğer metafor olan "gökkuşağı" metaforunda ise katılımcılar, BEP kavramının içerisinde birbirinden farklı özelliklere sahip öğrencileri barındırması ve her bir öğrenci için farklı hedefleri içermesi yönüne vurgu yapmıştır. Bu yönüyle BEP'in öğretmenlerde farklılıklara hitap eden, gereksinimlerin karşılanmasını sağlayan bir program izlenimi uyandırdığı düşünülmektedir. Uysal (2019) tarafından öğretmenlerle gerçekleştirilen metaforik algı çalışmasında da BEP kavramına yönelik en çok "gökkuşağı" metaforunun kullanılması ve gerekçede belirtilen ifadelerin birbirine yakın olması, iki çalışmada yer alan katılımcıların BEP kavramına ilişkin benzer algılara sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Ek olarak, araştırma kapsamında metafor başına düşen ortalama katılımcı sayısının hesaplanması sonucunda ortaya çıkan değerin (1,09) +1'den büyük olması da bu düşünceyi destekler niteliktedir (Kılcan, 2021).

Araştırma kapsamında katılımcılar tarafından üretilen metaforlar incelendiğinde genel olarak, "bir prospektüs, kişiye özel ilaç, vitamin" gibi sağlığa yönelik; "su, ekmek, ekmekteki tuz, nefes almak" gibi fizyolojik özelliklere yönelik; "anahtar, şifre çözücü, robot süpürge, İsviçre çakısı" gibi işlevsel araçlara yönelik metaforlara yoğunlaşıldığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, ilkokul ve ortaokulda görev yapan katılımcıların BEP'i "hayati öneme sahip, biricik, işe yarayan/faydalı ve gerekli bir program" olarak niteliklerini ortaya çıkarmaktadır. Elde edilen veriler ışığında katılımcıların BEP kavramına ilişkin benzer algılara sahip oldukları ifade edilebilir. Benzer şekilde Uysal (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da "su,

ekmek ve tuz" metaforlarının kullanılmış olması ve söz konusu kavramların insanlar için gerekli oluşundan bahsedilmesi bu araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmadan elde edilen BEP'in "faydalı ve gerekli" olduğuna ilişkin bulgular, alanyazında BEP'e yönelik görüş niteliğinde gerçekleştirilen diğer çalışmaların bulgularıyla da örtüşmektedir. Bu çalışmalarda da BEP'in öğrenci ve öğretmenler için destekleyici, gerekli ve faydalı olduğundan söz edilmiştir (Ayanoğlu ve Gür Erdoğan, 2019; Ersoy vd., 2021; Evyapan, 2020; Gündüz, 2022; İlik, 2019; Kozikoğlu ve Albayrak, 2022; Kuru Habiboğlu, 2018; Sevim vd., 2021; Tekin Ersan ve Ata, 2018; Van Niekerk, 2016). Ek olarak alanyazında, özel eğitim alanında çeşitli kavramlara yönelik gerçekleştirilen metaforik algı çalışmaları kapsamında üretilen "güneş, annelik, anne-baba, merdiven, merdiven çıkmak, gökkuşağı, oyun, nefes, yol gösteren ve su" metaforları, bu çalışmada hedeflenen BEP kavramına yönelik üretilen metaforlarla benzerlik göstermekle birlikte birebir aynı üretilen metaforlar da bulunmaktadır (Kunt ve Tortop, 2013; Babaoğlan Özdemir vd., 2021; Bolat, 2020; Bulut, 2018; Karaburçak ve Doğan Taş, 2019; Nacaroğlu ve Mutlu, 2020; Orhan Karsak ve Gider, 2019; Tiryaki, 2017; Uysal, 2019). Son olarak araştırma doğrultusunda gerçekleştirilen analizler sonucunda, katılımcıların BEP kavramına yönelik üretmiş oldukları metaforların "*yönelim* (merdiven, uzaya çıkmak vb.), *ontolojik* (başarı), *karma* (yıldız, hayat ışığı), *somut ve soyut* (gözlük, robot süpürge, bütünleşme, hayata bağlanmak vb.) metafor çeşitleri arasında yer aldığı belirlenmiştir.

Araştırmada yanıt aranan ikinci alt problem, katılımcıların BEP kavramına ilişkin ürettiği metaforların hangi kategorilerde yer aldığıdır. Bu yanıta ulaşmak için katılımcılar tarafından oluşturulan metaforların gerekçeleri incelenmiştir. Üretilen metaforlar toplamda 6 kategori bünyesinde birleşmiştir. Bu kategoriler: *Çok Yönlü İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP, Bir Rehber Olarak BEP, Bireye Özgü Bir Öge/Unsur Olarak BEP, Yaşamdaki Temel İhtiyaç Olarak BEP, Toplumsal Yaşama Katılım İçin Bir Öge/Unsur Olarak BEP* ve *Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP* şeklinde isimlendirilmiştir. Katılımcılar tarafından üretilen metaforların yerleştirildiği kategorilerin, aynı zamanda işlevsellik, yol göstericilik, bireysellik, bağımsızlaştırma/bütünleştirme gibi BEP'in özelliklerini yansıttığı görülmektedir.

Araştırmada ön plana çıkan ve katılımcıların en sık (f:17) başvurduğu kategori *Çok Yönlü İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP kategorisi* olmuştur. Bu kategori altında "gözlük, robot süpürge, merdiven, gökkuşağı, yapbozun son parçası" gibi metaforlar yer almıştır. Bu

kategorinin diğer bir özelliği de araştırmada tekrarlanan iki metafordan biri olan "merdiven" metaforunun bu kategoride yer almasıdır. Kategorinin içerisinde yer alan metaforlar incelendiğinde, BEP'in "işe yarayan fonksiyonel bir program" olduğuna vurgu yapıldığı görülmektedir. Bu düşünce, alanyazında Van Niekerk (2016) tarafından BEP'in destekleyici bir program olduğu; Kuru Habiboğlu (2018), İlik (2019), Evyapan (2020) ve Gündüz'ün (2022) BEP'in faydalı olduğuna dair kullandıkları ifadelerle örtüşmektedir. Ayrıca ilgili kategoride özel gereksinimli bireyler için BEP'in olmazsa olmaz bir unsur olduğundan bahsedilmesi aynı zamanda yasal düzenlemelerde yer alan BEP hazırlama zorunluluğuyla paralellik göstermektedir (MEB, 1997). Bununla birlikte alanyazında BEP hazırlama gerekliliğinden söz eden çalışmaların yer alması da bu görüşü desteklemektedir (Ayanoğlu ve Gür Erdoğan, 2019; Evyapan, 2020; Gündüz, 2022; Kozikoğlu ve Albayrak, 2022; Tekin Ersan ve Ata, 2018).

Araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde, araştırmacı tarafından geliştirilen bir başka kategori de en sık (f:12) kullanılan 2. kategori olma özelliğini taşıyan *Bir Rehber Olarak BEP* kategorisidir. Bu kategori bünyesinde "kullanma kılavuzu, güneş, yol haritası, bir pusula, deniz feneri ve ışık" gibi metaforları barındırmaktadır. Kategoride yer alan metaforlar, BEP'in öğretmenlerde "yol gösteren bir kılavuz" olarak yer ettiğini göstermektedir. BEP'te yer alması gereken "amaçlar, kullanılacak yöntem, teknik, strateji ve materyaller, fiziksel düzenlemeler ve destek hizmetler" gibi başlıkların BEP geliştirme birimi üyelerine yol göstermesi için ÖEHY (2018) tarafından ifade edilmesiyle bu çalışmanın bulguları paralellik göstermektedir.

Araştırmada yer alan bir başka kategori *Bireye Özgü Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisidir. Bu kategori içerisinde "kişiye özel ilaç, özel olmak, diyet yemeği, kişiye özel bir eğitim ve giysi" gibi metaforlar bulunmaktadır. Katılımcılar ürettikleri bu metaforlarla BEP'in "bireyselleştirme, kişiye özgü olma" özelliğini vurgulamıştır. Diyet yemeğinin kişiye özel olarak hazırlanması ve "kişiye özel" gibi kelimelerin sıklıkla kullanılması bu düşünceyi desteklemektedir. Nitekim BEP kavramı da içerisinde "bireyselleştirilmiş" kelimesini barındırmaktadır. Ek olarak Özel Eğitim Hakkında 573 Sayılı KHK içerisinde "Özel eğitim gerektiren bireyler için BEP geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır" ifadesi ile BEP'in kişiye özel olarak hazırlanmasının gerekliliği dile getirilmiştir (MEB, 1997). Ayrıca BEP'in, özel eğitim alanında yer alan bir kavram olması ve bu alanda gerçekleştirilen metaforik algı çalışmalarında sıklıkla "bireyselliğe", özel eğitimin "kişiye özgü" olarak sunulduğuna ve özel gereksinimli bireylerin "kendine has/farklı ve

değerli birey" olduklarına değinilmesi de bu bulguyu destekler niteliktedir (Altındağ Kumaş ve Süre, 2020; Bulut, 2018; Ekinci vd., 2018; Güleç Aslan, 2014; Sevim vd., 2019; Taşdemir ve diğerleri, 2017; Ulusoy, 2019).

Araştırma bünyesinde öne çıkan diğer bir kategori *Yaşamdaki Temel İhtiyaç Olarak BEP* kategorisidir. İlgili kategoride "nefes almak, başarı, temel bir ihtiyaç, ekmek" gibi metaforlar yer almaktadır. Bu metaforlarla katılımcılar BEP'i "hayatta kalmak için gereksinim duyulan unsur" olarak nitelemiştir. Bir BEP olması gerektiği gibi hazırlandığında, özel gereksinimli bireyin mevcut durumunu, gereksinimlerini, kullanılacak yöntem ve teknikler ile bireye sunulacak destek hizmetleri içermesi bakımından, bireyi bir bütün olarak ele almakta ve bütüncül gelişimini sağlamayı hedeflemektedir. Timothy ve Agbenyega (2018) tarafından BEP'in okullarda nasıl uygulandığına ilişkin gerçekleştirmiş oldukları araştırmada, özel gereksinimli bireylerin öğrenme gereksinimlerini içeren bir program olarak kullanıldığı ifade edilmiştir. Bir başka ifadeyle, BEP'in özel gereksinimli bir birey için hayati önem taşıması ve gereksinimlerine odaklanması, alanyazında gerçekleştirilen çalışmalarla ve katılımcılar tarafından üretilen metaforlarla örtüşmektedir.

Elde edilen veriler ışığında geliştirilen bir diğer kategori de *Toplumsal Yaşama Katılım İçin Bir Öge/Unsur Olarak BEP*'tir. Bu kategoride "bütünleşme, renk, gökkuşağı ve hayata bağlanmak" metafroları bulunmaktadır. Katılımcıların bu metaforları geliştirirken BEP'i "özel gereksinimli bireyleri bağımsızlaştırarak toplumla bir bütün halinde yaşamasına olanak tanıyan bir program" olarak tanımladığı düşünülmüştür. Yaman'ın (2017) öğretmenlerin BEP geliştirme sürecinde yaşanan zorluklara yönelik görüşlerine başvurduğu çalışmada, olağan gelişim gösteren öğrenci ve ailelerinin, özel gereksinimli bireyleri kabullenmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Yılmaz ve Batu'nun (2016) ilkokul öğretmenlerinin BEP hakkında düşüncelerini incelemeyi amaçladıkları çalışmada, olağan gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutum ve davranışlar içinde bulundukları dile getirilmiştir. Ek olarak Ersoy ve diğerleri (2021) BEP'in özel gereksinimli bireye sağladığı avantajların yanı sıra soyutlanma-dışlanma ve ön yargıya maruz kalma gibi dezavantajlarının bulunduğundan söz etmiştir. Özetle, katılımcıların ifadelerinden ve alanyazındaki çalışmalardan hareketle, BEP'in özel gereksinimli bireylerin toplumda bağımsız bir birey olarak yaşamasına olanak tanımasının önemi ve gerekliliği üzerinde durulduğu anlaşılmaktadır. Alanyazındaki çalışmalar ve katılımcı ifadeleri doğrultusunda, BEP'in, özel gereksinimli bireylerin toplumsallaşmasına destek verdiği söylenebilir.

Katılımcılar tarafından üretilen metaforlar doğrultusunda araştırmacı tarafından geliştirilen kategorilerden biri de *Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP* isimli kategori olmuştur. Bu kategoride "uzaya çıkmak ve çocukla ilgili yüzeysel (sathi) bir plan" olmak üzere 2 adet metafor bulunmaktadır. Katılımcılar üretmiş oldukları bu metaforlarla "ideal bir BEP hazırlamanın ve uygulamanın çeşitli sebeplerden dolayı zor olduğu, BEP'in üstünkörü olarak geliştirilen ve kağıt üzerinde kalarak uygulamaya dökülmeyen hatta etiketlemeye yol açan bir program" şeklindeki ifadelerini dile getirmişlerdir. Bu ifadeler katılımcılar tarafından yaygın kullanılmamış olmakla birlikte BEP kavramına ilişkin yanılgılara sahip olduklarını ortaya çıkarmıştır. Katılımcıların söz konusu ifadelerinin sebebi olarak alanyazında BEP geliştirme sürecinde yaşanan zorluklar arasında yer alan sınıf mevcudunun fazla olması, öğretmenlere sunulan desteğin yetersizliği, özel gereksinimli öğrencilerin yetersizliğine odaklanılması, materyal, donanım ve bilgi eksikliği ile okul-aile iş birliğinde yaşanan aksaklıklar gibi unsurların etkili olduğu söylenebilir (Akkoyunoğlu, 2019; Koca, 2022; Toprak, 2018; Yaman, 2017). Katılımcılar söz konusu unsurlarda iyileştirme yapıldığında, olması gerektiği gibi BEP hazırlamanın mümkün olduğuna ve özel gereksinimli bireylere fayda sağlayacağına inanmaktadır.

Araştırmada üçüncü olarak katılımcıların BEP kavramı hakkında olumlu mu yoksa olumsuz algılara mı sahip olduğu sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda katılımcıların ürettikleri metaforlar ve gerekçeleri incelenmiştir. Katılımcıların BEP kavramına ilişkin ürettiği metaforlar ifade ettikleri anlam bakımından incelendiğinde, büyük bir çoğunluğunun (f:46) olumlu olduğu tespit edilmiştir. "Işık, kardeş, hayata bağlanmak, bir şarkı ve çınar ağacı" katılımcıların ürettiği olumlu metaforlardan yalnızca birkaçıdır. Üretilen metaforlar ve gerekçeleri değerlendirildiğinde, katılımcıların BEP kavramının özelliklerine ve yararlarına odaklandıkları, bu kavrama ilişkin sahip oldukları bilgileri paylaşmak istedikleri, özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerini karşılama ve onları toplumla bağımsız bireyler olarak bütünleştirme konusunda BEP'in kilit rol oynadığına inandıkları anlaşılmıştır. Bu bulguyla doğru ortantılı olarak Rotter'in (2014) gerçekleştirmiş olduğu çalışmanın katılımcıları BEP'i faydalı bulduklarını ifade etmiştir. Ek olarak Aslan (2021) çalışmasında BEP toplantılarının; Ersoy ve diğerleri (2021) ise BEP'in bireyselleştirme, özgüven ve okula uyum sağlama gibi faydalarının bulunduğundan söz etmiştir.

İlkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğu BEP kavramına ilişkin olumlu algılara sahip olmasının yanı sıra 2 katılımcının bu kavram hakkında olumsuz

yargılar ifade ettiği bulgulanmıştır. Söz konusu ifadelerde BEP'in gelişigüzel hazırlanan yüzeysel bir plan olduğundan, teoride kalıp uygulamaya dökülmediğinden, uygulanmasının çok zor olduğundan, özel gereksinimli bireye herhangi bir katkı sunmadığından hatta bireyleri etiketlemeye yol açtığından ve bu bireylere sevgi, şefkat ve merhamet duygularıyla yaklaşmanın gerekli olduğu şeklindeki duygusal ifadelerden söz edilmiştir.

Yukarıdaki ifadelerden katılımcıların BEP geliştirme sürecinin zorluklarına odaklandıkları, BEP'in yasal düzenlemelerde yer aldığı şekliyle uygulamaya dökülemeyişinden rahatsızlık duydukları anlaşılmaktadır. Bu bulgular, Krones (2016) ve Ateş (2017) tarafından BEP'e ilişkin görüşlerin incelendiği araştırmada yer alan bazı katılımcıların BEP'i gereksiz ve yararsız olarak değerlendirdiği bulgularıyla örtüşmektedir. Ayrıca Alan (2019) tarafından özel gereksinimli çocuklar için hazırlanan BEP'lerin kalitesinin ve Rakap (2015) tarafından ise BEP'te yer alan amaçların kalitesinin incelendiği araştırmalarda, geliştirilen BEP'lerin ve belirlenen hedeflerin kalitesinin düşük olduğu sonucuna ulaşması da bu görüşü desteklemektedir. Ek olarak Taşdemir ve diğerleri (2017) de BEP'e yönelik yapmış oldukları çalışmada, BEP'in kazanımları, ailelerin sürece olan katkısı ve programın özellikleri kapsamında katılımcıların 229 olumsuz görüş ifade ettiklerini belirtmiştir.

Ersoy ve diğerleri (2021) BEP'e yönelik görüş niteliğinde gerçekleştirmiş olduğu çalışmasında, katılımcıların BEP'in avantajlarının yanı sıra dezavantajlarının bulunduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. Söz konusu dezavantajlar özel gereksinimli bireyin yetersizlik türü, gelişimsel özellikleri, zaman, materyal ve ortamın yetersizliği ile özel gereksinimli öğrenci velilerinin çocuğun durumunu reddederek yüksek beklentiye girmesi ve iş birliğinden kaçınması şeklinde sıralamıştır. Bir başka çalışmada, rehberlik ve sınıf öğretmenlerinin BEP geliştirme sürecinde karşı karşıya kaldıkları zorluklar değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin BEP geliştirme sürecine dair olumsuz deneyimlerinin bulunduğu, hazırlanan BEP'lerin uygulamaya geçirilemediği, ailelerin çocuklarının durumunu kabullenmediği, öğrenciler için fiziksel düzenlemelerin yapılmadığı, BEP toplantılarına bütün üyelerin katılım göstermediği ve hazırlanan BEP'lerin düzenli aralıklarla izlenmediği bulguları elde edilmiştir (Özan ve Sarıca, 2021). Son olarak Timothy ve Agbenyega (2018) BEP'in okullardaki kullanımını incelemiş ve özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerini içeren bir plan olarak kullanılmasına rağmen katılımcıların BEP geliştirme konusunda hiçbir iyi yaklaşım sergilemediklerini ifade etmiştir.

Bu çalışmada ve alanyazında BEP'e yönelik gerçekleştirilen çalışmalardaki olumsuz tutumlara dair ortak bulgular mevcuttur. Söz konusu olumsuz tutumların sebepleri arasında katılımcıların özel gereksinimli bireylerin kaynaştırma/bütünleştirme ortamlarına değil de ayrı eğitim ortamlarına yerleştirilmesinin uygun olduğu, BEP'in gelişigüzel hazırlanan bir program olduğu şeklindeki ifadelerinden hareketle, BEP kavramına dair bilgi eksikliklerinin bulunduğu, yanlış bilgilere sahip oldukları ve kendilerini bu konuda yetkin hissetmedikleri, özel gereksinimli öğrencilerin ve BEP'in olumsuz yönlerine odaklanarak süreci kendi kendilerine zorlaştırdıkları düşünülmektedir. Bunun yanı sıra alan yazında BEP'e ilişkin sahip olunan olumsuz tutum ve algıların nedenleri olarak zaman, materyal, donanım/alt yapı, bilgi eksikliği, öğretmenlere destek hizmetlerin sağlanmaması, alınan eğitim ve kursların yetersizliği, ailelerin iş birliğine yanaşmaması ve büyük beklentiler içinde olmaları, sınıf mevcutlarının kalabalık olması, tecrübesizlik, kendini donanımlı hissetmeme, BEP'i formalite ve yetersiz bir program olarak görme, BEP'e sahip olan bireylerin gelişimlerinin izlenmemesi, BEP geliştirme biriminin rol ve sorumluluklarının bilincinde olmaması ve bu yüzden iş birliği sağlanamaması ve BEP toplantılarının düzenli aralıklarla gerçekleştirilmediği şeklindeki bulgular bu düşünceyi destekler niteliktedir (Akkoyunoğlu, 2019; Al Kahtani, 2015; Ateş, 2017; Ayanoğlu ve Gür Erdoğan, 2019; Burunsuz, 2019; Debbağ, 2017; Ersoy vd., 2021; Evyapan, 2020; Gündüz, 2022; İlik, 2019; İlik ve Sarı, 2017; Koca, 2022; Kol, 2016; Kozikoğlu ve Albayrak, 2022; Krones, 2016; Özan ve Sarıca, 2021; Sevim vd., 2021; Söğüt ve Deniz, 2018; Taşdemir vd., 2017; Tekin Ersan ve Ata, 2018; Toprak, 2018; Van Niekerk, 2016; Yaman, 2017; Yazıcıoğlu, 2019b; Yener ve Dayı, 2021; Yılmaz ve Batu, 2016). Bu çalışmalarda, BEP'e yönelik olumsuz tutum ve algıların giderilmesi amacıyla öğretmenlere kaynak, kurs, seminer ya da hizmet içi eğitimlerin sunulmasının gerekli olduğundan bahsedilmiştir.

Araştırmada dördüncü olarak ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin, BEP kavramına ilişkin üretmiş oldukları metaforların çeşitliliğinin en az ve en çok hangi kademede yer aldığı sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda hangi kademede görev yapan öğretmenlerin birbirinden farklı metafor ürettiği değerlendirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları tarafından üretilen metafor ve gerekçelerinden hareketle oluşturulan 7 kategori vardır. Her bir kategori içerisinde sayıca farklı metafor bulunmaktadır. Toplamda 16 metafor ile içerisinde en çok metafor barındıran kategori *Çok Yönlü İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP* olmuştur. Bu kategoriyi 12 metafor ile *Bir Rehber Olarak BEP* kategorisi takip etmiştir. Araştırmada en sık tercih edilen diğer kategoriler 7 metafor ile *Bireye Özgü Bir Öge/Unsur Olarak BEP* ve 6

metafor ile *Yaşamdaki Temel İhtiyaç Olarak BEP* isimli kategorilerdir. Tercih edilme oranı düşük olan kategoriler 4 metafor ile *Toplumsal Yaşama Katılım İçin Bir Öge/Unsur Olarak BEP ve* 2 metafor ile *Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP* olarak tespit edilmiştir.

Araştırmada en sık başvurulan kategorinin *Çok Yönlü İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP* olması, katılımcıların metafor üretirken BEP'in kullanışlılığına yöneldiğini göstermekle birlikte birbirinden farklı olarak üretilen 14 metafor da çeşitliliğin bu kategoride fazla olduğunu ifade etmektedir. Alanyazında BEP hakkında gerçekleştirilen çalışmalarda da katılımcılar tarafından BEP'in kullanımına ve işlevselliğine yönelik ifadelere yer verilmesi bu bulguya dayanak oluşturmaktadır (Ayanoğlu ve Gür Erdoğan, 2019; Ersoy vd., 2021; Evyapan, 2020; İlik, 2019; Gündüz, 2022; Kozikoğlu ve Albayrak, 2022; Kuru Habiboğlu, 2018; Rotter, 2014; Sevim vd., 2021; Tekin Ersan ve Ata, 2018; Van Niekerk, 2016). Yalnızca bu kategoride tekrarlanmış metafor bulunmakta, geri kalan tüm kategorilerde ise birbirinden farklı metaforların üretildiği görülmektedir. Bu bulgu, katılımcıların BEP geliştirme sürecine bizzat dahil olmaları sonucunda yeni ve birbirinden farklı düşünceleri yaratıcı biçimde ortaya koyabilmeleriyle açıklanabilir. Araştırmada yer alan kategoriler arasından *Çok Yönlü İşlevsel Bir Öge/Unsur Olarak BEP, Bir Rehber Olarak BEP* ve *Yaşamdaki Temel İhtiyaç Olarak BEP* isimli kategoriler daha çok ilkokulda görev yapan öğretmenler tarafından tercih edilmiştir. Bu ifadeler, ilkokulda görev yapan katılımcıların kaynaştırma/bütünleştirme uygulamalarından yararlanan öğrencilerle daha çok vakit geçirerek BEP'in işe yarayan bir program olduğunu, kendilerine yol gösterdiğini ve özel gereksinimli bireylerin bütünsel gelişimi için ihtiyaç duydukları bir program olduğunu düşünmeleriyle açıklanabilir. İlkokulda görev yapan öğretmenler özel gereksinimli bireylerle branş öğretmenlerine nazaran daha fazla birlikte oldukları için BEP'te yer alan hedeflerin gerçekleştirilip gerçekleştirilmediğine ilişkin izleme ve değerleme basamaklarını yakından takip etmektedir. Bu durumun, ilkokul öğretmenlerinin BEP'in özel gereksinimli bireylere sunduğu faydaları gözleyerek bütüncül değerlendirme yapmalarına olanak sağlamadığı düşünülmektedir.

Buna karşılık *Bireye Özgü Bir Öge/Unsur Olarak BEP* ve *Gerektiği Gibi Hazırlanmadığında Amacına Hizmet Etmeyen Bir Öge/Unsur Olarak BEP* isimli kategoriler ise daha çok ortaokulda görev yapan katılımcılar tarafından tercih edilmiştir. "Bireye özgü" ifadesiyle ortaokul öğretmenlerinin BEP'in her öğrenci için farklılaşması ve programın özel olmasıyla açıklanabilir. Bu düşünce Uysal (2019) tarafından sınıf öğretmenlerinin BEP hakkındaki metaforik algılarını incelediği çalışmada geliştirilen, "bireysellik" kategorine ait

bulgularla örtüşmektedir. Araştırmada üretilen yalnızca 2 olumsuz metaforun sadece ortaokulda görev yapan katılımcılar tarafından oluşturulması oldukça dikkat çekicidir. Bu düşüncelerin altında BEP geliştirme sürecinde yaşanan zorluklar ve çeşitli tecrübelerin yattığı düşünülmektedir. Benzer düşünceleri farklı metaforlarla açıklamak metafor çeşitliliğini artıran unsurlardan biridir.

Son olarak *Toplumsal Yaşama Katılım İçin Bir Öge/Unsur Olarak BEP* kategorisine hem ilkokul hem de ortaokulda görev yapan katılımcılar eşit olarak başvurmuştur. Bu durum hem ilkokul hem de ortaokul öğretmenlerinin BEP'in ve özel eğitimin nihai amacı olan bağımsızlaştırma/bütünleştirme noktalarına vurgu yaptıklarını göstermektedir. İlgili kategori bünyesinde oluşturulan metaforların ve bu metaforların üretilmesine katkı sağlayan düşüncelerin BEP'in temel özelliğine odaklanmasının, değerli bir bulgu olduğu düşünülmektedir.

Bu bulgulardan hareketle, ilkokulda görev yapan katılımcıların araştırmanın en çok tercih edilen 1., 2., ve 4. kategorilerine başvurdukları ortaya çıkmıştır. Bu durum ilkokulda görev yapan katılımcıların sayıca ortaokulda görev yapan katılımcılardan fazla olmasıyla açıklanabilir. Ayrıca aynı kademedeki öğretmenlerin BEP kavramı hakkında benzer metaforik algılara sahip oldukları ve görev süresi bakımından 21 yıl ve daha fazla süredir öğretmenlik yapan ilkokul katılımcılarının, ortaokulda görev yapan öğretmenlere nazaran daha fazla deneyim sahibi oldukları da düşünülebilir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin en sık tercih ettikleri kategorilerden hareketle bu öğretmenlerin, BEP'in işe yarar oluşuna, yol göstericiliğine ve özel gereksinimli bireyler için bir gereksinim ifade ettiğine vurgu yaptıkları söylenebilir. Ek olarak ilkokulda görev yapan öğretmenlerin ürettikleri metafor ve tercih ettikleri kategorilerde olumlu algılara sahip olduklarını söylemek mümkündür. Uysal'ın (2019) BEP'e yönelik gerçekleştirdiği metaforik algı çalışmasında da katılımcıların BEP'e ilişkin benzer hatta aynı metaforları üreterek bu araştırmadaki kategorilere yakın temaların ortaya çıkması, BEP kavramına ilişkin ortak noktalara vurgu yapması ve olumlu algılara sahip olmaları bu görüşü destekler niteliktedir.

Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yoğunlaştığı kategoriler incelendiğinde, bu öğretmenlerin BEP'in kişiye özgü olarak geliştirilmesi, olması gerektiği gibi hazırlanmasının önemi ve özel gereksinimli bireyler için hayati bir önem taşıması noktalarının vurgulandığı görülmektedir. Bu bulgu, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin BEP geliştirme sürecine ve BEP'in içeriğine odaklanarak metafor ürettiğini düşündürmektedir. Ayrıca bu metaforları

üretirken BEP'e ilişkin olumsuz yargılar ifade eden katılımcıların olduğunu söylemek de mümkündür. Bu olumsuz yargıların yalnızca 2 katılımcı tarafından üretilmiş olması, geri kalan 46 katılımcının olumlu metafor üretmeleri gerekçesiyle tüm katılımcılara genellenmemektedir. Bu bulgu Ateş'in (2017) BEP'e yönelik görüşleri ortaya çıkarmak istediği çalışmasında da ortaya çıkmış ve bazı katılımcıların BEP'i gereksiz ve yararsız bulmasına rağmen çoğunluğun bu şekilde düşünmediği ifade edilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarının ürettikleri metaforların sayısı ve çeşitleri incelendiğinde, sayıca fazla metaforun ilkokul öğretmenleri tarafından oluşturulduğu görülmektedir. Bu noktada araştırmada, ilkokulda görev yapan katılımcıların sayıca fazla olduğunu düşünmek kadar metafor üretme ve bağdaşım kurma becerilerinin daha yüksek olduğunu düşünmek de doğru olacaktır. Araştırmaya katılan 27 ilkokul öğretmeni tarafından toplamda 27 metafor üretilirken bu metaforlardan 2 tanesi tekrarlanmış metafor olma özelliği göstermektedir. Böylece ilkokul öğretmenleri tarafından 23 özgün metafor üretilmiştir. Buna karşın ortaokulda görev yapan 21 katılımcı tarafından üretilen tüm metaforların birbirinden farklı olduğu belirlenmiştir. Bu kademede tekrarlanmış hiçbir metaforun bulunmaması, ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin oluşturduğu metafor çeşitliliğin daha fazla olduğunu göstermektedir. Bu bulgu ortaokulda görev yapan katılımcıların çoğunlukla 11-20 yıl aralığında görev süresinin bulunmasıyla yani genç/orta yaş grubunda yer alan öğretmenlerin ülkemizde geçmişi çok eskiye dayanmayan bir kavram olan BEP ile daha fazla karşılaşmış olmalarıyla açıklanabilir. Son olarak araştırma kapsamında üretilen metaforlardan yalnızca 2 tanesinin tekrarlanmış olması, katılımcıların BEP kavramına ilişkin geniş bir fikir yelpazesine sahip olduğunu ve özel gereksinimli bireylerin eğitimi için anahtar rol ifade ettiğinin bilincinde olduklarını düşündürmektedir.

Araştırmada yanıtı aranan son problem, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin BEP kavramına yönelik metaforik algılarında herhangi bir farklılığın olup olmadığıdır. Bu probleme yanıt bulmak amacıyla katılımcılar tarafından üretilen metaforlar ve gerekçeleri araştırmacı tarafından incelenmiştir. Katılımcılar tarafından üretilen metaforların büyük çoğunluğunun olumlu yargılar ifade ettiği ve "metafor" ve "gökkuşağı" isimli tekrarlanan iki metaforun bulunduğu bilinmektedir. Bununla birlikte üretilen metaforlar ve gerekçelerinden hareketle geliştirilen 6 kategorinin, BEP'in işlevsellik, yararlılık, yol göstericilik, gereksinimlere hitap eden, kişiye özgü hazırlanan, bütünleştirmede kilit rol oynayan ve merkeze konması gereken bir program olduğuna yönelik özelliklerini yansıttığı görülmektedir. Buna karşılık yalnızca 1 katılımcı dışında BEP geliştirme, izleme ve

değerlendirme süreçleri, BEP geliştirme birimi, BEP toplantıları ile okul-aile iş birliği gibi unsurlara değinilmemiş olması düşündürücüdür. Katılımcıların bu konularla ilgili olarak BEP kavramına ilişkin akla ilk gelen başlıklara değinmiş olabilecekleri, BEP hazırlama konusunda kendilerini yetkin hissediyor olmaları, materyal ve donanımsal yetersizlik yaşamamış olabilecekleri ve ilgili paydaşlarla (BEP geliştirme birimi üyeleri) olumsuz bir deneyime maruz kalmamış olabilecekleri düşünülmektedir.

Nitekim İlik'in (2019) BEP'e ilişkin öğretmen görüşlerini incelediği çalışmasında, katılımcıların BEP'i faydalı bulmalarına rağmen özel gereksinimli bireylerin gelişimlerinin izlenmesi noktasında aksaklıkların bulunduğu ifade edilmiştir. Katılımcılar yaşadıkları bu olumsuz deneyimler sebebiyle BEP geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerine yönelik eğitim talep etmiştir. İlik'in (2019) çalışması, bu çalışmadaki katılımcıların BEP'e ilişkin herhangi bir olumsuz deneyim yaşamadıkları için bu noktalara değinmedikleri görüşüyle örtüşmektedir. Buna karşılık Yılmaz ve Batu'nun (2016) ilkokul öğretmenlerinin BEP'e yönelik düşüncelerini inceledikleri araştırmada, katılımcıların BEP hakkında bilgi sahibi olduğu ve BEP geliştirme sürecindeki rol ve sorumluluklarını yerine getirdikleri belirtilmiştir. Kuru Habiboğlu (2018) gerçekleştirmiş olduğu BEP geliştirme birimine ilişkin görüş niteliğindeki çalışmasında, BEP'in izlenmesi ve değerlendirilmesi sürecinde bazı okullarda öğretmene yardımcı olunduğu ve sosyo-ekonomik düzeyi iyi olan okullarda, ailelerin BEP geliştirme sürecine katılım gösterdiği ifade edilmiştir. Bu çalışmadaki katılımcıların çoğunlukla olumlu metaforlar üretmesi ve benzer temalara yoğunlaşması, alanyazında yer alan çalışmaların, BEP geliştirme biriminde yer alan öğretmenlere gerekli desteğin sunulması durumunda BEP geliştirme sürecinin daha olumlu geçtiği ve öğretmenlerin sürece dair olumlu algılar geliştirmesini sağladığını ifade etmesiyle açıklanabilir.

Araştırmada yer alan kategorilerin, katılımcıların metaforları ışığında geliştirildiği düşünüldüğünde, katılımcıların büyük çoğunluğunun BEP hakkında olumlu, duyarlı ve benzer/ortak algılara sahip olduklarını söylemek mümkündür. Katılımcıların ürettikleri "merdiven" ve "gökkuşağı," dışındaki metaforların birbirinden farklı nitelikte üretilmiş olması katılımcıların BEP kavramına yönelik bilgi sahibi oldukları, BEP geliştirmenin gerekliliğine inandıkları, BEP'i uyguladıkları ve faydalı buldukları, özel gereksinimli bireyler için BEP'in öneminin farkında oldukları gibi ortak sonuçlar ve olumlu algılar doğrultusunda, ilkokul ve ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin BEP kavramına yönelik benzer/ortak metaforik algılara sahip olduğu ifade edilebilir.

Araştırmadan elde edilen veriler ışığında, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin BEP kavramına yönelik çoğunlukla birbirinden farklı metaforlar ürettiği, bu metaforların BEP'in özelliklerini yansıtan kategoriler oluşturduğu, ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun BEP kavramına ilişkin olumlu algılara sahip olduğu, katılımcıların hedef kavrama ilişkin bakış açılarının çeşitli olması sebebiyle birbirinden farklı ve özgün metaforlar ürettikleri ve bu metaforların gerekçelerinde benzer/ortak noktalara vurgu yaparak ilgili kavrama ilişkin benzer algılara sahip olduklarını söylemek mümkündür.

Kullanılması yasal bir dayanak olan ve özel gereksinimli bireylerin hayatında çok önemli bir yer tutan BEP kavramına ilişkin ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler tarafından üretilen metaforlara odaklanan bu çalışmada, öğretmenlerin BEP'e ilişkin algılarından kesitler yer almıştır. BEP geliştirme biriminde kilit role sahip olan öğretmenlerin BEP kavramına ilişkin metaforik algılarının incelendiği bu tür çalışmalar alanyazına katkı sağlaması bakımından önem arz etmektedir. Bu çalışmanın da BEP kavramına ilişkin ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin metaforik algılarını ortaya koyarak ilgili kavrama ilişkin gerçekleştirilen metaforik algı çalışmalarının oldukça sınırlı olması nedeniyle alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın, özel gereksinimli bireylerle çalışan katılımcıların görüşlerini içermesi bakımından ilgili paydaşlara ve tüm öğretmenlik programlarında yer alan ders içeriklerine ışık tutması umulmaktadır.

5.1. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

İleri araştırmalara yönelik ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin katılım göstereceği, görüşme, gözlem ve saha notları gibi farklı veri toplama araçlarının kullanıldığı, sayıca daha fazla okul ve katılımcının yer aldığı ve BEP'e ilişkin ön test-BEP eğitimi-son test ölçümlerinin yapıldığı uygulamays yönelik araştırmaların düzenlenmesi önerilebilir. Ayrıca araştırmalarda "BEP hazırlamak… dır/gibidir, çünkü" şeklinde BEP geliştirme sürecine odaklanan, BEP'in alt birimlerinin veya öğretmenlerin BEP ile ilgili rollerinin betimlendiği metafor cümleleri tercih edilebilir. Son olarak BEP geliştirme sürecine, BEP toplantılarına, okul-aile iş birliğinin önemine ve BEP kapsamında belirlenen amaçların iyileştirilmesine yönelik çalışmalara/hizmet içi eğitimlere ağırlık verilebilir. BEP hakkında düzenlenen kurs, seminer ve kongrelere BEP geliştirme biriminde yer alan tüm üyeler yönlendirilebilir.

Kaynakça

Açar, D., Kaya, G. ve Güneş, G. (2017). Özel gereksinimli bireyler hakkındaki görüşlere ilişkin metafor çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 16*(62), 935-944. http://dx.doi.org/10.17755/esosder.284397

Akkaya, E. (2012). *Ortaöğretim öğrenci ve öğretmenlerinin okul ve ideal okul algılarının metafor yoluyla analizi* (Tez Numarası: 317046) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akkoyunoğlu, Ö. (2019). *Müzik öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 606596) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Akman, Ö., Özeren, E. ve Yiğen, V. (2017). Öğretmenlerin "okul" kavramına ilişkin metaforların incelenmesi. *International Journal of Social Science Research, 6*(2), 142-157. **https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/396320'dan** alınmıştır.

Al Kahtani, M. A. (2015). *The individual education plan (IEP) process for students with intellectual disabilities in Saudi Arabia: Challenges and solutions* [Doctoral dissertation, Lincoln University]. Retrieved from **https://faculty.ksu.edu.sa/sites/default/files/mohammed_phd_document_0.pdf**

Alan, Ş. (2019). *Özel eğitim okullarında geliştirilmiş olan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) kalitelerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 543007) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Altındağ Kumaş, Ö. ve Süer, S. (2020). Öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 16*(28), 1076-1101. **http://dx.doi.org/10.26466/opus.676175**

Altıntaş G., Baykan, Ö., Kahraman, E. ve Altıntaş, U. (2015). Fen bilgisi öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimi, kaynaştırma öğretmeni ve kaynaştırma öğrencilerine ilişkin metaforik algıları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4*(3). 273-282. **http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/15.altintas.pdf'ten** alınmıştır.

Arslan, M. M. ve Bayrakcı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim, 35*(171), 100-108. **https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/66473/'ten** alınmıştır.

Aslan, H. ve Doğan, Ü. (2016). Üstün yetenekli öğrencilerin devam ettikleri okulları ile bilim ve sanat merkezine ilişkin metaforik algıları: Karşılaştırmalı durum çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16* (2), 335-350. **https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.2-5000194931**

Aslan, M. (2021). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimi toplantılarının ve toplantılara aile katılımının incelenmes*i (Tez Numarası: 677696) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Ateş, M. (2017). Bilim ve sanat merkezlerinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim planı hakkındaki görüşlerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,0*(42), 211-225. **https://doi.org/10.21764/efd.70905**

Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 12*(1), 39-53. **https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/159134'ten** alınmıştır.

Ayanoğlu, Ç. ve Gür Erdoğan D. (2019). Okul yöneticilerinin özel gereksinimli öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlanması/uygulanması hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 20*(4), 677-706. **https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.531039**

Aydın, F. ve Arslan R. (2022). Sınıf öğretmenlerinin metaforlar yoluyla kaynaştırma eğitimi ve öğrencisine yönelik algıları, *Trakya Eğitim Dergisi, 12*(3), 1883-1906. **https://doi.org/10.24315/tred.962205**

Aydoğdu, A., Benli, A. N. ve Kapucu, R. (2020). Ortaokul kademesinde kaynaştırma eğitimi gören öğrencilerin uyum becerilerine ilişkin görüşler. *Bartın Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 34-47. **https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1182790'dan** alınmıştır.

Aykaç, N. (2012). İlköğretim öğrencilerinin resimlerinde öğretmen ve öğrenme süreci algısı. *Eğitim ve Bilim, 37*(164), 298-315. **http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/973/380'dan** alınmıştır.

Aykaç, N. ve Çelik, Ö. (2014). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının eğitim programına ilişkin metaforik algılarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim, 39*(173), 328-340. **http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/2161/694'ten** alınmıştır.

Babaoğlan Özdemir, B., Akkurt, N. D. ve Babaoğlan, B. (2021). Üstün yetenekli öğrencilerin bilim ve fen bilimleri kavramlarına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER), 6*(1), 114-127. https://dergipark.org.tr/tr/pub/turksosbilder/issue/64427/894066'dan alınmıştır.

Batdal Karaduman, G., Akşak Ertaş, Z. ve Duran Baytar, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin özel yetenek (kaynaştırma) kararı olan öğrencilerin eğitim süreçlerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *The Journal of International Education Science, 23*(7), 96-111. **https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL43876**

Bağcı Çeliksoy, R. (2019). *Öğretmen adaylarının "değerler" ve "değerler eğitimi" algılarının metafor yoluyla analizi* (Tez Numarası:589458) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Baştuğ, Y. E. ve Servi C. (2021). Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireylere ilişkin tutumlarının metaforik algıları çerçevesinde incelenmesi: Bir karma desen incelemesi. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8,* 770-787. **https://doi.org/10.30900/kafkasegt.957732**

Berber, S. (2019). *4. sınıf sosyal bilgiler dersinde değer öğretimine ilişkin öğrencilerin oluşturduğu metaforların incelenmesi* (Tez Numarası: 542931) [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Beşkardeş Günay, S. (2007). *Üstün zekâlı ve özel yetenekli öğrencilerin yabancı dil (İngilizce) öğretiminde metafor sisteminin uygulanması* (Tez Numarası: 206182) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Bildiren, A., Gür, G., Sağkal, A. S. ve Özdemir, Y. (2020). Okul öncesi öğretmenlerinin üstün yetenekli çocukların tanılanması ve eğitimlerine ilişkin algıları. *Ankara Üniversitesi*

Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 21(2), 329-356. **https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.572326**

Bolat, H. (2020). Üstün zekalı ve yetenekli öğrencilerin bilim ve sanat merkezindeki ve okuldaki sosyal bilgiler dersine yönelik metaforik algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8*(4), 1135–1144. **http://dx.doi.org/10.18506/anemon.647705**

Bozkuş Genç, G. (2021). Özel eğitim öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının yüksek işlevli otizm spektrum bozukluğuna ilişkin metaforik algıları. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 16*(31), 39-62. **https://doi.org/10.35675/befdergi.729365**

Branding, D., Bates, P., & Miner, C. (2009). Perceptions of self-determination by special education and rehabilitation practitioners based on viewing a self-directed IEP versus an external-directed IEP meeting. *Research in Development Disabilities, 30*(4), 755-762. **http://dx.doi.org/10.1016/j.ridd.2008.10.006**

Bulut, A. S. (2018). Sınıf öğretmeni adaylarının üstün yetenekli birey ve özel eğitim kavramlarına ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(3), 2338-2356. **https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.015**

Burunsuz, E. (2019). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programının uygulanmasınailişkin öğretmen görüşleri* (Tez Numarası: 544939) [Yüksek lisans tezi, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Canbaba, Z. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin nüfus ve göç kavramına ilişkin algılarının metafor yöntemiyle incelenmesi* (Tez Numarası: 515643) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Carter, E., & Wilson, C. H. (2011). An attitudinal study: Perceptions of teachers, parents and public school stakeholders concerning the IEP process and development. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED540489.pdf

Castro, G. (2022). *School supports for parents of special education: An observational study of the individualized education plan process for families with children with autism* (Publication No. 29168040) [Master's thesis, Tufts University]. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global.

Cirit, B. (2020). *10-14 yaş grubu öğrencilerinin beden eğitimi öğretmenine karşı metaforik algı düzeyinin araştırılması* (Tez Numarası: 622952) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Christle, C. A., & Yell, M. L. (2010). Individualized education programs: Legal requirements and research findings. *Exceptionality, 18*(3), 109-123. **https://doi.org/10.1080/09362835.2010.491740**

Clarken, R. H. (1997, March). *Five metaphors for educators.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago. Retrieved from **https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED407408.pdf**

Çakıcı, A. (2022). *Lise öğrencilerinin osb kavramı hakkındaki metaforik algılarının incelenmesi* (Tez Numarası: 784873) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Çoğaltay, N. ve Aras, Z. N. (2018). Öğretmen adaylarının öğretmen atamalarında kullanılan sözlü sınava ilişkin algıları: Metafor analizi örneği. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7*(1), 211-230. **https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/497088'den** alınmıştır.

Çuhadar, Y. (2006). *İlköğretim okulu 1-5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrencileri için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Debbağ, M. (2017). Opinions of prospective classroom teachers about their competence for individualized education program (IEP). *Universal Journal of Educational Research, 5*(2), 181-185. **https://doi.org/10.13189/ujer.2017.050202**

Dildine, G. (2010). *General education teachers' perceptions of their role in developing individual education programs and their use of IEPs to develop instructional plans for students with disabilities* (Publication No. 3413684) [Doctoral dissertation, Tennessee State University]. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global.

Diken, İ.H. ve Batu, S. (2020). Kaynaştırmaya giriş. İ. H. Diken (Ed.). *İlköğretimde kaynaştırma* içinde (ss. 2-23). Pegem Akademi.

Dikici Sığırtmaç, A., Hoş, G. ve Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 12*(4), 205-223. **https://www.ajindex.com/dosyalar/makale/acarindex1423907606.pdf'ten** alınmıştır.

Duran, A. ve Dağlıoğlu, H. E. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocuklara ilişkin metaforik algıları. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*(3), 855-881. **https://doi.org/10.17152/gefad.328869**

Dün, F. (2021). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen öğrencilerin yazılı metinlerinde metafor kullanım becerilerinin betimlenmesi* (Tez Numarası: 699349) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Edwards, S. (2022). *Family expert: Surveying family perception to increase the effectiveness of individual education program (IEP) implementation* (Publication No. 29165971) [Doctoral dissertation, Colorado University]. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global.

Efilti, E., Demirci, B. ve Karaduman, M. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitime ve özel eğitim öğrencilerine yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 17*(33), 221-251. **https://doi.org/10.26466/opus.754317**

Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17*(1)1,615-636. **https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1489196'dan** alınmıştır.

Ekinci, A., Sümer, S., Bozan, S. ve Çete, U. (2018). Sınıf öğretmenlerinin özel yetenekli öğrencilere ilişkin algıları: Metaforik bir çalışma. *Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2*(3), 1-20. **https://dergipark.org.tr/tr/pub/mkuefder/issue/42370/489701'den** alınmıştır.

Eldeniz Çetin, M. (2017). Özel gereksinimli bireylerin tercihlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 18*(2), 309-328. **https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.293726**

Engelliler Hakkında Kanun (2005, 7 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı: 25868). **https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.5378.pdf'ten** alınmıştır.

Eraslan Çapan, B. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 3*(12), 140-154. https://www.tuzyeksav.org.tr/wp-content/uploads/2015/09/capan-bahtiyar-eraslan-ogretmen-adaylarinin-ustun-yetenekli-ogrencilere-iliskin-metaforik-algilari.pdf'ten alınmıştır.

Eraslan, L. (2011). Sosyolojik metaforlar. *Akademik Bakış Dergisi,* 27, 1-22. https://www.bingol.edu.tr/media/208383/sosyolojik-dusunme-bolum9-Sosyolojik-Metaforlar.pdf'ten alınmıştır.

Eren, B. (2018). Özel eğitim öğretmeni adaylarının "müzik" kavramına ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies Educational Sciences, 13*(19), 697-716. **http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13929**

Eren, B. ve Engür, D. (2019). Özel eğitim öğretmeni adaylarının müzik öğretimine yönelik özyeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 18*(72), 2000-2018. **https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/833530'dan** alınmıştır.

Ersoy, A. F., Sancar, E. ve Şener, M. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında öğretmen görüşlerinin okul sosyal hizmeti perspektifinden değerlendirilmesi. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, *7*(4), 337-352. https://doi.org/10.24289/ijsser.942244

Evyapan, G. (2020). *Okulöncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin öz-yeterlilik algı düzeyleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri* (Tez Numarası: 627037) [Yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Fiscus, E. D., & Mandell, C. J. (2002). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi [Developing individualized education programs]*. (Çev. G. Akçamete, H. G. Şenel ve E. Tekin). Anı Yayıncılık. (Eserin orijinali 1983'te yayımlanmıştır).

Fish, W. W. (2008). The IEP meeting perceptions of prents of students who receive special education services preventing school failure. *Alternative Education for Children and Youth, 53*, 8–14. **https://doi.org/10.3200/PSFL.53.1.8-14**

Gamiş, B. (2019). *Özgül öğrenme güçlüğü olan ve normal gelişim gösteren 7-11 yaş çocukların metafor algılarının görsele dayalı incelenmesi* (Tez Numarası: 561788) [Yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Gardner, H. (1983). Frames of mind: *The theory of multiple intelligence*. Fontana Press.

Guilherme, A., & Souza De Freitas, A. L. (2018). Discussing education by means of metaphors. *Educational Philosophy and Theory, 50*(10), 947-956. **https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1198250**

Güleç Aslan, Y. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna ilişkin deneyim ve algıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 22*(3), 869-896. **https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/209902'den** alınmıştır.

Güler, A., Halıcıoğlu, M. B. ve Taşğın, S. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma: Teorik çerçeve - pratik öneriler 7 farklı nitel araştırma yaklaşımı – kalite ve etik hususlar.* Seçkin Yayıncılık.

Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim, 38*(169), 126-141. **http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1825/501'den** alınmıştır.

Gündüz, T. (2022). *Fen bilgisi öğretmen adaylarının bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama yeterliklerinin belirlenmesi* (Tez Numarası: 5742105) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Gündüzalp S. ve Demirtaş, Z. (2020). Eğitim fakültesi öğrencileri gözüyle öğretim elemanları. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 10*(2), 224-233. **https://doi.org/10.5961/jhes.2020.384**

Güneş, A. ve Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede metaphor analizi araştırmaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi AUAd, 2*(3), 115-129. https://dergipark.org.tr/tr/pub/auad/issue/34059/377003#article_cite'den alınmıştır.

Gürgür, H. (2020). Kaynaştırma (bütünleştirme) ve destek özel eğitim hizmetleri. İ. H. Diken (Ed.). *Özel eğitim ve kaynaştırma*içinde (ss. 124-142). Pegem Akademi.

Gürsel, O. (2021). Özel eğitimde değerlendirme. İ. H. Diken (Ed.). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (ss. 28-42). Pegem Akademi.

Güzel, N. (2014). *Kaynaştırma öğrencisi olan ilköğretim öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yaşadıkları sorunlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.

Hunt, C. A., Gao, J., & Xue, L. (2014). A visual analysis of trends in the titles and keywords of top-ranked tourism journals. *Current Issues in Tourism, 17*(10), 1-7. **http://dx.doi.org/10.1080/13683500.2014.900000**

İlik, Ş. (2015). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı eğitiminin, kaynaştırma öğretmenlerinin bep yeterliliklerine etkisi* (Tez Numarası: 407532) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

İlik, Ş. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin eğitiminde görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamaya uygulamaya ve izlemeye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 27*(2), 485-495. http://dx.doi.org/10.24106/kefdergi.2569

İlik, Ş. ve Sarı H. (2017). The training program for individualized education programs (IEPs): Its effect on how inclusive education teachers perceive their competencies in devising IEPs. *Educational Science: Theory & Practice, 17*(5), 1547-1572. **http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.5.0424**

İlik, Ş. Ş. ve Günay Y. E. (2020). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama sürecinde tercih edilen bep uygulamaları üzerine öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(30), 347-362. **http://dx.doi.org/10.35675/befdergi.728139**

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi (1948, 10 Aralık). Resmi Gazete (Sayı: 7217). **http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/7217.pdf'ten** alınmıştır.

James, B. (2021). *The perceptions of parents of student with disabilities towards the IEP meeting* (Publication No. 0139443) [Doctoral dissertation, Centenary University]. Retrieved from Centenary University.

Kalyn, W. (2022). What is an IEP? Everything you need to know about IDEA, IEPS and 504 plans. ADDitude. Retrieved from **https://www.additudemag.com/iep-vs-504-plan-idea-adhd-disability-education/**

Kanat, H. (2015). *Kaynaştırma öğrencisi olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaptıkları eğitim-öğretim faaliyetlerine ilişkin görüş ve önerileri* (Tez Numarası: 429367) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kantekin, S. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler, tarih ve coğrafya kavramlarıyla ilgili metaforik algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi (Karadeniz Teknik Üniversitesi Fatih Eğitim Fakültesi örneği)* (Tez Numarası: 508281) [Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karaburçak, S. ve Doğan Taş, İ. (2019). Bilim ve sanat merkezinde eğitim alan 6. ve 7. sınıf öğrencileri ve velilerinin akademik başarı kavramına ilişkin metaforları. *Milli Eğitim Dergisi, 48*(222), 83-102. **https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/45478/571358#article_cite'den** alınmıştır.

Karaçanta, H. (2013). Üniversite öğrencilerinin milli değerlere yönelik metaforları. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi, 0*(32), 107-114. **https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/296369'dan** alınmıştır.

Karakurt, N. (2020). *Öğretmen adaylarının bireyselleştirilmiş eğitim programına yönelik öz yeterliklerini belirleme ölçeği geliştirme ve uygulama çalışması* (Tez Numarası: 655503) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Karakuş, N. ve Kozçetin, K. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 0*(40), 387-404. **http://dx.doi.org/10.21764/efd.47355**

Karamehmet, B. (2017). Metafor ile markaları yönetmek. *Atatürk İletişim Dergisi,* (13), 125-148. **https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/429899'dan** alınmıştır.

Karaşahinoğlu, A. (2015). *Öğrencilerin metaforik sınav algıları ile velilerin okula yönelik görüşleri arasındaki ilişki* (Tez Numarası: 396155) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kargın, T. (2007). Baş makale: Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8*(1), 1-13. **http://dx.doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000103**

Kargın, T. (2021). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. Diken, İ. H. (Ed.). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* içinde (s. 60-89). Pegem Akademi.

Kargın, T. ve Gengeç, H. (2021). Özel eğitimde ölçme ve değerlendirme. T. Kargın ve B. Güldenoğlu (Editörler), *Değerlendirme süreci* içinde (ss. 40-72). Pegem Akademi.

Kazu, İ.Y. ve Yıldırım, D. (2021). Özel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli birey ve özel eğitime yönelik metaforik algıları. *Journal of History School,* (51), 1121-1144. **http://dx.doi.org/10.29228/Joh.42759**

KHK, (1997) Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname, 21011 Sayılı Resmi Gazete, 6 Haziran 1997. **https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/4.5.573.pdf'ten** alınmıştır.

Kelleci, D. 2014. *Sınıf öğretmeni adaylarının iklim kavramına ilişkin algılarının metafor yoluyla incelenmesi* (Tez Numarası: 372397) [Yüksek lisans tezi, Giresun Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kılcan, B. (2021). Metafor ve eğitimde metaforik çalışmalar için bir uygulama rehberi. B. Kılcan (Ed.). *Eğitim bilimlerinde metaforların veri toplama aracı olarak kullanılması, örnek bir uygulama* içinde (ss. 89-108). Pegem Akademi.

Kıral, E. (2015). Öğretmen adaylarının algılarına göre öğretmen metaforları. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(1), 57.65. **https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/399542'den** alınmıştır.

Koca, K. (2022). *İlköğretim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama yeterlilikleri ve uygulama sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 743041) [Yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı bektaş Veli Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 47-72. **http://dx.doi.org/10.17679/iuefd.79408**

Kol, Ç. (2016). *Kaynaştırma ortamında bulunan işitme kayıplı öğrenci için bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme sürecinin incelenmesi: Bir eylem araştırması* (Tez Numarası: 449980) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kozikoğlu, İ. ve Albayrak, E. N. (2022). Öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programına (BEP) ilişkin tutumları ve yaşadıkları zorluklar: Karma yöntem çalışması. *Katılımcı Eğitim Araştırması (PER), 9*(1), 98-115. **http://dx.doi.org/10.17275/per.22.6.9.1**

Krones, M. P. (2016). *High school general education english teachers' perception of IEP accommodations for students with asperger syndrome* (Publication No. 10130854) [Doctoral dissertation, Illinois State University]. Retrieved from Theses and Dissertations.

Krones, M. P. (2016). *High school general education english teachers' perception of IEP accommodations for students with asperger syndrome* (Publication No. 10130854) [Doctoral dissertation, Illinois State University]. Retrieved from Theses and Dissertations.

Kunt, K. ve Tortop, H. S. (2013). Türkiye'deki üstün yetenekli öğrencilerin bilim ve sanat merkezlerine ilişkin metaforik algıları. *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi 1*(2), Özel Sayı, 117-127. **https://doi.org/10.17240/aibuefd.2016.16.2-5000194931**

Kuru Habiboğlu, N. (2018). *İlkokullarda çalışan sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme birimine ilişkin görüşleri* (Tez Numarası: 4530687) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Kuyumcu, Z. (2011). *Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve uygulanması sürecinde öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri* (Tez Numarası: 300709) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Küçüktepe, S. E. ve Gürültü, E. (2014). Öğretmenlerin "yapılandırmacı öğretmen" kavramına ilişkin algılarına yönelik metafor çalışması örneği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14*(2), 282-305. **https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/16806'dan** alınmıştır.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2003). *Metaphors we live by.* London: The university of Chicago press. Retrieved from **https://www.textosenlinea.com.ar/libros/Lakoff%20y%20Johnson%20%20Metaphors%20We%20Live%20By%20-%201980.pdf**

Lüle Mert, E. (2021). Okul öncesi öğretmenler ve öğretmen adaylarının "çocuk" kavramına ilişkin algılarının metaforlar aracılığıyla analizi. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies, 14*(85), 1-14. http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.41702

Martinez, M. A., Sauleda, N., & Huber, G. L. (2001). Metaphors as blueprints of thinking about teaching and learning. *Teaching and Teacher Education, 17*, 965-977. Retrieved from **https://norbal.files.wordpress.com/2011/09/martinez-ao.pdf**

Mertol Yüceil, H. (2015). *Üniversite öğrencilerinin kadına ilişkin metaforik algıları (Ondokuz Mayıs Üniversitesi örneği)* (Tez Numarası: 425445) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Milli Eğitim Bakanlığı. (1997). *573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*. (23011). **https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf**'ten alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2010). *Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı.* **https://susehriram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/58/09/964692/dosyalar/2019_09/29161904_06033031_20115820_ozel_egt_el_kitabi-donuYturuldu.pdf'ten** alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği* (30471). **https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm'den** alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı. (2022). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Tüm Öğretmenler İçin Yol Haritası.* **https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/20140845_BYREYSELLEYTYRYLMYY_EYYTYM_PROGRAMI_TUM_OYRETMENLER_YCYN_YOL_HARITASI.pdf'ten** alınmıştır.

Musyoka, M. M., & Clark, M. D. (2017). Teachers' perceptions of individualized education program (IEP) goals and related services. *J Dev Phys Disabil, 29*, 5-23. **https://doi.org/10.1007/s10882-015-9462-0**

Nacaroğlu, O. ve Mutlu, F. (2020). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin proje kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 992-1007. **https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020..-587573**

Narin, H. (2015). *Eğitim fakültesi 3. sınıf öğrencilerinin görsel imgeleri algılama farklılıklarının metafor yoluyla incelenmesi* (Tez Numarası: 398229) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Nartgün, Ş. S. ve Özen, R. (2015). Investigating pedagogical formation students' opinions about ideal teacher, teaching profession, curriculum, responsibility, public personnel selection examination (ppse) and employment: A metaphor study. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 174*(12), 2674-2683. **https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.951**

Oğuz, B. (2020). Üstün yetenekli öğrencilerin türkçe öğretmeni ve türkçe dersine yönelik metaforik algıları. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi, 3*(2), 80-91. **https://doi.org/10.47477/ubed.777973**

Orhan Karsak, H. G., & Gider, B. (2019). Metaphorical perceptions and views of teachers about gifted and talented students and their education. *Cumhuriyet International Journal of Education, 8*(4), 961-982. **http://dx.doi.org/10.30703/cije.543321**

Öncül, N. (2021). Uyumsal davranışların değerlendirilmesi. T. Kargın ve B. Güldenoğlu (Editörler), *Özel eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 180-204). Pegem Akademi.

Özan, S. ve Sarıca, A. D. (2021). Bireyselleştirilmiş eğitim programı: Sınıf ve rehberlik öğretmenlerinin deneyimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 22*(1), 147-174. **https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.664973**

Özaydın, L. Yıldırım Parlak, Ş. ve Küçük Karahan, S. (2021). Erken çocuklukta değerlendirme. T. Kargın ve B. Güldenoğlu (Editörler), *Özel eğitimde ölçme ve değerlendirme* içinde (ss. 338-354). Pegem Akademi.

Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997, 6 Haziran) Resmi Gazete (Sayı: 23011). **https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/4.5.573.pdf'ten** alınmıştır.

Öztürk, Ç. (2007). Sosyal bilgiler, sınıf ve fen bilgisi öğretmen adaylarının coğrafya kavramına yönelik metafor durumları. *Ahi Evran ÜniversitesiKırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 8*(2), 55-69. **https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59527/856057'den** alınmıştır.

Pektaş, M. ve Kıldan, A. O. (2009). Farklı branşlardaki öğretmen adaylarının "öğretmen" kavramına ile ilgili geliştirdikleri metaforların karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 11*(2), 271-287. **https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/103296/'dan** alınmıştır.

Pesen, A. ve Pesen, H. (2020). Özel eğitim dersi alan öğretmen adaylarının "özel eğitim" ve "özel eğitime ihtiyaç duyan birey" kavramlarına ilişkin algıları: Araştırma makalesi. *EKEV Akademi Dergisi, 0*(81), 35-60. **https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2594181'den** alınmıştır.

Rakap, S. (2015). Quality of individualised education programme goals and objectives for preschool children with disabilities, *European Journal of Special Needs Education, 30*(2), 173-186. **https://doi.org/10.1080/08856257.2014.986909**

Rotter, K. (2014). IEP use for general and special education teachers. *SAGE Open, 4*(2), 1-8. **https://doi.org/10.1177/2158244014530410**

Saban, A, Koçbeker, B. N. ve Saban A. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. 6(2),* 461-522. **https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256272'den** alınmıştır.

Saban, A. (2008). Okula ilişkin metaforlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, *0*(55), 459- 496. **https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108283'ten** alınmıştır.

Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 281-326. **https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/256272'den** alınmıştır.

Sanches Ferreira, M., Lopes Dos Santos, P., Alves, S., Santos, M., & Maia, S. (2013). How individualised are the individualised education programmes (IEPs): An analysis of the contents and quality of the IEPs goals, *European Journal of Special Needs Education, 28*(4), 507-520. https://doi.org/10.1080/08856257.2013.830435

Satan, A. S. (2013). Öğretmen adayı öğrencilerin psikolojik danışman ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,*0*(26),64-92. **https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/115670'dan** alınmıştır.

Saydam, E. N. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarına göre ilk okuma yazma öğretiminin metaforlar aracılığıyla değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, *7*(1), 65-83. **https://doi.org/11..11111/ted.xx**

Schmitt, R. (2005). Systematic metaphor analysis as a method of qualitative resarch. *The Qualitative Report, 10*(2), 358-394. Retrieved from http://nsuworks.nova.edu/tqr/vol10/is

Sevim, O., Kayman, F. ve Kaya, M. (2021). *Türkçe öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı'nın (BEP) uygulanabilirliği hakkındaki görüşleri*. *International Journal of Language Academy, 9*(1), 159-174. **http://dx.doi.org/10.29228/ijla.48867**

Sevim, Z. (2019). Engelli kavramına ilişkin metaforik bir analiz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 12*(64), 518-524. **http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2019.3373**

Sezgin, F., Koşar, D. ve Er, E. (2017). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *32*(3), 600-611. **https://doi.org/10.16986/HUJE.2016018864**

Söğüt, D. A. (2017). *Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin*

değerlendirilmesi (Tez Numarası: 491049) [Yüksek lisans tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Söğüt, D. A. ve Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20*(2), 423-443. **https://doi.org/10.17556/erziefd.402532**

Sönmez, I. ve Özer Aytekin, K. (2020). Eğitim alanındaki metafor araştırmalarında eğilimler: Bir içerik analizi çalışması. *Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13*(36), 1-38. https://doi.org/10.14520/adyusbd.734592

Spiel, C. F., Evans, S. W., & Langberg, J. M. (2014). Evaluating the content of individualized education programs and 504 plans of young adolescents with attention deficit/ hyperactivity disorder. *Sch Psychol Q, 29*(4), 452-468. https://doi.org/10.1037/spq0000101

Strenski, E. (1989). Disciplines and communities, armies and monasteries and the teaching of composition. *Rhetoric Review, 8*(1), 137-146. Retrieved from **http://www.jstor.org/stable/465686**

Su, Ş., Sağlam, A. ve Mutlu, Y. (2017). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin "bilsem" ve "okul" kavramlarına ilişkin algı düzeylerinin metaforlarla karşılaştırılması. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 4*(3), 91-108. **https://dergipark.org.tr/en/pub/jgedc/issue/38703/449459'dan** alınmıştır.

Sucuoğlu, B., Bakkaloğlu, H., İşcen Karasu, F., Demir, Ş. ve Akalın, S. (2014). Inclusive preschool teachers: their attitudes and knowledge about ınclusion. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE), 5*(2), 107-128. **https://www.researchgate.net/publication/286902292_Inclusive_Preschool_Teachers_Their_Attitudes_and_Knowledge_about_Inclusion'dan** alınmıştır.

Şahbaz, Ü. ve Güder, O. (2022). Özel gereksinimli öğrencisi olan sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamadaki yeterlilikleri. *Trakya Eğitim Dergisi, 12*(2), 1133-1149. **https://doi.org/10.24315/tred.1039780**

Şahin, A. ve Gürler, B. (2018). Destek eğitim odasında ve kaynaştırma ortamlarında çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinde yaşadıkları

güçlüklerin belirlenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 0*(29), 594-625. **https://doi.org/10.14520/adyusbd.437206**

Şengün, H. (2022). *İlkokullarda uygulanan bireyselleştirilmiş eğitim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 717785) [Yüksek lisans tezi, Kırıkkale Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Taşdemir, M., Taşdemir, F., Keskinkılıç, V., Köksal, A. C. ve Şahin, C. (2017). Bireyselleştirilmiş eğitim programları üzerine bir durum çalışması: Kırşehir ili örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 6*(3), 199-209. **http://www.jret.org/FileUpload/ks281142/File/18.mehmet_tasdemir.pdf'ten** alınmıştır.

Tekin, T. (2016). *Eğitim örgütlerinde iletişim: İlköğretimde metaforik analiz* (Tez Numarası: 495691) [Yüksek lisans tezi, Avrasya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Tekin Ersan, D. ve Ata, S. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmasına ilişkin görüşleri. Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XV. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (11-14 Mayıs 2016) USOS 2016 Özel Sayısı, 162-177. **http://dx.doi:10.24315/trkefd.366706**.

Timothy, S., & Agbenyega, J. S. (2018). Inclusive school leaders' perceptions on the implementation of individual education plans. *International Journal of Whole Schooling, 14*(1), 1-30. Retrieved from **https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1170727.pdf**

Tiryaki, E. N. (2017). Özel eğitimi bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının engel türlerine göre okuma yazma öğretimindeki metaforik algıları. *Turkish Studies, 12*(25), 737-748. **http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12222**

Toprak, Ö. F. (2018). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecine ilişkin ekip üyelerinin deneyimleri: Bir ortaokul örneği* (Tez Numarası: 525057) [Yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Töremen, Fatih. ve Döş, İzzet (2009). İlköğretim öğretmenlerinin müfettişlik kavramına ilişkin metaforik algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, *9*(4). 1973-2012.

https://silo.tips/download/lkretim-retmenlerinin-mfettilik-kavramna-likin-metaforik-alglar'dan alınmıştır.

Türk Dil Kurumu. (2019). *Türk Dil Kurumu güncel Türkçe sözlük*. **https://sozluk.gov.tr/'den** alınmıştır.

Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982, 9 Kasım). Resmi Gazete (Sayı: 17863). **https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf'den** alınmıştır.

Ulusoy, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının Türkçe ve öğrenme alanları ile ilgili metaforları. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 0(14), 1-18. **https://mjer.penpublishing.net/makale_indir/331'den** alınmıştır.

Ulusoy, M. ve Altun, D. (2018). Okul öncesi öğretmen adaylarının çocuk edebiyatı ve resimli çocuk kitaplarıyla ilgili metaforları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(67), 1206-1221. **https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/510764'ten** alınmıştır.

Uysal, F. G. (2016). *6. ve 7. sınıf öğrencilerinde kesirler konusunda metaforlar yardımıyla kavram oluşturma* (Tez Numarası: 456564) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Uysal, N. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programına yönelik metaforik algıları ve bu programların hazırlanmasına ilişkin görüşleri* [Yüksek lisans tezi, Yakın Doğu Üniversitesi]. DOCPLAYER.

Ünal, A. ve Ünal, E. (2010). Öğretmen ve öğrencilerin rehber öğretmeni algılamalarına ilişkin bir durum çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, *7*(2), 919-945. **https://www.acarindex.com/dosyalar/makale/acarindex-1423936567.pdf'ten** alınmıştır.

Ünal, F. (2010). *Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflardaki, öğretmen, normal gelişim gösteren öğrenci ve engelli öğrenci velilerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi, Adana.

Ünal, F. ve İflazoğlu Saban, A. (2014). Kaynaştırma uygulamasının yapıldığı sınıflarda, öğretmenlerin kaynaştırmaya yönelik tutumları-1. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 23*(1), 388-405. **https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/371431'den** alınmıştır.

Van Niekerk, B. (2016). *Is an IEP a useful tool to deliver inclusive education? A survey of general and special educators' perception of the IEP usefulness within an inclusive private primary school in Dubai* (Publication No. 2014101156) [Master's thesis, The British University]. Retrieved from DSpace (DuraSpace).

Viall, J. L. (2018). *Student perceptions of self-determination skills and involvement in the IEP process* (Publication No. 13423193) [Master's thesis, Minot State University]. Retrieved from ProQuest Dissertations & Theses Global.

Ward, Ted W. (2013). Evaluating Metaphors of Education. *Common Ground Journal, 11*(1), 13-19. Retrieved from **http://www.commongroundjournal.org/**

Yaman, A. (2017). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi ve uygulanmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi* (Tez Numarası: 471821) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yazıcıoğlu, T. (2018). Kaynaştırma uygulamalarının tarihsel süreci ve Türkiye'de uygulanan kaynaştırma modelleri. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi SBE Dergisi, 8*(1), 92-110. **http://dx.doi.org/10.30783/nevsosbilen.420028**

Yazıcıoğlu, T. (2019a). Okul müdürlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik yapılan yasal düzenlemelere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 20* (1), 168-181. **https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.52925-542459**

Yazıcıoğlu, T. (2019b). Rehberlik öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) biriminin işleyişine ilişkin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7*(5), 225-234. **http://dx.doi.org/10.18506/anemon.520753**

Yener, C. ve Dayı, E. (2021). Kaynaştırma öğrencileri ile çalışma yapan uzmanlar arasındaki BEP sürecindeki iş birliğinin uzman ve aile görüşlerine dayalı olarak belirlenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 11*(1), 76-93. **http://dx.doi.org/10.24315/tred.648737**

Yıkmış, N. (2006). İl milli eğitim yöneticilerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüş ve önerileri. *[The views and the suggestions of the district education directors regarding the mainsreaming practices]* (Tez Numarası: 189613) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yıkmış, A., Aktaş, B., Karabulut, A. H. ve Terzioğlu, N. K. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin yeterliliklerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(3), 1841-1860. **https://doi.org/10.12738/ozelegitimdergisi.266140**

Yıldırım, G. (2019). *Üniversite öğrencileri ve öğretim elemanlarının öğretim elemanlarına ilişkin metafor algıları: Iğdır Üniversitesi örneği* (Tez Numarası: 589735) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. ve Batu, E. S. (2016). Farklı branştan ilkokul öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı, yasal düzenlemeler ve kaynaştırma uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 17*(3), 247-268. **https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.266140**

Yılmaz, S. (2011). *İlköğretim okul yöneticileri ve öğretmenlerinin çalıştıkları kuruma yönelik örgütsel metafor algıları (Kastamonu ili örneği)* (Tez Numarası: 278602) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yılmaz, M. F. (2013). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının uygulanmasında (BEP) ilköğretim kurumlarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları engellerin incelenmesi (Gaziantep ili merkez ilçeleri örneği)* (Tez Numarası: 454243) [Yüksek lisans tezi, Hasan Kalyoncu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

Yüksek Öğretim Kurulu. (2007). Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. **https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf'ten** alınmıştır.

Yüksek Öğretim Kurulu. (2017). Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı. **https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/ozel_egitim.pdf'ten** alınmıştır.

Yüksek Öğretim Kurulu. (2018). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. **https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari'ndan** alınmıştır.

Zeitlin, V. M., & Curcic, S. (2014): Parental voices on individualized education programs: 'Oh, IEP meeting tomorrow? Rum tonight!'. *Disability & Society, 29*(3), 373-387. **https://doi.org/10.1080/09687599.2013.776493**

Ekler

Ek 1: Tez Uygulama Kontrol Listesi

Tez Uygulama Kontrol Listesi	+/-
1. Çalışılabilecek okulların listelenmesi	
2. Çalışılacak okulların seçilmesi	
3. Okul idaresiyle ön görüşme yapılması (yüz yüze/telefon)	
4. Okulun ders saatleri, öğretmen sayısı hakkında bilgi alınması ve tez hakkında bilgilendirmenin yapılması	
5. Okul idaresine izin belgelerinin sunulması ve araştırma için randevu alınması	
6. Form çıktılarının alınması	
7. Belirlenen okullarda öğretmenlere araştırma hakkında (amacı, gizlilik, gönüllülük vb.) bilgi (konuşma metni ile) verilmesi	
8. Belirlenen okullarda uygulamanın gerçekleştirilmesi (gün içinde formun dağıtılıp toplanması)	
9. Eksik/hatalı formların elenmesi	
10. Verilerin analizine (içerik analizi) başlama	
11. Veri analizini tamamlama	
12. Tezin “Giriş, Bulgular ve Sonuç” bölümlerinin yazılması	

Ek 2: Araştırmaya Katılım Onam Formu

Sayın Katılımcımız

Katılacağınız bu çalışma, "İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Genel Eğitim Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Kavramına İlişkin Metafor Algılarının İncelenmesi " adıyla, Erva Tüfekci tarafından Aralık 2022-Ocak 2023 tarihleri arasında yapılacak bir araştırma uygulamasıdır.

Araştırmanın Hedefi: Bu araştırmanın amacı, ilk ve ortaokul kademelerinde görev yapmakta olan genel eğitim öğretmenlerinin, BEP kavramına yönelik algılarını hangi metaforları kullanarak açıkladıklarını belirlemektir.

Araştırmanın Nedeni: O Bilimsel araştırma ✖Tez çalışması

Araştırmanın Yapılacağı Yer(ler): Bursa ilinde farklı eğitim kademelerinde (ilkokul ve ortaokul) görev yapan öğretmenler ile çalıştıkları kurumda gerçekleştirilecektir.

Araştırma Uygulaması: O Anket O Görüşme

O Gözlem ✖Sorular

Araştırma T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın ve okul/kurum yönetiminin izni ile gerçekleşmektedir. Araştırma uygulamasına katılım tamamıyla gönüllülük esasına dayalı olmaktadır. Çalışmada sizden kimlik belirleyici hiçbir bilgi istenmemektedir. Cevaplar tamamıyla gizli tutulacak ve sadece araştırmacılar tarafından değerlendirilecektir. Veriler sadece araştırmada kullanılacak ve üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır.

Uygulamalar, kişisel rahatsızlık verecek sorular ve durumlar içermemektedir. Ancak, katılım sırasında sorulardan ya da herhangi başka bir nedenden rahatsız hissederseniz cevaplama işini yarıda bırakabilirsiniz.

Katılımı onaylamadan önce sormak istediğiniz herhangi bir konu varsa sormaktan çekinmeyiniz. Çalışma bittikten sonra bizlere telefon veya e-posta ile ulaşarak soru sorabilir, sonuçlar hakkında bilgi isteyebilirsiniz. Saygılarımızla,

Araştırmacı : Erva Tüfekci

İletişim Bilgileri :

Yukarıda bilgileri bulunan araştırmaya katılmayı kabul ediyorum.

..../...../.....

İsim-Soyisim İmza:

Katılımcı Adı-Soyadı :

Telefon Numarası :

Ek 3: BEP Kavramına Yönelik Metaforik Algı Formu

BEP Kavramına Yönelik Metaforik Algı Formu

Değerli Öğretmenler,
Bu araştırmanın amacı, farklı eğitim kademelerinde (ilkokul ve ortaokul) görev yapmakta olan genel eğitim öğretmenlerinin, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) kavramına yönelik algılarını hangi metaforları kullanarak açıkladıklarını belirlemektir.

Aşağıda "BEP" kavramına yönelik metaforlar yoluyla veri toplamak amacıyla oluşturulmuş bir form yer almaktadır. Bu form yalnızca BEP kavramına yönelik algılarınızı belirlemek amacıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmada hiçbir bilgi kimliğinizi açıklayıcı bir biçimde kullanılmayacaktır. Elde edilen veriler araştırma dışında farklı bir amaç için kullanılmayacak ve paylaşılmayacaktır.

Bu formda sizden BEP kavramı ile ilgili metafor (Bir olay, olgu, ya da nesneyi bildiklerimizden yola çıkarak tanımlamak, benzetme yoluyla bir kavramı açıklamak) oluşturmanız ve bu düşüncenizin nedenini birkaç cümleyle açıklamanız istenmektedir. Bir sonraki sayfada bir metafor örneği yer almıştır.

İlgi ve katkılarınızdan dolayı teşekkürler. Herhangi bir soru, görüş ya da yorumunuz için araştırmacı ile doğrudan iletişime geçebilirsiniz.

Erva Tüfekci

!!!! **Çalışmaya katılmayı kabul ediyorsanız lütfen bir önceki sayfada yer alan "Katılım Kabul Formu"nu doldurup imzalayarak araştırmacıya teslim ediniz.**

ÖRNEK METAFOR:

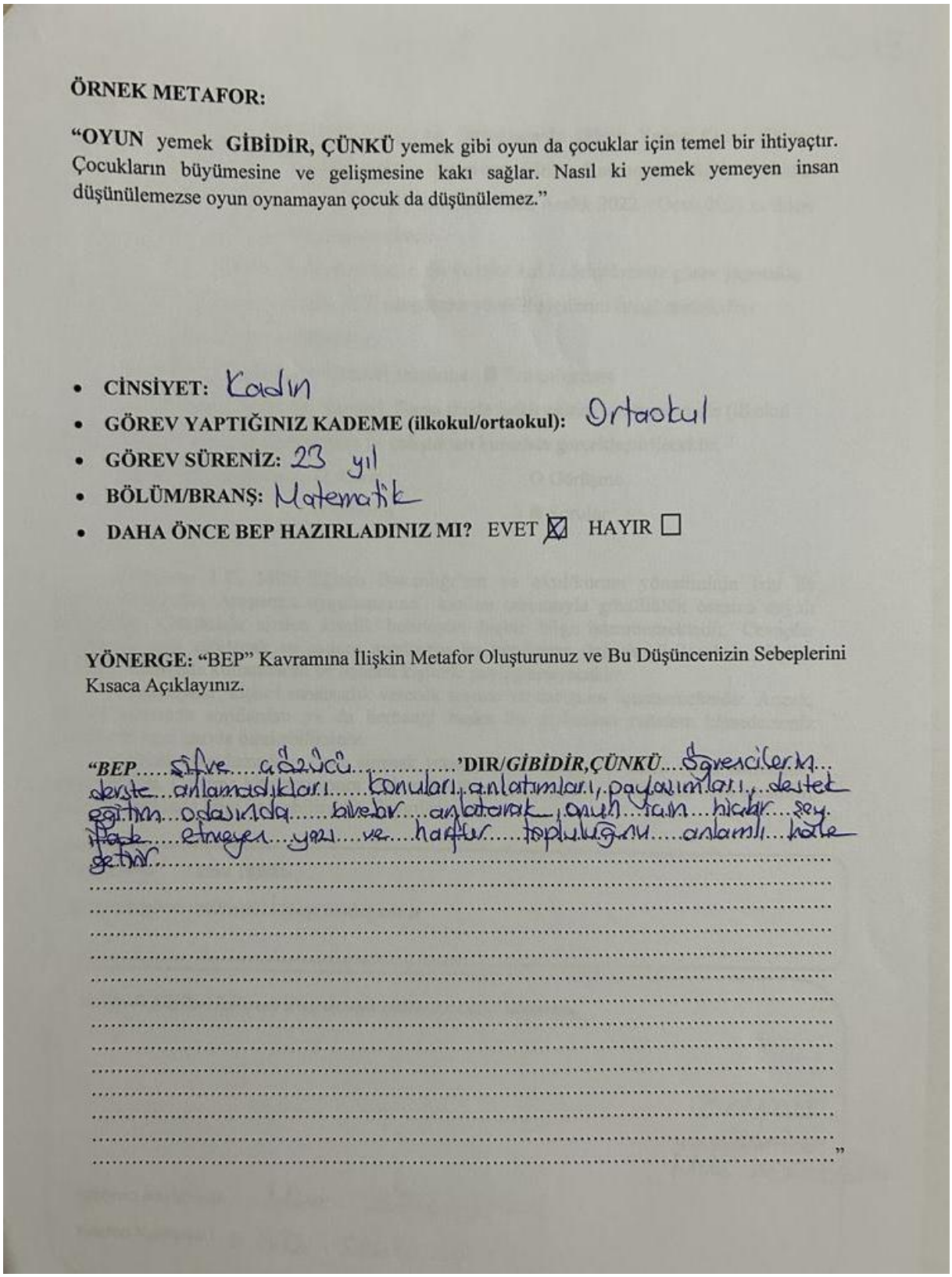
"OYUN yemek **GİBİDİR, ÇÜNKÜ** yemek gibi oyun da çocuklar için temel bir ihtiyaçtır. Çocukların büyümesine ve gelişmesine kakı sağlar. Nasıl ki yemek yemeyen insan düşünülemezse oyun oynamayan çocuk da düşünülemez."

- **CİNSİYET:**
- **GÖREV YAPTIĞINIZ KADEME (ilkokul/ortaokul):**
- **GÖREV SÜRENİZ:**
- **BÖLÜM/BRANŞ:**
- **DAHA ÖNCE BEP HAZIRLADINIZ MI?** EVET ☐ HAYIR ☐

YÖNERGE: "BEP" Kavramına İlişkin Metafor Oluşturunuz ve Bu Düşüncenizin Sebeplerini Kısaca Açıklayınız.

"BEP……**'DIR/*GİBİDİR,ÇÜNKÜ*..**……
……
……
……
……..……....."

Ek 4: Metafor Örnekleri



ÖRNEK METAFOR:

"OYUN yemek **GİBİDİR, ÇÜNKÜ** yemek gibi oyun da çocuklar için temel bir ihtiyaçtır. Çocukların büyümesine ve gelişmesine kakı sağlar. Nasıl ki yemek yemeyen insan düşünülemezse oyun oynamayan çocuk da düşünülemez."

- **CİNSİYET:** Kadın
- **GÖREV YAPTIĞINIZ KADEME (ilkokul/ortaokul):** Ortaokul
- **GÖREV SÜRENİZ:** 23 yıl
- **BÖLÜM/BRANŞ:** Matematik
- **DAHA ÖNCE BEP HAZIRLADINIZ MI?** EVET ☒ HAYIR ☐

YÖNERGE: "BEP" Kavramına İlişkin Metafor Oluşturunuz ve Bu Düşüncenizin Sebeplerini Kısaca Açıklayınız.

"BEP Sihirli değnek **'DIR/*GİBİDİR,ÇÜNKÜ*** öğrencilerin derste anlamadıkları konuları, anlatımları, paylaşımları, destek eğitim odasında bire bir anlatarak, onlar için yarın hiçbir şey fark etmeyen yazı ve harfler topluluğunu anlamlı hale getirir."

ÖRNEK METAFOR:

"OYUN yemek **GİBİDİR, ÇÜNKÜ** yemek gibi oyun da çocuklar için temel bir ihtiyaçtır. Çocukların büyümesine ve gelişmesine kakı sağlar. Nasıl ki yemek yemeyen insan düşünülemezse oyun oynamayan çocuk da düşünülemez."

- **CİNSİYET:** Erkek
- **GÖREV YAPTIĞINIZ KADEME (ilkokul/ortaokul):** Ortaokul
- **GÖREV SÜRENİZ:** 28
- **BÖLÜM/BRANŞ:** Din Kül. Ahl. Bil.
- **DAHA ÖNCE BEP HAZIRLADINIZ MI?** EVET ☒ HAYIR ☐

YÖNERGE: "BEP" Kavramına İlişkin Metafor Oluşturunuz ve Bu Düşüncenizin Sebeplerini Kısaca Açıklayınız.

"BEP....Motor.....gibidir...**'DIR/*GİBİDİR,ÇÜNKÜ***...Motorsuz bir araba, helikopter, uçak, gemi, tekne, iha, siha, motorsiklet vd. düşünülemez. Özel gereksinimli öğrenciler için onlara uygun plan yapmak olmazsa olmazdır. Eğitimde feda edecek bir fert bile yoktur. Bireysel farklılıkları olan bir bireyin, bu farklılığı olmayanlarla aynı şekilde ve şartlarda kaliteli ve niteliklı eğitim alabilmesi mümkün değildir. Bu sebeple BEP hem ihtiyaç, hem de zorunluluktur.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

....."

ÖRNEK METAFOR:

"OYUN yemek **GİBİDİR, ÇÜNKÜ** yemek gibi oyun da çocuklar için temel bir ihtiyaçtır. Çocukların büyümesine ve gelişmesine kakı sağlar. Nasıl ki yemek yemeyen insan düşünülemezse oyun oynamayan çocuk da düşünülemez."

- **CİNSİYET:** Kadın
- **GÖREV YAPTIĞINIZ KADEME (ilkokul/ortaokul):** İlkokul
- **GÖREV SÜRENİZ:** 25
- **BÖLÜM/BRANŞ:** Sınıf Öğretmeni
- **DAHA ÖNCE BEP HAZIRLADINIZ MI?** EVET ☒ HAYIR ☐

YÖNERGE: "BEP" Kavramına İlişkin Metafor Oluşturunuz ve Bu Düşüncenizin Sebeplerini Kısaca Açıklayınız.

"BEP.....güneş.....*'DIR/GİBİDİR,ÇÜNKÜ*.....güneş.....
.....
.nasıl.....evrensi.....aydınlatırsa...bep..de..çocuğa
.....
..ışık..saçar....onu....aydınlatır.Çocuğun..rehberidir.
.....
.Bep...çocuğa..yol...gösterir,..onun...eğitilmesine,
.....
..ihtiyaçlarının...giderilmesine..kılavuzluk...eder.
.....
...Neyin,...nasıl...verilmesi...gerektiği...konusunda
.....
yol....gösterir.Bep...özel..gereksinimli..çocukların
.....
...programıdır,"almazsa...alması"dır.....
.....
.....
....."

ÖRNEK METAFOR:

"OYUN yemek **GİBİDİR, ÇÜNKÜ** yemek gibi oyun da çocuklar için temel bir ihtiyaçtır. Çocukların büyümesine ve gelişmesine kakı sağlar. Nasıl ki yemek yemeyen insan düşünülemezse oyun oynamayan çocuk da düşünülemez."

- **CİNSİYET:** ERKEK
- **GÖREV YAPTIĞINIZ KADEME (ilkokul/ortaokul):** İLKOKUL
- **GÖREV SÜRENİZ:** 20
- **BÖLÜM/BRANŞ:** sınıf öğretmeni
- **DAHA ÖNCE BEP HAZIRLADINIZ MI?** EVET ☑ HAYIR ☐

YÖNERGE: "BEP" Kavramına İlişkin Metafor Oluşturunuz ve Bu Düşüncenizin Sebeplerini Kısaca Açıklayınız.

"BEP YOL HARİTASIDIR *'DIR/GİBİDİR,ÇÜNKÜ* Bir öğrencinin yıl boyu neler öğreneceği, ne gibi davranışlar edineceği bep raporu ile belirlenir. Bep programı çocuğun ilgi ve yetenekleri göz önüne alınarak hazırlanmalı. Her çocuk özeldir, özel ilgi ister. Farklılaştırılmış eğitimin en özel parçalarıdır. Bep programı hazırlanan öğrenciye diğer öğrencilere farkettirmeden uygulamalı sınıfta kaynaşması sağlanmalıdır."

Ek 5: Araştırma ve Yayın Etik Kurul Formu

BURSA ULUDAĞ ÜNİVERSİTESİ
ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİK KURULLARI
(Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulu)
TOPLANTI TUTANAĞI

OTURUM TARİHİ	**OTURUM SAYISI**
25 KASIM 2022	**2022-10**

KARAR NO 26: Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğü'nden alınan Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Özlem TOPER'in danışmanlığında Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Erva TÜFEKÇİ'nin "İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Genel Eğitim Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Kavramına İlişkin Metafor Algılarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının değerlendirilmesine geçildi.

Yapılan görüşmeler sonunda; Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Öğretim Üyesi Doç. Dr. Özlem TOPER'in danışmanlığında Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisans programı öğrencisi Erva TÜFEKÇİ'nin "İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Genel Eğitim Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Kavramına İlişkin Metafor Algılarının İncelenmesi" konulu tez çalışması kapsamında uygulanacak görüşme sorularının fikri, hukuki ve telif hakları bakımından metot ve ölçeğine ilişkin sorumluluğu başvurucuya ait olmak üzere uygun olduğuna oybirliği ile karar verildi.

Prof. Dr. Ferudun YILMAZ
Kurul Başkanı

Prof. Dr. Abamüslim AKDEMİR
Üye

Prof. Dr. Doğan ŞENYÜZ
Üye

Prof. Dr. Ayşe OĞUZLAR
Üye

Prof. Dr. Vejdi BİLGİN
Üye

Prof. Gülay GÖĞÜŞ
Üye

Prof. Dr. Alev SINAR UĞURLU
Üye

Ek 6: Araştırma İzni

T.C.
BURSA VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-86896125-605.01-66471468 21.12.2022
Konu : Erva TÜFEKÇİ'nin Araştırma İzni

MÜDÜRLÜK MAKAMINA

İlgi : Milli Eğitim Bakanlığı'nın Araştırma Uygulama İzinleri konulu 21/01/2020 tarih ve 1563890 (2020/2) sayılı Genelgesi.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisansprogramı öğrencisi Erva TÜFEKÇİ'nin "İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Genel Eğitim Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Kavramına İlişkin Metafor Algılarının İncelenmesi" konulu araştırması, Bursa Uludağ Üniversitesi Rektörlüğü, Öğrenci İşleri Daire Başkanlığının 15.12.2022 tarih ve 87653 sayılı yazıları ile bildirilmektedir.

Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı Zihin Engelliler Eğitimi Bilim Dalı yüksek lisansprogramı öğrencisi Erva TÜFEKÇİ'nin "İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Genel Eğitim Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Kavramına İlişkin Metafor Algılarının İncelenmesi" konulu araştırmasını Müdürlüğümüze bağlı resmi ilk ve orta okullarda görev yapan öğretmenlere uygulama yapma isteği ilimizde oluşturulan "Araştırma Değerlendirme Komisyonu" tarafından incelenerek değerlendirilmiştir. Araştırma ile ilgili çalışmanın **okul/kurumlardaki eğitim öğretim faaliyetleri aksatılmadan, araştırma formlarının aslı okul müdürlüklerince görülerek ve gönüllülük esası ile** okul müdürlüklerinin gözetim ve sorumluluğunda ilgi Genelge çerçevesinde uygulanması ayrıca **araştırma sonuçlarının Müdürlüğümüz ile paylaşılması** komisyonumuzca uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınıza arz ederim.

Bekir ALDEMİR
İl Milli Eğitim Şube Müdürü

OLUR

Serkan GÜR
Vali a.
İl Milli Eğitim Müdürü

Ek: Ölçek Formu (2 Sayfa)

Bu belge güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Adres : Hocahasan Mh. İlkbahar Cad. No:38
(Yeni Hükümet Konağı A Blok) 16050/Osmangazi/BURSA
Telefon No : 0 (224)225 25 78
E-Posta: arge16@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Belge Doğrulama Adresi : https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Engin SEYMEN
Unvan : Veri Hazırlama ve Kontrol İşletmeni
İnternet Adresi: http://bursa.meb.gov.tr Faks: 445 18 10
Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 8cb2-98c0-314b-b4a5-2372 kodu ile teyit edilebilir.

ÖZ GEÇMİŞ

ÖZ GEÇMİŞ			
Adı-Soyadı	Erva		Tüfekci
Bildiği Yabancı Diller	İngilizce		
Eğitim Durumu	**Başlama - Bitirme**		**Kurum Adı**
Lise	2012	2014	Nuri Nihat Aslanoba Anadolu Lisesi
	2014	2015	Doktor Mete Ersoy Anadolu Lisesi
	2015	2016	Özel Osmangazi Kültür Temel Lisesi
Lisans	2016	2017	Trakya Üniversitesi
	2017	2020	Bursa Uludağ Üniversitesi
Yüksek Lisans	2020	2023	Bursa Uludağ Üniversitesi
Doktora			
Çalıştığı Kurum	**Başlama - Ayrılma**		**Çalışılan Kurumun Adı**
1.	2023	Devam ediyor	Akçakoca Fedai Karabıyık Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi
2.			
3.			
Üye Olduğu Bilimsel ve Mesleki Kuruluşlar	TÜBİTAK YÖK Atlas		
Katıldığı Proje ve Toplantılar	31. Ulusal Özel Eğitim Kongresi/Özel Gereksinimli Bireylere Seçim Yapma Fırsatı Sunma		
Yayınlar:			
Diğer	Türk İşaret Dili Programı Kurs Bitirme Belgesi		
		Tarih **İmza** **Adı-Soyadı**	Erva Tüfekci