

T.C.

ABANT İZZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANA BİLİM DALI

ZİHİNSEL ENGELLİLERİN EĞİTİMİ BİLİM DALI

**EĞİTİM UYGULAMA OKULUNA DEVAM EDEN ZİHİNSEL ENGELLİ
ÖĞRENCİLERİN ÖĞRETMENLERİNİN BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ
EĞİTİM PROGRAMI HAKKINDA GÖRÜŞLERİNİN BELİRLENMESİ**

Yüksek Lisans Tezi

**Hazırlayan
Canan ÇİMEN ÖZTÜRK**

**Danışman
Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY**

BOLU – 2009

SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ' NE

Canan ÇİMEN ÖZTÜRK' e ait Eğitim Uygulama Okuluna Devam Eden Zihinsel Engelli Öğrencilerin Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkında Görüşlerinin Belirlenmesi adlı çalışma, jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalında YÜKSEK LİSANS TEZİ olarak kabul edilmiştir. 13.10.2009

Üye (Tez Danışmanı): Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY

Üye : Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ

Üye : Yrd. Doç. Dr. Erkan TEKİNARSLAN

Sosyal Bilimler Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Gönül ÜLKER
Sosyal Bilimler Enstitüsü Müdürü

ÖZET

Canan ÇİMEN ÖZTÜRK

Yüksek Lisans Tezi

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY

Eylül 2009, 106 Sayfa

Bu araştırmanın amacı zihin engelli çocukların öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşündüklerini, ne kadar bilgiye sahip olduklarını, bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlarken ne gibi kaynaklardan yararlandıklarını belirlemektir. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada Marmara Bölgesinden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş İstanbul ilindeki bir ilçede çalışan dokuz (9) öğretmen çalışma grubuna alınmıştır. Öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim planı ile ilgili görüşlerini belirlemek amacı ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmış ve görüşme sırasında önceden hazırlanmış üç soru sorulmuştur. Veriler tüme varım analiz tekniğiyle analiz edilmiştir.

Araştırma bulgularına göre;

Farklı şekillerde program hazırlanması, her çocuğun farklı özelliğe sahip olduğu, çocuklara uygun olduğu, grup eğitimi yapılamayacağı, birebir ilgilenmek gerektiği için bireyselleştirilmiş eğitim programının gerekli olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programının, zihinsel gelişime yardımcı olduğu, farklı öğrencilere faydalı olduğu, uygulanabilirse yararlı olduğu, veliler de bu programdan yararlanacağı, Çocuğun sonraki öğretmenine program hakkında fikir verdiği, Çocuğun sınıf öğretmenine zaman kazandırdığı, Çocuktaki ilerlemeleri program yaptığımız zaman görebildiğimiz için yararlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programını uygulamada karşılaşılan güçlüklerin; alt yapı, araç gereç, bilgisayar kullanımı, okulun fiziki şartları, öğretmen, yer, zemin, zaman (süre) eksikliklerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlarken; üniversitedeki öğretim görevlilerinden, okul idaresinden, öğretmen arkadaşlardan, kaynak kitaplardan, özel eğitim öğretmenlerinden, internetten, bireyselleştirilmiş eğitim kitabından, özel eğitim müfettişlerinden yararlandıkları; velilerden, müfettişlerden, öğretmen arkadaşlardan, kaynak kitaplardan yararlanamadıkları; bazı velilerden ve müfettişlerden de kısmen yararlandıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: özel eğitim, bireyselleştirilmiş eğitim programı, orta düzeyde zihinsel engelliler.

ABSTRACT**Canan ÇİMEN ÖZTÜRK****Master of Thesis****Special Education Major****Advisor: Asistant Professor Emine ERATAY****September 2009, 106 Pages**

The aim of this research is what the disabled children think about their teachers Individualized Education Program* and what they know about this education and the resources used in its content. Qualitative research method used in this research. Nine teachers was choosen in Marmara District whom live in Istanbul. About Individualized Education Program, three question were asked to the teachers and half configurational interview was applied to the teachers to determine ideas. While getting various replays for the three questions which prepared before, half configurational method was used which is included in qualitative data collection method group.

According to the reseach,

It is obvious that, every children has different characteristics, non group training is needed. For that reason, Individualized Education Program is strongly adviced in the need of one to one assist.

IEP is useful for mental development for different pupils. Furthermore if this program is used efficiently it might be helpful for parents as well, it gives an important idea about next teacher of the individual, bring in time toguidence counselor, to observe improvements of individual.

The difficulties in practice about IEP are the lack of basic facilities, tools, tenancy of computer, physical circumstances of school, teacher, space and time.

While arranging the personal education program; tuition of the university, school administration, teachers, basis books, private education teachers, internet, personal education books, private education auditor were used.

KEY WORDS: Private education, personal education program, Mid-level mental obstructed

TEŞEKKÜR

Yapmış olduğum bu çalışmada emeği olan o kadar çok kişi var ki. Öncelikle gece gündüz demeden benim her işimle en az kendi işiymiş gibi ilgilenen ve sayemde yarı özel eğitimci olan canım eşim Fatih ÖZTÜRK' e; her bunaldığımda arayıp dertleştiğim ve beni her seferde tekrar tekrar cesaretlendiren biricik annem Melahat ÇİMEN' e ve biricik babam Ziya ÇİMEN' e; her konuda benden desteğini esirgemeyen tez danışmanım sayın Emine ERATAY' a; her zor anımda benden yardımlarını esirgemeyen sayın Ahmet YIKMIŞ' a; bütün sıkıntılarımı her zaman paylaşmaya hazır arkadaşlarım Sümeyra UYAR' a ve Sevgi ERSOY' a; Bolu' da kaldığım günlerde beni evinde misafir eden ve teze başlama aşamasında her türlü yardımı yapan arkadaşım Zeynep AKER' e; çevirilerimde benden yardımlarını esirgemeyen arkadaşım Mehmet Ali BODUR' a ve Doruk GÖKSU' ya sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Canan ÇİMEN ÖZTÜRK

Bolu – 2009

İÇİNDEKİLER

ÖZET.....	iii
-----------	-----

ABSTRACT.....	v
---------------	---

TEŞEKKÜR.....	vi
---------------	----

İÇİNDEKİLER DİZİNİ.....	vii
-------------------------	-----

TABLolar DİZİNİ.....	xi
----------------------	----

BÖLÜM I

GİRİŞ.....	1
------------	---

1.1. Problem.....	1
-------------------	---

1.2. Problem Cümlesi.....	10
---------------------------	----

1.3. Alt Problemler.....	10
--------------------------	----

1.4. Araştırmanın Amacı.....	11
------------------------------	----

1.5. Araştırmanın Önemi.....	12
------------------------------	----

1.6. Araştırmanın Sayıltıları.....	12
------------------------------------	----

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	13
---------------------------------------	----

1.8. Tanımlar.....	13
--------------------	----

1.8.1. Özel Eğitim.....	13
-------------------------	----

1.8.2 Zihinsel Engelli Çocuklar.....	14
--------------------------------------	----

1.8.3. Orta Düzeyde Zihin Engelli Çocuklar.....	14
---	----

1.8.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.....	14
---	----

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ LİTERATÜR.....	16
--	----

2.1 KURAMSAL TEMELLER.....	16
----------------------------	----

2.1.1. Zihinsel Engelli Çocuk.....	16
------------------------------------	----

2.1.2. Zihinsel Engelli Çocukların Sınırlandırılması.....	17
---	----

2.1.3. Zihinsel Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri.....	19
---	----

2.1.3.1. Bilişsel Gelişim Özellikleri.....	19
--	----

2.1.3.2. Akademik Öğrenmeler.....	20
-----------------------------------	----

2.1.3.3. Sosyal Gelişim.....	21
------------------------------	----

2.1.3.4. Dil Gelişimi.....	22
2.1.3.5. Kişilik Özellikleri.....	22
2.1.3.6. Motor Gelişim.....	23
2.1.3.7. Özbakım Becerileri Gelişimi.....	23
2.1.4. Zihinsel Engellilerin Eğitimi Ve Eğitsel Yerleştirme.....	24
2.1.4.1. Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Çocuklar İçin Bulunan Eğitim Ortamları.....	27
2.1.4.1.1. Özel Eğitim Sınıfları.....	27
2.1.4.1.2. Eğitilebilir Çocuklar İlköğretim Okulları.....	27
2.1.4.1.3. İş Okulları.....	28
2.1.4.2. Orta Düzeyde Zihinsel Engelliler İçin Bulunan Eğitim Ortamları.....	28
2.1.4.2.1. Özel Eğitim Sınıfları.....	29
2.1.4.2.2. Eğitim Ve Uygulama Okulları.....	29
2.1.4.2.3. İş Eğitim Merkezleri.....	30
2.1.5. Zihinsel Engellilerin Eğitimi İle İlgili Eğitimsel Uyarlamalardan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.....	31
2.1.5.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Nedir?.....	31
2.1.5.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Tarihçesi.....	33
2.1.5.3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Yasal Dayanağı.....	34
2.1.5.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Yararları.....	35
2.1.5.5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Aşamaları.....	36
2.2. İLGİLİ LİTERATÜR	41
 BÖLÜM III	
YÖNTEM.....	49

3.1. Araştırmanın Modeli.....	49
3.2. Çalışma Grubu.....	50
3.3. Verilerin Toplaması Süreci.....	51
3.4. Görüşmelerin Yapılması.....	51
3.5. Araştırmanın Yapıldığı Yer.....	51
3.6. Verileri Toplama Programı.....	52
3.7. Görüşmeler.....	53
3.8. Verilerin Analizi.....	53
3.8.1. Analiz Öncesi Hazırlıklar.....	54
3.8.2 Verilerin Tümevarım Yoluyla Analiz Edilmesi.....	55
3.8.2.1 Verilere Sayfa Numaraları Verilmesi.....	56
3.8.2.2 Verilerin Kodlanması.....	56
3.8.2.3 Kodlanan Verilerin Çoğaltılması.....	59
3.8.2.4 Kod Dosyalarının Düzenlenmesi.....	59
3.8.2.5 Verilerin Kesilmesi ve Kod Dosyalarına Yerleştirilmesi.....	59
3.8.2.6 Tema ve Alt Temaların Oluşturulması ve Tutarlılığın Kontrol Edilmesi.....	59
3.8.2.7 Tema ve Alt Temaları Oluşturan Verilerin Düzenlenmesi.....	60
3.8.2.8 Tema ve Alt Temaların Yazılması.....	60
3.8.2.9 Tema ve Alt Temaların Okunması ve Gerekli Düzeltmelerin Yapılması.....	60

BÖLÜM IV

BULGULAR.....	61
4.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Gerekliliği.....	62
4.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yararı.....	64
4.3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının İçeriği.....	66
4.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler.....	67
4.5. Yeterlilik Düzeyi.....	69

4.6. Özel Eğitimdeki Deneyimleri.....	70
4.7. Yararlanılan Kaynaklar.....	72
4.8. Yararlanılmayan Kaynaklar.....	75
4.9.Kısmen Yararlanılan Kaynaklar.....	78

BÖLÜM V

TARTIŞMA.....	80
---------------	----

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER.....	85
6.1. SONUÇ.....	85
6.2. ÖNERİLER.....	89
6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler.....	89
6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Uygulamalar.....	90

KAYNAKÇA.....	92
---------------	----

EKLER.....	105
Ek 1 Öğretmen Görüşme Formu.....	105
Ek 2 Özgeçmiş.....	106

TABLOLAR DİZİNİ

Tablo 1.	Öğretmenlerin	Demografik
	Özellikleri.....	50
Tablo 2.	Görüşme	
	Özellikleri.....	52
Tablo 3.	Verilerle ilgili belirlenen Kategoriler ve Bu Kategorilerin Her Birine Karşılık Gelen Kodlar.....	58
Tablo 4.	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Gerekliliği.....	62
Tablo 5.	Öğretmenlere Göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Yararları.....	64
Tablo 6.	Öğretmenlere Göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının İçeriği.....	66
Tablo 7.	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler.....	67
Tablo 8.	Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkında Yeterlilik Düzeyleri.....	69
Tablo 9.	Öğretmenlerin Özel Eğitimdeki Deneyimleri.....	70
Tablo 10.	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Hazırlarken Yararlanılan Kaynaklar.....	72

Tablo 11.	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Hazırlarken	
	Yararlanılmayan Kaynaklar.....	75
Tablo 12.	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Hazırlarken Kısmen	
	Yararlanılan Kaynaklar.....	78

BÖLÜM I

GİRİŞ

Bu bölümde, problem cümlesi, alt problemler, araştırmanın amacı, araştırmanın önemi, araştırmanın sayıtları, araştırmanın sınırlılıklar ve araştırmada kullanılan terimlerin tanımları yer almaktadır.

1.1. Problem

10 Aralık 1948 yılında yayınlanan İnsan Hakları Erensel Beyannamesi' nin 26. maddesinde yer alan “Herkes eğitim hakkına sahiptir” ifadesinde; ırk, renk, cinsiyet, dil, din, siyaset ya da başka bir görüş, ulusal ve toplumsal köken, doğuş ya da benzeri başka bir statü gibi herhangi bir ayırım gözetilmeksizin, herkesin eğitim hakkından yararlanması gerektiği vurgulanmıştır (Resmi Gazete. 1949. İ.H.E.B. m: 26, m: 2)

Eğitim hakkını incelediğimizde;

Eğitim; Bireyin kendi yaşantıları yoluyla davranış değişikliği meydana getirme süreci olarak tanımlanabilir (Erdem, 2007).

Ertürk (1972)' e göre eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak, istenilen yönde değişme meydana getirmektir.

Eğitim ile ilgili yukarıda verilen tanımlarda bireyler arasında sınıflama yapılmamıştır. Aynı şekilde; eğitimde fırsat eşitliği ilkesi toplumların temel koşullarından biridir. Özel gereksinimli çocuklara özel eğitim verilmeksizin eğitimde fırsat eşitliği sağlamak mümkün görülmemektedir (Kırcaali-İftar, 1998).

Eğitimin genel amacı, yetişmekte olan çocukların ve gençlerin, topluma, sağlıklı ve verimli bir şekilde uyum sağlamalarına yardım etmektir (Varış, 1991). Temelde, toplumun gereklerine uyum sağlamayı hedefleyen eğitim ile bireyler donatılırken farklı uyarlamalar yapmak gerekir.

Demokrasi ile yönetilen toplumlarda her insan ayrı bir değerdir.

Çağdaş eğitim anlayışı, bireyler arası farklılıkları göz önüne alarak, eğitimi bireylerin ihtiyaçlarına uygun hale getirmeyi amaçlamaktadır (Bilgen, 1994).

Bireyler arası farklılıklar söz konusu olduğunda özel eğitim ve özel gereksinimli bireyler ilk akla gelen kavramlardır.

Normal gelişim gösteren bireyler gibi özel gereksinimli bireylerde eğitimde fırsat eşitliğinden yararlanma hakkı vardır. Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde, ayrı eğitimin yer aldığı görülmektedir. Ayrı eğitim, özel gereksinimli bireylerin, özür türüne ve derecesine bağlı olarak geliştirilen özel programlar çerçevesinde, özel eğitim personeli tarafından gerçekleştirilen eğitimidir (Kırcaali-İftar ve Batu, 2005).

Farklı bir tanımda ise özel eğitim, bireylerin akademik, iletişim, devim ve uyum alanlarında önemli eksiklik, kusur yaratan durumların önlenmesi, azaltılması ya da ortadan kaldırılması ile ilgili, eğitsel değişkenlerin düzenlenmesi uğraşına denilmektedir (Özsoy, 1998).

Özel eğitim; özel gereksinimi olan, bu özelliğinden dolayı farklı eğitim gereksinimi olan ancak bireysel olarak planlanmış öğretim programlarıyla karşılanabilen çocukları kapsamaktadır. Özel eğitim, genel eğitimden içerik yönünden yani nelerin öğretileceği yönünden farklılıklar göstermektedir. Normal çocukların kendiliğinden edindikleri becerilerin büyük bir kısmını özel gereksinimi olan çocuklara, yoğun ve sistematik bir biçimde öğretmektedir. Özel eğitim genel eğitimden içeriğin düzenlenişi konusunda da ayrılıklar göstermektedir. Özel eğitimde

programın içeriğini çocuğun gereksinimi belirlemektedir. Kullanılan yöntemler, materyaller, programın uyarlanması, özelleşmiş ve bireyselleşmiş tekniklerle de ayrılmaktadır (Ataman, 2003).

Özel gereksinimli bireyler, doğuştan veya sonradan herhangi bir sebepten dolayı akranlarından ayrı özelliklere sahip olup; destek eğitim hizmetleri olarak; kendi bireysel özelliklerine göre uyarlanmış ortamlarda; bireysel performanslarına uygun hazırlanmış eğitim öğretim materyalleri ile eğitim öğretime devam eden bireylerdir.

Özel eğitime gereksinimi olan çocuklar farklı yaklaşımlara göre farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği' nin (2006) tanımlar bölümünde bu çocuklar harf sırasına göre şöyle sınıflandırılmaktadır:

- Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olanlar
- Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olanlar
- Dil ve konuşma güçlüğü olanlar
- Duygusal ve davranış bozukluğu olanlar
- Görme yetersizliği olanlar
- Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olanlar
- İşitme yetersizliği olanlar
- Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olanlar
- Ortopedik yetersizliği olanlar
- Otistikler
- Özel öğrenme güçlüğü olanlar
- Serabral palsililer
- Süreğen hastalığı olanlar
- Üstün yetenekli olanlar.

Engel grupları içinde büyük bir çoğunluğa sahip olan zihin engellilik; AAMR (1992) tarafından, hali hazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları

göstermektedir. Bu, zihinsel işlevlerde önemli derecede normalaltı, bunun yanı sıra zihinsel işlevlerle ilişkili uyumsal beceri alanlarından (iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumudur. AAMR' nin 2002 yılında önerdiği yeni tanım ise şöyledir (Vuran, 2002): Zekâ geriliği, hem zihinsel işlevler hem de kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde anlamlı sınırlılıklar görülen bir yetersizlik olarak nitelendirilmektedir. Geri zekâlılık 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (Eripek, 2005) şeklinde tanımlanmıştır.

Bütün engel gruplarında olduğu gibi zihinsel engelli bireyler de kendi içlerinde, engellerinin ağırlık derecesine göre hafif, orta, ağır ve çok ağır şeklinde sınıflandırmaktadır (MEB, 2004). Bu çalışmanın kapsamını orta düzeyde zihin engelli bireyler oluşturmaktadır.

Türkiye' de özel eğitimin tarihsel süreçte hem nitelik hem de nicelik bakımından artış gösterdiği düşünülmektedir. Bu artışın daha kaliteli ve işlevsel bir amaca hizmet etmesi için özel eğitimin gereklerinin neler olduğunun çok iyi bilinmesi gerekir. Özel gereksinimli öğrencilere, özel eğitim hizmetleri sunulurken çocuğun bu hizmetten en iyi şekilde yararlanmasını sağlayacak bir ortam hazırlanmalıdır. Bu ortamı sağlamada en büyük görev ve sorumluluk çocuğun öğretmenine düşmektedir.

Normal öğrencilerin, çoğu zaman çok az destekle edinebildikleri temel becerileri özel eğitime gereksinim duyan bireyler sistematik öğrenme yaşantıları olmaksızın edinemeyebilirler.

Öğretilen her bilginin çocuk için işlevsel olması esastır. Çocuğun bilgiyi alması ve uzun vadede kullanması için o bilgiye gereksinim duyması gerekmektedir. Özellikle söz konusu olan grup özel gereksinimli çocuklar ise, bilginin her yönden çocuğun ihtiyaçları doğrultusunda, bireysel özelliklerine uygun olarak ve uygun ortamda çocuğa verilmesi gerekir. Her bilgiyi her çocuk

için uygun hale getirmenin temel yolu eğitim ve öğretim sunularını, materyallerini bireyselleştirerek çocuğa sunmaktır.

Aynı şekilde özel eğitim programının amacı, engelli çocukların bireyler arası ve kendi içinde gösterdiği farklılıkları dikkate alarak onların gereksinimlerini karşılayabilmektir (Gürsel, 1993).

Zihin engelli bireylere öğretilmek istenen becerilerin etkili ve verimli bir şekilde kazandırılması, onlara daha nitelikli öğretim sunmak açısından önemlidir (Bozkurt, 2001). Oelwein' e (1995) göre, çocuklar genellikle kendilerine öğretilenleri öğrenirler. Önemli olan, onlar için anlamlı ve kullanabilecekleri becerilerin öğretilmesidir. Her beceri her çocuk için aynı ölçüde gerekli olmayabilir. Bazı çocuklar için yalnızca temel beceriler anlamlı olurken bazıları için daha ileri düzeydeki becerilerin öğretimi gerekli olabilmektedir (Başal ve Batu, 2003).

Zihin engelli bireylerin toplumsal yaşamda başarılı olmaları, öğrenim yaşantılarında onlara verilen eğitimin niteliği ve sağlanan destek hizmetlerin özellikleri ile yakından ilgilidir (Ergenekon, Gürsel ve Batu, 2001). Bütün bireylerin eğitiminde olduğu gibi zihin engelli bireylerin eğitiminde de, onların ileride başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarını sürdürmeleri, kendi kendilerine yeterli duruma gelmeleri ve toplumla bütünleşmeleri amaçlanmaktadır (Cavkaytar, 1999).

Orta düzeyde zihin engelli çocuklar özel eğitim uygulamalarında destek özel eğitim hizmetlerine gereksinim duyarlar. Bu destek özel eğitim hizmetlerini MEB' e bağlı eğitim uygulama okulları ve iş eğitim merkezlerinde almaktadırlar. Özel eğitimin temel ilkeleri arasında özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim plânı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır (MEB, 2006).

Bireyselleştirilmiş eğitim programının tanımına baktığımızda; özel gereksinimli bireyin gelişim ve ona uygulanan programın gerektirdiği disiplin alanlarında eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere uygun eğitim ortamlarından ve destek hizmetlerden en üst düzeyde yararlanmasını öngören yazılı dokümanlar olduğu görülmektedir (Gürsel, 2007).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerini tam anlamıyla sağlamada birincil bir programdır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı özel gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçları belirlenerek ve bu ihtiyaçlar önem sırasına konularak hazırlanmaya başlanır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanırken aileye, okul idarecilerine, diğer öğretmenlere de en az sınıf öğretmenine düşen sorumluluk kadar görev düşmektedir.

Özel gereksinimli öğrencilere eğitim verilirken, eğitim ortamında ve eğitimde kullanılacak materyallerde, çocuğun performans düzeyine uygun uyarlamalar yapılması gerekmektedir. Bu uyarlamaları öğrencinin sınıf öğretmeni rehberliğinde veli, okul idarecileri, diğer öğretmenler yapacaktır. Vural (2008) tarafından yapılan “kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin yaptıkları çalışmaların belirlenmesi” ne yönelik yapılan çalışmada öğretimin uyarlanmasında karşılaşılan zorluklara ilişkin, çoğu kaynaştırma sınıfı öğretmeni zamanın yeterli olmadığını, öğretimsel uyarlama konusunda bilgi eksiklerinin olduğunu, destek alamadıklarını, sınıf mevcutlarının fazla olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca kaynaştırma sınıfı öğretmenlerinin çoğunun okul yönetiminden, milli eğitim müdürlüğünden, rehberlik araştırma merkezinden ve ailelerden destek alamadıklarını belirtmişlerdir. Veliler, okul idarecileri, diğer öğretmenler sınıf öğretmenine ne kadar yardımcı olursa yapılan bu uyarlamaların neticesi de bir o kadar olumlu olacaktır. Etkili bir eğitim öğretimin yapılabilmesi için öğretmen ile işbirliği içinde çalışmalıdır. Özellikle de söz konusu olan özel gereksinimli öğrenci ise bu gereklilik zorunluluk halini almaktadır.

Özel gereksinimli çocukların sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında mutlaka yeterli bilgiye sahip olmaları gerekir. Her şeyden öte sınıf öğretmenin yönlendirmesi ile öğrencinin performansı belirlenecek, performansı doğrultusunda amaçlar hazırlanacak, amaçları gerçekleştirmek için en uygun yöntem ve teknik seçilecek, uygun materyallerde hazırlanıp planlı bir süreç içerisinde özel gereksinimli öğrenciye hazırlanan programın bütünü sunulacaktır.

Bütün bu bilgiler eşliğinde, zihinsel engelli öğrencilerin performansları doğrultusunda başarılı olabilmelerinde kendileri için özel olarak geliştirilmiş bireyselleştirilmiş eğitim programına ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

Bu bağlamda zihinsel engelli öğrencilerin sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri; zihinsel engelli çocuklara bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanmasında ve bu programın uygulanmasında önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Literatür incelendiğinde genel olarak bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiğine yönelik yapılan araştırmalara rastlanmıştır. Bu araştırmalara örnek olarak;

Akçamete (1986)' ye göre “okul öncesi düzeyde normal işitenlerle birlikte eğitilen ağır işiten çocuklara verilecek “Bireyselleştirilmiş Ek Özel Eğitim” in, sözel iletişimlerine etkisi”,

Cronin ve Cuvo (1979)' ya göre “zihinsel engelli gençlere düğme dikme, elbise kenarlarını kıvrma ve el dikişi becerilerini kazandırma, becerilerin analiz edilerek öğretilmesinin etkili olup olmadığı”,

Demir (1996)’ e göre “Zihinsel Engelli Öğrencilere Düğme Dikme Becerilerinin Kazandırılmasında “Model Olma Ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Düğme Dikme Becerisi Öğretim Materyali’ nin Etkisi”,

Diler (2000)’ e göre “Zihinsel Engelli Öğrencilere Resim-İş Becerilerinin Kazandırılmasında “Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımlarına Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Resim-İş Becerileri Öğretim Materyali’ nin Etkililiği”,

Eratay (2003)’ a göre “goblen iğne kanaviçe işleme becerisinin kazandırılmasında fiziksel yardım ve sözel ipucu ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği”

Eripek (1989)’ e göre “Eskişehir ve Kütahya illerinde 1986 – 1987 öğretim yılında alt özel sınıfların II. devresine devam eden öğrencilerin ilkokul sınıfları düzeyinde sesli okuma başarısını değerlendirilmesi”,

Gürsel (1987)’ e göre “Eskişehir ilkokullarının alt özel sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki aritmetikle ilgili ritmik sayma, doğal sayılar, toplama ve çıkarma işlemlerindeki hedeflenen amaçlara ulaşma düzeyi ile amaçları gerçekleştirme düzeyinin, cinslere ve zeka bölümüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı”,

Güzel (1988)’ e göre “gündüzlü özel okul ve yatılı okula devam eden altı – sekiz yaş arasındaki işitme engelli öğrencilerin, toplama işlemine hazırlıkta hedeflenen amaçlara ulaşma düzeyi ile amaçları gerçekleştirme düzeyinin, yaşlara ve eğitim ortamlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı”,

Karataş (1996)’ a göre “Zihinsel Engelli Çocuklara Yemek Pişirme Becerilerini Kazandırmada Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkisi (Resimli Tarife Bakarak Hazır Çorba Pişirme Becerisi)”,

Özokçu (1997)’ ya göre “Zihin Engelli Çocuklara Dikiş Dikme Becerilerinin Kazandırılmasında Model Olma ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği”,

Tazebaş (2000)’ a göre “Görme Engelli Öğrencilere, Belirlenen Rotalar Boyunca Bağımsız Hareketin Kazandırılmasında “Fiziksel Yardım ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Rota Öğretim Materyali” nin Etkililiği”,

Vuran (1989)’ a göre “Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihinsel Engelliler Eğitim ve Araştırma Biriminde bağımsız olarak giyinme becerilerini gerçekleştiremeyen çocuklara Giyinme Becerileri Öğretim Materyali ile yapılan öğretimin, bağımsız olarak pantolon, v yakalı kazak ve çorap giyme becerilerinin kazanılmasında etkili olup olmadığı”,

Yıkılmış (1990)’ a göre “dördüncü ve beşinci sınıfa Ankara İlkokulları içindeki sağırılar özel sınıflarında ve Ankara Sağırılar Okulunda devam eden işitme engelli öğrencilerin matematik dersi içinde yer alan zaman ve değer ölçüleri konusundaki amaçları gerçekleştirme düzeyleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı”, araştırmaları örnek olarak verilebilir.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili öğretmen görüşlerine yönelik yapılan çalışmalarla ilgili de;

Arslantaş, Kurnaz, Koçak, Çalıkçı, Durdal (2008)’ a göre “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle çalışan öğretmenlerinin, bireysel eğitim planlarının hazırlanması ve uygulanması ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi” konulu bir makaleye rastlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda;

1) Öğretmenlerin bireysel öğretim planlarını hazırlarken çoğunlukla öğrenci seviyelerini dikkate almakla birlikte aile, okul ve bireyin ihtiyaçlarını, öğrenme ortamını, okulun ve bireyin amaçlarını ve planlamanın kanuni boyutunu da dikkate aldıkları,

2) Öğretmenlerin Bireysel Eğitim Planlarının hazırlanması aşamalarında çocuklar üzerinde yaptıkları işlemlerde öğrenci düzeylerine,

buna bağılı olarak da kaba değerlendirme formlarındaki bilgilere dikkat ettikleri,

3) Öğretmenlerin bireysel eğitim planlarının hazırlanması aşamalarında ailelerle görüşmeleri yaptıkları,

4) Bireysel Eğitim Planlarının hazırlanması sürecinde öğretmenler ve okul yönetimi ilişkilerinde kurul oluşturulmasında özen gösterilmemesi, öğrenci düzeyine göre okul yönetiminin sorumluluk üslenmemesi, diğer sınıf ve okullarla kaynaştırma amaçlı diyalogların sağlanamaması noktalarında problemlerin olduğu,

5) Bireysel Eğitim Planlarını hazırlarken konu alanlarının öğrenci ihtiyaçlarını karşılaması düzeyinde program planlama aşamasında soyut kaldığı,

6) Genel olarak öğretmenlerin planların hazırlanması aşamasında tüm değişkenleri dikkate aldıkları ve planları bu doğrultuda hazırladıkları ortaya çıkmıştır.

Çuhadar (2006), “ilköğretim okulu 1 – 5. sınıflarda kaynaştırma eğitimine tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi” ne yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmada tarama modelinin genel tarama survey) türü kullanılmıştır. Araştırma, 215 okuldan Basit Tesadüfi Örnekleme Yöntemi ile 20 okul seçilmiş ve seçilen bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitimine tabi öğrencisi bulunan okullarda görevli öğretmen ve idarecilerin, yasal yönden zorunlu ve eğitsel yönden gerekli olmasına rağmen, kaynaştırma eğitimine tabi öğrenciler için, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamadan, sınama ve yanılmalar yaparak çalışmalarını sürdürdükleri ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmada ise zihin engelli çocukların öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşündüklerini, ne kadar

bilgiye sahip olduklarını, bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlarken ne gibi kaynaklardan yararlandıklarını belirlemeye çalışılmıştır. Bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlaması gereken sınıf öğretmenlerinin öncelikle bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşündüklerinin, ne kadar bilgiye sahip olduklarının, bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlarken ne gibi kaynaklardan yararlandıklarının bilinmesi ve konu ile ilgili sınırlı sayıda araştırma olması nedeniyle bu araştırmaya gereksinim duyulmuştur.

1.2. Problem Cümlesi

Zihin engelli çocukların öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.3. Alt Problemler;

1. Zihin engelli çocukların öğretmenleri bireyselleştirilmiş eğitim programının;
 - a) Gerekliliği,
 - b) Yararı,
 - c) İçeriği,
 - d) Bireyselleştirilmiş eğitim programını uygulamada karşılaşılan güçlükler,
 - e) Yeterlilik düzeyleri hakkında ne düşünmektedirler?
2. Zihin engelli çocukların öğretmenleri bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne kadar bilgiye sahiptirler ve özel eğitimdeki deneyimleri nelerdir?
3. Zihin engelli çocukların öğretmenleri bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarken ne gibi kaynaklardan yararlanmaktadırlar?

1.4. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı zihin engelli çocukların öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşündüklerini, ne kadar bilgiye

sahip olduklarını, bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlarken ne gibi kaynaklardan yararlandıklarını belirlemektir.

Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: öğretmenler,

1. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşünmektesiniz?
2. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne kadar bilgiye sahipsiniz?
3. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarken,
 - a. Kaynak kitaplardan ne gibi destek alıyorsunuz?
 - b. Öğretmen arkadaşlarınızdan ne gibi destek alıyorsunuz?
 - c. Velilerden ne gibi destek alıyorsunuz?
 - d. Okul idaresinden ne gibi destek alıyorsunuz?
 - e. Müfettişlerden ne gibi destek alıyorsunuz?

1.5. Araştırmanın Önemi

Zihin engelli bireylerin temel özellikleri dikkate alındığında bireyselleştirilmiş eğitim programı, bireyselleştirilmiş öğretim programı ve bireyselleştirilmiş öğretim materyallerine ihtiyaçlarının olduğu gözlenebilir. Zihin engelli bireylerin, derecelerine göre yaygın eğitimin içinde eğitim almaları sahip oldukları en temel haklardan biridir. Sahip oldukları bu hakkı uygulama aşamasına geçebilmeleri için kendi yetenek ve yeterliliklerine göre özel olarak hazırlanmış bireyselleştirilmiş eğitim programına ihtiyaçları vardır. Bu bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlayacak olan kişiler de onların sınıf öğretmenleridir. Bu araştırma da öğretilbilir zihin engelli çocukların öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşlerinin araştırılmasını kapsamı bakımından önemlidir.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı, bireyselleştirilmiş öğretim programı ve bireyselleştirilmiş öğretim materyallerini konu alan araştırmalara sıkça rastlanmasına rağmen, sadece bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlayan sınıf

öğretmenlerinin görüşlerini saptamaya yönelik kapsamlı bir araştırmaya rastlanmaması da araştırmanın önemini arttırmaktadır.

Ayrıca elde edilen sonuçların, üniversitelerin özel eğitim bölümü ve zihin engelliler ana bilim dalında lisans, yüksek lisans ve doktora verilen bireyselleştirilmiş eğitim programı derslerine, zihin engelliler okullarında görev yapan öğretmenlerine kaynaklık etmesi beklenmektedir.

Bunun yanında bu araştırma, konu ile ilgili araştırma birikimine katkıda bulunması bakımından da önem taşımaktadır.

1.6. Araştırmanın Sayıtları

Araştırmanın temel sayıtlısı, görüşme yapılan öğretmenlerin bütün sorulara açık, net, doğru ve yansız cevaplar verdikleridir. Ayrıca görüşülen öğretmenlerin konu ile ilgili bütün fikirlerini tarafsız bir şekilde görüşmeci ile paylaştıkları düşünülmektedir. Bunun yanında görüşmeci tarafından sorulan bütün soruların, görüşme yapılan öğretmenler tarafından kolaylıkla anlaşıldığı ileri sürülmektedir.

1.7. Araştırmanın Sınırlılıkları

Araştırma, İstanbul İli, Avrupa Yakası' ndaki bir ilçedeki bir Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi' nde görev yapan öğretilabilir zihin engelli çocukların öğretmenleri, 2007–2008 eğitim öğretim yılı bahar dönemi, uzman görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanan ve görüşmecilere sunulan görüşme soruları ile sınırlıdır.

1.8. Tanımlar

Engelli: engelli çocuk teriminin anlamı bir mental retardasyon, işitme bozuklukları (sağırılık dâhil) konuşma ve dil bozuklukları, görme bozuklukları(körlük dâhil) duygusal karışıklığı, ortopedik rahatsızlığı, otizmi, travmatik beyin hasarları, diğer sağlık yetersizlikleri yararlanılan kaynaklar da özel

öğrenme yetersizlikleri olan ve özel eğitim ve benzer eğitimlere ihtiyacı olan birey demektir.

1.8.1. Özel Eğitim

Beden, zihin, duygusal ve sosyal gelişim özellikleri yönünden normal çocukların gelişim özelliklerinden ayrılan çocukların eğitim ve öğretim işlerini kapsayan çalışmaları “özel eğitim” olarak tanımlanmaktadır (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1992).

Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimi için özel olarak yetiştirilmiş personel; geliştirilmiş eğitim programları ve eğitim ortamında sürdürülen çalışmalara özel eğitim denir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 2002).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ nde özel gereksinimi olan çocuklar, “özel eğitim gerektiren birey” terimi altında, çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey olarak tanımlamıştır (M.E.B., 2000).

1.8.2. Zihinsel Engelli Çocuklar

Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi ifade eder. (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2006)

1.8.3. Orta Düzeyde Zihin Engelli Çocuklar

Orta düzeyde zihinsel engelliler: bireyin gecikmeli bir konuşma ve dil gelişimi, sosyal, duygusal veya davranış problemleri ile temel okuma-yazma ve sayma becerilerini kazanmasında ortaya çıkan gecikme durumunda olan bireylerdir (MEB, 2000)

1.8.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı; özel gereksinimli bireyin gelişimi veya ona uygulanan programın gerektirdiği disiplin alanlarında (öz bakım, akademik beceriler, sosyal beceriler, iletişim vb.) eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere uygun eğitim ortamlarından (okul, özel eğitim okulu, özel sınıf, mesleki eğitim merkezi vb.) ve destek hizmetlerden (kaynak oda, sınıf – içi yardım, dil ve konuşma terapisi, fiziksel rehabilitasyon vb.) en üst düzeyde yararlanmasını öngören yazılı dokümandır (Avcıoğlu, 2007).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) her bir engelli çocuk için yazılı olarak bölge eğitim kurumu veya özel eğitim ünitesi tarafından geliştirilmiş olan ve engelli çocukların, öğretmenlerin, ana-babaların veya koruyucu ailelerin özel gereksinimlerini karşılamak için oluşturulmuş özel eğitim programlarıdır (Fiscuss, Mandell, 2002).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı kişinin gereksinimlerine göre yapması gereken eylemleri ve alt basamaklarını nasıl ve kiminle yapılacağını gösteren bir akış planıdır (Özyürek, 2006).

BÖLÜM II

KURAMSAL TEMELLER ve İLGİLİ LİTERATÜR

Bu bölümde zihinsel engelli çocukların sınırlandırılması, gelişim özellikleri, eğitimleri ve eğitsel yerleştirmeleri, hafif düzeyde zihinsel engelli çocuklar için bulunan eğitim ortamları, orta düzeyde zihinsel engelliler için bulunan eğitim ortamları, zihinsel engellilerin eğitimi ile ilgili eğitimsel uyarlamalardan bireyselleştirilmiş eğitim programının ne olduğu, tarihçesi, yasal dayanağı, yararları, hazırlama aşamalarının neler olduğu ile ilgili kuramsal açıklamalar ve bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili araştırmalar yer almaktadır.

2.1. KURAMSAL TEMELLER

2.1.1. Zihinsel Engelli Çocuklar

Zekâ, zihnin birçok yeteneğinin uyumlu çalışması sonucu ortaya çıkan yetenekler birleşimidir. Zihnin algılama, bellek, düşünme, uslama, öğrenme gibi birçok işlevini içermektedir (Bilir, 1986). Zihinsel engel ise çeşitli tanım ve kavramlarla açıklanmaya çalışılmıştır. Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından engellilik, bir yetersizlik veya özür nedeni ile yaşa, cinsiyete, sosyal ve kültürel faktörlere bağlı olarak kişiden beklenen rollerin kısıtlanması ve yerine getirilememesi şeklinde tanımlanmıştır (Anonim, 1999).

Zihinsel özrün, bu gün için genel olarak kabul edilen tanımın American Association on Mental Retardation (AAMR) (Amerikan Geri Zekâlılık Komitesi,

1992) yapmıştır. AAMR’ nin tanımına göre: “zihinsel engellilik, hâlihazırdaki işlevlerde önemli sınırlılıkları göstermektedir. Bu, zihinsel işlevlerde önemli derecede normalaltı, bunun yanı sıra uyumsal beceri alanlarından (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha çoğunda sınırlılık gösterme durumudur.

Zihinsel yetersizlik; gelişim süreci içerisinde genel zihinsel işlevlerde önemli derecede normalaltı ve bunun yanı sıra uyumsal beceri alanlarından (iletişim, özbakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha çoğunda sınırlılık gösterme durumudur (Eripek, 1996).

Kişilerin devinimsel, dil, problem çözme, zihinsel süreçler, duygular, öğrenme özellikleri birbirinden farklıdır. Ayrıca, belirtilen bu özellikler, her kişide aynı şekilde gelişmez ve diğer kişilerden farklılaşır. Ek olarak kişilerin güçlü ve zayıf özellikleri kendi içinde de farklı ilerler. Tüm bunlar bireyler arası farklılıkları olduğu kadar, bireyin kendi içindeki farklılıklarını da biçimlendirir (Özyürek, 2000).merkezi sinir sisteminde çeşitli nedenlerle oluşan zedelenmeler sonucunda zihinsel süreçleri etkilenecek zihinsel engelli olan çocuklar, yaşlıları normal çocuklardan bilişsel, psiko – motor, dil ve özbakım becerilerinde daha düşük performans göstermektedirler (Snell, 1983).

Zihinsel engelli öğrencilerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için, öncelikle tanılanmaları gerekmektedir. Zihinsel engelli öğrenciler tanılandıktan sonra, özel eğitim hizmetleri sağlanmakta ve bu eğitim hizmetlerinin niteliğini de tanılama belirlemektedir (Özyürek, 1985).

2.1.2. Zihinsel Engelli Çocukların Sınıflandırılması

Zihinsel engelli çocuklar, birbirlerinden farklı özelliklere sahip olmaları nedeniyle sınıflandırmaktadırlar. Sınıflandırma, bu çocuklara özgü farklılıkların

belirlenmesi ve uygun eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri açısından önemlidir. Zihinsel engelli çocuklar genellikle ağırlık derecesine göre hafif, orta, ağır ve çok ağır şeklinde sınıflandırılmaktadır (Eripek, 2003).

31.05.2006 tarih 26184 sayılı Resmi Gazete’ de yayınlanan, Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde aşağıda belirtilen şekilde bir sınıflandırma yapmıştır:

- Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: **Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireyi ifade eder.**
- Orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: **Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine yoğun şekilde ihtiyaç duyan bireyi ifade eder. Orta düzeyde zihinsel engellilerin yarı bağımlı şekilde adlandırıldıkları da görülmektedir. Yarı bağımlı bir yaşam sürdürebilir, basit düzeyde konuşmayı öğrenebilirler.**
- Ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: **Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle öz bakım becerilerinin öğretimi de dâhil olmak üzere yaşam boyu süren, yaşamın her alanında tutarlı ve yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireyi,**
- Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan birey: **Bireyin zihinsel yetersizliği yanında başka yetersizlikleri bulunması nedeniyle öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamaması nedeniyle yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan bireyi ifade eder.**

Zihinsel engelli çocuklar genellikle akademik alanlarda başarısızlık göstermektedirler. Hafif derecede zihinsel engelli olan öğrencilerin birçoğunun

okuma düzeyleri zekâ bölümlerinden ve zekâ yaşlarından beklenilenin altındadır (Eripek, 2005). Doğru ve anlaşılır okumakta ve okuduğunu anlamakta güçlük yaşayan zihinsel engelli öğrenciler için okuduğunu anlama becerisi öğretimi daha da önem kazanmaktadır. Eripek (1989), özel eğitim sınıfındaki zihinsel engelli öğrencilerin okuma becerilerine ilişkin bir araştırma yapmıştır. Araştırmanın sonucunda, zihinsel engelli öğrencilerin büyük bir kısmının okuduğunu anlama becerilerinde yardıma ihtiyaç duydukları görülmüştür.

2.1.3. Zihinsel Engelli Çocukların Gelişim Özellikleri

Genel olarak zihinsel engelli çocukların özelliklerini şöyle sıralayabiliriz:

- Öğrenmede yavaşlık,
- Dikkat dağınıklığı,
- Konuşma bozukluğu ve gecikmiş konuşma,
- Duyu-motor problemleri,
- Günlük yaşama ilişkin becerilerde yetersizlik
- Sosyal becerilerde yetersizlik (Eripek, 2005).

Zihinsel engelli çocukların gelişimleri sınırlı ve gelişim derecesine eğitim ve aile ile ilgili çevresel koşullara bağlı olarak zihinsel engelli çocukların özellikleri farklılık gösterebilmektedir (Kulaksızoğlu, 2003).

2.1.3.1. Bilişsel Gelişim Özellikleri

Zihinsel engelli çocukları normal çocuklarda ayıran en belirgin özellikleri öğrenme yeteneklerindeki geriliktir. Öğrenme olayı analiz edebildiğinde çeşitli süreçlerden oluştuğu görülmektedir. Ross; bu süreçleri ,beklentiler, seçici dikkat, kısa süreli bellek ve uzun süreli bellek olarak sıralamaktadır. Bunlar birbirleriyle ilişkili iç içe olan süreçlerdir.

Beklentiler bireyin geçmişteki bir görev ya da duruma ilişkin yaşantıları karşılaştığı benzer görev yada durumdaki yaklaşımını biçimlendirmektedir. Bu yaklaşıma beklenti adı verilmektedir. Genellikle, zihinsel engelli çocuklar geçmişteki başarısız yaşantılarının yoğun olması nedeniyle daha sıklıkla başarısızlık beklentisi içinde olmaktadır. (Ross,1976)

Dikkat: Zihinsel yetersizliği olanlarda dikkat problemleri yaygın olarak görülmektedir. Öğrenmede dikkat çok önemlidir. Bireyin bir görevi öğrenebilmesi için özellikle dikkatini o görev üzerinde toplaması ve sürdürebilmesi gerekir. Geri zekâlı çocukların bu konuda güçlükleri vardır. Dikkatleri dağınık ve kısa sürelidir. (Özsoy, 1998)

Kısa ve Uzun Süreli Bellek: Zihinsel engelli çocuklar genellikle kısa süreli bellekteki bilgileri uzun süreli belleğe aktarmada çeşitli problemleri vardır. Ancak uzun süreli bellekte sorunları yoktur. İyice öğrendikleri bir bilgiyi uzun süre hatırlayabilirler.

Zihin engelli çocuklar kısa süreli bellekteki problemlerinin kaynağında uygun öğrenme ya da transfer yöntemlerinin kullanmada gösterdikleri yetersizlikler yer almaktadır. Öğrendikleri bir bilgiyi uzun süreli belleğe aktarabilmeleri için özel bir öğretimden geçmeleri gerekir. (Özsoy,1998)

2.1.3.2. Akademik Öğrenmeler

Zekâ fonksiyonları açısından normallerden geri oldukları için bu çocukları yaşlılarından ayıran en önemli özellik öğrenme ile ilgili becerilerinin daha az olmasıdır.

Zekâ geriliği olan çocuklarda başarısızlık daha çok okumada özellikle okuduğunu anlamada görülmektedir. Anadilinin seslerini doğru ve anlaşılır çıkarmama, birbirine gereği gibi bağlayamama, sesleri düşürme, değiştirme, gereksiz ses ekleme gibi bozukluklar görülür. Yazılı sembollerini tanımada zorluk, karıştırma

gibi nedenlerle okuma-yazmayı geç ve güç öğrenirler (Kulaksızoğlu, 2003). Matematik birbiri üzerine inşa edilen ve aşamalı bir yapıya sahiptir. Dolayısıyla daha önceki konu, kavram ve işlemlerdeki yetersizlikler sonraki öğrenileceklerin kazanılmasında önemli yere sahiptir (Wilson and Bhojwani,1997). Matematiksel işlemleri yaparken dikkati toplayamama ve etkinlik üzerine yoğunlaşamama, problem çözme aşamasında problemi anlama matematiksel ilişkiye dönüştürüp çözerek sonucu kontrol etme adımlarını uygularken dikkatlerini kontrol etmede zorlandıkları görülmektedir (Zentall and Ferkis,1993).

2.1.3.3. Sosyal Gelişim

AAMR'nin yaptığı son tanımda da görüldüğü gibi zihinsel engelli bireylere tanı koyma sürecinde göz önüne alınan önemli ölçütlerden birinin sosyal yeterlilik olduğu kabul edilmektedir.

Zihinsel engelli bireylerin sosyal becerilerde yetersiz olmaları çeşitli nedenlere bağlanmakta, bunların başında bu bireylerin davranışsal ve bilişsel yönden sınırlılıkları yer almaktadır. Bu sınırlılıklar zihinsel engelli bireylerin sosyal davranış sorunlarını ortaya çıkarmakta, onların iletişim becerileri ve motor becerileri yönünden yaşlılarından geri olmalarına neden olmaktadır.

Zihinsel engelli bireylerin sosyal becerilerdeki yetersizliklerinin diğer bir nedeni ise; bu bireylerin uzun yıllar boyunca geleneksel yaklaşımlar çerçevesinde ayrı özel okullarda ya da normal okullar içerisinde yer alan özel sınıflarda eğitim almış olmaları olduğu düşünülmektedir. Ayrı ortamlarda eğitim almaları nedeniyle zihinsel engelli bireyler, normal yaşlılarıyla etkileşime girme fırsatı bulamamaktadırlar.

Cartledge ve Milburn; sınıfa devam etme, yönergeleri takip etme, yapılan etkinliklere katılma becerileri gibi sınıf içi davranışlarla, yardım etme, paylaşma, selamlaşma, sınıf ortamında sosyal kabulü arttırıcı becerilerin yetersizlikleri olduğunu belirtmişlerdir. (Çiftçi ve Sucuoğlu, 2003)

Sosyal becerilerde yetersizlik yaşıyan çocuklar arasında çoğunlukla bilişsel ve duygusal işlevlerdeki sınırlılığa sahip olan zihinsel engelli çocuklar yer almaktadır. Bu çocuklar sosyal becerileri yetersizlikleri sonucunda normal gelişim gösteren akranlarına oranla daha az sayıda arkadaşına sahip olmakta, daha fazla reddedilen ve daha az tercih edilen arkadaş özelliği taşımakta, değişken, karışık ve işbirliğine açık olmayan arkadaşlıklar geliştirmektedirler.(Çiftçi ve Sazak, 2005)

2.1.3.4. Dil Gelişimi

Dil ve konuşma açısından bakıldığında ise zihinsel engelli çocuklarda dil ve konuşma engellerine sıklıkla rastlanmaktadır. Özel sınıflara devam eden eğitilebilir zihinsel engelli çocuklar üzerinde yapılan araştırmalarda elde edilen oranlar %8-26 arasında değişmektedir. Engel derecesi arttıkça elde edilen oranlarda yükselmektedir. En yaygın olarak görülen konuşma engelleri, eklemlleme bozukluğu, ses bozukluğu ve kekemelik olmaktadır (Hallahan ve Kauffman, 1988).

Zekâ geriliği olan bireylerde konuşma ve dil sorunları yaşlılarıyla karşılaştırıldığında daha yaygındır. Konuşma problemleri genellikle sesletim ve seste zorluklar ve konuşma akışında bozukluklar olarak görülmektedir. En sık rastlanılan sesletim hataları, mevcut sesin yerine bir başka olarak görülmektedir. Bu hatalar konuşmanın anlaşılabilirliği azalmaktadır.

Zekâ geriliğine sıklıkla eşlik eden dil bozuklukları gecikmiş dil gelişimi ve sınırlı sözcük dağarcığı olmaktadır.

Konuşma ve dil bozuklukları zekâ geriliği olan çocuklarda en sık rastlanan yetersizliktir.(Eripek, 2005)

2.1.3.5. Kişilik Özellikleri

Sorumluluk almaktan kaçınabilen zihinsel engelli öğrenciler duygu ve düşüncelerini ifade etmede zorlandıkları ve sık sık engelleme duygusu yaşadıkları için zaman zaman uç tepkiler gösterebilirler. Yeni durumlara uyum sağlayamadıkları için yeni bir durum karşısında sinirlilik, direnme ve kaçınma davranışları sergileyebilirler. Çabuk pes edebilir ve bir işte sebat gösteremeyebilir. Yaşça kendilerinden daha küçük çocuklarla oynamayı tercih ederler. Arkadaşlıklara genellikle kısa sürelidir. (Kulaksızoğlu, 2003)

2.1.3.6. Motor Gelişim

Zihinsel engelli çocukların motor gelişimleri de nörolojik olgunlaşma yakından ilişkilidir ve bu çocuklar içinde motor gelişim normal çocuklar da olduğu gibi baştan ayağa ve içten dışa doğru bir sıra izler.

Zihinsel engelli çocuklar psiko-devimsel alanlarda belirli derecede gerilik gösterirler. Büyük ve küçük kaslarını kullanma becerisinde yetersizlikleri, el-göz koordinasyonunu sağlamada zorlukları olabilmektedir. Ayrıca zihinsel engelli çocuklar genellikle normal akranlarına göre daha sık hasta olmakta ve çeşitli sağlık problemleri yaşamaktadır. Görme, işitme kusurlarına, diz deformasyonlarına daha sık rastlanmaktadır (Stoneman, 1998).

Zihinsel engelli çocuklar genel olarak motor gelişimlerinde reflekslerin azalması, ilkel reflekslerin artması üst düzey denge ile denge tepkilerinin gecikmesi ve zihinsel tepkilerin yavaşlaması gibi problemler yaşanır. (Doğan, Turan ve Yükselen, 2005). Bedensel ve duyuşal geriliğe sıklıkla rastlanır. Örneğin başlarını zamanında tutamazlar, vaktinde oturamazlar, yürüyemezler, dış çıkaramazlar vb gibi gerilikler gösterirler. Büyük ve küçük kas becerileri çok zayıftır ve geç gelişir. El göz koordinasyonları geç gelişmektedir. Özellikle küçük kas beceriler oldukça zayıftır. Kalem tutma, kaşık çatal kullanma gibi becerilerde gerilik gösterirler.(Kulaksızoğlu, 2003)

2.1.3.7. Özbakım Becerileri Gelişimi

Normal çocuğun yaşamında erken yaşta başlayan öz bakım becerilerin gelişimi anne ve babalardan bağımsız başlangıcını göstermektedir. Yetersizliği olan çocuklar için bu bağımsızlık çevresel beklentiler kadar, zihinsel, fiziksel ve davranışsal yetersizliklerin bu temel uyum becerilerini yavaşlatma, sınırlama ya da süresiz olarak ertelenmesine rağmen eşit öneme sahiptir. (Varol, 2004)

Zihinsel engelliliğin dışında pek çok neden, özürli çocukların öz bakım becerilerini kazanmalarını geciktirebilmektedir. Bunlardan bazıları: büyük kas becerilerindeki yetersizlikler görme yetersizliği, el-göz koordinasyonundaki yetersizlik, manipilatif becerilerdeki yetersizlik, yemek yeme becerileri ile ilgili olarak, ağız ve ağız içindeki bölümlerde şekil bozukluğu ya da tam gelişmemiş olması gibi unsurlardır.

Varol'a göre, bir öğrenci görsel dikkat, hareketleri taklit, basit emir ve cümleleri anlama gibi temel bilişsel becerilerin bazılarını öğrenmemişse, bu durum da öz bakım becerilerinin kazanılmasını geciktirmektedir.

2.1.4. Zihinsel Engellilerin Eğitimi Ve Eğitsel Yerleştirme

Cumhuriyetten önce Osmanlı Devleti dönemindeki “Enderun” üstün yeteneklilerin eğitiminde dünyadaki ilk sistemli eğitim örneğini oluşturmaktadır. Öyle ki pek çok batılı kaynakta, Osmanlı Devleti'nin altı yüzyıl boyunca devam etmesinin temel nedenini üstün yetenekli çocukları Enderun'a devşirme yöntemiyle seçip orada eğitim verdikten sonra ülke yönetimini bu kişilere emanet etmesi olarak gösterilmektedir (Ataman, 1997).

Enderun uygulaması dışında özel eğitim tarihçesi açısından yine Osmanlı Devleti döneminde 1889 yılında Grati Efendi tarafından İstanbul'da Ticaret Mektebi bünyesinde işitme ve görme engelliler sınıfları açılmıştır. Bu sınıflar daha sonra ayrı

bir okul olarak işitme ve görme engellilere 1912 yılına kadar 30 yıl süreyle eğitim vermiştir (Akçamete ve Kaner, 1999). 1912 yılında kapatılan bu okulun ardından 1921 yılına kadar özel eğitim açısından bir gelişmeye kaynaklarda rastlanmamıştır. 1921 yılında Kurtuluş Savaşı döneminde İzmir’de “Özel İzmir Sağırlar ve Körler Müessesesi” adıyla bir okulun açıldığı, daha sonra bu okulun Sağlık Sosyal Yardım Bakanlığı’na bağlı olarak 1950 yılına kadar hizmet verdiği bilinmektedir (Akçamete ve Kaner, 1997).

1955 yılında, Ankara’da Yeni Turan ve Hıdırlıktepe ilkokullarında zihin engelliler için açılan özel sınıfların, daha sonraki yıllarda “alt özel sınıf” uygulamasına dönüşmesi ve bu durumun günümüze kadar gelen uygulamanın ilk örneklerini oluşturmasıdır (Özsoy, 1990).

Ayrıca 1960’lı yıllar, özel eğitim açısından hem yasal düzenlemelerin devam ettiği, hem de üniversite bünyesinde personel yetiştirmenin gerçekleştirildiği yıllar olma bakımından da önemlidir. Bu dönemde 1961 yılında yayınlanan 222 sayılı “İlköğretim ve Eğitim Kanunu” nun 12. maddesindeki “mecburi ilköğretim çağında bulundukları halde zihnen, bedenen, ruhen ve sosyal bakımdan özürlü olan çocukların özel eğitim ve öğretim görmeleri sağlanır” hükmü ile zorunlu ilköğrenim çağında bulunan engelli çocukların eğitimleri yasa önünde tanınmıştır (Gökçe, Kartal, Rıdvanoglu, Erezkan ve Alışcı, 2002).

1982 Anayasa’nın 41., 42., 49., 50., 60. ve 61. maddeleriyle ailenin korunması, eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevi, çalışma hakkı ve ödevi ile sosyal güvenlik hakkı konularında herkesin yasa önünde eşit olduğu ifade edilmiş, 61. maddede ise “Devlet sakatların korunmalarını ve toplum hayatına intibaklarını sağlayıcı tedbirleri alır” ifadesi yer almaktadır. Anayasanın bu maddeleri engelli bireyler için oluşturulması gereken düzenlemelere ışık tutmuştur (Gökçe ve Ark., 2002).

Özel eğitim hizmetlerinin daha etkin ve yaygın olarak yürütülebilmesi amacı ile Millî Eğitim Bakanlığında daire başkanlığı şeklinde hizmet veren birim, 1992 yılında 3797 sayılı kanunla Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü şekline dönüşmüş ve özel eğitimle ilgili ayrı şubeleri içeren bir teşkilat haline gelmiştir (Şûra Raporu, 1999)..

Özel Eğitim Hizmetlerinin nicel ve nitel yönden gelişmesine katkıda bulunacak özelliklere sahip 573 sayılı “Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname”, Bakanlar Kurulunca kararlaştırılıp 6 Haziran 1997 yılında yürürlüğe girmiştir.

573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname’nin amacı özel eğitim gerektiren bireylerin, Türk Millî Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda, genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esasları düzenlemektir. Kararnamede tanılama, değerlendirme ve yerleştirme süreçleri tanımlanmıştır. Ayrıca, erken çocukluk döneminden başlayarak, okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim yükseköğretim yaygın eğitime ilişkin ilkeler belirlenmiştir. Yine bu kararnamede engelli çocuklar için olası eğitim ortamları tanımlanmış, kaynaştırma eğitime ilişkin esaslar belirlenmiştir. Kararnamede ailelerin özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılımlarının sağlanması, özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde özel eğitimle ilgili örgütlerin görüşlerine önem verilmesi, hizmetlerin toplumla etkileşim ve uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanması gibi ilkeler yer almıştır (Akçamete ve Kaner, 1999; Gökçe ve Ark., 2002).

MEB tarafından yürütülen hizmetler 573 Sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 2000 tarihinde yürürlüğe giren MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği esasları uyarınca düzenlenmekte ve uygulanmaktadır. Buna göre zekâ geriliği gösteren çocukların yetersizliği olmayan yaşlılarıyla birlikte eğitilmeleri esastır. Okul öncesi eğitim ve ilköğretim okulları bu çocukların kayıtlarını yaptırmak ve gerekli önlemleri almak durumundadır. Alınan bu tür önlemlere rağmen okulun programından yeterince yararlanamayan öğrenciler o ildeki yetkili kurul ve

ekiplerinin incelenmeleri sonucunda uygun özel eğitim sınıfları yada okullarına yerleştirilebilirler.

Aynı yönetmelikte zekâ geriliği gösteren çocukların eğitimlerinde kaynaştırma esas olmakla birlikte bazı özel sınıf, okul ya da merkezlerin açılabilceğı belirtilmektedir. Bunlar, olağan okullar bünyesinde özel eğitim sınıfları ilköğretim okulları, eğitim ve uygulama okulları olarak sıralanmaktadır.

2.1.4.1. Hafif Düzeyde Zihinsel Engelli Çocuklar İçin Bulunan Eğitim Ortamları

Hafif düzeyde zihinsel engelliler, zihinsel engelliler içinde normale en yakın olan gruptur. Hafif düzeyde zihinsel engelli çocukların pek çoğunun farkına, okula başlayana kadar hatta ileri sınıflara kadar varılamayabılır.

Bu gruptaki çocukların birçoğı sınıf öğretmenlerine sağlanan danışmanlık hizmetleri ya da çocuğa sağlanan destek hizmetleri ile normal sınıflarda eğitim görmektedir (Eripek, 2003).

Türkiye’ de hafif düzeyde zihinsel engelli çocukların eğitim alması için özel eğitim sınıfları, eğitilebilir çocuklar ilköğretim okulları ve iş okulları bulunmaktadır.

2.1.4.1.1. Özel Eğitim Sınıfları

Özel eğitim sınıfları normal ilköğretim okullarında açılmakta olan sınıflardır. Özel eğitim sınıflarında farklı sınıf düzeyindeki öğrenciler bir araya getirilerek bir öğretmen tarafından öğretim uygulandığından bu sınıflar, birleştirilmiş sınıf özelliğı taşırlar (MEB, 1990).

Durumları ayrı bir sınıfta eğitmeyi gerektiren öğrenciler için okul öncesi eğitim, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında özel eğitim sınıfları, özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından açılır. Bu sınıfların mevcudu en fazla; okul

öncesi eğitimde 6, ilköğretimde 12, orta öğretimde 20 ve yaygın eğitimde 10 öğrenciden oluşur (MEB, 2000).

2.1.4.1.2. Eğitilebilir Çocuklar İlköğretim Okulları

Eğitilebilir çocuklar ilköğretim okullarına devam eden zihinsel engelli çocuklara ilköğretim düzeyinde eğitim verilmektedir. Eğitilebilir çocuklar ilköğretim okullarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı (MEB, 2001) uygulanmaktadır.

2.1.4.1.3. İş Okulları

İş okulları, ilköğretimini tamamlayan, 21 yaşından gün almamış, orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler veya ilköğretimlerini tamamlayıp genel ve mesleki orta öğretim programlarına devam edemeyecek özel eğitim gerektiren bireylerin; temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme ihtiyaçlarını karşılamak, topluma uyumlarını sağlamak, iş hayatıyla ilgili bilgi ve beceriler kazandırmak amacıyla gündüzlü olarak açılan okullardır. Eğitime ara vermeyenler de yaş kaydı aranmamaktadır (MEB, 2004).

Bu okullarda sınıf mevcudu en fazla 10 kişidir. Okul programı birinci yılı hazırlık olmak üzere dört yıldır. İş okullarında sınıf öğretmenliği esastır. Dersler, sınıf veya branş öğretmenleri tarafından okutulur (MEB, 2004).

2.1.4.2. Orta Düzeyde Zihinsel Engelliler İçin Bulunan Eğitim Ortamları

Bu gruba giren çocukların çok büyük bir çoğunluğunun farkına doğumda ya da hemen sonrasında varılır. Çoğu kez kişisel gereksinimlerini karşılamada yetersiz kalırlar, hareketleri sınırlıdır ya da bağımsız olarak harekette bulunamazlar (Eripek, 2003). Eğitilebilir zihinsel engellilere göre, fiziksel yetersizlikleri ve davranış problemleri daha yaygındır.

Öğretilbilir zihinsel engelli çocukların öğretim programlarında, Toplumsal Uyum Becerileri, Hayat Bilgisi, Dil ve Konuşma Gelişimi, Okuma-Yazma, Matematik, Beden Eğitimi, Resim-İş, Müzik, Beslenme Bilgisi, Trafik ve İlk Yardım dersleri yer almaktadır (MEB, 2002). Akademik çalışmalar genellikle işlevsel okuma becerilerinin ve temel sayı kavramlarının öğretimi ile sınırlıdır. Birçok öğretilbilir zihinsel engelli çocuk akademik becerileri öğrenmekte güçlük yaşar. Bu çocuklarla daha çok özbakım becerileri (tuvalet, giyinme, yeme ve içme gibi), günlük yaşam becerileri, fonksiyonel akademik beceriler, sosyal beceriler, işe hazırlık/ iş becerileri çalışılır.

Türkiye’ de öğretilbilir zihinsel engelli çocukların eğitim alması için özel eğitim sınıfları, eğitim ve uygulama okulları, iş eğitim merkezleri bulunmaktadır.

2.1.4.2.1. Özel Eğitim Sınıfları

Öğretilbilir zihinsel engelli öğrenciler için açılan özel eğitim sınıfları normal ilköğretim okulları bünyesinde bulunmaktadır. Bu sınıflara öğrencilerin yerleştirilmesi kararını Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu alır. Rehberlik ve Araştırma Merkezleri bünyesindeki eğitsel tanılama, izleme ve değerlendirme ekibi, Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu tarafından verilen yerleştirme kararı sonucunu, öğretim etkinliklerini izler (MEB, 2000).

2.1.4.2.2. Eğitim Ve Uygulama Okulları

Bu okullar, genel eğitim programlarından yararlanamayan, okul öncesi ve zorunlu ilköğretim çağındaki ağır düzeyde zihinsel engelli çocuklar için açılan okullardır. Bu okullarda, öğrencilerin, öz bakım ve temel yaşam becerileri ile işlevsel akademik becerilerini geliştirmek ve topluma uyumlarını sağlamak amacıyla gelişimsel eğitim programları uygulanır (MEB, 2000).

Bu okullarda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan Eğitim Uygulama Okulu Eğitim Programı (MEB, 2002) uygulanmaktadır. Sınıf mevcutları;

okul öncesi eğitim sınıflarında en fazla altı, diğer sınıflarda ise en fazla sekiz öğrenciden oluşur. Okul öncesi eğitimi sınıfından altıncı sınıfa kadar sınıflarda iki özel eğitim öğretmeni, yedinci ve sekizinci sınıflarda ise bir özel eğitim öğretmeni ile bir usta öğretici veya iki özel eğitim öğretmeni görevlendirilir. İş eğitimi atölye öğretmenlerince okutulur (MEB, 2000).

2.1.4.2.3. İş Eğitim Merkezleri

İş eğitim merkezleri, eğitim uygulama okullarını bitiren veya zorunlu eğitim çağı dışında kalan zihinsel engelliler ve/veya genel eğitim programlarından yararlanamayan özel eğitim gerektiren bireyler için açılan kurumlardır. Bu merkezler, buraya gelen bireylerin, temel yaşam becerilerini geliştirmek, öğrenme gereksinimlerini karşılamak, topluma uyumlarını sağlamak, onları işe hazırlamak amacıyla; farklı konu ve sürelerde meslek kurslarının düzenlendiği özel eğitim kurumlarıdır (MEB, 2000).

Bir kurs programının açılabilmesi için kursiyer sayısının en az beş olması gerekir. Açılan sınıflarda en fazla on kursiyer bulunur. İş eğitim merkezlerinde sınıf öğretmenliği esastır. Sınıflarda bir özel eğitim öğretmeni ile bir atölye öğretmeni/usta öğretici veya iki özel eğitim öğretmeni görevlendirilir (MEB, 2000).

Tüm bu sınıf, okulu ve merkezlerinin yanı sıra Milli Eğitim Bakanlığına bağlı olarak açılmış özel özel eğitim kurumları bulunmaktadır. Bunun yanında Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü bünyesinde rehabilitasyon merkezleri ve genel müdürlüğe bağlı özel özel eğitim kurumlarıyla, üniversitelerin bünyesinde açılmış okul ya da merkezler de vardır (Eripek, 2003).

Zihinsel engelliler için hazırlanan eğitim programları, çocukların kendilerini anlamak, olumlu insan ilişkileri kurmak, sosyal, teknolojik ve fiziki çevreye uyum sağlamak, bağımsız yaşayabilmek becerisini geliştirmek amacıyla

düzenlenmiş bilgi ve becerilerden oluşmaktır. Eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilere yönelik eğitim programlarında akademik becerilerin kazandırılmasına daha çok ağırlık verildiği görülmektedir. Bu beceriler içinde yer alan okuma becerilerinde eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin yetersiz oldukları bilinmektedir. Bu öğrencilerde okuma yetersizliği daha çok okuduklarını anlama boyutundadır. Bu öğrencilerin eğitimlerinde yeterli güdüleme sağlanarak, okuma becerilerinin öğretilmesine ağırlık verilerek ve uygun öğretim yöntemleri kullanılarak başarılı olabilecekleri görülmektedir (MEB, 2001).

2.1.5. Zihinsel Engellilerin Eğitimi İle İlgili Eğitimsel Uyarlamalardan Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

2.1.5.1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Nedir?

Bütün bireylerin eğitiminde olduğu gibi zihin özürlü bireylerin eğitiminde de, onların ileride başkalarına bağımlı olmadan yaşamlarını sürdürmeleri, kendi kendilerine yeterli duruma gelmeleri ve toplumla bütünleşmeleri amaçlanmaktadır (Cavkaytar, 1999).

Zihin özürlü bireylere öğretilmek istenen becerilerin etkili ve verimli bir şekilde kazandırılması, onlara daha nitelikli öğretim sunmak açısından önemlidir (Bozkurt, 2001).

Daha nitelikli öğretim sunabilmenin ilk şartlarından biri de öğretimin tamamını bir süreç şeklinde planlayabilmektir. Bu planı işlevsel bir biçimde hazırlayabilmek ve belirlenen eğitimi zihin engelli bireye maksimum düzeyde kazandırabilmek için bireyselleştirilmiş eğitim programına ihtiyaç vardır.

Özel eğitim aslında bir iyileştirme programı olarakta değerlendirilmektedir. Özel eğitimde amaç sadece okuma yazma öğretmek değil, bireyi topluma kazandıracak beceri ve yetenekleri bireyin ihtiyaçları ve gereksinimleri çerçevesinde belirleyerek bireysel eğitimi hedef almaktadır (Ataman, 2003).

Bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlandığında ya da var olan programlar öğrenciye göre uyarlandığında özel gereksinimli öğrencinin öğrenmesi gereken beceri ya da kavramı daha çabuk ve etkili bir şekilde öğrenmesi sağlanabilir.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı kişinin gereksinimlerine göre yapması gereken eylemleri ve alt basamaklarını nasıl ve kiminle yapılacağını gösteren bir akış planıdır (Özyürek, 2006).

Özel gereksinimli bireyin gelişimi veya ona uygulanan programın gerektirdiği disiplin alanlarında (öz bakım, akademik beceriler, sosyal beceriler, iletişim vb.) eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere uygun eğitim ortamlarından (okul, özel eğitim okulu, özel sınıf, mesleki eğitim merkezi vb.) ve destek hizmetlerden (kaynak oda, sınıf içi yardım, dil ve konuşma terapisi, fiziksel rehabilitasyon vb.) en üst düzeyde yararlanmasını öngören yazılı dokümandır. (Tekin-İftar ve diğerleri, 2005).

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP) ; her bir engelli çocuk için yazılı olarak, bölge eğitim kurumu veya eğitim ünitesi tarafından geliştirilmiş olan ve engelli çocukların, öğretmenlerin, ana babaların ya da koruyucu ailelerin özel gereksinimlerini karşılamak için oluşturulmuş özel öğretim programlarıdır (Fiscus ve Mandell, 2002).

Eğer öğrencinin; akranlarına sağlanan eğitim olanaklarından yararlanmasını engelleyen özel eğitim gereksinimi varsa, engeli eğitimsel performansını olumsuz etkiliyorsa ihtiyaçlarının karşılanması için özel düzenlenmiş destek eğitime gereksinim duyuyorsa bireyselleştirilmiş eğitim programına ihtiyacı var demektir (Meb, 2004). Yetersizlikten etkilenmiş çocuğu bir okula veya kuruma yerleştirmek kadar, yerleştirilmiş okul ya da kurumun yetersizliği en aza indirecek şekilde toplumsal normların gerektirdiği davranışları kazanması için eğitim programları geliştirilmelidir (Özyürek, 2006).

Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel gereksinimli öğrenciler için programlarındaki değişiklikleri ve/veya adaptasyonu tanımlamak ve sağlanan özel hizmetleri göstermek üzere düzenlenmiş yazılı bir dokümandır (Ozida, 2005).

2.1.5.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Tarihçesi

Amerika Birleşik Devletleri'nde 1975 yılında çıkan Fedaral Yasa' da tüm engelli çocukların güçlüklerinin belirlenip, bu güçlüklerine uygun bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması öngörülmüştür. Fedaral Yasa. PL 94-142 Birleşik Devletler Kongresi'nden geçen bütün engelli çocukların eğitimini içeren bir yasadır (Akçamete ve Kargın, 1991).

Pl 94-142' nin Eylül 1980' de tam olarak uygulanması, bazı kişiler için bir ideali yansıtırken, bazıları için de, en azından uzun yıllardır süren bir rüyanın gerçekleşmesiydi. Bazıları da 94-142' yi gelip geçici bir hareket olarak gördüler. Gerçekte, Tüm Engelli Çocuklar İçin Eğitim Yasası; Amerika' nın, eğitim, sosyal ve politik güçleri ile eğilimlerinin birikimi sonucu oluşmuştur. 1960' larda ağırlık kazanan insan hakları hareketleri, özel gereksinimi olmayanlar kadar özel gereksinimi olan insanların da hak ve gereksinimlerine verilen önemi arttırmıştır. Bu yasa ile birlikte özel gereksinimli kişilerin okul sistemlerine alınıp, kaynaştırıldığına tanık olunmuştur (Fiscus ve Mandell, 2002). Yasa doğrultusunda Amerikan toplumundaki özel gereksinimli kişiler yararına yapılmış değişiklikler şunlardır:

- Test etme, değerlendirme, etiketlendirme ve yerleştirme süreçlerinin yapıcı bir şekilde sorgulanması,
- Anne-baba organizasyonlarının etkinliğinin ve anne-babaların giderek politik kararların daha çok farkında olmalarının sağlanması,
- Eğitim teknolojisinde ilerleme sağlanmasıdır. Özel gereksinimli çocukların haklarının yasama ve yargı sistemleri ile güvence altına alınmasıdır (Fiscus ve Mandell, 2002).

Türkiye’ de ise Resmi Gazetenin 06.06.1997 tarih 23011 (mükerrer) sayısında yayınlanan 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamenin aşağıda belirtilen maddesi ile BEP yasal olarak zorunlu hale getirilmiştir:

“Mad.4. (f) bendi, özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programının bireyselleştirilerek uygulanması esastır” (MEB, 1997a).

2.1.5.3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Yasal Dayanağı

Özel eğitim gerektiren her bireyin ona sunulacak eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanabilmesi ve bu hizmetlerin öğrenciye katkılarının belirlenebilmesi için BEP'nın geliştirilmesi ve uygulanması önemlidir. BEP'nı geliştirme ve uygulama Türkiye'de yasal anlamda güvence altına alınmıştır. Bir diğer deyişle yasal zorunluluktur. Türkiye'de bu yasal zorunluluk oldukça yeni bir geçmişe sahiptir. Bu nedenle de henüz BEP hazırlama ve uygulamada taşlar yerli yerine oturmamıştır (Avcıoğlu, 2007).

Bireyselleştirilmiş eğitim programının yasal dayanakları;

- Eğitimde fırsat eşitliği ilkesi demokratik toplumlarda en temel koşullardan biridir.
- Engelli öğrencilere özel eğitim hizmetleri sunulması ise bu koşulun beklenen sonucudur.
- Özel eğitimin tarihsel gelişimi incelendiğinde, demokrasinin gelişimine paralel olarak bireyin özgürlüğü, bağımsızlığı ve eşitliğinin gündeme gelmesi, engelli bireylerinde öğrenme kapasitesinin olduğunu ve toplumda üretici duruma geçebileceklerinin fark edilmesi bireysel farklılıklara da daha ılımlı ve olumlu yaklaşılmasına yol açmıştır
- Ulusal ve uluslararası bazı önemli olgular ülkemizde özürllülere yönelik mevzuatın gelişmesine katkı sağlamıştır.

- İlk ve en önemlisi 1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı “Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu” olmuştur.
- Kanunda özel eğitime gereksinimi olan çocukların tanımları ve özel eğitim ilkeleri, özel eğitim kurumları ve görevleri, özel gereksinimli çocukların belirlenmesi, yerleştirilmesi, izlenmesi ve çeşitli hükümleri içeren bölümler yer almış ve bu kanun doğrultusunda çeşitli yönetmelikler yayımlanmıştır.
- 1997 yılında kabul edilen 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, özel eğitim gerektiren bireylerin Türk Milli Eğitimin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmelerini sağlamaya yönelik esasları düzenlemektedir. Bu kararname ile 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu yürürlükten kaldırılmıştır.
- Bu kararname özürlü çocuklar fırsat eşitliği ve eşit katılımlarını sağlamada yeni bir anlayış getirmiştir. Normalleştirmeyi ve çocuk merkezli bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla bireylere en az kısıtlayıcı ortamlarda eğitilme fırsatları sağlamaktadır.
- Kararnamenin çeşitli maddelerinde eğitsel performans düzeyinin belirlenmesi, belirlenen eğitsel performans düzeyine göre bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, ailelerin de sürecin her boyutuna aktif katılımlarının sağlanması gibi ayrıntılara inildiği görülmektedir.
- 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’nin 4. Madde (f) bendinde “özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır” diyerek BEP yasal olarak zorunlu hale getirmiştir.
- 18 Ocak 2000 tarihinde yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde de bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanmasına ilişkin hükümler yer almaktadır.

2.1.5.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Yararları

- Bireye uygun eğitim hizmetlerinin sunulması,
- Bireye uygun ve gerçekçi amaçların belirlenmesi ve

■ Bu amaçlarının karşılanıp karşılanmadığını ortaya koymak olarak sıralanabilir.

✍ Ayrıca, BEP yararları, ebeveyn, çocuk, öğretmen ve toplum açısından da sıralanabilir.

■ Öğrenci açısından; öğrencinin engelinden kaynaklanan farklı gereksinimlerin neler olduğu belirlenir ve sağlanacak özel eğitim hizmetleriyle öğrencinin bilgi ve beceri eksiklerinin nasıl giderileceği açığa kavuşturulur.

■ BEP sürecinde öğrenmeyi daha anlamlı hale getirecek teknikleri öğrenmiş öğretmenlerin katılımı sağlanarak, çocuğun eğitiminde becerilerin geliştirilmesi ve öğretimde farklı düzenlemelerin yapılması sağlanır.

■ Anne-baba açısından; ebeveynle okul personeli arasında iletişim aracı görevi görür ve çocuğun gereksinimleri, nelerin sağlanabileceği ve karşılaşılabilecek sonuçların neler olabileceği konusunda her iki tarafta da eşit söz hakkı sağlar.

■ Ebeveynlerle okul arasındaki görüş farklılıklarının çözülmesi konusunda önemli yarar sağlamaktadır.

■ Öğretmen açısından; öğretmenin çocuğun hedeflenen amaçlar doğrultusunda ilerlemesini belirlemede değerlendirme aracı olarak işlev görmesine olanak sağlar.

■ Sınıf ortamı, sınıf dışından danışmanlarla ve diğer disiplinlerden gelen kişilerle paylaşılarak sınıf öğretmenin alternatifler geliştirmesini sağlar.

■ Öğretmenin günlük ders planı hazırlamasına yardımcı olur.

■ Toplum açısından; gelişmiş toplumlarda engelli çocuklara normal çocuklara verilen hakların verilmesi sağlanmıştır (Fiscus ve Mandell, 2002).

Ayrıca, engelli çocukların karşı karşıya bulundukları problemlerin çok yönlü bir yapıya sahip oldukları ve engelli çocukların eğitim gereksinimleriyle bu gereksinimlerin karşılanma düzeyleri arasında uçurum olduğu fark edilmiştir (Gürsel, 2007).

2.1.5.5. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlama Aşamaları

Amaçların belirlenmesini öğretim planlarının yapılması ve hangi öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılacağı izlemektedir. En son aşamada ise değerlendirmeye yer verilmektedir. Değerlendirmede, programda yer verilen amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı, programı iyileştirmek için neler yapılabileceği belirlenir (Fiscus ve Mandell, 2002).

Amerika Birleşik Devleti'nde 1975 yılında çıkarılan Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası olan PL 94 – 142 ile Amerikan toplumu ve eğitim sistemi tüm engelli çocuklar ve yetişkinler için BEP 'i, hazırlamayı yasal zorunluluk haline getirdi.

Bu yasa kapsamında BEP şu çalışmaları içerir:

- Çocuğun şu andaki eğitim performansını,
- Kısa dönemli öğretim amaçlarını da içeren uzun dönemli amaçları,
- Çocuğa sağlanabilecek özel öğretim hizmetlerini ve çocuğun normal eğitim programlarına ne ölçüde katılabileceğini,
- Bu tür hizmetlere başlanması için düşünülen zaman ve devam edeceği süreyi, uygun amaç, ölçüt, değerlendirme sürecini, öğretim amaçlarının değerlendirilmesi için en azından bir yılı esas alan zaman çizelgesini içerir (Gürsel, 2007).

BEP çalışmaları iki süreç halinde yapılır: birincisi, BEP komitesi tarafından alınan kararların yazılı kâğıdını oluşturan BEP kayıtları, ikinci olarak da engelli çocuğun eğitim programları hakkında ortak karar almayı ve yazılı dokümanı geliştirmeyi amaçlayan okul personeli ile aile arasında yapılan BEP toplantılarıdır (Avcıoğlu, 2006).

BEP toplantıları ve dokümanlarının işlevi ve amaçları aşağıdaki maddelerde sıralanmıştır.

BEP toplantısı, ana-babalar ve okul personeli arasında iletişim aracı görevi görür, çocuğun gereksinimleri, nelerin sağlanabileceği ve karşılaşılabilecek sonuçların neler olabileceği konusunda her iki tarafa eşit söz hakkı sağlar.

BEP ana-babalar ile okul arasındaki ayrılıkların çözümlenmesi konusunda önemli bir yarar sağlar.

BEP engelli çocuğun alması gereken özel eğitim ile ilgili hizmetlerin hangi kaynaklardan sağlanabileceğinin listesini sunar.

BEP her engelli çocuğun, onun özel öğrenme ihtiyaçlarına uygun özel eğitim ve ilgili hizmetleri sağlayan çözüm aracıdır.

BEP kayıt dokümanı, engelli çocuğun gerçekte ailenin ve okulun anlaştığı şekilde hizmet alıp almadığını belirlemede kullanılır.

BEP çocuğun amaçlar doğrultusunda ilerlemesini belirlemede, değerlendirme aracı olarak kullanılır (Avcıoğlu, 2006).

BEP sürecinin nasıl işleyeceği, katılımcıların BEP fonksiyonlarını nasıl algıladıklarına bağlıdır. Değişik düzeylerdeki otoriteler BEP'in temel amacını farklı biçimde algılayabilirler. Okul düzeyinde BEP öğretim stratejilerine yol gösteren bir dizi set olarak görülebilir.

BEP sürecinde ana-baba ve uzman işbirliğinin aşamaları; Bilgi toplama, karar verme, belirleme ve ölçme, yerleştirme ve program yapma, programı uygulama, programı izleme ve değerlendirmedir (Fiscus ve Mandell, 2002).

BEP en uygun değerlendirme ve karar verme işlem süreci olarak ekip çalışmasını içerir. Ekip çalışması çoklu disiplinler arası iletişim çalışması olduğundan engelli çocuk için sonuca götürücü işlevsel ürünü ortaya çıkarır. Ekip çalışmasında her disiplin kendi mesleki donanım ile çocuk değerlendirildiğinden çalışma sonucu ortaya çıkan karar çocuğun eğitim hizmetinden en nitelikli şekilde

yararlanmasını sağlar. Eğer ekip plan yapmaya karar verirse aşağıdaki basamakları izlemek gibi bir yol seçmelidir:

Değerlendirme etkinlikleri için zaman çizelgesi oluşturulmalı,

Değerlendirmeye kimlerin katılacağı sıralanmalı,

Ne tür bir değerlendirme kullanılacağına karar verilmeli,

Değerlendirmede ne çeşit yöntem ve araçların uygulanacağı belirlenmelidir.

Değerlendirme sürecinin basamakları tanımlanmalıdır (Fiscus ve Mandell, 2002).

İdeal olarak BEP süreci ikiye ayrılır: 1. genel hizmet planının gerçekleştirilmesi, 2. bireyselleştirilmiş öğretim programının (BÖP) geliştirilmesidir. Genel hizmet planı BEP komitesinin görevinin bir ürünüdür ve özellikle şu bilgileri içermelidir:

Öğrencinin o andaki performans bilgileri,

Okul yılı sonunda ulaşılabilecek yıllık amaçlar,

Yıllık amaçlara ulaşmada basamak oluşturacak kısa dönemli amaçlar,

Özellikle özel eğitim ve diğer ilgili özel servislere sağlanacak doküman,

Özel materyaller ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesi,

Önerilen programları uygulayacak kişilerin belgeleri,

Çocuğun eğitim programında geçireceği sürenin tahmini,

Hizmetlerin başlangıç ve toplam süresinin geçici olarak belirlenmesi,

Çocuğun kısa dönemli hedeflerini değerlendirme yöntemleri ve süresi,

BEP komite üyelerinin rollerinin tanımı ve imzaları (Fiscus ve Mandell, 2002).

Türkiye’ deki bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulamaları da çok farklı değildir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2007)’ ye göre bireyselleştirilmiş eğitim programı,

- a) Eğitim planında yer alan yıllık amaçlar ve öğrencinin takip ettiği eğitim programı/programları temel alınarak belirlenen kısa dönemli amaçlarını,
- b) Öğrencinin alacağı destek eğitim hizmetinin türü, süresi, sıklığı ve bu hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağını,
- c) Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknik, araç-gereç ve eğitim materyallerini,
- d) Eğitim ortamına ilişkin düzenlemeleri,
- e) Davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile uygulanacak yöntem ve teknikleri,
- f) Öğrencinin kişisel bilgilerini içerir.

BEP’i hazırlamak için bep ekibine gerek vardır. Bep ekibinde kurum temsilcisi, öğretmen, anne-baba, çocuk, rehber öğretmen, gezerek özel eğitim hizmeti veren öğretmen, değerlendirme uzmanı ve diğer bireyler yer almaktadır.(Meb, 2004). Diğer bireylerden kasıt toplantıya katkıları olacaksa hem okul hem de aileler diğer uzmanları veya tanıdıklarını çağırabilir (Fiscus ve Mandell, 2002).

BEP özel gereksinimli olduğu belirlenen her öğrenci için hazırlanır. Hazırlanan BEP sayesinde öğrencinin neler yapabileceği tanımlanır, kendi öğrenmesi

ile ilgili, daha fazla sorumluluk almasına yardımcı olunur, öğrenmesi izlenir ve ilerlemeleri kaydedilir(Meb, 2004). BEP ‘in amacına ulaşp ulaşmadığını belirlemek için her öğrenci ayrıntılı olarak değerlendirmeye alınır. Ayrıntılı değerlendirme sonucunda belirlenen performans düzeyi ve eğitsel gereksinimleri doğrultusunda yılda bir kez BEP hazırlanarak BEP ekibi yıl içerisinde değerlendirme yapar (Tekin-İftar ve diğerleri, 2005).

Özel eğitime muhtaç çocukların duruma ilişkin değerlendirme toplantılarında şu durumlar göz önüne alınmalıdır.

- ✓ Çocuk tarafından elde edilen ilerlemeler
- ✓ Bireyselleştirilmiş eğitim çocuğun gelişimine yönelik etkisi
- ✓ Çocuğun gelişimi için ailesi tarafından yapılan yardımlar
- ✓ Çocuğun var olan performansı ve bu performansına yönelik öneriler
- ✓ Çocuğun gereksinimlerini karşılamak için neler yapılabilir hakkında düşünme (Sarı, 2002).

BEP ekibi üyeleri bu değerlendirme raporlarını alarak BEP’te yer alan amaçlar doğrultusunda çocukta ilerleme olup olmadığı değerlendirirler. Eğer ilerleme olduysa BEP’in sonraki amaçları belirlenir. İlerleme olmadıysa ilerlememenin nedenleri araştırılır. Bu nedenler öğrenciden, öğretimden, ortamdan kaynaklanan, destek hizmetleri ile ilgili nedenler, BEP ekibi ile ilgili nedenler, eğitim personeli ile ilgili nedenler, değerlendirme ekibi ile ilgili nedenler ve yerleştirme kararı ile ilgili nedenler olabilir (Meb, 2004).

2.2. İLGİLİ LİTERATÜR

Akçamete (1986), okul öncesi düzeyde normal işitenlerle birlikte eğitilen ağır işiten çocuklara verilecek “Bireyselleştirilmiş Ek Özel Eğitim” in, sözel iletişimlerine etkisini araştırmıştır. Araştırmanın deneklerini 4–6 yaş arasındaki 14 ağır işiten çocuk oluşturmuştur. Bu 14 kişi yansız örneklem yöntemiyle iki eşit gruba ayrılmış ve daha sonra gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak

belirlenmiştir. Deney grubundaki çocuklarla altı ay süre ile “ek özel eğitim” uygulaması yapılmıştır. Bu uygulamadan önce ve sonra deney ve kontrol gruplarına “sözel iletişim aracı” uygulanmıştır. Araştırma sonunda “Bireyselleştirilmiş Ek Özel Eğitim” in ağır işiten çocukların sözel iletişimleri üzerinde olumlu etkisi saptanmıştır.

Arslantaş, Kurnaz, Koçak, Çalıkçı, Durdal (2008), “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle çalışan öğretmenlerinin, bireysel eğitim planlarının hazırlanması ve uygulanması ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi” ne yönelik bir araştırma yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda;

1. Öğretmenlerin bireysel öğretim planlarını hazırlarken çoğunlukla öğrenci seviyelerini dikkate almakla birlikte aile, okul ve bireyin ihtiyaçlarını, öğrenme ortamını, okulun ve bireyin amaçlarını ve planlamanın kanuni boyutunu da dikkate aldıkları,
2. Öğretmenlerin Bireysel Eğitim Planlarının hazırlanması aşamalarında çocuklar üzerinde yaptıkları işlemlerde öğrenci düzeylerine, buna bağlı olarak da kaba değerlendirme formlarındaki bilgilere dikkat ettikleri,
3. Öğretmenlerin bireysel eğitim planlarının hazırlanması aşamalarında ailelerle görüşmeleri yaptıkları,
4. Bireysel Eğitim Planlarının hazırlanması sürecinde öğretmenler ve okul yönetimi ilişkilerinde kurul oluşturulmasında özen gösterilmemesi, öğrenci düzeyine göre okul yönetiminin sorumluluk üslenmemesi, diğer sınıf ve okullarla kaynaştırma amaçlı diyalogların sağlanamaması noktalarında problemlerin olduğu,
5. Bireysel Eğitim Planlarını hazırlarken konu alanlarının öğrenci ihtiyaçlarını karşılaması düzeyinde program planlama aşamasında soyut kaldığı,
6. Genel olarak öğretmenlerin planların hazırlanması aşamasında tüm değişkenleri dikkate aldıkları ve planları bu doğrultuda hazırladıkları ortaya çıkmıştır.

Cronin ve Cuvo (1979), zihinsel engelli gençlere düğme dikme, elbise kenarlarını kıvrırma ve el dikişi becerilerini kazandırma, becerilerin analiz edilerek öğretilmesinin etkili olup olmadığını araştırmışlardır. Araştırmada tek denekli desenlerden çoklu başlama düzeyi modeli kullanılmıştır. Araştırmanın deneklerini yaşları 17 – 20 arasında 5 zihinsel engelli genç oluşturmuştur. Araştırma sonucunda başlama düzeyleri %35 olan deneklerin öğretim sonunda becerileri % 100 düzeyinde gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. (Akt. Özokçu, 1997)

Çuhadar (2006), “ilköğretim okulu 1 – 5. sınıflarda kaynaştırma eğitime tabi olan öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması, uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili olarak sınıf öğretmenleri ve yöneticilerin görüşlerinin belirlenmesi” ne yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmada tarama modelinin genel tarama survey) türü kullanılmıştır. Araştırma, 215 okuldaki Basit Tesadüfî Örneklem Yöntemi ile 20 okul seçilmiş ve seçilen bu okullarda görev yapan öğretmen ve yöneticiler üzerinde yürütülmüştür. Araştırma sonucunda, kaynaştırma eğitime tabi öğrencisi bulunan okullarda görevli öğretmen ve idarecilerin, yasal yönden zorunlu ve eğitsel yönden gerekli olmasına rağmen, kaynaştırma eğitime tabi öğrenciler için, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamadan, sınamaya ve yanıtlar yaparak çalışmalarını sürdürdükleri ortaya çıkmıştır.

Demir (1996), “Zihinsel Engelli Öğrencilere Düğme Dikme Becerilerinin Kazandırılmasında “Model Olma Ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Düğme Dikme Becerisi Öğretim Materyali” nin Etkisi” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırma 3 denek üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, “Model Olma ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Düğme Dikme Becerisi Öğretim Materyali” ile yapılan öğretim uygulamasının, öğrencilerin düğme dikme becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açtığı belirlenmiştir.

Diler (2000), “Zihinsel Engelli Öğrencilere Resim-İş Becerilerinin Kazandırılmasında “Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımlarına Göre

Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Resim-İş Becerileri Öğretim Materyali” nin Etkililiği” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırma 4 denek üzerinde yapılmıştır. Araştırmada “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Resim-İş Becerileri Öğretim Materyali” ile yapılan öğretim bir öğrenci dışında üç öğrencinin resim-iş becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açtığı, ancak üç oturumluk öğretim süresinin bir öğrenci dışında, becerinin kazanılması için yeterli olmadığı izleniminin edinildiği, “Amaçların İleri Zincirleme Beceri Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyalleri” ile yapılan öğretim, öğrencilerin resim-iş becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açtığı, ancak üç oturumluk öğretim süresinin bir öğrenci dışında becerinin kazanılması için yeterli olmadığı izleniminin edinildiği, “Amaçların Tüm Beceri Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ve “Amaçların İleri Zincirleme Yaklaşımına Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Beceri Öğretim Materyali” ile yapılan öğretim sonucunda öğrencilerin resim-iş becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirme düzeylerinde anlamlı farklılık olmadığı bulunmuştur.

Eratay (2004), “goblen iğne kanaviçe işleme becerisinin kazandırılmasında fiziksel yardım ve sözel ipucu ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği” ne yönelik bir araştırma yapmıştır. Araştırmada tek denekli araştırma yöntemlerinden çoklu başlama düzeyi desenlerinden “yoklama evreli çoklu yoklama” deseni kullanılmıştır. Goblen iğne kanaviçe işleme ön koşul davranışlarına sahip olan 4 öğrenciden 3’ ü eşit olasılıklı örnekleme yöntemi ile araştırma kapsamına alınmıştır. Araştırma bulguları, zihinsel engelli çocuklara Goblen İğne Kanaviçe İşleme becerisinin kazandırılmasında “fiziksel yardım ve sözel ipucu ile sunulan bireyselleştirilmiş Goblen İğne Kanaviçe İşleme Becerisi öğretim materyali” nin uygulanmasının etkili olduğu ortaya çıkarmıştır.

Eripek (1989), Eskişehir ve Kütahya illerinde 1986 – 1987 öğretim yılında alt özel sınıfların II. devresine devam eden öğrencilerin ilkökul sınıfları düzeyinde sesli okuma başarısını değerlendirmeyi amaçlamıştır. Araştırma kümesini, 1986 – 1987 öğreti yılında Eskişehir ve Kütahya il merkezinde bulunan alt özel sınıfların

dördüncü ve beşinci sınıflarına (II. devre) devam eden 165 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için her sınıf düzeyini temsil eden birer okuma parçası seçilmiş, bu okuma parçalarına ilişkin sorular hazırlanmış ve bu sorulara ilişkin yanıt anahtarları düzenlenmiştir. Öğrencilerin sesli okuma başarılarının değerlendirilmesinde (Özsoy, 1986) tarafından geliştirilen “Bireysel Okuma Değerlendirme Yönergesi” esas alınmıştır. Araştırma sonunda, araştırma kümesini oluşturan 165 öğrenciden 47’ sinin henüz okumayı öğrenemedikleri ortaya çıkmıştır. Okumayı öğrenen pek çok öğrencinin de okumanın hız, doğruluk ve anlama boyutlarında amaçları tam gerçekleştiremedikleri anlaşılmıştır.

Gürsel (1987), Eskişehir ilkokullarının alt özel sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki aritmetikle ilgili ritmik sayma, doğal sayılar, toplama ve çıkarma işlemlerindeki hedeflenen amaçlara ulaşma düzeyi ile amaçları gerçekleştirme düzeyinin, cinslere ve zeka bölümüne göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmıştır. Durum saptama niteliğinde olan araştırmanın deneklerini, 1986 – 1987 öğretim yılında Eskişehir Belediye sınırları içindeki ilkokulların bünyesinde bulunan 23 alt özel sınıfta, okuma – yazma bilen 64 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için “Aritmetik Mutlak Başarı Testi” geliştirilmiştir. Araştırmanın sonucunda; alt özel sınıfındaki zihinsel engelli öğrencilerin aritmetik derslerinde ritmik sayma ve toplama temel becerilerini gerçekleştirmede başarılı, doğal sayılar ve çıkarma temel becerilerini gerçekleştirmede ise başarısız oldukları; ritmik sayma becerilerinde erkeklerin daha başarılı oldukları, zekâ bölümü yüksek olan öğrencilerin aritmetikte hedeflenen amaçları gerçekleştirmede daha başarılı oldukları bulunmuştur.

Güzel (1988), gündüzlü özel okul ve yatılı okula devam eden altı – sekiz yaş arasındaki işitme engelli öğrencilerin, toplama işlemine hazırlıkta hedeflenen amaçlara ulaşma düzeyi ile amaçları gerçekleştirme düzeyinin, yaşlara ve eğitim ortamlarına göre farklılaşp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmanın evrenini 1987 – 1988 öğretim yılında Ankara ve Eskişehir ağırlar okuluyla, İÇEM’ e devam eden 6 – 8 yaş arasındaki işitme engelliler oluşturmuştur. Öğrenci sayısının azlığı nedeniyle, evreni oluşturan 68 işitme engelli öğrencinin tamamı örneklem olarak

alınmıştır. Araştırma doğal karşılaştırma/geriye dönük değerlendirme (ex post facto desing) türündedir. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için, “Toplamaya Hazırlık Mutlak Başarı Testi” geliştirilmiştir. Bu test, altı – sekiz yaş arasında Ankara Sağır Okulu’ na devam eden 24, Eskişehir Sağır Okulu’ na devam eden 16, İÇEM’ e Sağır Okulu’ na devam eden 28 olmak üzere toplam 68 işitme engelli öğrenciye bireysel olarak tek aşamada uygulanmıştır. Araştırma sonunda, toplama işlemine hazırlıktaki temel kavramlarla ilgili amaçların gerçekleştirilmesinde İÇEM’ in, Eskişehir ve Ankara Sağır Okulu’ ndan yüzdelsel olarak ve 0.05 anlamlılık düzeyinde farklılaştığı bulunmuştur.

Karataş (1996), “Zihinsel Engelli Çocuklara Yemek Pişirme Becerilerini Kazandırmada Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkisi (Resimli Tarife Bakarak Hazır Çorba Pişirme Becerisi)” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırmada yemek pişirme becerileri ön koşul davranışlarını yerine getiren öğretilbilir zihinsel engelli öğrencilere “Resimli Tarife Kitabına Bakarak; Yemek Pişirme Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyali” ile yapılan öğretim uygulamasının, öğrencilerin hazır çorba pişirme becerisi alt amaçlarını gerçekleştirmelerinde etkili olup olmadığını belirlemek amaçlanmıştır. Yapılan çalışmada elde edilen bulgular şöyledir; her öğrencide “Yemek Pişirme Becerisi Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyali ile hazır çorba pişirme becerisinin öğretimi sonucunda bu becerinin alt amacı tüm öğrencilerde gerçekleşmiştir. Her öğrencide becerinin “Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyali” ile sunulmuş olması yemek pişirme becerilerinin kazandırılmasında “Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyali” nin etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Özokçu (1997) tarafından “Zihin Engelli Çocuklara Dikiş Dikme Becerilerinin Kazandırılmasında Model Olma ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırma 8 denek üzerinde yapılmıştır. Araştırmada; “Model Olma, Sözel Yönergesiyle Sunulan Bireyselleştirilmiş Dikiş Dikme Becerisi Öğretim Ünitesi” nin uygulanmasının her bir öğrencinin teğel yapma ve iki delikli düğme dikme becerisinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açmada, “Geleneksel Yöntemle

Sunulan Dikiş Dikme Becerisi Öğretim Ünitesi” nin uygulanmasına göre daha etkili olduğu, her bir öğrencinin teğel yapma ve iki delikli düğme dikme becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açtığı, “Geleneksel Yöntemle Sunulan Dikiş Dikme Becerisi Öğretim Ünitesi” nin her bir öğrencinin teğel yapma ve iki delikli düğme dikme becerilerinin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açmadığı belirlenmiştir.

Tazebaş (2000), “Görme Engelli Öğrencilere, Belirlenen Rotalar Boyunca Bağımsız Hareketin Kazandırılmasında “Fiziksel Yardım ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Rota Öğretim Materyali” nin Etkililiği” adlı çalışma yapılmıştır. Araştırma iki denek üzerinde yapılmıştır. Araştırmada, görme engelli öğrencilere “Fiziksel Yardım ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Rota Öğretim Materyali” ile yapılan öğretim uygulamasının, öğrencilerin belirlenen rotalar boyunca, yönelim becerilerini ve önceden öğrendikleri bağımsız hareket becerilerini sıralı bir şekilde kullanmalarında etkili olduğu belirlenmiştir.

Vuran (1989), Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihinsel Engelliler Eğitim ve Araştırma Biriminde bağımsız olarak giyinme becerilerini gerçekleştiremeyen çocuklara Giyinme Becerileri Öğretim Materyali ile yapılan öğretimin, bağımsız olarak pantolon, v yakalı kazak ve çorap giyme becerilerinin kazanılmasında etkili olup olmadığını araştırmıştır. Araştırmanın deneklerini 1988 – 1989 öğretim yılında, zihinsel Engelliler Eğitim ve Araştırma Biriminde bağımsız olarak giyinme becerilerini gerçekleştirmeyen ve grup öğretiminde devam eden, beşer kişilik iki gruptaki 10 öğrenci ve bire bir öğretime devam eden 5 öğrenci olmak üzere toplam 15 öğrenci oluşturmuştur. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için geliştirilen Giyinme Becerileri Ölçü Araçları, uygulama öncesi ve sonrasında tüm öğrencilere uygulanmıştır. En düşük ortalama puana sahip olan grup deney, diğer kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubuna 8 hafta süreyle Giyinme Becerileri Öğretim Materyali uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise deney süresince sistemli giyinme becerilerine yer verilmemiştir. Birebir öğretime devam eden öğrencilerle Özel Eğitim Bölümü öğrencileri hazırladıkları etkinlikleri uygulamışlardır. Bu öğrencilerde kontrol grubu olarak düşünülmüştür. Araştırma

sonunda pantolon ve V yakalı kazak giyme becerilerini gerçekleştirmede gruplar arasında “Giyinme Becerileri Öğretim Materyali” ile öğretim yapılan deney grubu lehinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Çorap giyme becerisinde de gruplar arasında, “Giyinme Becerileri Öğretim Materyalinin” uygulandığı grup lehine farklılık bulunmuş, ancak farklılığın 0,05 düzeyinde anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Yıkımlı (1990), dördüncü ve beşinci sınıfa Ankara İlkokulları içindeki sağır özel sınıflarında ve Ankara Sağır Okulunda devam eden işitme engelli öğrencilerin matematik dersi içinde yer alan zaman ve değer ölçüleri konusundaki amaçları gerçekleştirme düzeyleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığını araştırmıştır. Araştırmanın evrenini 1988 – 1989 öğretim yılında dördüncü ve beşinci sınıfa Ankara Belediye sınırları içinde bulunan ilkokulların içindeki sağır özel sınıflarında ve Ankara Sağır okulunda devam eden işitme engelli öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini “Tabakalı Örneklem” yöntemiyle Ankara Sağır Okulu dördüncü sınıflarından 28, Ankara ilkokulları içindeki sağır özel sınıflarındaki dördüncü sınıf ve Ankara Sağır Okulu beşinci sınıflarındaki işitme engelli öğrencilerin sayılarının az oluşu nedeniyle tümü örnekleme alınmıştır. Araştırma, doğal karşılaştırma/ geriye dönük değerlendirme (ex post facto desing) türündedir. Araştırma verilerinin toplanabilmesi için zaman ve değer ölçüleri mutlak başarı testi geliştirilmiştir. Geliştirilen zaman ve değer ölçüleri mutlak başarı testi Ankara ilkokulları içindeki sağır özel sınıflarında 26, Ankara Sağır Okulu’nda 47 işitme engelli öğrenci olmak üzere toplam 73 işitme engelli öğrenciye bireysel olarak uygulanmıştır. Araştırma sonunda, dördüncü ve beşinci sınıfa yatılı sağır okulunda devam eden işitme engelli öğrencilerle, normal okul içindeki özel sınıfa devam eden işitme engelli öğrenciler arasında zaman ölçüleri ve değer ölçüleri ile ilgili amaçları gerçekleştirme düzeyleri bakımından farklılık bulunamamıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, katılımcıların özellikleri, verilerin toplanması ve verilerin çözümlemesine yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırmalar bir alanda derinlemesine veri toplanmasına olanak sağlayan bir araştırma modeli olduğu için bu araştırmada derinlemesine bir çalışma yapılmıştır. Nitel araştırmada veriler uzun bir süre içerisinde farklı değişkenlerle ilgili olarak doğal ortamlarda toplanmaktadır (Uzuner 1998; Yıldırım ve Şimşek, 1999).

Nitel araştırmacılar araştırdıkları ortama yoğun bir şekilde katılırlar, ortamda bulunan her şeyle ilgili olarak ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplarlar ve ortamdan elde ettikleri verileri sözel betimlerle yorumlarlar (Uzuner, 1998).

Nitel araştırmada yaygın olarak kullanılan üç tür veri toplama tekniği vardır. Bunlar görüşme, gözlem ve yazılı doküman incelmesidir. Görüşme: bir kişi veya grupta yapılabilen amaçlı söyleşilerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Görüşmeler değişik şekillerde gruplanabilmektedir. Ancak en yaygın gruplamam biçimi yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olarak üçlü sınıflamadır (Karasar, 1999).

Bu araştırmanın verileri nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Aynı zamanda diğer veri toplama tekniklerinden gözlem ve doküman analizi teknikleri de desteklenmiştir. Yarı

yapılandırılış görüşme tekniğinde görüşmeci önceden sormayı planladığı soruları içeren bir görüşme formu hazırlar (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Kendileri ile görüşülen kişilerin hepsine görüşme soruları aynı sıra ile sorulur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmeci soruları sorduğu sırada görüşmenin yapıldığı kişiye gerektiğinde sorularla ilgili ek açıklamalar yapılabilir (Uzuner, 1998). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır.

3.2 Çalışma Grubu

Marmara Bölgesinden amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiş İstanbul ilindeki bir ilçede çalışan 9 öğretmen çalışma grubuna alınmıştır.

Tablo 1’de İstanbul ilindeki Eğitim Uygulama Okulunda görev yapan öğretmenlere ait demografik özellikler yer almaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

SAYI	KOD ADI	CİNSİYETİ	BU KURUMDA ÇALIŞMA SÜRESİ	MEZUN OLDUĞU ALAN
	Mehmet	E	4 Yıl	Sınıf Öğretmenliği
	Taliye	K	3 Yıl	Sınıf Öğretmenliği
	Muazzez	K	2 Yıl	Sınıf Öğretmenliği
	Nisan	K	5 Yıl	Sınıf Öğretmenliği
	Yılmaz	E	3 Yıl	Sınıf Öğretmenliği
	Hasan	E	8 Yıl	Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenliği
	Ocak	K	6 Yıl	Sınıf Öğretmenliği
	Emine	K	8 Yıl	Sınıf Öğretmenliği
	Mustafa	E	6 Yıl	Sınıf Öğretmenliği

3.3 Verilerin Toplanma Süreci

Araştırmanın verileri nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Aynı zamanda diğer veri toplama tekniklerinden gözlem ve doküman analizi teknikleri de desteklenmiştir. Görüşmelerde, sorular öğretmenlere Ek 1’de belirtilen sıra ile sorulmuştur. Görüşme formundaki sorular alanında iki uzmanın görüşü alınarak oluşturulmuştur. Hazırlanan görüşme sorularını sınamak amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Bu pilot görüşmelerin sonunda öğretmenden sorulara ilişkin görüş belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenden sorulara ilişkin olumlu tepkiler alınmıştır. Öğretmenin bu olumlu tepkileri doğrultusunda sorularda ve soruların soruluş sırasında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır.

3.4 Görüşmelerin Yapılması

Uzman görüşlerinden de faydalanılarak belirlenen görüşme soruları bir sıraya konulmuş ve soruları belirlenen sırayla sorulması kararlaştırılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce araştırmacı kendini tanıtmış, araştırmanın amacını ve görüşme kaydının nasıl yapılacağını açıklamıştır. Görüşme soruları sorulmaya başlandığı anda ses kayıt cihazı açılmış ve görüşme boyunca ses kayıt cihazı açık kalmıştır. “Sizin eklemek istediğiniz bir şey var mı?” diye sorulduktan sonra ses kayıt cihazı kapatılmıştır. Daha sonra ses kayıt cihazında yer alan bütün ses kayıtları yazıya aktarılmıştır. Görüşmeler sırasında öğretmenlerin anlamadıkları bir soru olduğunda yönlendirmeyecek şekilde açıklama yapılmıştır. Yapılan görüşmeler sırasına araştırmacı tarafından katılımcıların kendi isimleri kullanılmamıştır. Görüşmeden önce belirlenen kod isimlerle görüşmecilere hitap edilmiştir.

3.5 Araştırmanın Yapıldığı Yer

Araştırmanın konusu belirlendikten sonra araştırmacı tarafından bir eğitim uygulama okulunda çalışan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki düşüncelerini öğrenmek amacıyla il valiliğinden ve Milli Eğitim Müdürlüğü’nden izin alınmıştır. Araştırmacı araştırma kapsamına aldığı

öğretmenlerle tek tek görüşerek uygun oldukları gün, saat ve yer belirleyerek görüşme için randevu almıştır. Görüşmelerin 2' si öğretmenlerin kendi evlerinde, 3' ü öğretmenlerin sınıflarında, 5' i öğretmenin görev yaptığı öğretmen odasında gerçekleştirilmiştir.

3.6 Veri Toplama Programı

Araştırmanın verileri 07.02.2008 – 01.03.2008 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler öğretmenlerin kendilerinden elde edilen bilgiler doğrultusunda uygun oldukları yer ve zamanda gerçekleştirilmiştir.

Görüşmeler sırasında her bir öğretmen için görüşme formu, ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve görüşme sırasına göre kasetlere numaralar verilmiştir.

Tablo 2'de gerçekleşen görüşmelere ait katılımcı kod isimleri, görüşme süreleri, kaset numaraları ve görüşme yerleri verilmiştir.

Tablo- 2.Görüşme Özellikleri

Kod İsim	Görüşme Süresi	Kaset No	Görüşme Yeri
Mehmet	02 dakika 47 saniye	1	Öğretmen Odası
Taliye	03 dakika 04 saniye	2	Öğretmen Odası
Muazzez	05 dakika 46 saniye	3	Öğretmen Odası
Nisan	03 dakika 06 saniye +02 dakika 02 saniye	4	Öğretmen Odası
Yılmaz	05 dakika 39 saniye	5	Öğretmen Odası
Hasan	07 dakika 42 saniye	6	Öğretmen Odası
Ocak	04 dakika 24 saniye	7	Öğretmen Odası
Emine	03 dakika 57 saniye	8	Öğretmen Odası
Mustafa	08 dakika 52 saniye + 08 dakika 39 saniye	9	Öğretmen Odası

3.7 Görüşmeler

Araştırmacı araştırmaya atılan öğretmenleri telefonla arayarak kendileri için uygun olan zamanlar için randevu almıştır. Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Yapılan görüşmeler öncesinde araştırmacı görüşmenin amacının; “zihin engelli çocukların öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşündüklerini, ne kadar bilgiye sahip olduklarını, bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlarken ne gibi kaynaklardan yararlandıklarını belirlemek” olduğunu belirtmiştir. Bu nedenle öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerini çok açık bir dille objektif olarak açıklamalarının kendisi ve araştırmanın amacı açısından önemi olduğu belirtilmiştir. Bunların yanı sıra öğretmenlere konuşma hızıyla yazılı olarak kayıt tutulmasının zor olması nedeniyle görüşmelerin ses kayıt cihazı ile kaydetmek için izin istenmiş ve görüşmelerin gizli tutulacağı, araştırma için kullanılacağı ifade edilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmenlere 4 tane soru sorulmuştur. Her görüşme 2–18 dakika arasında gerçekleşmiştir.

3.8 Verilerin Analizi

Görüşmelerden toplanan veriler tüme varım analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Tüme varım analizi, ham verilerden geliştirilen özet temalar ya da kategoriler aracılığıyla karmaşık verilerin anlaşılmasını sağlamak için gerçekleştirilir (Thomas, 2003).

Verilerin analiz edilmesinde a) analiz öncesi hazırlıklar ve b) verilerin tümevarım yoluyla analiz edilmesi aşmaları izlenmiştir. Güvenirlilik çalışmalarında iki ayrı uzman görev yapmıştır

3.8.1 Analiz Öncesi Hazırlıklar

Analiz öncesi hazırlık aşamasında verilerin dökümü ve kontrolü ile bilgisayar formlarının işlenmesi ve kontrolü çalışmaları yer almıştır.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra kayıtları güvence altına almak amacıyla her bir teyp kaydı yedeklenmiştir. Daha sonra ise teyp kayıtlarının dökümü işlemine geçilmiştir. Döküm sırasında duyulan her bir konuşma duyulduğu gibi hiçbir değişiklik yapılmadan ve görüşmeci görüşen sırasıyla yazılmıştır. Verilerin dökümü bittiğinde tümü bilgisayarda hazırlanan bir forma yüklenmiştir. Bu formda veriler formun orta bölümüne yazılmıştır. Ayrıca katılımcının söyledikleri birden fazla konuyu içeriyorsa, her bir konuyla ilgili bölüm ayrı paragraflara bölünmüştür.

Görüşme tekniğinde ilk güvenilirlik basamağı görüşme sürecinde kasete kaydedilen konuşmaların yazıya dökümü sürecindeki tutarlılıktır (Kvale, 1996). Bu amaçla verilerin tümünün bilgisayara yüklenmesi bittiğinde, tüm kasetler birinci alan uzmanı tarafından dinlenerek dökümlerin doğruluğunun kontrolü yapılmıştır. Kasetlerdeki eksik ya da yanlış yazılan birkaç cümle, sözcük ve sözcük eki olduğu görülmüştür. Eksik ya da yanlış yazılan cümle ve sözcükler düzeltilmiştir.

Ses kayıtlarının dökümüyle elde edilen veriler dört bölümden oluşan bir bilgisayar formuna yazıldıktan sonra formların birer kopyası alınmıştır. Daha sonra formun aşağıda açıklanan bölümleri araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Formda yer alan bölümlerin özellikleri şöyledir (Uzuner,1998):

a) Bağlam Kayıtları: Tarih, kişiler, sayfa no, kaset no, görüşme süresi gibi bilgilerin yer aldığı formun üst bölümüdür.

b) Betimsel Bilgiler: Görüşme dökümlerinin yer aldığı formun ortasında yer alan bölümüdür.

c) Betimsel İndeks: Betimsel bilgilerdeki ayırt edici unsurların sıralandığı bölümdür. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Betimsel indeks araştırmacının betimsel bilgiler bölümünde yer alan verilerdeki bilgileri sınıflamak için kendisine kolaylık sağlayacak şekilde bu bilgilerin özetlendiği verilerle ilgili olarak kendine göre kısaltmalar kullandığı bölümüdür.

d) Görüşmeci Yorumu: Betimsel bilgiler hakkında araştırmacının duygularının, yargılarının, görüşlerinin yer aldığı bölümüdür.

Betimsel indeks görüşmeci yorumu bölümleri doldurulduktan sonra araştırmacı tarafından ikinci güvenirlik basamağına gerçekleştirilmiştir. Güvenirliliğin bu basamağı betimsel indeks ve görüşmeci yorumu bölümlerinde araştırmacı ve birinci alan uzmanı arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla tüm görüşmeler ele alınmıştır. Görüşme kasetlerinin birer kopyası ile birlikte betimsel indeks ve görüşmeci yorumu kısımları yazılmamış olan dökümleri güvenirlik çalışmasını yapacak olan birinci alan uzmanına verilmiştir. Birinci alan uzmanı görüşmeleri okuyarak betimsel indeks ve görüşmeci yorumu bölümlerini bağımsız olarak yazmıştır. Daha sonra araştırmacı ve birinci alan uzmanının yaptıkları çalışmalar karşılaştırılmıştır. Betimsel indeks ve görüşmeci yorumları bölümlerinde araştırmacı ve birinci alan uzmanı arasında tutarlılık sağlanmıştır. Birbirinden bağımsız olarak yapılan bu çalışmada araştırmacı ve birinci alan uzmanı neredeyse aynı cümleleri yazmışlardır.

Görüş birliği olan bölümler aynen kalırken, görüş ayrılığı olan bölümlerde veriler araştırmacı ve birinci alan uzmanı tarafından tekrar okunarak üzerinde tartışılıp uzlaşma sağlandıktan sonra yeniden düzenlenmiştir.

3.8.2 Verilerin Tümevarım Yoluyla Analiz Edilmesi

Araştırmada verilerin analizi tümevarım yöntemiyle yapılmıştır. Tümevarım analizi kodlama yoluyla verilerin kategorilere ayrılması, bu kategoriler

arasında ilişkilerin orta çıkarılarak temaların ve alt temaların oluşturulması anlamına gelmektedir (Patton, 1990). Verilerin tümevarım yoluyla analiz edilmesi;

- a) verilere sayfa numaraları verilmesi,
 - b) verilerin kodlanması,
 - c) kodlanan verilerin çoğaltılması,
 - d) kod dosyalarının düzenlenmesi,
 - e) verilerin kesilmesi ve kod dosyalarına yerleştirilmesi,
 - f) tema ve alt temaların oluşturulması ve tutarlılığın kontrol edilmesi,
 - g) tema ve alt temaları oluşturan verilerin düzenlenmesi,
 - h) tema ve alt temaların yazılması
 - ı) tema ve alt temaların okunması ve gerekli düzeltmelerin yapılması
- aşamalarına yer verilmiştir.

3.8.2.1 Verilere Sayfa Numaraları Verilmesi

Verilere sayfa numaraları verilmesi aşamasında, araştırmada elde edilen tüm veriler okunur ve her bir sayfaya sayfa numarası verilir. Numaralandırma işlemi, numaraların sınıflanması ve kodlama dosyasında istenen verinin bulunması için gereklidir. Araştırmacı elde ettiği tüm verileri okumuş ve her bir sayfanın üst bölümüne elle tekrardan sayfa numarası vermiştir. Her yeni görüşmenin ilk sayfası bir önceki görüşme sayfasında kalan son numara ile devam etmiştir. Numaralandırma işlemi sonucunda toplam 29 sayfa veriye ulaşılmıştır.

3.8.2.2 Verilerin Kodlanması

Nitel araştırmalarda büyük miktarda betimsel bilgi elde edildiği için bu bilgilerin düzenlenmesi gerekir. Verilerden elde edilen bilgilerin içerdikleri konuların benzerliklerine ya da farklılıklarına göre sınıflanmasıyla kategoriler oluşturulur (Berg, 1998).

Tümevarım kodlaması, veri bölümlerinin belirlenen kategorileri göz önünde bulundurularak bir kez daha gözden geçirilmesi ve veri bölümlerinde var olan çoklu

anlamaların göz önüne alınmasıyla başlar. Araştırmacı belirlediği kategorilere göre anlamlı bölümler içeren veri bölümlerini, o kategori için belirlediği kodu vererek tanımlar ve veri bölümleri içinde yer alan yeni kategoriler için yeni etiketler yaratır. Üst düzey ya da genel kategoriler araştırma amaçlarından çıkarılırken, alt düzey ya da belirli kategoriler ham verilerde kullanılan asıl cümlelerden ya da anlamlı bölümlerden yaratılır. Nitel kodlamada bir veri bölümüne birden fazla kod verilebilir ya da araştırmacı araştırma amaçlarına uygun olmadığı için veri bölümlerinin bir kısmına herhangi bir kod verilmeyebilir (Thomas, 2003).

Kategoriler oluşturulurken araştırmada kullanılan görüşme soruları göz önüne alınmıştır. Örneğin; “cümle yöntemi ile ses temelli cümle yönteminin okuma yazma beceri öğretiminde zihin engelli öğrencilere yönelik sınırlılıkları nelerdir?” sorusuna gelebilecek yanıtlar için” cümle yönteminin sınırlılığı ve ses temelli cümle yönteminin sınırlılığı” kategorisi oluşturulmuştur.

Kategoriler ve kodlar listesinin kabaca oluşturulmasından sonra verilerin başına dönülerek uygun kodlar uygun satırlara, paragraflara ya da sayfalara yerleştirilmiştir. Her bir kategori kendini tanımlayan ve en fazla harften oluşan bir harf grubuyla kodlanmıştır. Ayrıca iki ya da üç kod kullanılması gereken bazı bölümlerde kodlar alt alta sıralanmıştır. Toplam 13 tane kod oluşturulmuştur.

Verilerin analiz edilmesinin güvenilirliği aşamasında yapılacak güvenilirlik çalışmalarından biri de kodlama güvenilirliği çalışmasıdır. Bu amaçla kodların yerleştirilmesi aşamasında, veri analizinde çalışan birinci alan uzmanının dışında ikinci alan uzmanına başvurulmuştur. Bu uzman kodlama sistematigi üzerinde çalışmıştır. İkinci alan uzmanı kodlarla ilgili uygun olmayan bir yer olmadığını belirtmiştir ve kategori ve kodlarla ilgili hiçbir değişiklik yapılmamıştır.

Tablo 3. Verilerle İlgili Belirlenen Kategoriler ve Bu Kategorilerin Her Birine Karşılık Gelen Kodlar

BEPHYK	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlarken Yararlanılan Kaynaklar
BEPHYMK	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlarken Yararlanılmayan Kaynaklar
BEPG	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Gerekliliği
BEPHKYK	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlarken Kısmen Yararlanılan Kaynaklar
BEPY	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yararı
YD	Yeterlilik Düzeyi
AEG	Aile Eğitiminin Gerekliliği
ÖED	Özel Eğitimdeki Deneyimleri
BEPİ	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının İçeriği
BEPUKG	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler

3.8.2.3 Kodlanan Verilerin oğaltılması

Verilerin asılları saklanarak kodlanmış olan tüm veriler ikişer nüsha çoğaltılmıştır ve tekrar dosyalanmıştır. İki ya da üç kod kullanılması gereken bazı bölümlerdeki veriler ise kullanılan kod sayı kadar çoğaltılmıştır.

3.8.2.4 Kod Dosyalarının Düzenlenmesi

Veri sayfaları kodlandıktan sonra araştırmacı tarafından kendisi ve ilerde temaların oluşturulması aşamasında karşılaştırma yapacak birinci alan uzmanı için kodlama klasörü oluşturulmuştur. Her birinin üzerine kodları yazılı olan şeffaf kodlama dosyaları bu klasörlere yerleştirilmiştir.

3.8.2.5 Verilerin Kesilmesi ve Kod Dosyalarına Yerleştirilmesi

Kod dosyaları oluşturulduktan sonra, üzerinde betimsel bilgiler, betimsel indeks, görüşmeci yorumu kodlar ve sayfa numaraları bulunan ve ikişer nüsha çoğaltılan verileri kesme işlemine geçilmiştir. Kesilen her bir veri üzerinde kodu yazılan şeffaf dosyalara yerleştirilmiştir.

3.8.2.6 Tema ve Alt Temaların Oluşturulması ve Tutarlılığın Kontrol Edilmesi

Bir sonraki aşama temaların oluşturulması aşamasıdır. Araştırmacı ve birinci alan uzmanı, tema ve alt temaları oluşturmak amacıyla ortaklaşa belirlemiş oldukları kod dosyası üzerinde birbirlerinden bağımsız olarak çalışmışlardır. Araştırmacı ve birinci alan uzmanı önce belirledikleri kod dosyalarındaki bütün verileri tekrar okumuşlar, sonra anlamlı ve benzer ifadeler içeren başlıkları birer başlık altında gruplandırmışlardır. Elde edilen bu başlıklar araştırmanın temalarını alt başlıklar ise alt temalarını oluşturmuştur.

Daha sonra araştırmacı ve birinci alan uzmanı bu kez birlikte çalışarak birbirinden bağımsız olarak oluşturdukları tema ve alt temaları karşılaştırmışlardır.

Araştırmada oluşturulan kategorilerin aynı zamanda araştırmanın temaları olarak kabul edilmiştir. Karşılaştırma sırasında görüş birliğine varılan yerler aynen kalırken görüş ayrılığı olan yerler görüşmeci ve birinci alan uzmanı tarafından tekrar okunmuş ve üzerinde tartışılarak ulaşma sağlandıktan sonra yeniden düzenlenmiştir.

3.8.2.7 Tema ve Alt Temaları Oluşturan Verilerin Düzenlenmesi

Araştırmacı ve birinci alan uzmanı çalıştıkları her bir kod dosyasında uzlaşmaya vardıldıktan sonra verilerin deftere yapıştırılarak düzenlenmesi işlemine geçilmiştir. Deftere önce tema ve alt temaların ismi yazılmıştır. Sonra veriler aralarında uygun boşluklar bırakılarak şeffaf bant ile deftere yapıştırılmıştır.

3.8.2.8 Tema ve Alt Temaların Yazılması

Bulguların yazılması aşamasından sonra araştırmacı, her bir kod dosyası için oluşturulan ve deftere yapıştırılan tema ve alt temaların yazımına geçmiştir. Araştırmacı, elde edilen tema ve alt temaları birbiriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenleyerek yazmıştır. Yazım sırasında, verilerin açık ve anlaşılır bir dil kullanılarak ve araştırmacının kişisel görüş ve yorumlarına yer vermeden sunulmasına dikkat edilmiştir.

3.8.2.9 Tema ve Alt Temaların Okunması ve Gerekli Düzeltmelerin Yapılması

Tema ve alt temaların yazılması süreci tamamlandıktan sonra yapılan çalışmaların kontrol edilmesi amacıyla araştırmacı ve veri analizinde çalışan binci alan uzmanı dışında ikinci bir alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. İkinci alan uzmanı tema ve alt temalı inceledikten sonra bazı alt temaların birleştirilmesi ve bazı alt temalarda yazılı olan verilerin diğer alt temaya yazılma gerektiğini belirtmiştir. Araştırmacı ve birinci alan uzmanı, ikinci alan uzmanının görüşlerini değerlendirmiş ve gerekli değişiklikleri yapmışlardır. Bu aşamalar sonucunda veri analizi tamamlanarak, araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Bu bölümde görüşme yapılan öğretmenlerin verdikleri bilgilere yer verilmiştir. Araştırmada bulguları aşağıda belirtilen 11 başlık altında toplanmıştır.

1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Gerekliliği
2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yararı
3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının İçeriği
4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler
5. Yeterlilik Düzeyi
6. Özel Eğitimdeki Tecrübeleri
7. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlarken Yararlanılan Kaynaklar
8. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlarken Yararlanılmayan Kaynaklar
9. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hazırlarken Kısmen Yararlanılan Kaynaklar

4.1 Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Gerekliliği

Tablo 4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Gerekliliği

Özel eğitim gerektiren çocuklar olduğu için bireyselleştirilmiş eğitim programı gereklidir:	5
1. Farklı farklı program hazırlanması gerektiği için.	1
2. Her çocuğun özelliği farklı olduğu için.	1
3. Çocuklara uygun olduğu için.	1
4. Grup eğitimi yapılamayacağı için.	1
5. Birebir ilgilenmek gerektiği için.	1
6. Görüş yok.	3

Tablo 4’ te öğretmenlerin “bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar yer almaktadır. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda belirtilmiştir.

Kendilerine bu soru sorulan öğretmenlerin 5’ i “özel eğitim gerektiren çocuklar oldukları için bireyselleştirilmiş eğitim programının gerekli olduğu” konusunda görüş bildirmişlerdir.

Taliye öğretmen “bireyselleştirilmiş eğitim programının gerekli olduğuna inanıyorum. Her çocuk ayrı bir birey bu nedenle de farklı farklı program plan hazırlanması gerekiyor. Hepsiyle de farklı şekilde çalışılması açısından bu programın gerekli olduğuna inanıyorum.” Şeklinde cevap vermiştir.

Muazzez öğretmen “Her çocuğun şey özelliği çok farklı.” Şeklinde cevap vermiştir.

Yılmaz öğretmen “Valla gerekli olduğunu düşünüyorum. Çocuklar için özellikle bireyselleştirilmiş eğitim programının bu çocuklara uygun olduğunu gerekli olduğunu düşünüyorum.” Şeklinde cevap vermiştir.

Hasan öğretmen “Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında zihinsel engellilerin hepsinin performansları farklı oldukları için grup eğitimi yapılamayacağından hepsinin performansı farklı olduğundan bireyselleştirilmiş eğitim programı yapılmalı.” Şeklinde cevap vermiştir.

Ocak öğretmen “Şimdi bireyselleştirilmiş eğitim programı tabi gerekli, çünkü her öğrenci farklı olduğu için birebir ilgilenmek gerekiyor.”şeklinde cevap vermiştir.

4.2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Yararı

Tablo 5. Öğretmenlere Göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Yararları

1. Zihinsel engelli çocuğa yararı olduğu için	3
1. Zihinsel gelişime yardımcı olduğu için.	1
2. Farklı öğrencilere faydalı olduğu için.	
3. Uygulanabilirse yararlı olduğu için.	1 1
2. Veliler de bu programdan yararlanacağı için.	1
3. Öğretmene yararı olduğu için	3
1. Çocuğun sonraki öğretmenine program hakkında fikir verdiği için.	1
2. Çocuğun sınıf öğretmenine zaman kazandırdığı için.	1
3. Çocuktaki ilerlemeleri program yaptığımız zaman görebildiğimiz için.	1
4. Görüş yok.	4

Tablo 5’ te öğretmenlerin “bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar yer almaktadır. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Kendilerine bu soru sorulan öğretmenlerin 3’ ü “zihinsel engelli çocuğa olan yararından”, 1’ i “veliler de bu programdan yararlanacağından”, 3’ ü “öğretmenine olan yararından” söz etmiştir.

Mehmet öğretmen “Bireyselleştirilmiş eğitim programı çocukların zihinsel ve fiziksel gelişimlerini daha ziyade zihinsel gelişime yardımcı olur.” Şeklinde cevap vermiştir.

Muazzez öğretmen “Mutlaka çok faydalı Birebir yani bireyselleştirilmiş eğitim derken çocuklarla birebir yapılan eğitim manasına geliyor. Tabii ki çoklu eğitimden çok faydalı olduğuna inanıyorum. Bunun da mesela bizim gibi okullarda öyle farklı durumları farklı farklı öğrenciler var. Ama bu tür eğitimde bu zihinsel engellilerin eğitiminde bence çok faydalı olduğuna inanıyorum.” Şeklinde cevap vermiştir.

Ocak öğretmen “Yani eğer uygulanabilirse gerçekten yararlı” şeklinde cevap vermiştir.

Hasan öğretmen “Bunun dışında çocuktaki ilerlemeleri program yaptığımız zaman görebiliriz. Aileye de bu şekilde tavsiyelerde bulunabiliriz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Hasan öğretmen “Sonraki öğretmen değiştiği olduğu zaman sonraki öğretmen için bir fikir verebiliyor. Nerede kalmış bu çocuk davranışlarında ne gibi çalışmalar yapılmış ve bunları öğrenebiliyor. Bunların performansı alınmalı sonra neredeyse bunların performansı oradan öğretime başlanmalı. Bu bizim için ayrıca zaman kazanmamıza biliyorsunuz yardımcı olur.” Şeklinde cevap vermiştir.

Hasan öğretmen “Bunun dışında çocuktaki ilerlemeleri program yaptığımız zaman görebiliriz.” Şeklinde cevap vermiştir.

4.3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının İçeriği

Tablo 6. Öğretmenlere Göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının İçeriği

1) Akademik ve davranış olarak ilerlemeler kaydediliyor.	1
2) Performans alıp belli kriterlere göre bep hazırlıyoruz.	1
3) Görüş yok.	6

Tablo 6’ da öğretmenlerin “bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar yer almaktadır. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Kendilerine bu soru sorulan öğretmenlerin 2’ si bireyselleştirilmiş eğitim programının ne olduğundan söz etmiştir.

Hasan öğretmen “performans aldıktan sonra sizin de bildiğiniz gibi amaçlar yapılıyor. Bu amaçlar doğrultusunda yıllık planlar yapılıyor. Bu planlar doğrultusunda da çocuğa neler öğrettiğimiz bu sene içerisinde ortaya çıkıyor. İşte bireyselleştirilmiş eğitim programı nedir amacı nedir bep nedir böp nedir yapılan anlatımlara göre önce çocuğun performansı alınıyor akademik alanda, davranış alanında daha sonra bunlar bir sene içerisinde veya bir dönem içerisinde zaman sürecine göre bir programa bir sürece dökülüyor bu bunlar kısa dönemli ve uzun dönemli amaçlar olmak üzere ayrılıyor. İlk kısa dönemli amacımız öğretim amacımız olmuş oluyor. Amaç gerçekleştikten sonra sonraki amaca geçiş yapılıyor. Daha sonra eğer ilerleme varsa ölçüt olan çocukta diğer amaca geçiliyor eğer yoksa yine amaç devam ediyor edinim süreklilik ve genelleme boyutuna kadar. Dediğimiz gibi işte yıllık amaçlar belirleniyor. Bunun dışında sadece akademik alanda değil de davranış alanında da bir bep programı hazırlanıyor. Problem davranış belirleniyor. Sonra problem davranış eğer çocuğun etrafındakilere kendine zarar verecek problem

davranış olarak nitelenip bunun gözlenebilir bir şekilde ifade edilip daha sonra sağaltım sürecine geçilip veriler toplanıyor sağaltım sürecine geçilip aileye öğretmene tavsiyelerde bulunuyor. Sonra ilerlemeler kaydediliyor bu şekilde davranış alanında da bep olarak bunu kullanabiliyoruz. Kısaca akademik ve davranış olarak” Şeklinde cevap vermiştir.

Ocak öğretmen “Bu yüzden biz çocukların ilk başta performanslarını alıyoruz belli kriterler doğrultusunda ve onlarla çocuğun seviyesine göre bir bep hazırlıyoruz.” Şekilde cevap vermiştir.

4.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler

Tablo 7. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Uygulamada Karşılaşılan Güçlükler

1. Alt Yapı Yetersizliği	1
2. Araç Gereç Eksikliği	2
3. Bilgisayar Kullanmadaki Yetersizlik	1
4. Okulun Fiziki Şartlarının Yetersizliği	2
5. Öğretmen Yetersizliği	1
6. Yer, Zemin Eksikliği	1
7. Zaman (süre) Eksikliği	1
8. Görüş Yok	3

Tablo 7’ de öğretmenlerin “bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar yer almaktadır. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Kendilerine bu soru sorulan öğretmenlerin 1’ i “alt yapı yetersizliğinden”, 2’ si “araç gereç eksikliğinden”, 1’ i “bilgisayar kullanmadaki yetersizlikten”, 2’ si okulun fiziki şartlarının yetersizliğinden”, 1’ i “öğretmen yetersizliğinden”, 1’ i “yer (zemin) eksikliğinden”, 1’ i “zaman (süre) eksikliğinden” söz etmiştir.

Ocak öğretmen “Bizim okulumuzda pek uygulayamıyoruz çünkü alt yapı yetersizliğimiz var.” Şeklinde cevap vermiştir.

Nisan öğretmen “Okulda nasıl desem yani mesela aldığımız hedefleri okulun şartlarına göre seçmek zorunda kalıyoruz. Örnek vereyim mesela çocuklara çamaşır makinesi kullanmayı öğretemiyoruz. Hedeflerde var programda var. Ha niye öğretemiyorsunuz diyeceksiniz, okulda yok çünkü makine kullanamıyoruz. Şartlar yetersiz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Ocak öğretmen “Araç gereçte devlet yeterli yardımı yapmadığı için o yönden çok zorlanıyoruz. Çünkü eğitim yaparken araç gereçlerimizi kendimiz hazırlamak zorunda kalıyoruz ve bunun için genelde işte evimizde de hazırlanıyoruz farklı yani büyük bir çaba gerektiren işler. O yüzden alt yapı işte materyal eksikliğimiz var.” Şeklinde cevap vermiştir.

Yılmaz öğretmen “Hani bilimsel internet onlar her şeye hazır yani ama bizim eski öğretmenler bu bilgisayarla ilgili biliyorsunuz geriyiz biz yani. Öyle bir sorun daha çok oluyor bilgisayarla ilgili bir sorun.” Şeklinde cevap vermiştir.

Nisan öğretmen “Okulumuzu gördünüz şartlarımız çok iyi değil. Hani elimizden geldiğince bir şeyleri yapmaya çalışıyoruz ama devlet okulu olduğu için çok fazla yeterli olamıyoruz maalesef.” Şeklinde cevap vermiştir.

Emine öğretmen “Bu okullarda yetersiz özel özelleri bilemiyorum ama farklı öğrencilere farklı eğitim verilmesinin taraftarıyım ben. Buralarda bu imkân yok yani öğretmen yetersiz okulun fiziki durumu yani kısacası yetersizlik var.” Şeklinde cevap vermiştir.

Emine öğretmen “Buralarda bu imkân yok yani öğretmen yetersiz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Muazzez öğretmen “Üçü beşi bir arada idare edilebilen çocuklar var bi de tek tek onlarla ilgilenilmesi gereken çocuklar var ama bunun için işte zemin gerekiyor, onu hazırlamak lazım. Kurumlarda bilmiyorum, biz bu konuya çok fazla şey değiliz ama diğer kurumlarda o tür odalar var mı bilmiyorum. Şimdi bizde yer sıkıntısı oluyor.” Şeklinde cevap vermiştir.

Muazzez öğretmen “Üçü beşi bir arada idare edilebilen çocuklar var bi de tek tek onlarla ilgilenilmesi gereken çocuklar var ama bunun için işte zaman gerekiyor.” Şeklinde cevap vermiştir.

4.5. Yeterlilik Düzeyi

Tablo 8. Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkında Yeterlilik Düzeyleri

1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının Yeterli Olduğunu Düşünmüyorum.	1
2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Hakkında Yeterli Bilgiye Sahip Değilim.	1
3. Görüş Yok.	6

Tablo 8’ de öğretmenlerin “Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Kendilerine bu soru sorulan öğretmenlerin 1’ i “Bireyselleştirilmiş eğitim programının yeterliliği” nden, 1’ i “Kendisinin bireyselleştirilmiş eğitim programındaki yeterlilik düzeyi” nden söz etmiştir.

Nisan öğretmen “Yeterli mi diye sorarsanız yeterli olduğunu düşünmüyorum.” Şeklinde cevap vermiştir.

Yılmaz öğretmen “Yeterli bir bilgiye tek başına sahibim diyemem, denilemez.” Şeklinde cevap vermiştir.

4.6. Özel Eğitimdeki Deneyimleri

Tablo 9. Öğretmenlerin Özel Eğitimdeki Deneyimleri

1. Mevcut Bulunduğum Okulda Çalışarak Bilgi Edindim.	3
2. Mezun Olduğum Üniversiteden Bilgi Edindim.	2
2. Özel Eğitimde Çalışma Süresi	4
3. Özel Eğitimde Çalışmanın Verdiği Tatmin, Mutluluk Duygusu	1
4. Görüş Yok.	1

Tablo 9’ da öğretmenlerin “Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne kadar bilgiye sahipsiniz?” sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Kendilerine bu soru sorulan öğretmenlerin 5’ i “özel eğitim hakkındaki bilgiyi nereden edindiğinden”, 4’ ü “özel eğitimde çalışma süresinden”, 1’ i “özel eğitimde çalışmanın verdiği tatmin, mutluluk duygusu” hakkında görüş bildirmişlerdir.

Mustafa öğretmen, “Buraya gelmeden önce fazla bir bilgiye sahip değildim. Burada işte okul idaresi ve arkadaşlarla iletişim kurarak yani yardımlaşarak belli bir düzeye gelmeye çalıştım.” Şeklinde cevap Şeklinde cevap vermiştir.

Yılmaz öğretmen “Sadece burada çalışarak özel bir bilgiye sahip değilim. Ama yani daha öncede burada bu okulda çalışarak yani özel bir eğitim almadım bu

konuyla ilgili ama eskiden öğretmen okulunda okurken genel eğitim şeyi aldım.” Şeklinde cevap vermiştir.

Ocak öğretmen “Ben önceden hiç bilmiyordum, kendi alanım sınıf öğretmenliği olduğu için. Bu okulda öğrendim.” Şeklinde cevap vermiştir.

Nisan öğretmen “ Aslında 4. Sınıfta hem entegrasyon dersi aldık hem de bireyselleştirilmiş eğitim programını uyguladık. Bundan öncesinde yine üniversitede gördüm. 2. Sınıfta özel eğitim dersi aldım. 4. Sınıfta da küçük adımlar projesine katıldım bu proje kapsamında zaten özel eğitime yöneldim. Oldukça bilgiliyim diyebilirim” Şeklinde cevap vermiştir.

Hasan öğretmen “Üniversitede işte özel eğitim bölümünde bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili bi Mehmet Özyürek’ in yazmış olduğu kitaptan bilgi aldık.” Şeklinde cevap vermiştir.

Taliye öğretmen “Fazla şey olarak değil yaklaşık bu okulda bir buçuk iki yıla yakındır çalışıyorum” Şeklinde cevap vermiştir.

Nisan öğretmen “Dört yıldır bu işi yapıyorum ben.” Şeklinde cevap vermiştir.

Ocak öğretmen “İki yıldır falan çalışıyorum.” Şeklinde cevap vermiştir.

Emine öğretmen “Valla burada üç yıldır çalışıyorum ben.” Şeklinde cevap vermiştir.

Nisan öğretmen “ben çok mut mutluyum aslında bu alanda olmaktan çünkü özel eğitim özel eğitimde çalışmak çok farklı bir duygu ama hani zihinsel engelli çocuklarla çalışınca, ona bir şey kazandırınca daha mutlu oluyorsun kendini daha çok tatmin olmuş hissediyorsun. Başka ne diyebilirim.” Şeklinde cevap vermiştir.

4.7. Yararlanılan Kaynaklar

Tablo 10. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Hazırlarken Yararlanılan Kaynaklar

1. Üniversitedeki Öğretim Görevlilerinden.	1
2. Okul İdaresinden.	6
3. Öğretmen Arkadaşlardan.	5
4. Kaynak Kitaplardan.	5
5.Özel Eğitim Öğretmenlerinden.	7
6. İnternetten.	2
7. Bireyselleştirilmiş Eğitim Kitabından.	1
8. Özel Eğitim Müfettişlerinden.	1

Tablo 10’ da öğretmenlerin “Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarken nelerden ve/veya kimlerden yararlanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Kendilerine bu soru sorulan öğretmenlerin 1’ i “üniversitedeki öğretim görevlilerinden yardım alıyoruz”, 6’ si “okul idaresinden yardım alıyoruz”, 5’ i “öğretmen arkadaşlardan yardım alıyoruz”, 5’ si “kaynak kitaplardan yardım alıyoruz”, 7’ si “özel eğitim öğretmenlerinden yardım alıyoruz”, 2’ si “internetten yardım alıyoruz”, 1’ i “bireyselleştirilmiş eğitim kitabından yardım alıyoruz”, 1’ i “özel eğitim müfettişlerinden yardım alıyoruz” söz etmiştir.

Hasan öğretmen “Ancak işte kendi üniversitemizden mezun olmuş veya üniversite öğretim üyelerine internet e-mail aracılığıyla geri dönerek bir şekilde dönüt almaya çalışıyoruz” Şeklinde cevap vermiştir.

Mehmet öğretmen “Bunun yanında okul idaresi” şeklinde cevap vermiştir.

Muazzez öğretmen “E tabi bi de müdüre hanım var en fazla işte onlara başvuruyoruz bu konuda onlardan yardım almaya çalışıyoruz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Yılmaz öğretmen “Evet, zaten evet zaten çünkü okul müdürü bizim özel eğitimci olduğu için anlara soruyoruz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Hasan öğretmen “Okul idaresinden ııı destek alabiliyoruz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Ocak öğretmen “İşte okul müdürümüz çok yardımcı oldular.” Şeklinde cevap vermiştir.

Emine öğretmen “Yani idarenin yardımıyla.” Şeklinde cevap vermiştir.

Mehmet öğretmen “Arkadaşlardan yararlanıyoruz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Taliye öğretmen “Öğretmen arkadaşlardan yararlanıyoruz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Hasan öğretmen “Daha tecrübeli olarak gördüğümüz öğretmen arkadaşlarımıza soruyoruz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Ocak öğretmen “Diğer öğretmenlerimizden yardım alarak.” Şeklinde cevap vermiştir.

Emine öğretmen “Öğretmen arkadaşlarımızın destekleri var tabi yardımcı oluyorlar sağ olsunlar.” Şeklinde cevap vermiştir.

Mehmet öğretmen “Ama kaynak kitaplardan yararlanıyoruz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Muazzez öğretmen “İşte mevcut okulumuzdaki bulunan kitaplardan yararlanmaya çalışıyoruz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Nisan öğretmen “Onun dışında işte bu branşla ilgili hani yazılmış kitaplar var onları okumaya çalışıyorum elimden geldiğince. Bu şekilde.” Şeklinde cevap vermiştir.

Yılmaz öğretmen “Kaynağa da bakıp yapabiliyoruz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Emine öğretmen “ Kaynak kitaplardan olduğunca yararlanıyoruz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Mehmet öğretmen “Bir de özel eğitimcilerden” .” Şeklinde cevap vermiştir.

Taliye öğretmen “Genelde öğretmen arkadaşlardan özel eğitim öğretmen arkadaşlardan yararlanıyoruz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Muazzez öğretmen “Yani mümkün olduğu kadar zaten dedim ya işte bizim okulda iki tane özel eğitimci arkadaş var en fazla onlara başvuruyoruz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Nisan öğretmen “Evet. Özel eğitim öğretmenlerimiz var daha doğrusu zihinsel engelliler öğretmenlerimiz var. Onlardan yardım alıyoruz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Yılmaz öğretmen “Bir de branş o konu özel eğitim öğretmeni ile ilişki halinde.” Şeklinde cevap vermiştir.

Ocak öğretmen “Çocuğun seviyesine göre bir bep hazırlıyoruz bunun için de beraber çalıştığım özel eğitimci arkadaşlarım var onunla birlikte.” Şeklinde cevap vermiştir.

Emine öğretmen “Ehli olan arkadaşların yardımıyla aldığımız bilgilerden başka bir şeyimiz yok yani.” Şeklinde cevap vermiştir.

Nisan öğretmen “Onun dışında hani kendim internetten makaleleri falan takip ediyorum. Veya işte özel eğitim ile ilgili siteler var onları takip ediyorum.” Şeklinde cevap vermiştir.

Hasan öğretmen “Sonra internet sitelerinde işte rehabilitasyon.com sitesinde hazırlanmış olan bepler onlardan yararlanmaya çalışıyoruz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Nisan öğretmen “Okulda kullanılan zaten temel kaynak kitabımız milli eğitimin hazırladığı kitap” şeklinde cevap vermiştir.

Mehmet öğretmen “Zihinsel engellilere yönelik bir müfettiş gelirse o zaman faydalanabiliyoruz.” Şeklinde cevap vermiştir.

4.8. Yararlanılmayan Kaynaklar

Tablo 11. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Hazırlarken Yararlanılmayan Kaynaklar

1. Velilerden.	4
2. Müfettişlerden.	5
3. Öğretmen Arkadaşlardan.	1
4. Kaynak Kitaplardan.	1
5. Görüş Yok.	2

Tablo 11’ de öğretmenlerin “Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarken nelerden ve/veya kimlerden yararlanıyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar yer almaktadır. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Kendilerine bu soru sorulan öğretmenlerin 4' ü “velilerden yardım alamıyoruz”, 5' i “ilköğretim müfettişlerinden yardım alamıyoruz”, 1' i “öğretmen arkadaşlardan yardım alamıyoruz”, 1' i “kaynak kitaplardan yardım alamıyoruz” şeklinde görüş bildirmiştir.

Mehmet öğretmen “Velilerle görüşüyoruz ama yeterli oranda destek alamıyoruz” Şeklinde cevap vermiştir.

Taliye öğretmen “Destek velilerden pek destek alamıyoruz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Hasan öğretmen “Velilerden destek işte dediğim gibi bepin içinde de ilerleme toplantıları oluyor. Velilerimizden en büyük eksikimiz velilerimizden destek alamıyoruz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Emine öğretmen “Ne yazık ki önce onların bilinçlendirilmesi eğitilmesi gerekir benim görüşüme göre. Yardım alamıyoruz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Mehmet öğretmen “Müfettişler de işte müfettişler hani ilköğretim mi yoksa zihinsel engelliler okuluna yönelik mi olmasından kaynaklanan bir sorun var burada işte ilköğretimi denetleyen bir müfettiş buraya geldiyse ki siz de takdir edersiniz onlardan faydalanmamız pek mümkün değil” şeklinde cevap vermiştir.

Taliye öğretmen “Alamıyorum ben kendi adıma. Müfettiş, müfettiş beylerde her zaman okula gelip gitmedikleri için. Bi geçen yıl karşılaştık. O çok kısa bir süre görüştük onlardan da pek bi destek almadık.” Şeklinde cevap vermiştir.

Muazzez öğretmen “Yani müfettişler işte biz geçen yıl ben buradaydım öyle bir gün geldiler fazla açıkçası şey yapamadık yani. Uzun süre okulda da kalmadılar. Diğer Bilmiyorum arkadaşlarla görüştüler mi ama biz çok fazla şey olamadık.” Şeklinde cevap vermiştir.

Hasan öğretmen “Müfettişlerden pek destek aldığımız söylenemez” şeklinde cevap vermiştir.

Ocak öğretmen “ Müfettişlerden hiç destek görmedim. Sadece müfettişler gelip şu şekilde olsun bu şekilde olsun diye sadece o şekilde bilgi veriyorlar hani yardım açısından hocam bak şunu da şöyle yapabilirsin tarzında bir şey görmedim. Açıkçası yani genelde o sıkıntımız var.” Şeklinde cevap vermiştir.

Hasan öğretmen “ Öğretmen arkadaşlardan özel eğitimci olarak şu an okulumuzda zaten kimse yok bir iki kişi falan var onun dışındakiler sınıf öğretmeni olduğu için bepi onlara biz anlatmak zorunda kalıyoruz. Yararlanabileceğimiz pek kimse yok.” Şekilde cevap vermiştir.

Ocak öğretmen “Şimdi kaynak kitaplardan yararlanamıyoruz çünkü öğrenciler farklı olduğu için kaynak kitaplar her öğrenciye hitap etmiyor.” Şeklinde cevap vermiştir.

4.9.Kısmen Yararlanılan Kaynaklar

Tablo 12. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Hazırlarken Kısmen Yararlanılan Kaynaklar

1. Bazı Veliler Çocuğu İle İlgili, Durumunu Takip Ediyor; Bazı Veliler Çocuğuna Karşı İlgisiz, Durumunu Takip Etmiyor.	3
2. Müfettişler Sorularımızı Bildiklerince Cevaplıyorlar.	1
3. Görüş Yok.	4

Tablo 12’ de öğretmenlerin “Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarken nelerden ve/veya kimlerden yararlanıyorsunuz?” sorusuna ilişkin verdikleri cevaplar yer almaktadır. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplar aşağıda verilmiştir.

Kendilerine bu soru sorulan öğretmenlerin 3’ ü “Bazı veliler çocuğu ile ilgili, durumunu takip ediyor; bazı veliler çocuğuna karşı ilgisiz, durumunu takip etmiyor”, 1’ i “Müfettişler sorularımızı bildiklerince cevaplıyorlar” söz etmiştir.

Muazzez öğretmen “Çok ilgili aileler var onlarla birebir ı en azından her dakika çağırdığımız zaman gelebi gelen veliler var. Hiç gelmeyenler var velisini hiç görmediğimiz çocuklar var burda. Ama ilgililerde gerçekten ilgili yani.” Şeklinde cevap vermiştir.

Nisan öğretmen “Çok fazla diyemeyeceğim yani kendi sınıfım için konuşursam eğer birkaç velim takip ediyor veya işte hani söylediğim şeyleri evde de uyguluyorlar. Birebir beraber götürüyoruz programı.” Şeklinde cevap vermiştir.

Ocak öğretmen “Şimdi velilerden destek derken genelde velilerimizin eğitim düzeyleri çok düşük ve bilinçsizler bu konuda. Ee yani bazı veliler mesela çocuğunun zihinsel engelli olduğunu kabullenmiyor zaten en büyük eksik bu 11 kimisinin çocuktan beklentisi çok yüksek kimisinininki çok alçak hani çocuğun seviyesine uygun bir beklentileri yok. 11 genelde işte 111 bizim yönlendirmemizle 11 şu şekilde yapalım şöyle olsun tarzında yapabiliyoruz.” Şeklinde cevap vermiştir.

Emine öğretmen “Müfettişler geldiği zaman 111 gelmediler bu sene geldiği zaman sorularımız olursa soruyoruz. Onlarda bildiğince cevaplıyor işte.” Şeklinde cevap vermiştir.

BÖLÜM V

TARTIŞMA

Araştırma sonuçlarında bireyselleştirilmiş eğitim programının, zihin engelli bireylerin eğitiminde; farklı farklı program hazırlanması gerektiği, her çocuğun özelliği farklı olduğu, çocuklara uygun olduğu, grup eğitimi yapılamayacağı, birebir ilgilenmek gerekçeleri ile 5 öğretmen gerekli olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin çoğu bireyselleştirilmiş eğitim programının gerekliliği konusunda hemfikirlerdir. Bu alanda özellikle de bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği üzerine birçok bilimsel çalışma yapılmıştır. Bu araştırmalara örnek olarak;

Akçamete (1986), “okul öncesi düzeyde normal işitenlerle birlikte eğitilen ağır işiten çocuklara verilecek “Bireyselleştirilmiş Ek Özel Eğitim” in, sözel iletişimlerine etkisi”,

Cronin ve Cuvo (1979), “zihinsel engelli gençlere düğme dikme, elbise kenarlarını kıvrma ve el dikişi becerilerini kazandırmada, becerilerin analiz edilerek öğretilmesinin etkili olup olmadığı”,

Demir (1996), “Zihinsel Engelli Öğrencilere Düğme Dikme Becerilerinin Kazandırılmasında “Model Olma Ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Düğme Dikme Becerisi Öğretim Materyali’ nin Etkisi”,

Diler (2000), “Zihinsel Engelli Öğrencilere Resim-İş Becerilerinin Kazandırılmasında “Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımlarına Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Resim-İş Becerileri Öğretim Materyali’ nin Etkililiği”,

Eratay (2003), “goblen iğne kanaviçe işleme becerisinin kazandırılmasında fiziksel yardım ve sözel ipucu ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği” araştırmaları örnek olarak verilebilir.

Eripek (1989), “Eskişehir ve Kütahya illerinde 1986 – 1987 öğretim yılında alt özel sınıfların II. devresine devam eden öğrencilerin ilkokul sınıfları düzeyinde sesli okuma başarısını değerlendirilmesi”,

Gürsel (1987), “Eskişehir ilkokullarının alt özel sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki aritmetikle ilgili ritmik sayma, doğal sayılar, toplama ve çıkarma işlemlerindeki hedeflenen amaçlara ulaşma düzeyi ile amaçları gerçekleştirme düzeyinin, cinslere ve zeka bölümüne göre farklılaşıp farklılaşmadığı”,

Güzel (1988), “gündüzlü özel okul ve yatılı okula devam eden altı – sekiz yaş arasındaki işitme engelli öğrencilerin, toplama işlemine hazırlıkta hedeflenen amaçlara ulaşma düzeyi ile amaçları gerçekleştirme düzeyinin, yaşlara ve eğitim ortamlarına göre farklılaşıp farklılaşmadığı”,

Karataş (1996), “Zihinsel Engelli Çocuklara Yemek Pişirme Becerilerini Kazandırmada Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkisi (Resimli Tarife Bakarak Hazır Çorba Pişirme Becerisi)”,

Özokçu (1997), “Zihin Engelli Çocuklara Dikiş Dikme Becerilerinin Kazandırılmasında Model Olma ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği”,

Tazebaş (2000), “Görme Engelli Öğrencilere, Belirlenen Rotalar Boyunca Bağımsız Hareketin Kazandırılmasında “Fiziksel Yardım ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Rota Öğretim Materyali” nin Etkililiği”,

Vuran (1989), “Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Zihinsel Engelliler Eğitim ve Araştırma Biriminde bağımsız olarak giyinme becerilerini gerçekleştiremeyen çocuklara Giyinme Becerileri Öğretim Materyali ile yapılan öğretimin, bağımsız olarak pantolon, v yakalı kazak ve çorap giyme becerilerinin kazanılmasında etkili olup olmadığı”,

Yıkılmış (1990), “dördüncü ve beşinci sınıfa Ankara İlkokulları içindeki sağırlar özel sınıflarında ve Ankara Sağırlar Okulunda devam eden işitme engelli öğrencilerin matematik dersi içinde yer alan zaman ve değer ölçüleri konusundaki amaçları gerçekleştirme düzeyleri bakımından farklılaşıp farklılaşmadığı” araştırmaları örnek olarak verilebilir.

Yapılan çalışmaların sonucunda bireyselleştirilmiş öğretim materyali ile yapılan öğretim uygulamalarında bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonucun ortaya çıkmasında, konu ile ilgili hazırlanan materyallerin öğrenci seviyelerine uygun olası bireyselleştirilmiş eğitim programı ve/veya materyali hazırlamanın gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır. Benzer şekilde bu araştırma bulgularına göre öğretmenlerin çoğunluğu bireyselleştirilmiş eğitim programının gerekli olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmada bepin yararı ile ilgili sonuçlara bakıldığında; bepin zihinsel engelli çocuğa, velilere ve öğretmenlere yararı olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadaki öğretmenlerin bu görüşlerine paralel olarak Fiscus ve Mandel (2002)’ de bepin öğrenciye, ana – babalara, öğretmenlere ve topluma gerekliliğinden ve yararından bahsetmiştir. Fiscus ve Mandell’ e göre bep öğrenci için kişisel, mantıklı ve adil olup öğrenciye tamamen farklı olduğunu veya herkes gibi olmadığını hissettirmez. Aynı zamanda çocuğun eğitiminde ek bir çaba ile becerilerinin geliştirilmesine ve öğretiminin geliştirilmesine yardımcı olur. Yine bep planlamanın güvencesi olup münferit ve geçici çözümlere karşı aileyi korur ve masrafların aileye

yansımaları engeller. Bepe göre yerleştirme tanımlandığından başka bir şekilde ya da ebeveynle bildirilmeden değiştirilemez.

Araştırma sonucunda araştırmaya katılan öğretmenler bepin öğretmene olan yararını; Çocuğun sonraki öğretmenine program hakkında fikir veriyor, çocuğun sınıf öğretmenine zaman kazandırıyor ve çocuktaki ilerlemeleri program yaptığımız zaman görebiliyoruz şeklinde belirtmişlerdir. Buna paralel olarak Fiscus ve Mandell (2002)' de bepin öğretmenler açısından kolayca ulaşılabilir ve geçerliliği olan bir veri olduğunu, öğretmenin, öğrencinin karşılaştığı durumları analiz edecek en önemli kişi olması münasebetiyle öğrencinin durumunun sınıf dışından danışmanlarla ve diğer disiplinlerden kişilerle paylaşarak sınıf öğretmenlerinin alternatiflerini geliştirdiğini ayrıca öğretmen ve öğrenciyi hedef aldığından beklenen ve planlanan sonuç üzerinde tuttuğunu belirtmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bepin içeriği hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bepin içeriği hakkında sadece 2 öğretmen görüş bildirmiştir. Esasen öğretmenlerden sadece birisi bepin içeriğini ayrıntısıyla açıklayabilmiş diğer öğretmen ise bepin içeriğini kabaca anlatmıştır.

Türk eğitim mevzuatında özel eğitim 573 sayılı özel eğitim hakkında KHK ve buna dayanılarak 2007 yılında çıkarılan özel eğitim hizmetleri yönetmeliği bepin içeriğini düzenlemektedir. Yönetmeliğe göre; Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı;

- a) Eğitim planında yer alan yıllık amaçlar ve öğrencinin takip ettiği eğitim programı/programları temel alınarak belirlenen kısa dönemli amaçlarını,
- b) Öğrencinin alacağı destek eğitim hizmetinin türü, süresi, sıklığı ve bu hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağını,
- c) Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknik, araç-gereç ve eğitim materyallerini,
- d) Eğitim ortamına ilişkin düzenlemeleri,
- e) Davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile uygulanacak yöntem ve teknikleri,

- f) Öğrencinin kişisel bilgilerini içerir.

Benzer şekilde; Amerika Birleşik Devleti'nde 1975 yılında çıkarılan Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası olan PL 94 – 142 ile BEP süreç olarak devlet kontrolünde uygulanmaya başladı. Bu yasa ile Amerikan toplumu ve eğitim sistemi Tüm engelli çocuklar ve yetişkinler için BEP' i hazırlamayı yasal zorunluluk haline getirdi. Bu yasa kapsamında BEP şu çalışmaları içerir:

- a) Çocuğun şu andaki eğitim performansını,
- b) kısa dönemli öğretim amaçlarını da içeren uzun dönemli amaçları,
- c) çocuğa sağlanabilecek özel öğretim hizmetlerini
- d) çocuğun normal eğitim programlarına ne ölçüde katılabileceğini,
- e) bu tür hizmetlere başlanması için düşünülen zaman ve devam edeceği süreyi,
- f) uygun amaç, ölçüt, değerlendirme sürecini, öğretim amaçlarının değerlendirilmesi için en azından bir yılı esas alan zaman çizelgesini içerir.

Araştırmaya bep uygulamada karşılaşılan güçlükler konusunda değinildiğinde; okulun fizik şartlarının yetersizliği ve yer, zemin eksikliği konularına Arslantaş, Kurnaz, Koçak, Çalıkçı, Durdal (2008) tarafından yapılan “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerle çalışan öğretmenlerinin, bireysel eğitim planlarının hazırlanması ve uygulanması ile ilgili görüşlerinin değerlendirilmesi” konulu makalenin sonuç kısmında yer alan “eğitim çalışmalarını 25 metrekairelik bir sınıf, 10 metrekairelik bir bireysel odaya sınırlandırmak burada kullanılacak eğitim materyallerinin de sınırlandırılması demektir. Materyallerin çokluğu ve çeşitliliği kadar onların uygulanacağı ortamlarında uygun olması gerekir” yargısına paralellik göstermektedir.

BÖLÜM VI

SONUÇ VE ÖNERİLER

6.1 .SONUÇ

Yapılan bu çalışma ile bir eğitim ve uygulama okulunda görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programına ilişkin görüşleri belirlenmiştir.

Çalışmada 9 öğretmen ile görüşme yapılmıştır. Verilerin toplanması, nitel veri toplama yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmelerle gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sırasında öğretmenlere bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşündüklerini, ne kadar bilgiye sahip olduklarını, bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlarken ne gibi kaynaklardan yararlandıklarını belirlemek amacıyla;

1. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşünmektedirler?
2. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne kadar bilgiye sahiptirler?
3. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarken,
 - a) **Kaynak kitaplardan,**
 - b) **Öğretmen arkadaşlarınızdan,**
 - c) **Velilerden,**
 - d) **Okul idaresinden,**
 - e) **Müfettişlerden ne gibi destek almaktadırlar? Şeklinde 3 soru sorulmuştur.**

Görüşmeler tamamlandıktan sonra ses kayıtlarının yazıya dökümü gerçekleştirilmiştir. Tüm veriler okunarak verilerin bir bütün olarak görülmesi sağlanmış ve olası kategoriler çıkarılmıştır. Sonra kodlama dosyalarından

temalar oluşturulmuştur. Daha sonra öğretmenlerin konuşmalarından alıntılar yapılarak veriler düzenlenmiştir. Bu işlem sonucuna elde edilen başlıklar araştırmanın temalarını, alt başlıklar ise alt temalarını oluşturmuştur.

Çalışmanın yapıldığı okul, eğitim uygulama ve iş okulu olmasına rağmen, okulda görev yapan öğretmenlerin neredeyse tamamı (idareci ve bir öğretmen hariç) sınıf öğretmenidir. Sınıf öğretmenliği kökenli olmaları nedeniyle de, araştırma bulgularına göre öğretmenlik yaşantılarından önce bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında herhangi bir bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır.

Elde edilen bulgular da, araştırmanın yapıldığı eğitim ve uygulama okulundaki öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını desteklemektedir.

Araştırmada, kendilerine bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşünüyorsunuz sorusu yöneltilen öğretmenlerden 5' i bireyselleştirilmiş eğitim programının gerekli olduğu yönünde görüş bildirmiştir. Araştırmaya katılan öğretmen sayısının 8 olduğu göz önüne alındığında çoğunluğun bireyselleştirilmiş eğitim programının gerekli olduğuna inandıkları ortaya çıkmıştır.

Yine araştırmada, 4 öğretmen bepin zihinsel engelli çocuğa, velilere ve öğretmenlere yararı olduğu yönünde görüş bildirmiştir.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşünüyorsunuz sorusuna sadece 2 öğretmen bireyselleştirilmiş eğitim programının içeriğinden bahsetmiştir. Bu iki öğretmenin akademik geçmişlerine bakıldığında; bir öğretmenin zihinsel engelliler sınıf öğretmeni olduğu, diğer öğretmenin ise lisans eğitiminde özel eğitim ile ilgili dersler aldığı ve özel eğitim alanında hazırlanan projelere katıldığı görülmektedir. Bu durum araştırmaya katılan

diğer öğretmenlerin akademik düzeyde bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili bir eğitim almadıkları için bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşünüyorsunuz sorusuna bireyselleştirilmiş eğitim programının ne olduğu ile ilgili bir cevap verememelerini açıklamaktadır.

Araştırmanın bulgularında 8 öğretmenden 5' i bireyselleştirilmiş eğitim programının gerekli olduğu yönünde görüş bildirmekle beraber 5 öğretmen de bireyselleştirilmiş eğitim programı uygulamada karşılaşılan güçlükleri sıralamışlardır. Buna göre araç gereç eksikliği ile okulun fiziki şartlarının yetersizliğinin başat etkenler olduğu; bunun yanında alt yapı yetersizliği, bilgisayar kullanımındaki yetersizlik, öğretmen yetersizliği, yer, zemin eksikliği ve zaman (süre) eksikliği gibi etmenlerin bepin uygulanmasında tali olarak güçlük çıkardığı anlaşılmıştır.

Öğretmenlerden sadece birisi bireyselleştirilmiş eğitim programının yeterli olmadığını belirtmiştir. Bir öğretmen ise bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında yeterli bilgiye sahip olmadığını dile getirmiştir.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne kadar bilgiye sahipsiniz sorusuna ilişkin cevaplara bakıldığında; öğretmenlerin özel eğitim hakkındaki deneyimlerine ilişkin verdikleri cevaplar görülmektedir. 3 öğretmen mevcut bulunduğu okulda çalışarak özel eğitim hakkındaki bilgiyi edindiğinden; 2 öğretmen ise mezun oldukları üniversiteden bilgi edindiklerinden bahsetmişlerdir. Görülmektedir ki çalışmanın yapıldığı bu eğitim uygulama okulunda görev yapan öğretmenler özel eğitim kökenli olmadıkları gibi okulda görev yapmaya başlamadan önce de herhangi bir eğitime tabi tutulmamışlardır. Bu durum da özel eğitimin temel ilkeleri hakkında bile bilgi sahibi olunmadan öğrencilere eğitim vermesi beklenen öğretmenlerin doğal bir süreç olarak bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında herhangi bir bilgiye sahip olamamalarını olağan kılmaktadır.

Özel eğitimde çalışmanın verdiği tatmin ve mutluluk duygusu açısından çalışma sonuçlarına bakıldığında özel eğitim alanında eğitim almış öğretmenlerden birinin olumlu şekilde görüş bildirmesi, alanında eğitim almış öğretmenlerin iş doyumunun olumlu etkilendiği sonucunu ortaya koymuştur. Zira yapmış olduğu işin önemini kavrayan ve sonuçlarını gören kimsenin çalışmasından daha fazla haz duyacağı açıktır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamada yararlanılan kaynaklar açısından araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun özel eğitim öğretmenlerinden ve özel eğitimci olan okul müdüründen yardım almış olduklarını belirtmesi çalışmaya katılan öğretmenlerin kendilerini bireyselleştirilmiş eğitim programı konusunda yetersiz gördüklerinin de bir göstergesidir. Kaynak kitaplar ve diğer öğretmenler yararlanılan kaynaklar kategorisinde ikinci sırada yer almaktadır. Bilgi kaynağı bakımından internetten, bireyselleştirilmiş eğitim programı kitaplarından, üniversitedeki öğretim görevlilerinden ve özel eğitim müfettişlerinden hemen hemen aynı düzeyde yararlanılmaktadır. Bu durumda okulda bulunan özel eğitimcilerin sayısının fazlalığı ve okul idarecilerinin özel eğitimci olması, bireyselleştirilmiş eğitim programının bilinmesi ve uygulanması açısından oldukça önemlidir. Yine bu öğretmenlerin özel eğitimci olmayan diğer öğretmenlere yardımcı olmaları bireyselleştirilmiş eğitim programının bilinirliğini arttırmaktadır.

Yararlanılamayan kaynaklar bakımından araştırma sonuçları değerlendirildiğinde en fazla yararlanılamayan kaynak olarak müfettişlerin gösterilmesi çok düşündürücüdür. İkinci sırada veliler yer almaktadır. Ayrıca diğer öğretmenlerden yardım alamadığını bildiren öğretmenin bu soruya vermiş olduğu cevap incelendiğinde kendisinin özel eğitimci olması ve okuldaki diğer öğretmenlere zaten kendisinin yardımcı olması nedeniyle onlardan

yardım alamadığı beyan edilmiştir. Kaynak kitaplardan yararlanamadığını belirten öğretmenin soruya vermiş olduğu cevaba bakıldığında; her bir öğrencinin farklı özellikte olması ve kaynak kitapların genel bilgiler içermesi nedeniyle bu bilgilerin bire bir öğrencilere uygulanamaması nedeniyle kaynak kitaplardan yararlanamadığı ortaya çıkmaktadır.

Kısmen yararlanılan kaynak olarak öğretmenler tarafından veliler ve müfettişler belirtilmiştir. Bu kaynaklardan velilerden sayıca müfettişlerden fazla yararlanılması öğretmenlerin velileri ve müfettişleri görme sıklığı ile alakalıdır. Velilerin bir kısmı çocuğunun durumunu takip ediyorken bazılarının çocuğuna karşı ilgisiz kalması öğretmenlerin de bireyselleştirilmiş eğitim programı konusunda kendilerinden yararlanmaları açısından bağlantılıdır.

6.2. ÖNERİLER

Araştırma planlanıp, sonuçlandırılmasına kadar geçen süre içinde karşılaşılan sorunlar ve ilgili literatür incelemeleri göz önüne alındığında konuya ilişkin ileride yapılacak araştırmalara ve uygulamalara yönelik şu öneriler geliştirilebilir;

6.2.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Özel eğitim okullarının hepsinde kendi alanlarında branşlaşmış öğretmenler görev yapmalıdır. Şayet özel eğitim öğretmenleri yeterli gelmiyorsa en azından sınıf öğretmenleri bu okullarda görev almalı, eğitim ile ilgisi bulunmayan diğer alanlarda yetişmiş uzmanlar bu tür okullarda görevlendirilmemelidir.
- Akademik anlamda özel eğitim ve bireyselleştirilmiş eğitim programı konularında lisansta veya yüksek lisansta herhangi bir eğitim almamış olan bütün öğretmenlere özel eğitim ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında hizmetiçi eğitim verilmelidir.

- Eğer özel eğitim okulunda görev yapacak öğretmenler özel eğitim öğretmeni değilse en az 1 yıl bir özel eğitim öğretmeni ile birlikte sınıfa girmeli ve işleyiş hakkında fikir sahibi olmalıdır.
- Özel eğitim okullarının denetlenmesi mümkün oldukça özel eğitim müfettişleri tarafından yapılmalıdır. Böylelikle özel eğitim hakkında bilgi sahibi olan müfettişlerin hem kurum denetlemesi hem de öğretmen denetlemesi daha yerinde olacaktır. Bu şekilde bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama ve uygulama konusunda yetersiz olan öğretmenlere destek sağlanmış olacaktır.
- Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler belirlenirken öğrenci velileri de özel eğitim hakkında bilgilendirilmelidir. Eğer veli özel eğitim hakkında hiç bir bilgiye sahip olmadan çocuğunu okula getirirse de, okul veliye gerekli desteği sağlamalıdır.
- Yasal düzenlemelerde de belirtilen şekilde veliler bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması ve uygulanması sürecine katılmalı, bu süreçte aktif rol almaları sağlanmalı ve eğitim verilerek desteklenmelidir.
- Özel eğitim okullarının alt yapı eksikliği giderilmelidir.
- Özel eğitim okullarında görev yapan okul idarecileri özel eğitim öğretmeni olmalıdır.
- Bireyselleştirilmiş eğitim programı hem hazırlama aşamasında hem de uygulama aşamasında sınıf öğretmeni, aile, okul idaresi okuldaki diğer öğretmenler arasında birebir ve aktif olarak işbirliği gerektiren bir süreçtir. Bu süreci işlevsel bir şekilde geçirebilmek için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanırken ve uygulanırken bireyselleştirilmiş eğitim programının taraflarının sürece aktif bir şekilde katılımı mutlaka sağlanmalıdır.
- Bireyselleştirilmiş eğitim programı, sadece özel eğitim öğretmenlerinin hazırlaması gereken bir program değildir. Bireyselleştirilmiş eğitim programını öğrenci ile birebir çalışan bütün öğretmenlerin hazırlaması ve uygulaması gerekmektedir. Bu nedenle üniversitelerin eğitim fakültelerindeki bütün bölümlerinde bireyselleştirilmiş eğitim programı ders olarak verilmelidir.

6.2.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu çalışmada Avrupa yakasındaki bir ilçedeki eğitim uygulama okulunda görev yapan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Takip eden bir başka çalışmada aynı okuldaki öğretmenlere bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili bir hizmet içi eğitim semineri düzenlenip eğitim sonunda bu çalışmadaki sorular sorularak düşüncelerinde değişiklik olup olmadığı araştırılabilir.
- Zihin engelli çocukların öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşündüklerini, ne kadar bilgiye sahip olduklarını, bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlarken ne gibi kaynaklardan yararlandıklarını belirlemek amacıyla hazırlanan anket soruları aynı okulda uygulanarak başka bir çalışma yapılabilir.
- Öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşündüklerini, ne kadar bilgiye sahip olduklarını, bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlarken ne gibi kaynaklardan yararlandıklarını belirlemek amacıyla hem normal okullarda hem de özel eğitim okullarında aynı çalışma yapılabilir.
- Sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenleri arasında, bireyselleştirilmiş eğitim programına karşı herhangi bir tutum farkının olup olmadığına dair bir araştırma yapılabilir. Devam eden başka bir çalışmada da bu tutum farkının neden kaynaklandığı, tutum farkını ortadan kaldırmak için nasıl bir yol izlenebileceğine yönelik kapsamlı bir araştırma yapılabilir.

KAYNAKÇA

AAMR American Association On Mental Retardation Mental retardation:

Definition, Classification And Systems Of Supports (Ogsupports)

Washington, DC Published By AAMR, 1993.

Akçamete, G. "Bireyselleştirilmiş Ek Özel Eğitimin Ağır İşiten Çocukların Sözel Gelişimlerine Etkisi".
Yayınlanmamış Doktora Tezi, **Ankara Üniversitesi**, 1986.

Akçamete, G. "Özel Eğitimde Program Geliştirme" **Özel Eğitim Dergisi**.

Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayını no: 21,

1991.

Akçamete, G. **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi**.

Ankara: Özkan Matbaacılık Sanayi, 1997.

Akçamete, G. **Türkiye’de Özel Eğitim**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi

Açık Öğretim Fakültesi Yayınları, 1997.

Akçamete, G. ve Kaner, S. **Cumhuriyetin 75 Yılında Çocuğa Yönelik Özel**

Eğitim Çalışmaları. 2. Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve

Çocuk, Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama

Merkezi Yayınları, No: 2, 395–405. 1999.

Anonim. **Çağdaş Toplum, Yaşam ve Özürlüler Komisyon Raporları Genel Kurul Görüşmeleri.** T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı 1. Özürlüler Şurası, Ankara. 1999.

Arslantaş, S. Ve Diğerleri. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerle Çalışan Öğretmenlerinin, Bireysel Eğitim Planlarının Hazırlanması ve Uygulanması İle İlgili Görüşlerinin Değerlendirilmesi. **18. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri**, Konya, 2005.

Ataman, A. **Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş.** Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Eylül, 2003.

Ataman, A. “Türkiye’de Özel Eğitime Yeni Yaklaşımlar”, **Millî Eğitim Dergisi**, 136, 22-23., 1997.

Avcıoğlu, H. Bireyselleştirilmiş eğitim programı ders notları, 2007.

Başal, M., Batu, S. **Zihin Özürlü Öğrencilere Okuma Yazma Öğretme Konusunda Öğretmen Görüş Ve Önerileri**, Yayımlanmamış Araştırma. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2003.

Berg, B. L. **Qualitative Research Methods for The Social Sciences**”. Boston: Allyn and Bacon, 1998.

Bilgen, N. **Çağdaş ve Demokratik Eğitim**. Ders Geçme ve Kredi Uygulaması. Ankara: MEB Yayınları, 1994.

Bilir, Ş. **Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri**. Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü, Ayyıldız Matbaası, Ankara. 1986.

Bozkurt, Funda. Zihin Özürlü Çocuklara Aferatif Yiyecek-İçecek Hazırlama Ve Servis Yama Becerilerinin Öğretiminde Sabit Bekleme Süreli Öğretimin Etkililiği Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü**, 2001.

Cavkaytar, Atilla. **Zihin Engellilere Özbakım Ve Ev İçi Becerilerinin Öğretiminde Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1999.x

Cronin KA, Cuvo AJ. Teaching mending skills to mentally retarded adolescents. *J Appl Behav Anal.* 1979 Fall;12(3):401–406.

Çifçi, İ., Sucuğolu, B. **Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2003.

Çifçi, İ., Sazak, E. Zihinsel Engelli Çocuğa Sahip Ailelerin Çocuklarında Var olan Sosyal ve Beceriler ve Sosyal Beceri Öğretimine Yönelik Görüşlerin Belirlenmesi. **14.Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri, Özel Eğitimden Yansımalar**, Ankara: Kök Yayıncılık, 2005.

Çuhadar, Y. “İlköğretim Okulu 1 – 5. Sınıflarda Kaynaştırma Eğitimine Tabi Olan Öğrenciler İçin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Hazırlanması, Uygulanması, İzlenmesi Ve Değerlendirilmesi İle İlgili Olarak Sınıf Öğretmenleri Ve Yöneticilerin Görüşlerinin Belirlenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Zonguldak Kara Elmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**. Zonguldak, 2006.

Demir, H. “Zihinsel Engelli Öğrencilere Düğme Dikme Becerilerinin Kazandırılmasında Model Olma Ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Düğme Dikme Becerisi Öğretim Materyalinin Etkisi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Gazi Üniversitesi E.B.E.**, 1996.

Diler, N. “Zihinsel Engelli Öğrencilere Resim – İş Becerilerinin Kazandırılmasında Amaçların Tüm Beceri Ve İleri Zincirleme Yaklaşımlarına Göre Düzenlendiği Bireyselleştirilmiş Resim – İş Becerileri Öğretim Materyalinin Etkililiği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. **Gazi Üniversitesi E.B.E.**, 2000.

Doğan, Ö. Yükselen, A. Turan, Figen. Zihinsel Engelli Çocuklarda Büyük Kas Motor Becerilerinin Desteklenmesi. **14.Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri: Özel Eğitimden Yansımalar**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2005.

Dündar, R. “Orta Düzeyde Zihinsel Engelli Çocuklara Okuma Öğretiminde Ses Temelli Cümle Ve Cümle Çözümleme Yöntemlerinin Etkililiklerinin Karşılaştırılması”. **Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü**, 2006.

Eratay, E., A. G. Özkan. “Goblen iğne kanaviçe işleme becerisinin kazandırılmasında fiziksel yardım ve sözel ipucu ile sunulan bireyselleştirilmiş öğretim materyalinin etkililiği”. **13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri: Özel Eğitimden Yansımalar**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2004.

Fiscus, E.D., Mandel, C.J. **Developing Individualized Education Programs**. (Editör: Prof. Dr. Gönül Akçamete, Çevirenler: H.G. Şenel, E. Tekin), İstanbul: Seçkin Dağıtım. 2002.

Erdem, M. **Eğitim Bilimlerine Giriş**. Ankara: Arkadaş Yayınları, 2007.

Ergenekon, Y. O, Gürsel. S, Batu. “Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Gelişimsel Geriliği Olan Bireylere Meslek Becerilerinin Kazandırılmasına İlişkin Görüşleri”, **Uluslar Arası Özel Eğitim Kongresinde Sunulan Yayınlanmamış Sözlü Bildiri**. Antalya. 2001.

Ertürk, S. **Eğitimde Program Geliştirme**. Ankara: 1972.

Eripek, Süleyman.”Alt Özel Sınıf Öğrencilerinin İlkokul Sınıfları Düzeyinde Sesli Okuma Başarıların Değerlendirilmesi”, **Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Ekim, 1989

Eripek, S. **Zihinsel Engelli Çocuklar** (2. Basım). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, 1996.

Eripek, S. **Özel Eğitime Giriş**. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 1998.

Eripek, S. “Özel Eğitim”, **Çoluk Çocuk Dergisi**. 6, 24-33. Mayıs, 2003.

Eripek, S. **Zeka Geriliği**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2005.

Gökçe, F., Kartal, T., Rıdvanoğlu, S., Erezkan, H.G., Alışıcı, Ö.S. **Özürlülerle İlgili Mevzuat**. Ankara: Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları. 2002.

Gürsel, O. “Eskişehir İlkokulları Alt Özel Son Sınıf Öğrencilerinin Ritmik Sayma, Doğal Sayılar, Toplama ve Çıkarma İşlemlerindeki Amaçları Gerçekleştirme Düzeyleri”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Anadolu Üniversitesi**. 1987.

Gürsel, O. “Zihin Engelli Çocukların Doğal Sayıları Gerçek Nesneleri Kullanarak Eşleme, Resimleri İşaret Ederek Gösterme, Rakamlar Gösterildiğinde Söyleme Becerilerinin Gerçekleştirilmesinde Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Basamaklandırılmış Yöntemlerin Sunulmasında Etkililiği”. **Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 1993.

Gürsel, O. Bireyselleştirilmiş eğitim programı ders notları. 2007

Güzel, R. “Altı sekiz Yaş İşitme Engelli Öğrencilerin Toplama İşlemine Hazırlıktaki Kavramları Gerçekleştirme Düzeylerinin Değerlendirilmesi” Eskişehir ve Ankara Sağır Okulu ile Anadolu Üniversitesi İşitme Engelli Çocuklar Eğitim Araştırma Merkezinde Bir Uygulama. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Anadolu Üniversitesi**, Eskişehir: 1988.

İnsan Hakları Evrensel Beyannamesi. **Resmi Gazete**: 27 Mayıs 1949-7217, 10 Aralık 1948.

Hallahan, P.D., Kauffman, M. J. **Exceptional Children, Introduction To Special Education**. Prentice Hall International Editions, New Jersey. 1988.

Karasar, N. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Ankara: Nobel Yayınları, 1999.

Karataş, İ. A. “Zihinsel Engelli Çocuklara Yemek Pişirme Becerilerini Kazandırmada Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkisi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi**, 1996.

Kırcaali-İftar, G. **Özel Eğitim Kaynaştırma Ve Destek Özel Eğitim Hizmetleri**. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. No: 561. Eskişehir: 1998

Kırcaali-İftar, G., Batu, S. **Kaynaştırma**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2005.

Kulaksızoğlu, A. **Farklı Gelişen Çocuklar**. Ankara: Gündüz Yayıncılık, 2003.

Kvale, S. **Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing**. California: Sage Pub, 1996.

MEB, **İlköğretim Okulu Programı**. Milli Eğitim Basımevi, Ankara: 1997.

MEB, **Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği**. Milli Eğitim Basımevi, Ankara: 2000.

MEB, **Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği**. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara: 2000.

MEB, **İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği(Eğitilebilir)Olan Çocuklar Eğitim Programı**, Ankara: 2001.

MEB, **Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği**. Milli Eğitim Basımevi, Ankara: 2006.

MEB, **Türkçe Öğretim Programı ve Kılavuzu**. MEB Yayınları. Ankara: 2004.

Oelwein, P.L. **Teaching Reading To Children With Down Syndrome**. Bethesda, MD; Woodbine House, Inc. 1995.

Özokçu, O. “Zihinsel Engelli Çocuklara Dikiş Dikme Becerilerinin Kazandırılmasında Model Olma ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Öğretim Materyalinin Etkililiği,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi**, Ankara: 1997.

Özsoy, Y. “Okuma Yetersizliği” **Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi**, Şubat, Cilt:1, Sayı:2, 1986.

Özsoy, Y. **Türkiye’de Özel Eğitim**. Eğitim Bilimleri I. Ulusal Kongresi. Ankara: 24-28 Eylül. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1990.

Özsoy, Y., Özyürek M., Eripek, S. **Özel Eğitime Giriş**. Ankara: Karatepe Yayınları. 1992.

Özsoy, Y. **Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar ve Özel Eğitim**. Ankara: Ankara Üniversitesi, 1998.

Özsoy, Y, Özyürek M., Eripek, S. **Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar. Özel Eğitime Giriş**. Geliştirilmiş 11. Baskı, Ankara Karatepe Yayınları, 2002.

Özyürek, M. **Birlikte ve Ayrı Eğitimin Etkililiği**. Ankara, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, 1983.

Özyürek, M. “Ortopedik Arızalıların Eğitim Ortamlarına Yerleştirilmesi”. **Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi**, 17. (1-2), 113-125. 1985.

Özyürek, M. **Tutumlar ve Engellilere Yönelik Tutumların Değiştirilmesi**. Karatepe Yayınları, Ankara, 2000.

Özyürek, M. **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı**. Kök Yayıncılık, Ankara, 2006.

Patton, M.Q. **“Qualitative Evaluation and Research Methods”**. London: Sage Publication, 1990.

Ross, A. **“Psychological Aspect of Learning Disabilities and Reading Disorders”**. New York, 1976.

Sarı, H. **Özel Eğitime Muhtaç Öğrencilerin Eğitimleriyle İlgili Öneriler**. Pegem A yayınları. Konya, 2002.

Schmitt, I. **Proedures to guarantee an individualized education program for each handicapped student**. Bismarck, N. D.: Department of Public Instruction.

1978. E.D.Fiscud – C.F. Mandell (Çev. Gönül Akçamete ve diğerleri), Ankara, 2002.

Snell, M. E. “Developing the IEP: Selecting and Assesing Skills”. E. M. SNELL (Ed.). **Systematic Instruction of the Moderately and Severely Handicapped**. 2. Baskı, Ohio: Merrill Publishing Com. Colombus, 1983.

Stoneman, Z. “Research On Siblings Of Children With Mental Retardation: Contributions Of Developmental Theory And Etiology”. Burack, J. A., Hodapp, R.M. And Zigler E. (Ed), **Handbook Of Mental Retardation And Development**, Cambridge University Pres. 1998.

Şûra Raporu. I. Özürlüler Şûrası: **Çağdaş Toplum Çağdaş Yaşam ve Özürlüler**. 29 Kasım- 02 Aralık, Ankara: T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı Yayınları, 1999.

Tazebaş, B. A. “Görme Engelli Öğrencilere Belirlenen Rotalar Boyunca Bağımsız Hareketin Kazandırılmasında Fiziksel Yardım ve Sözel İpucuyla Sunulan Bireyselleştirilmiş Rota Öğretim Materyalinin Etkililiği,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Gazi Üniversitesi E.B.E.**, Ankara, 2000.

Tekin-İftar, E. Ve Diğerleri. **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi**. Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, 2005.

Thomas, D.R. **A.General Inductive Approach for Qualitative Data Analysis**, 2003.

Uzuner, Y. “Eğitimde Niteliksel Araştırma Yöntemleri” Doktora Ders Notları, Eskişehir, 1998.

Varış, F. **Eğitim Bilimine Giriş**. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi, 1991.

Varol, N. **Özbakım Becerilerinin Öğretimi**. Ankara: Kök Yayıncılık, 2004.

Vural, M. “Kaynaştırma Sınıfı Öğretmenlerinin Öğretimin Uyarlanmasına İlişkin Yaptıkları Çalışmaların Belirlenmesi”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü**, 2008.

Vuran, S. “Zihinsel engelli çocukların giyinme becerilerinin öğretiminde yapabildiklerine dayalı olarak hazırlanan öğretim materyalinin etkililiği”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Anadolu Üniversitesi**, 1989.

Vuran, S. “**Zeka Geriliği**.” Özel Eğitim. (Ed.) Süleyman Eripek, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir, 2002.

Yıkılmış, A. “İşitme Engelli Öğrencilerin Zaman ve Değer Ölçülerindeki Amaçları Gerçekleştirme Düzeylerinin Değerlendirilmesi”. Ankara Sağır Okulu ile Ankara İlkokullarında Sağır Özel 4. ve 5. Sınıflarında Bir Uygulama”. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, **Anadolu Üniversitesi**, Eskişehir, 1990.

Yıldırım, A., Şimşek, H. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Seçkin yayınevi, Ankara, 1999.

Yıldırım, A., Şimşek, H. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Seçkin yayıncılık, Ankara, 2000.

Yıldırım, A., Şimşek, H. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. (2. baskı). Seçkin yayıncılık, Ankara, 2005.

Wilson, Jones, E., R., Bhojwani, S. (in press). Mathematics instruction for secondary level students with LD. **Journal of Learning Disabilities**, 1997.

Zentall, S. S., Ferkis, M. A. **Mathematical problem Solving for Youth With Add, With and Without Learning Disabilities**. Learning Disabilities Quarterly, 16:6-18, 1993.

EKLER

Ek 1 Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME SORULARI

1. Adınız ve soyadınız nedir?
 2. Kaç yıldır bu kurumda çalışıyorsunuz?
 3. Branşınız nedir? Sınıf öğretmenliği mi özel eğitim öğretmenliği mi?
 4. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne düşünüyorsunuz?
 5. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında ne kadar bilgiye sahipsiniz?
 6. Bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarken nelerden ve/veya kimlerden yararlanıyorsunuz?
- a.Kaynak kitaplardan ne gibi destek alıyorsunuz?**
 - b. Öğretmen arkadaşlarınızdan ne gibi destek alıyorsunuz?**
 - c.Velilerden ne gibi destek alıyorsunuz?**
 - d.Okul idaresinden ne gibi destek alıyorsunuz?**
 - e.Müfettişlerden ne gibi destek alıyorsunuz?**

Ek 2 Özgeçmiş

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı	Canan ÇİMEN ÖZTÜRK
Sürekli Adresi	Cevizli Mah. Orhangazi Cad. 17/8 Maltepe/İstanbul
Doğum Yeri ve Yılı	Çekerek/Yozgat – 01.02.1983
Yabancı Dil	İngilizce
İlkokul	Çulhalar İlkokulu – 1993
Orta Okul	Simav Cumhuriyet Orta Okulu – 1996
Lise	Simav Anadolu Öğretmen Lisesi – 2000
Lisans	Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim A.B.D. Görme Engelliler Sınıf Öğretmenliği – 2004
Çalışma Hayatı	2004 – 2005 Akşehir Rehberlik ve Araştırma Merkezi/Konya 2005 – 2009 Veysel Vardal Görme Engelliler İlköğretim Okulu/İstanbul 2009 – Kartal Rehberlik ve Araştırma Merkezi/İstanbul