



**GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİ
BAĞIMSIZ YAŞAMA GEÇİŞE HAZIRLAMADA
ÖĞRETMENLERE YÖNELİK TASARLANAN
EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ**

Doktora Tezi

Caner KASAP

Eskişehir 2021

**GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİ BAĞIMSIZ YAŞAMA
GEÇİŞE HAZIRLAMADA ÖĞRETMENLERE YÖNELİK TASARLANAN
EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ**

Caner KASAP

DOKTORA TEZİ

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı / Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışman: Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Eğitim Bilimleri Enstitüsü

Temmuz 2021

Bu tez çalışması BAP komisyonunca kabul edilen 1809E310 numaralı proje kapsamında desteklenmiştir.

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



ÖZET

GELİŞİMSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLERİ BAĞIMSIZ YAŞAMA GEÇİŞE HAZIRLAMADA ÖĞRETMENLERE YÖNELİK TASARLANAN EĞİTİM PROGRAMININ ETKİLİLİĞİ

Caner KASAP

Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temmuz 2021

Danışman: Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Bu araştırmanın amacı, gelişimsel yetersizliği olan (GYO) öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerini bağımsız yaşama hazırlarken gereksinimlerini belirlemek, bu gereksinimler doğrultusunda tasarlanan eğitim programının etkililiğini incelemektir. Keşfedici sıralı karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu araştırma üç aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın katılımcıları toplamda 44 öğretmen ve 13 aile üyesidir. Bu doğrultuda birinci aşamada öğretmenlerin gereksinimlerini belirlemek amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme, gözlem ve belge incelemesi kullanılmıştır. Gereksinim belirleme aşamasında elde edilen bulgular doğrultusunda (a) gelişimsel yetersizliği olan bireylerin özellikleri, (b) bağımsız yaşam becerileri, (c) geçiş, (d) davranış yönetimi, (e) yanlışsız öğretim yöntemleri, (f) video modellerle öğretim, (g) doğrudan öğretim, (h) sosyal öyküler, (i) materyal tasarımı, (j) bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) ve (k) aile eğitimi konularının eğitim programında yer almasına karar verilmiştir. Eğitim programının tasarım sürecinde Taba modelinden yararlanılmıştır. Araştırmanın ikinci aşaması olarak program öncesinde (ön-test) ve sonrasında (son-test) öğretmenlere 35 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir bilgi testi sunulmuştur. Üçüncü aşamada programa katılan öğretmenlerin programla ilgili görüş ve önerilerini belirlemek üzere bir soru formu uygulanmıştır. Ön-test ve son-testten elde edilen bulgulara göre gereksinimleri doğrultusunda hazırlanan eğitim programını tamamlayan öğretmenlerin eğitim programında yer alan konular bağlamında bilgi düzeylerinin anlamlı bir artış gösterdiği söylenebilir. Programa katılan öğretmenlerin program hakkındaki görüşleri genel olarak olumludur.

Anahtar Sözcükler: Bağımsız yaşama geçiş, Gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler, Eğitim programı tasarımı, Öğretmen eğitimi.

ABSTRACT

THE EFFECTIVENESS OF THE EDUCATION PROGRAM DESIGNED FOR TEACHERS TO PREPARE THEIR STUDENTS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES FOR TRANSITION TO INDEPENDENT LIVING

Caner KASAP

Department of Special Education, Education of the Students with Intellectual
Disabilities

Anadolu University, Graduate School of Educational Sciences, July 2021

Advisor: Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

The purpose of this study was to (a) design an education program for teachers to prepare students with developmental disabilities for transition to independent living, and (b) examine the effectiveness of the program. The study was an exploratory sequential mixed method design and had three parts. The participants of the study are 44 teachers and 13 family members. Accordingly, the first part included semi-structured interviews, observation, and document analysis techniques to determine the needs of the teachers. Based on the data gathered from the semi-structured interviews, several topics of the education program were determined that were (a) characteristics of the individuals with developmental disabilities, (b) independent living skills, (c) transition, (d) behavior management, (e) errorless teaching, (f) video modelling, (g) direct instruction, (h) social stories, (i) material development and individualized education program. The Taba model was used in the designing process of the education program. In the second part of the study, a Knowledge Test consisted of 35 - multiple choice questions were administered to the teachers before (pretest) and after (posttest) the program. In the third part of the study, an open-ended questionnaire was provided to teachers to determine their views and the suggestions on the education program. According to the results gathered from the pretest-posttest scores, the teachers' knowledge level about transition increased. The views of the teachers who attended the education program were generally positive.

Keywords: Transition to independent living, Students with developmental disabilities, Educational program design, Teacher education.

TEŞEKKÜR

Akademik kariyerime ilk başladığım zamandan bu yana yaklaşık dokuz yıldır danışmanlığımı yapan, üzerimde çokça emekleri olan kıymetli danışmanım Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON'a sonsuz teşekkür ederim.

Bulduğum araştırma konusunun bir doktora tezine dönüşmesinde değerli fikirleriyle beni yönlendirdikleri ve Tez İzleme Komitemde yer aldıkları için Prof. Dr. Meral GÜVEN'e ve Doç. Dr. Aysun ÇOLAK'a ne kadar teşekkür etsem azdır.

Tez savunma jürimde yer alarak tezimin son şeklini almasına sağladıkları değerli katkılarından dolayı eski bölüm başkanım Prof. Dr. Atilla CAVKAYTAR'a ve yeni bölüm başkanım Dr. Öğr. Üyesi Neslihan ÜNLÜOL ÜNAL'a teşekkür ederim.

Eski normalimizde yüz yüze gerçekleştirme şansı bulduğum araştırmamın gereksinim belirleme aşamasına katılan ve görüşlerini içtenlikle paylaşan değerli öğretmenlerime ve gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerimizin aile üyelerine sonsuz teşekkür ederim. Araştırmanın eğitim programının uygulanması aşaması tüm dünyayı etkisi altına alan pandemi koşulları altında gerçekleşmiştir. Zorlu pandemi koşullarına ve yoğunluklarına rağmen eğitim programının uygulanması aşamasına gönüllü olarak ve büyük bir özveriyle katılan değerli öğretmenlerime sonsuz teşekkür ederim. Onlar olmasaydı bu çalışma ortaya çıkmazdı.

Gereksinim belirlenmesi, program kitapçığının hazırlanması ve ölçme araçlarının hazırlanması aşamalarında değerli görüşlerini benimle paylaşan ve sayıları 50'ye yakın olduğu için burada isimlerini yazamadığım alan uzmanı hocalarıma her birine içtenlikle teşekkür ederim. Yoğun çalışma zamanlarından ayırarak çalışmama sağladıkları katkıları unutamam. Sundukları katkılarla geçerli veriler toplamamı sağladılar. Hepsine minnettarım.

Bu tez çalışması Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırmaları Projeleri Koordinasyon Birimi'nin katkılarıyla Bilimsel Araştırma Projesi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki destekleri için Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırmaları Projeleri Koordinasyon Birimi'ne çok teşekkür ederim.

Nitel verilerimin analizinde sunduğu desteklerden dolayı değerli dostum Dr. Gizem YILDIZ'a ve nicel verilerimin analizinde değerli fikirlerini benimle paylaştığı için Abdullah GENÇ'e teşekkür ederim. Ayrıca burada isimlerini yazamadığım değerli dostlarıma da teşekkür etmek isterim. Çalışma sürecimde varlıklarıyla bana mutluluk verdiler.

Farklı zaman dilimlerinde yaşamamıza karşın eserleriyle bilimsel bakış açısına sahip olmamı sağlayan Gazi Mustafa Kemal ATATÜRK'e, Prof. Dr. Carl SAGAN'a teşekkür ederim.

Bu yaşa gelmemde bana sundukları katkılarından dolayı geniş aileme teşekkür etmek istiyorum. İyi ki varlar...

Teşekkür edeceğim son kişiler çekirdek ailemdir. Hayatımı güzelleştirdiği için eşim Dr. Öğr. Üyesi Tuğba LEVENT KASAP'a ve bu çalışmaya başladığımda henüz portakalda vitamin olan oğlum Levent KASAP'a teşekkür ediyorum.

Caner KASAP
Eskişehir 2021

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmanın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik, ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri bilgileri için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Caner KASAP

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
BAŞLIK SAYFASI	i
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
TEŞEKKÜR	v
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xv
SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ	xvii
1. GİRİŞ	1
1.1. Bağımsız Yaşam Becerileri ve Önemi.....	1
1.2. GYO Öğrencilere Sunulan Hizmetler	5
1.3. Geçiş Kavramı	7
1.3.1. Geçiş kavramının felsefesi.....	8
1.3.1.1. İnsan potansiyeli felsefesi.....	8
1.3.1.2. Olumlu gençlik gelişimi felsefesi	8
1.3.1.3. Normalleşme felsefesi	9
1.3.1.4. Öz-belirleme ve bireysel özgürlük felsefesi	10
1.3.1.5. Kaynaştırma felsefesi	11
1.3.2. Geçiş kavramının özellikleri ve türleri.....	12
1.4. Geçişin Tarihçesi ve İlgili Yasal Düzenlemeler.....	14
1.4.1. ABD’de geçişin tarihçesi ve ilgili yasal düzenlemeler	14
1.4.2. Türkiye’de durum ve ilgili yasal düzenlemeler	16
1.5. Program Geliştirme.....	19
1.6. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi	23
1.7. Uluslararası Alanyazında GYO Bireylerin Bağımsız Yaşama Geçişleriyle İlgili Çalışan Personele Yönelik Yapılan Araştırmalar	26
1.8. Ulusal Alanyazında Bağımsız Yaşama Geçişle İlgili Araştırmalar	35

1.8.1. GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili var olan durumun betimlendiği, ölçek ve eğitim programı geliştirilen araştırmalar	35
1.8.2. Ulusal alanyazında GYO bireylere bağımsız yaşam becerilerinin alt alanlarındaki becerilerin öğretimine ilişkin araştırmalar	45
1.9. Araştırma Gereksinimi	62
1.10. Araştırmanın Amacı.....	65
1.11. Araştırmanın Önemi	65
1.12. Sınırlılıklar	67
1.13. Tanımlar.....	68
2. YÖNTEM	69
2.1. Araştırma Modeli	69
2.2. Örneklem.....	71
2.3. Etik.....	71
2.4. Genel Süreç	71
2.4.1. Birinci aşama: Gereksinim belirleme (Nitel boyut)	74
2.4.1.1. Araştırmanın birinci aşamasının katılımcıları... ..	76
2.4.1.1.1. Öğretmenler.....	76
2.4.1.1.2. GYO öğrencilerin aile üyeleri	80
2.4.1.1.3. Araştırmacı.....	80
2.4.1.2. Araştırmanın birinci aşamasında kullanılan veri toplama teknikleri.....	83
2.4.1.2.1. Görüşme	83
2.4.1.2.2. Gözlem.....	85
2.4.1.2.3. Belge incelemesi.....	88
2.4.1.3. Araştırmanın birinci aşamasının gerçekleştirildiği ortam... ..	89
2.4.1.4. Araştırmanın birinci aşamasındaki verilerin analizi.....	90
2.4.1.4.1. Araştırmanın birinci aşamasındaki verilerin analizi öncesinde yapılan	

hazırlık çalışmaları.....	90
2.4.1.4.2. Araştırmanın birinci aşamasındaki verilerin analiz edilmesi	93
2.4.1.5. Eğitim programının tasarlanması	95
2.4.2. İkinci aşama: Eğitim programının uygulanması (Nicel boyut)	96
2.4.2.1. Araştırmanın ikinci aşamasındaki katılımcılar	97
2.4.2.2. Araştırmanın ikinci aşamasında kullanılan veri toplama tekniği.....	102
2.4.2.2.1. Bilgi testi.....	102
2.4.2.3. Araştırmanın ikinci aşamasının gerçekleştirildiği ortam.....	103
2.4.2.4. Araştırmanın ikinci aşamasındaki verilerin analizi	104
2.4.3. Üçüncü aşama: Tasarlanan eğitim programının değerlendirilmesi (Nitel boyut).....	105
2.4.3.1. Araştırmanın üçüncü aşamasındaki katılımcılar	105
2.4.3.2. Araştırmanın üçüncü aşamasında kullanılan veri toplama tekniği.....	106
2.4.3.2.1. Açık uçlu soru formu	106
2.4.3.3. Araştırmanın üçüncü aşamasının gerçekleştirildiği ortam	106
2.4.3.4. Araştırmanın üçüncü aşamasındaki verilerin analizi	107
3. BULGULAR.....	108
3.1. Gereksinim Belirleme Aşamasına İlişkin Nitel Bulgular	108
3.1.1. Görüşme verilerine ilişkin bulgular	108
3.1.1.1. Aile üyeleriyle yapılan görüşmelere ilişkin bulgular.....	108
3.1.1.1.1. Aile üyelerinin bağımsız yaşama ilişkin algıları	109
3.1.1.1.2. Aile üyelerinin beklentileri	112

3.1.1.2. Öğretmen görüşmelerine ilişkin bulgular	114
3.1.1.2.1. Öğretmenlerin bağımsız yaşama ilişkin algıları	115
3.1.1.2.2. Öğretmenlerin çalışmaları	116
3.1.1.2.3. Öğretmenlerin gereksinim duydukları destekler	120
3.1.1.2.4. Öğretmenlerin almak istedikleri eğitime ilişkin görüşleri	121
3.1.2. Gözlem verilerine ilişkin bulgular	123
3.1.2.1. Öğretim için seçilen beceriler	124
3.1.2.2. Öğretimde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler	126
3.1.2.3. Öğretim sırasında yapılan etkinlikler	129
3.1.2.4. Öğretim sırasında gözlenen sorunlar	130
3.1.3. Belge incelemesi verilerine ilişkin bulgular	134
3.1.3.1. BEP'lere ilişkin bulgular	134
3.1.3.2. Ders planlarına ilişkin bulgular	135
3.2. Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Nicel Bulgular	137
3.3. Tasarlanan Eğitim Programının Değerlendirilmesi Aşamasına İlişkin Nitel Bulgular	148
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER	154
4.1. Sonuç	154
4.2. Tartışma	155
4.3. Öneriler	165
4.3.1. Uygulamaya yönelik öneriler	165
4.3.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler	166
KAYNAKÇA	168
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1.	Bağımsız yaşam becerilerine ilişkin temel alanlar ve alt alanlar	2
Tablo 1.2.	Yaşam kalitesine ilişkin alanlar ve yaşam kalitesi göstergeleri	3
Tablo 1.3.	Uluslararası alanyazında GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili çalışan personele yönelik yapılan araştırmalar...	27
Tablo 1.4.	GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili var olan durumun betimlendiği, ölçek ve eğitim programı geliştirilen araştırmalar.....	36
Tablo 1.5.	Ulusal alanyazında GYO bireylere bağımsız yaşam becerilerinden günlük yaşam becerilerinin öğretimine ilişkin araştırmalar	46
Tablo 1.6.	Ulusal alanyazında GYO bireylere bağımsız yaşam becerilerinden öz-belirleme becerilerinin öğretimine ilişkin araştırmalar	47
Tablo 1.7.	Ulusal alanyazında GYO bireylere bağımsız yaşam becerilerinden istihdam becerilerinin öğretimine ilişkin araştırmalar	48
Tablo 1.8.	Ulusal alanyazında GYO bireylere bağımsız yaşam becerilerinden işlevsel akademik becerilerin öğretimine ilişkin araştırmalar	52
Tablo 2.1.	Veri toplama teknikleri matrisi	73
Tablo 2.2.	Gereksinim belirleme aşamasındaki öğretmenlerin demografik bilgileri	77
Tablo 2.3.	Aile üyelerinin demografik bilgileri.....	81
Tablo 2.4.	Öğretmen katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin takvimi.....	84

Tablo 2.5.	Aile üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmelerin takvimi	85
Tablo 2.6.	Gözlem takvimi	86
Tablo 2.7.	Öğretmenlerin BEP ve/veya ders planı incelenme bilgileri	89
Tablo 2.8.	Eğitim programına ve programın değerlendirilmesine katılan öğretmenlerin demografik bilgileri	98
Tablo 2.9.	Bilgi testindeki soru maddelerinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri	103
Tablo 3.1.	Aile üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin tema ve alt-temalar	109
Tablo 3.2.	Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin tema ve alt-temalar	115
Tablo 3.3.	Gözlemlere ilişkin tema ve alt-temalar ...	124
Tablo 3.4.	İncelenen BEP'lere ilişkin bilgiler	135
Tablo 3.5.	İncelenen ders planlarına ilişkin bilgiler	136
Tablo 3.6.	Ön-test son-test puanlarının betimleyici istatistikleri	137
Tablo 3.7.	Maddeler bağlamında ön-test son-test puanları karşılaştırma sonuçları	139
Tablo 3.8.	Cinsiyet bağlamında ön-test son-test puanlarının betimleyici istatistikleri	142
Tablo 3.9.	Cinsiyet bağlamında puanlarının ön-test son-test karşılaştırma sonuçları	143
Tablo 3.10.	Ön-test puanlarının demografik özelliklerle ilişkisi	145
Tablo 3.11.	Son-test puanlarının demografik özelliklerle ilişkisi	146

Tablo 3.12.	Öğretmenlere göre eğitim programındaki konuların katkı sağlama dereceleri	149
--------------------	---	-----



ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 1.1.	Dikey ve yatay geçişler	13
Şekil 2.1.	Karma araştırma süreci akış şeması	70
Şekil 2.2.	Araştırmanın genel süreci.....	72
Şekil 2.3.	Gereksinim belirleme aşamasındaki öğretmenlerin lisans eğitiminde bağımsız yaşama geçişe ilişkin almış oldukları dersler	79
Şekil 3.1.	Aile üyelerinin bağımsız yaşama ilişkin algıları	109
Şekil 3.2.	Aile üyelerinin beklentileri.....	112
Şekil 3.3.	Öğretmenlerin bağımsız yaşamla ilgili algıları	115
Şekil 3.4.	Öğretmenlerin çalışmaları	116
Şekil 3.5.	Öğretmenlerin gereksinim duydukları destekler	120
Şekil 3.6.	Öğretmenlerin almak istedikleri eğitimin amaç ve içeriği	121
Şekil 3.7.	Öğretmenlerin almak istedikleri eğitimin sunum şekli	122
Şekil 3.8.	Öğretmenlerin almak istedikleri eğitimin sunum süresi.....	122
Şekil 3.9.	Öğretmenlerin almak istedikleri eğitimin zaman aralığı.....	123
Şekil 3.10.	Öğretmenlerin almak istedikleri eğitimin değerlendirme şekillerine ilişkin talepleri	123
Şekil 3.11.	Öğretim için seçilen beceriler.....	124
Şekil 3.12.	Öğretimde kullanılan, strateji, yöntem ve teknikler	126
Şekil 3.13.	Öğretim sırasında yapılan etkinlikler	129

Şekil 3.14.	Öğretim sırasında gözlenen sorunlar.....	130
--------------------	--	-----



SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AAIDD	: American Association on Intellectual and Developmental Disabilities
AAMR	: American Association on Mental Retardation
ABD	: Amerika Birleşik Devletleri
AEHA	: Amendments to the Education of the Handicapped Act
AÖF	: Açıköğretim Fakültesi
ASHB	: Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı
BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
BGP	: Bireyselleştirilmiş Geçiş Planı
CEC	: Council for Exceptional Children
DSM	: Diagnostic and Statistical Manual
EAHCA	: Education of All Handicapped Children Act
EHA	: Education of the Handicapped Amendments
GYO	: Gelişimsel Yetersizliği Olan
IDEA	: Individuals with Disabilities Education Act Amendments
İBB İSEM	: İstanbul Büyükşehir Belediyesi Engelliler Müdürlüğü
İİBF	: İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi
KDA	: Kısa Dönemli Amaç
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
OECD	: Organisation for Economic Co-operation and Development
ÖEMO	: Özel Eğitim Meslek Okulu
ÖEUM	: Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi/Okulu
LCEC	: Life Centered Education Curriculum
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
MYO	: Meslek Yüksekokulu

NTACT	: National Technical Assistance Center on Transition
OSB	: Otizm Spektrum Bozukluğu
OSERS	: Office of Special Education and Rehabilitative Service
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
ÖG	: Özel Gereksinimli
ÖYP	: Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı
PDF	: Portable Document Format
RAM	: Rehberlik ve Araştırma Merkezi
STK	: Sivil Toplum Kuruluşu
SPSS	: Statistical Package for the Social Sciences
TC	: Türkiye Cumhuriyeti
TİK	: Tez İzleme Komitesi
TÜİK	: Türkiye İş Kurumu
WHO	: World Health Organisation
UDA	: Uzun Dönemli Amaç
YOÇ	: Yetersizliği Olan Çocuk
ZY	: Zihinsel Yetersizlik

1. GİRİŞ

Fiziksel ve/veya zihinsel zedelenmeler sonucunda bireyin günlük etkinlikleri bağımsız biçimde yerine getirememesi durumuna yetersizlik adı verilmektedir (Dünya Sağlık Örgütü, [DSÖ], World Health Organisation, [WHO], 2011). Gelişimsel yetersizlikten söz edebilmek için (a) bireyin yetersizliğinin gelişim dönemi içerisinde ortaya çıkması, (b) özbakım, alıcı ve ifade edici dil becerileri, öğrenme, kendini yönetme (self-direction), bağımsız yaşam vb. alanların en az üçünde yetersizlik görülmesi, (c) bireyin disiplinler arası ve bireyselleştirilmiş desteklere gereksinim duyması ve bu desteklerin planlı ve iş birliği içerisinde bireye sunuluyor olması gerekmektedir (Public Law, 2000). Otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve zihinsel yetersizliği (ZY) olan bireyler gelişimsel yetersizlik şemsiyesi altında yer almaktadırlar (Diagnostic and Statistical Manual V, [DSM-V], 2013). Dolayısıyla bu çalışmada OSB ve ZY olan öğrenciler gelişimsel yetersizliği olan (GYO) bireyler olarak ifade edilmiştir. OSB, sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında yetersizlikleri, sözel olmayan davranışları yerine getirmede yaşanan güçlükleri, bu alanlarda davranışları başlatma ve sürdürmedeki yetersizlikleri ve sözü edilen yetersizlikler nedeniyle bireyin ve çevresindekilerin yaşamının olumsuz yönde etkilenmesi durumunu ifade etmektedir (DSM-V, 2013). ZY, zihinsel işlevlerde ve sosyal, pratik ve uyumsal becerilerde desteklere gereksinim duyma durumunu ifade etmektedir (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, [AAIDD], 2021). ZY olan bireylerde iletişim, sosyal katılım, ulaşım, ev ve okul ortamlarında bağımsız yaşam gibi uyumsal davranışlarda da yetersizlikler görülmektedir (DSM-V, 2013). Bireylerin toplumda bağımsız biçimde yaşamlarını sürdürebilmeleri için gerekli olan bağımsız yaşam becerileri ve bu becerilerin önemine ilişkin olarak izleyen başlıkta ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Bağımsız Yaşam Becerileri ve Önemi

Bireyin toplumda bağımsız biçimde yaşamını sürdürebilmesi için birtakım bilgi ve becerilere sahip olması gerekmektedir. “Bağımsız yaşam becerileri” adı verilen bu bilgi ve beceriler bütününe ilişkin alanyazında farklı sınıflamalar bulunmaktadır (örn., American Association on Mental Retardation, [AAMR], 1992; Brolin, 1997; Close, Sowers, Halpern ve Bourbeau, 1985; Wandry, Wehmeyer ve Glor-Scheib, 2013). Bu çalışmada Brolin (1997) ile Wandry, Wehmeyer ve Glor-Scheib (2013) tarafından yapılan sınıflama esas alınmıştır. Brolin (1997) ile Wandry, Wehmeyer ve Glor-Scheib

(2013) bağımsız yaşam becerilerinin temel alanlarını; (a) günlük yaşam becerileri, (b) öz-belirleme (self-determination) ve kişiler arası beceriler, (c) istihdam ve çalışma becerileri olarak üç temel alanda sıralamışlardır. Bağımsız yaşam becerileri temel alanlarının her birinin alt alanları bulunmaktadır. Akademik beceriler ise bu üç temel alanı destekleyen gömülü bir alan olarak ortaya çıkmaktadır. Brolin (1997) ile Wandry, Wehmeyer ve Glor-Scheib'in (2013) "Yaşam Merkezli Öğrenme Eğitim Programı (Life Centered Education Curriculum, [LCEC])" çerçevesinde belirledikleri bu beceri alanları, bireylere kazandırılması gereken geçiş becerilerinin ve sunulması gereken hizmetlerin odak noktasını oluşturmaktadır. LCEC, bireylere bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılması konusunda hazırlanan ve özel gereksinimli (ÖG) bireylerin eğitimi konusunda saygın bir kuruluş olan Özel Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children, [CEC]) tarafından desteklenen bir eğitim programıdır. Dolayısıyla bu araştırmada söz konusu olan bu beceri alanları ele alınmıştır. Bu alanlar Tablo 1.1.'de yer almaktadır (Brolin, 1997; Wandry, Wehmeyer ve Glor-Scheib, 2013).

Tablo 1.1. Bağımsız yaşam becerilerine ilişkin temel alanlar ve alt alanlar

Günlük Yaşam Becerileri	Öz-belirleme (Self-Determination) ve Kişiler Arası Beceriler	İstihdam ve Çalışma Becerileri
Kişisel bütçe yönetimi	Öz-belirleme kavramı	İş imkânlarını araştırma ve öğrenme
Yaşayacağı evi seçme ve ev yönetimi	Kendinin farkında olma	İstihdam olasılıklarını araştırma ve bilme
Kişisel gereksinimlerini karşılama	Kişiler arası beceriler	İşi araştırma, güvenceye alma ve sürdürme
Diğer bireylerle ilişkilerde sorumluluklar	Diğer bireylerle iletişim kurma	Uygun fiziksel becerileri gösterme
Yiyecek satın alma, hazırlama ve tüketme	Doğru karar verme	Belirli çalışma becerilerine sahip olma
Giyecek satın alma ve bakımı	Sosyal farkındalığı geliştirme	
Vatandaşlık sorumlulukları	Hak ve sorumluluklar	
Serbest zaman etkinlikleri		
Ulaşım		

Bağımsız yaşam becerilerinin bireylerin yaşam kalitelerinin artmasında önemli bir rolü olduğu ifade edilebilir (Ergenekon, 2019; Roessler, Brolin ve Johnson, 1990). DSÖ yaşam kalitesini bireyin içinde yaşadığı toplumda ideal olana yakınlık derecesi olarak tanımlamıştır. Söz konusu kuruluşa göre bireyin fiziksel ve psikolojik durumu, kişisel inançları, çevresiyle olan ilişkileri ve bağımsız yaşam düzeyi yaşam kalitesini etkileyen etmenlerdir (The WHOQOL Group, 1994). Schalock, Verdugo, Jenaro, Wang, Wehmeyer, Jiancheng ve Lachapelle (2005) araştırmalarında yaşam kalitesine ilişkin göstergeleri sıralamışlardır. Buna göre duygusal, fiziksel, maddi anlamda iyi olma, öz-belirleme, kişisel gelişim, kişiler arası ilişkiler, sosyal kapsayıcılık ve haklar alanlarının her birine ilişkin çeşitli yaşam kalitesi göstergeleri bulunmaktadır. Yaşam kalitesine ilişkin alanlar ve bu alanlara ilişkin yaşam kalitesi göstergeleri Tablo 1.2.'de yer almaktadır (Schalock vd., 2005).

Tablo 1.2. Yaşam kalitesine ilişkin alanlar ve yaşam kalitesi göstergeleri

Alanlar	Göstergeler
Duygusal anlamda iyi olma	Hoşnutluk (memnuniyet, ruh hali, haz)
	Kendini algılama (kendini tanımlama, özsaygı)
	Stressiz olma (öngörülebilirlik, yönetme)
Kişiler arası ilişkiler	Etkileşim (sosyal ağlar, sosyal ilişkiler)
	İlişkiler (aile, arkadaşlar, akranlar)
	Destekler (duygusal, fiziksel, maddi)
Maddi anlamda iyi olma	Maddi durum (gelir, çıkarlar)
	İstihdam (iş durumu, iş çevresi)
	Barınma (konut tipi, sahiplik)
Kişisel gelişim	Eğitim (kazanımlar, eğitim durumu)
	Kişisel gelişim (bilişsel, sosyal, pratik)
	Üretkenlik (başarı, iş verimi)
Fiziksel anlamda iyi olma	Sağlık (işleyiş, belirti, formda olma, beslenme)
	Günlük yaşam etkinlikleri (özbakım, hareketlilik)
	Sağığına dikkat etme
	Serbest zaman (hoşça zaman geçirme, hobiler)

Tablo 1.2. (Devam) Yaşam kalitesine ilişkin alanlar ve yaşam kalitesi göstergeleri

Alanlar	Göstergeler
Öz-belirleme	Kişisel kontrol (bağımsızlık, otonomluk)
	Hedefler ve kişisel değerler (istekler, beklentiler)
	Tercihler (fırsatlar, seçenekler)
Sosyal kapsayıcılık	Sosyal bütünleşme ve katılım
	Toplumsal roller (yardımda bulunma, gönüllülük)
	Sosyal destekler (destek ağları, hizmetler)
Haklar	İnsan hakları (saygı, şeref, eşitlik)
	Yasalar (vatandaşlık, erişim, yasal süreçler)

Bu ifadelerden hareketle yaşam kalitesi göstergelerini içeren bağımsız yaşam becerilerine sahip olan bireylerin yaşam kalitelerinin de yüksek olduğu ifade edilebilir. Bir başka deyişle, bireylerin yaşam kalitelerinin yükselmesi için onlara bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Ergenekon, 2019; Roessler, Brolin ve Johnson, 1990). Bireylere bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılması, bireyin günlük yaşamında sergilemesi gereken becerileri ve davranışları (örn., bütçe yönetimi, sağlık hizmetlerine ulaşım, yiyecek hazırlama, karar verme, problem çözme vb.) yerine getirebilmesi açısından son derece önemlidir. Bu noktada bireylerin söz konusu becerileri ve davranışları yerine getiriyor olması onun toplum içerisindeki üretkenliğini de arttırmaktadır (Allen ve Williams, 2012).

Hem tipik gelişen bireylerin hem de GYO bireylerin günlük yaşamda karşılaştıkları becerileri ve davranışları yerine getirmeleri için bu becerilerin onlara öğretilmesi gerekmektedir. Bu noktada GYO bireylere de tipik gelişen akranlarıyla benzer şekilde eşit şartlar sağlanmalıdır (Morris, 2004). Bu doğrultuda Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Yetersizliği olan Bireylerin Eğitimi Yasası'na (Individuals with Disabilities Education Act Amendments, [IDEA], 2004) göre GYO bireylerin bir sonraki eğitim kademesine, istihdama, yetişkinliğe ve bağımsız yaşama geçişe hazırlanmaları gerektiği belirtilmiştir. Ancak araştırma bulguları, okul sonrasında yetişkinliğe geçiş yapan GYO bireylerin %75'nin bağımsız şekilde yaşayamadığını göstermektedir (Test, Richter ve Walker, 2012). Bu durum karşısında ABD'de bulunan "Geçiş Konusunda Ulusal Teknik Destek Merkezi (National Technical Assistance Center on Transition, [NTACT])" bireylerin bağımsız yaşama geçiş konusunda gereksinim duyacakları becerilerin öğretiminde kanıt temelli uygulamaların kullanılmasını önermiştir. Söz konusu

uygulamalar eğitim, istihdam ve bağımsız yaşam alanlarındadır. Yanlıştır öğretim yöntemleri, öz-belirleme öğrenme modeli, benzetim ortamlarını kullanmak vb. bu süreçte kullanılabilir kanıt temelli uygulamalar arasındadır (Test, 2016). Bu doğrultuda bağımsız yaşam becerilerinin çeşitli öğretim yöntemleri ya da uygulamaları kullanılarak GYO öğrencilere kazandırılmasının amaçlandığı ortamların okullar olduğu ifade edilebilir. İzleyen başlıkta GYO öğrencilerin Türkiye’de bağımsız yaşama geçişlerinde hizmet aldıkları okullara, okullarda takip edilen programlara ve bu süreçte sunulan hizmetlere yer verilmiştir.

1.2. GYO Öğrencilere Sunulan Hizmetler

Türkiye’de GYO öğrencilerin bağımsız yaşama geçişlerini sağlamayı amaçlayan Millî Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı III. kademe, bir başka deyişle lise düzeyinde okullar bulunmaktadır. Gelişimsel yetersizlik grubu içinde yer alan hafif düzeydeki ZY ve OSB olan öğrenciler özel eğitim meslek okulu (ÖEMO) adı verilen okullara, orta ve ağır düzeyde ZY olan öğrenciler ile OSB olan öğrenciler ise özel eğitim iş uygulama merkezi/okulu (ÖEUM) adı verilen okullara devam etmektedirler (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, [ÖEHY], 2020, m. 32).

Hafif düzeyde GYO öğrencilerin devam ettikleri ÖEMO’da yürütülen eğitim programları (a) akademik program ve (b) meslek programı olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Akademik programda (a) beden eğitimi, (b) din kültürü ve ahlak bilgisi, (c) iş eğitimi ve meslek ahlakı, (d) matematik, (e) müzik, (f) resim iş, (g) sosyal hayat ve (h) Türkçe derslerine yönelik eğitim programları bulunmaktadır. Sözü edilen derslerin eğitim programlarında genel amaçlara, alt amaçlara ve örnek ders işleniş süreçlerine yer verilmiştir. Meslek programı kısmında bilişim teknolojileri, büro yönetimi, el sanatları, gıda teknolojisi vb. meslek alanlarına ilişkin eğitim programlarına yer verilmiştir (MEB, 2018).

Orta ve ağır düzeyde GYO öğrencilerin devam ettikleri ÖEUM eğitim programları (a) bağımsız yaşam becerileri, (b) beslenme, sağlık ve güvenlik, (c) din kültürü ve ahlak bilgisi, (d) görsel sanatlar, (e) iletişim ve sosyal beceriler, (f) matematik, (g) müzik ve oyun, (h) spor ve fiziki etkinlikler ve (i) Türkçe derslerinden meydana gelmektedir. Sözü edilen derslerin eğitim programları incelendiğinde genel amaçlara, alt amaçlara, öğrenme öğretme süreçlerine ve örnek ders işleniş süreçlerine yer verildiği görülmektedir. Bağımsız yaşam becerilerinin yer aldığı eğitim programında amaçlar (a) özbakım

becerilerini geliştirme, (b) vücudunu tanıma, (c) aile ve yakın çevreyi tanıma, (d) ev içi becerileri gerçekleştirme, (e) bilinçli tüketici olma becerilerini kazanma, (f) toplumsal ortamları ve kaynakları kullanma, (g) serbest zamanını etkili biçimde değerlendirme, (h) Atatürk'ün hayatı, (i) belirli gün ve haftalar şeklinde sıralanmaktadır (MEB, 2018).

Brolin (1997) ile Wandry, Wehmeyer ve Glor-Scheib'in (2013) Yaşam Merkezli Öğrenme Eğitim Programı (LCEC) çerçevesindeki çalışmalarında yer verdikleri bağımsız yaşam beceri alanlarıyla karşılaştırıldığında Türkiye'de GYO öğrencilere yönelik tasarlanan eğitim programlarında öz-belirleme becerilerine hiç yer verilmediği görülmektedir. Oysa öz-belirleme becerileri GYO öğrencilerde akademik ve işlevsel beceri alanlarını geliştirmek için uygulanan eğitim programlarının önkoşulu niteliğindedir. GYO öğrencilerin devam ettikleri eğitim kademesindeki programda yer alan akademik, işlevsel, günlük yaşam ile istihdam ve çalışma becerilerine ilişkin amaçların belirlenebilmesi ve öğretilmesi için öğrencinin seçim yapma, karar verme, hedef belirleme, problem çözme gibi öz-belirleme becerilerine sahip olması gerekmektedir (Wehmeyer, Field, Doren, Jones ve Mason, 2004). GYO öğrencilerin bağımsız yaşama geçişinin kolaylaştırılması için programda eksik olan beceri alanlarının tamamlanması ve bu beceri alanlarının GYO öğrencilere öğretilmesi yaşamsal önem taşımaktadır. Ayrıca Türkiye'de özellikle GYO öğrencilere hizmet sunan III. Kademe okullarına yönelik olarak yapılan araştırmaların bulguları; (a) mesleki eğitim programlarının ve atölyelerin öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaması (Koçak, 2006; Özdemir, 2008; Uçar, 2016), (b) yetersizliği olan bireylerin istihdam edilebilirlik becerilerine sahip olmamaları (Artar, 2018), (c) ulaşım ile ilgili sorunlar (Coşgun Başar, 2010), (d) iletişimle ilgili sorunlar (Artar, 2018; Coşgun Başar, 2010), (e) işe yerleştirilme süreçlerinin iyi işletilmemesi (Gündoğdu, 2010; Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007), (f) istihdam programının olmaması (Özdemir, 2008) gibi sorunlar olduğunu göstermektedir. Araştırmalarla ortaya konan bu sorunlar, GYO öğrenciler için var olan programların bu öğrencileri bağımsız yaşama hazırlamada yetersiz kaldığını ve öğrencilerin bağımsız yaşama geçişte güçlükler yaşadıkları izlenimini vermektedir. Bunun yanı sıra Türkiye'de özel eğitimle ilgili yasal düzenlemelerde geçiş planlarının yapılmasıyla ilgili yasal bir zorunluluk olmamasının (Bakkaloğlu, 2017; Ergenekon, 2015, 2021), gelişimsel yetersizlik kategorisi de dâhil olmak üzere tüm ÖG öğrencilerin bağımsız yaşama geçişini güçleştiren etmenlerden birisi olduğu söylenebilir. İzleyen başlıkta geçiş kavramıyla ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

1.3. Geçiş Kavramı

Yetersizliği olsun ya da olmasın tüm öğrenciler için okul dönemi, okul sonrası ortamlara hazırlığın gerçekleştirildiği zaman dilimi olarak oldukça önemlidir (Baer ve Flexer, 2013). Okul döneminde öğrenciler okul öncesinden ilkokula, ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye, liseden mümkünse üniversiteye ya da iş yaşamına geçiş yaparlar. Bununla birlikte okul dönemi, okul sonrası döneme hazırlığın başladığı geçiş sürecini kapsamaktadır (Test, 2012). Okul döneminde sağlanan desteklerin, öğrencilerin okul sonrası dönemde gereksinim duyacakları akademik, işlevsel akademik, sosyal beceriler, günlük yaşam, güvenlik, öz-belirleme ile istihdam ve çalışma becerilerini kazandırarak bireyleri yetişkinliğe geçişe ve bağımsız yaşama hazırlaması beklenmektedir (Kochhar-Bryant ve Bassett, 2002). Bu hazırlığın gerçekleşmesi sürecindeki anahtar kelime “geçiş”tir.

Geçiş kavramı sözlük anlamıyla herhangi bir durumdaki değişme anlamına gelmektedir (http-1). Bir olaydan çok bir süreci ifade eden geçiş (Kochhar-Bryant, 2009a) alanyazında amaç belirleme, uygun ortamı belirleme, öğretimi gerçekleştirme, değerlendirme, yerleştirme ve izleme öğelerini içeren, programlar ya da hizmet modelleri arasında hareket etme süreci olarak ifade edilmektedir (Baer ve Flexer, 2013; Ergenekon, 2015; Kochhar-Bryant, 2009a; Wheeler, Mayton ve Carter, 2015). Wheeler ve arkadaşları (2015) geçiş sürecinde yaşanan değişikliklerin bazılarının büyük bazılarının küçük olabileceğini ifade etmişlerdir. Buna göre bir öğrencinin okul kantininden sınıfa geçmesi şeklindeki geçişleri küçük geçiş noktaları, okul yaşamından okul sonrası yaşama geçişte yaşananları da büyük geçiş noktaları olarak tanımlamak mümkündür (Wheeler vd. 2015). Küçük ya da büyük geçiş noktalarının hepsinin öğrencinin yaşamında değişiklikleri içermesinden ve yaşam boyu devam etmesinden dolayı GYO öğrenciler için stresli olabileceği söylenebilir (Rosenkoetter, Hains ve Fowler, 1994).

ABD’de 2004 yılında güncellenen IDEA’da geçiş kavramı yetersizliği olan öğrenciler için tasarlanmış bir dizi etkinliği ifade etmektedir. Bu etkinlikler; (a) sonuç odaklı olmalı, (b) öğrencinin akademik ve işlevsel başarısını arttırmalı, (c) öğrencinin okuldan okul sonrası yaşama geçişini kolaylaştırmalı, (d) öğrencinin ilgileri, güçlü yanları ve istekleri doğrultusunda ilerlemeli, (e) günlük yaşam becerileri, öz-belirleme becerileri ile istihdam ve çalışma becerilerini kapsayan bağımsız yaşam becerilerini içermelidir (IDEA, 2004). İzleyen başlıkta geçiş felsefesiyle ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

1.3.1. Geçiş kavramının felsefesi

Alanyazında geçiş hizmetlerinin temelini dayandığı felsefi akımların; (a) insan potansiyeli felsefesi, (b) olumlu gençlik gelişimi felsefesi, (c) normalleşme felsefesi ve topluma katılım, (d) kaynaştırma felsefesi, (e) öz-belirleme (self-determination) ve bireysel özgürlük felsefesi olduğu ifade edilmektedir. Yukarıda sözü edilen geçiş hizmetlerinin temelini dayandığı felsefi akımlarla ilgili açıklamalar izleyen başlıklarda ayrıntılı biçimde açıklanmıştır.

1.3.1.1. İnsan potansiyeli felsefesi

İnsan potansiyeli felsefesi 20. yüzyılın ortalarında ABD’de ortaya çıkan, eğitim, sağlık ve psikoloji gibi alanlarda etkisini gösteren bir felsefedir (http-2; Stone, 1978). İnsan potansiyeli felsefesine göre bütün öğrencilerin gelişmek ve büyümek için istekleri bulunmaktadır. Bu felsefeye göre öğrencilerin gelişmesinin ve büyümesinin sağlanması için sivil toplum kuruluşları (STK) ve okullar iş birliği içerisinde çalışarak öğrencilere uygun kaynaklar sağlamalı ve onları bağımsız yaşama geçişe hazırlamalıdır. İnsan potansiyeli felsefesine göre öğrencileri toplum yaşamına hazırlayan eğitim programlarının savunduğu ilkeler izleyen biçimde sıralanabilir (Kochhar-Bryant, 2009b):

- a. Toplum dezavantajlı grupların gereksinim duyduğu destekleri ve fırsatları sunmakla yükümlüdür.
- b. Toplum herkes için eşit eğitim ve sosyal hizmet fırsatları gibi temel insan haklarını savunmakla yükümlüdür.
- c. Bütün bireyler öğrenebilir. Dolayısıyla herkesin kendi düzeyine uygun eğitime ve hizmetlere ulaşma hakkı vardır.
- d. Yetersizlik, hastalık, dezavantaj vb. sahibi olup olmama durumlarına bakılmaksızın bütün bireylerin kendilerini olumlu yönde geliştirmek için uygun kaynaklara ve ortama ulaşma konusunda devredilemez hakları vardır.

1.3.1.2. Olumlu gençlik gelişimi felsefesi

Olumlu gençlik gelişimi felsefesi diğer düşünce akımlarından sadece gençlerin sorunlarına odaklanması açısından farklılaşmaktadır. Bu felsefede gençlerin neleri yapamadıklarından çok neleri yapabildikleri ön plandadır. Olumlu gençlik gelişimi felsefesine göre gençlerin öğretmenleri ve ebeveynleri sürekli olarak yaşanan sorunlara odaklanmak yerine genç için (a) esas doğru olanın ne olduğu, (b) neyle ilgilenmeyi sevdiği, (c) özel yeteneklerinin ve ilgilerinin neler olduğu konusunda sorular sorarak

gençlerin güçlü yönlerine odaklanmalıdırlar. Bu felsefeye göre etkili bir gençlik gelişimi programı; (a) kapsamlı ve esnek olmalı, (b) içerisinde gelecek planlarını barındırmalı, (c) kariyer, akademik ve sosyal-psikolojik alanları içermeli, (d) toplum temelli ve okul temelli öğretim yaklaşımlarını birleştirebilmeli, (e) öğrenci için belirlenen amaçlar onu okul sonrası yaşama hazırlamaya hizmet etmelidir (Kochhar-Bryant, 2009b). Benson, Scales, Hamilton ve Sesma (2006) olumlu gençlik gelişimi felsefesinin temel ilkelerini izleyen biçimde ifade etmişlerdir:

- a. Gençlerin büyümek ve gelişmek için doğuştan gelen yeterlikleri vardır.
- b. Olumlu bir gençlik gelişimi gençlerin gelişimlerini olumlu biçimde etkileyecek ilişkiler, bağlamlar ve çevre içerisinde bulunmasıyla mümkün olabilir.
- c. Olumlu bir gençlik gelişiminin daha da olumlu duruma gelmesi gençlerin gelişimlerini olumlu biçimde etkileyen ilişkilerin, bağlamların ve çevrenin zenginleştirilmesiyle mümkün olabilir.
- d. Gençler bu ilişkilerden, bağlamlardan ve çevreden yararlanabilirler. Toplumdan destek görmek, güçlenmek ve topluma katılım gençlerin etnik kökenine bağlı olmaksızın erişebilecekleri özellikler olmalıdır.
- e. Toplum olumlu gençlik gelişiminin sağlanmasında oldukça önemli bir role sahiptir.
- f. Gençler kendi gelişimleri konusunda en önemli roledirler. Bu gelişimin sağlanmasında kaynak niteliğinde olan ilişkileri, bağlamları, çevreyi ve toplumu seçecek olan yine gençlerin kendileridir.

1.3.1.3. Normalleşme felsefesi

Normalleşme felsefesi yetersizliği olan bireylerin tipik gelişen bireylerin hayat deneyimlerine, davranışlarına ve statüsüne ulaşmaları için desteklenmeleri gerektiği görüşünü savunmaktadır (Kochhar-Bryant, 2009b). Nirje (1985) birey ve toplumun normal yaşam koşulları arasındaki farkın bireyin yetersizliğinden kaynaklandığını ve bu farkın eğitim aracılığıyla kapatılması gerektiğini savunmaktadır. Bu yolla bireyin toplumun normal yaşam koşullarına kavuşturulması gerektiği ifade edilmektedir. Wolfensberger (2011) normalleşme felsefesinin ana amacının bir kişi ya da grubun sosyal rollerinin kurulumu, geliştirilmesi ve savunulması olduğunu ifade etmiştir. Normalleşme felsefesinin temel özellikleri izleyen biçimde sıralanmaktadır (Kochhar-Bryant, 2009b). Normalleşme felsefesi:

- a. Batı demokrasileri ve bu demokrasilerin değer yargılarıyla doğrudan ilişkilidir.

- b. Eğitim aracılığıyla kolaylıkla yayılabilir.
- c. Kuzey Amerika’da işgücü geliştirme programları aracılığıyla tanınmıştır.
- d. Genel olarak insani hizmetlerle ilgilidir.

1.3.1.4. Öz-belirleme ve bireysel özgürlük felsefesi

Geçtiğimiz yüzyılda yetersizliği olan bireylerin duygusal, fiziksel ve zihinsel yönlerinin geliştirilmesi ve toplumsal yaşama katılmalarıyla ilgili düşünceler olumlu yönde değişmiştir. Bu değişikliklerle birlikte yetersizliği olan bireylerin toplumsal yaşama katılımları ve kendi yaşamlarıyla ilgili karar alma durumları da olumlu yönde etkilenebilir. Bu felsefeye göre yetersizliği olan birey okul döneminde ve okul sonrası dönemde gerçekleştirilen geçiş planlamalarında merkezdeki katılımcıdır. Buna göre birey kendi geleceği konusunda alınacak kararlarda mümkün olduğunca söz sahibi olabilmelidir (Kochhar-Bryant, 2009b).

Bireyin bağımsızlaşması ve kendi geleceği konusunda söz sahibi olabilmesi için öz-belirleme becerilerine sahip olması gerektiği ifade edilebilir. Öz-belirleme, bireyin kendi değer yargısı doğrultusunda hayatına ilişkin kararlar alması, aldığı kararları davranış olarak yerine getirmesi ve bu davranışların oluşturacağı sonuçların bilincinde olması olarak tanımlanabilir (Wehmeyer ve Shogren, 2013). Bir başka deyişle öz-belirleme becerilerini edinmenin diğer becerileri edinmede ve gerçekleştirmede, dolayısıyla bireyin bağımsızlığında oldukça önemli bir rolü olduğu ifade edilebilir (Shogren vd., 2012).

Öz-belirleme becerileri diğer bağımsız yaşam becerileriyle doğrudan ilişkili olduğu için bu becerilerin bireyler tarafından öğrenilmesi son derece önemlidir. Bir başka deyişle, öz-belirleme becerilerine sahip olmayan bireyler diğer bağımsız yaşam becerilerine sahip olsalar bile birey bağımsız yaşama kavuşamaz (Wandry, Wehmeyer ve Glor-Scheib, 2013). Örneğin bireyin işe girmesi için kişiler arası becerilere sahip olması, diğer bireylerle iletişim kurabilmesi ve sosyal farkındalığının gelişmiş olması gerekmektedir. Buna benzer şekilde bireyin girmiş olduğu işi sürdürebilmesi için söz konusu işe ilişkin istihdam ve çalışma becerilerine sahip olmasının tek başına yeterli olmadığı düşünülebilir. Birey işe zamanında gelebilmeli, diğer bireylerle uygun biçimde iletişim kurabilmeli, işiyle ilgili doğru kararlar alabilmelidir. Bunun yanı sıra birey işiyle ilgili hak ve sorumluluklarının farkında olabilmelidir. Bu örneklerden de anlaşılabileceği üzere öz-belirleme becerilerinin günlük yaşam becerileri ile istihdam ve çalışma becerileri alanlarındaki becerilerle doğrudan ilişkisinin olduğu söylenebilir. Bu noktada

öz-belirleme becerilerini öğrenen bireylerin bağımsız yaşama daha kolay erişebilecekleri düşünülebilir. Dolayısıyla öz-belirleme becerilerine sahip olmak bireyin bağımsız yaşama erişmesini, bu yolla da bireyin ve çevresindekilerin yaşam kalitesinin artmasını sağlayabilir (Schalock vd., 2005).

Wehmeyer ve Shogren (2013) öz-belirleme becerilerine sahip olan bireylerin temel özelliklerini izleyen biçimde sıralamıştır:

- a. Birey bağımsız bir biçimde davranır.
- b. Birey davranışları üzerinde otokontrole sahiptir.
- c. Birey diğer insanlara ya da olaylara karşı psikolojik olarak güçlü bir biçimde tepki verir.
- d. Birey kendi davranışlarının farkındadır.

1.3.1.5. Kaynaştırma felsefesi

Kaynaştırma felsefesi yetersizliği olan bireylerin kendileri için en uygun okulda, tipik gelişen akranlarıyla aynı fiziksel ortamda ve özel eğitim desteği eşliğinde eğitim almalarını savunmaktadır (Kargın, 2004; Knight, 1999). Kaynaştırma felsefesine göre etnik kökeni, dini, kültürü, yetersizliği ne olursa olsun bireyler eğitime katılmalıdırlar. Etnik köken, yetersizlik, din, kültür açılarından farklı özelliklere sahip bireyler toplumun normal olarak konumlandığı bireylerle aynı eğitim ortamlarından yararlanmalıdırlar. En az kısıtlayıcı ortam olarak isimlendirilen bu ortam kaynaştırma felsefesinin temelini oluşturmaktadır (Kochhar-Bryant, 2009b). Kaynaştırma uygulamalarının ilkeleri alanyazında izleyen biçimde sıralamıştır (Kargın, 2004; Knight, 1999; Mastropieri ve Scruggs, 2000):

- a. Yetersizliği olan öğrenciyle tipik gelişim gösteren öğrenciler aynı ortamı paylaşmalıdırlar.
- b. Okuldaki paydaşlar yetersizliği olan öğrenciyi kabul etmeli ve desteklemelidirler.
- c. Sınıf öğretmenlerinin yetersizliği olan öğrenciye karşı olumlu tutum içerisinde olmaları gerekmektedir.
- d. Yetersizliği olan öğrencinin kayıtlı olduğu genel eğitim sınıfının, sınıftaki tüm öğrencilerin gereksinimlerini karşılıyor olması gerekmektedir.
- e. Genel eğitim sınıflarındaki tüm öğrencilerin akademik ve akademik olmayan etkinliklere eşit katılım gösterme hakları vardır.

- f. Tipik gelişen akranların yetersizliği olan öğrenci hakkında bilgilendirilmeleri gerekmektedir.
- g. Kaynaştırmanın başarıya ulaşabilmesi için destek özel eğitim hizmetlerinin sağlanıyor olması gerekmektedir.
- h. Sınıftaki paydaşların iş birliği içerisinde çalışıyor olmaları gerekmektedir.

Geçiş hizmetlerinin dayandığı felsefi akımlar öğrencilerin; (a) gelişmesinin sağlanması için iş birliği içerisinde çalışarak bireylere uygun kaynakların sağlanmasını, (b) yapamadıkları yerine yapabildiklerine odaklanılmasını, (c) toplumun normal yaşam koşullarının tüm bireyler için sağlanmasını ve (d) öz-belirleme becerilerine odaklanılmasını savunmaktadır (Kochhar-Bryant, 2009b). Bir başka deyişle, yukarıda açıklanan felsefi akımların öğrenci, öğretmen, aile bireyleri, yöneticiler vb. paydaşlara geçişin uygulanmasında bir yol haritası çizdiği söylenebilir. Sözü edilen felsefi akımların geçiş kavramının anlaşılmasında oldukça önemli oldukları ifade edilebilir. İzleyen başlıkta geçiş kavramının özellikleri ve türleriyle ilgili ayrıntılı bilgilendirmeye yer verilmiştir.

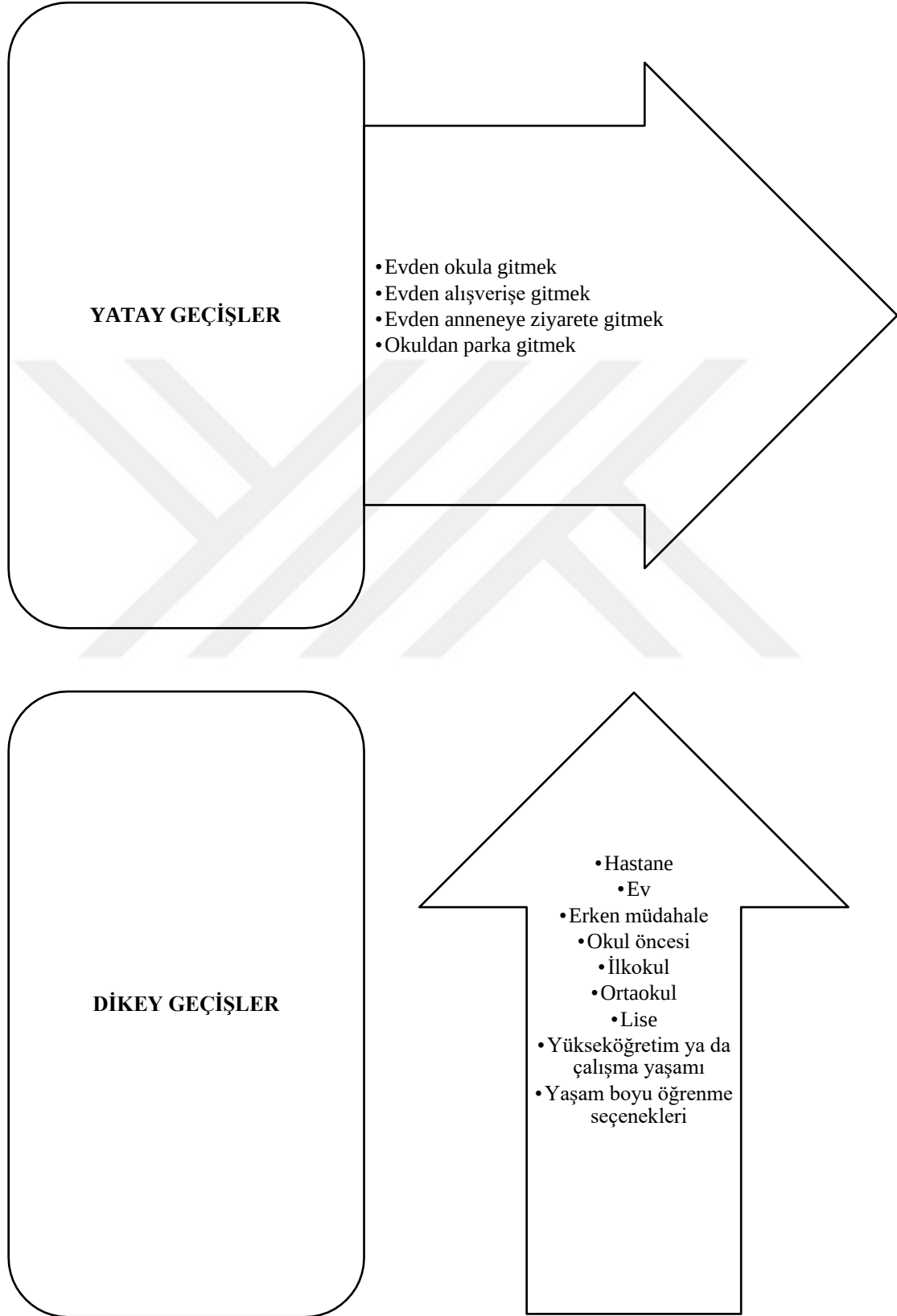
1.3.2. Geçiş kavramının özellikleri ve türleri

Programlar ya da hizmet modelleri arasında hareket etme süreci olarak ifade edilen geçiş kavramının birtakım özellikleri bulunmaktadır (Baer ve Flexer, 2013; Ergenekon, 2015; Kochhar-Bryant, 2009a; Wheeler, Mayton ve Carter, 2015). Tanımından da anlaşılacağı üzere geçiş kavramının durağan değil, değişiklikleri içeren bir süreç olduğu söylenebilir. Bu noktada alanyazında geçişlerin özelliklerinin izleyen biçimde sıralandığı görülmektedir (Rosenkoetter vd., 1994):

- a. Geçişler yaşam boyu devam eden bir süreçtir.
- b. Geçişler kaçınılmazdır.
- c. Geçiş süreci kesintisizdir.
- d. Erken dönemdeki geçişler önemlidir.
- e. Geçişler değişiklikleri içermektedir.
- f. Geçişler genellikle streslidir.

Kagan (1991) ile Wehmeyer ve Webb (2012) geçişleri yatay ve dikey olmak üzere iki grupta sınıflamışlardır. Buna göre dikey geçişler evden okul hayatına geçmek, okul hayatından çalışma yaşamına geçmek gibi normatif ve tahmin edilebilir biçimlerde olmaktadır. Bu geçişler Şekil 1.1.'de de görülebileceği üzere birbirini izleyen aşamalar

şeklindedir. Yatay geçişler de bir durumdan ya da ortamdan diğerine geçmek şeklinde olmaktadır. Dikey ve yatay geçişler Şekil 1.1.'de örneklendirilmiştir.



Şekil 1.1. Dikey ve yatay geçişler

Alanyazında geçişlerin gelişimsel, gelişimsel olmayan, sınıf içi geçişler ve günlük geçişler biçiminde de sınıflandırıldığı görülmektedir (Rosenkoetter vd., 1994). Gelişimsel geçişler yaşa bağlı olarak ortaya çıkmaktadır. Anaokulundan ilkokula geçişler gelişimsel geçişlere örnektir. Gelişimsel olmayan geçişler özel eğitim okulundan kaynaştırma uygulaması olan sınıfa geçişler örneğinde olduğu biçimde gerçekleşebilir. Ancak bu geçiş türünü her öğrenci yaşamayabilir. Sınıf içi geçişler bireyin bir etkinlikten ya da ortamdaki diğerine geçişini ifade etmektedir. Son olarak günlük geçişler bireyin günlük olarak yaşamış olduğu evden okula, okuldan özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine gitmesi, anneannesini ziyaret etmesi vb. geçişleri ifade etmektedir (Bakkaloğlu, 2017; Ergenekon, 2015).

1.4. Geçişin Tarihçesi ve İlgili Yasal Düzenlemeler

Geçiş düşüncesi ilk olarak ABD’de 19. yüzyılda ABD iç savaşının ardından ortaya çıkmıştır. Bu düşünce 20. yüzyılda yasalara girerek bireylerin haklarının genişletilmesini sağlamıştır (Sitlington, Neubert ve Clark, 2010). İzleyen başlıklarda geçiş kavramının ABD’de geçmişten günümüze kadar devam eden tarihsel gelişimine, geçişle ilgili yasal düzenlemelere, Türkiye’deki duruma ve ilgili yasal düzenlemelere ilişkin bir çerçeve çizilmeye çalışılmıştır.

1.4.1. ABD’de geçişin tarihçesi ve ilgili yasal düzenlemeler

ABD’de 1800’lü yılların ortalarında iç savaşın sona ermesiyle birlikte insan hakları fikrinin yükselmeye başlamasıyla geçiş düşüncesi ortaya çıkmıştır. Bu düşünce beraberinde köleler gibi sınırlı haklara sahip bireylerin haklarının genişletilmesini getirmiştir. Söz konusu değişiklikler Amerikan yasalarında yer almıştır (Sitlington, Neubert ve Clark, 2010).

1900’lü yılların ilk yarısında Birinci ve İkinci Dünya Savaşları’ndan ülkelerine dönen Amerikalı askerlerin sivil yaşama uyum sağlayabilmeleriyle ilgili bazı yasal düzenlemeler yapılmıştır. Geçişle ilgili ilk yasal düzenlemelerin ABD’de çıkarılan Ulusal Savunma Yasası, Smith Fess Yasası, Barden-Lafollette Yasası gibi düzenlemeler olduğu söylenebilir ([http-3](http://3)). Yetersizliği olan bireylere geçiş hizmetlerinin sağlanmaya başlamasının 1943 yılında çıkarılan Barden-Lafollette Yasası’yla birlikte olduğu ifade edilebilir.

1950’li yılların ortalarında ABD’de Mesleki Rehabilitasyon Kurumu’nun desteğiyle GYO bireylere işe yerleştirme öncesinde işle ilgili eğitimlerin verilmesi,

bireylerin gereksinimlerine uygun desteklerin sağlanması tartışılmaya başlanmıştır (Reed, 1992). GYO bireylerin kariyer gelişimlerinin desteklenmesi ve okul döneminde geçiş hazırlıklarının yapılması kavramları da 1950'li yılların tartışmaları arasındadır (Kochhar-Bryant, 2009b).

1960'lar ve 1970'lerde GYO bireylere barınma hizmetlerinin sağlanmasıyla ilgili yasalar çıkmıştır. 1973 yılında çıkarılan Rehabilitasyon Yasası'yla rekabetçi işyerlerinde çalıştırılmayan ağır düzeyde yetersizliği olan bireyler için korumalı işyerleri oluşturulmuştur. 1975 yılında Tüm Engellilerin Eğitimi Yasası (Education of All Handicapped Children Act, [EAHCA]) yürürlüğe girmiştir. Bu yasayla bireyin yetersizlik düzeyine bakılmaksızın gereksinimlerine uygun bir ortamda ve ücretsiz olarak eğitim alması yasalaşmıştır. 1986 yılında Engellilerin Eğitimi Yasası (Education of the Handicapped Amendments, [EHA]) yürürlüğe girmiştir. Bu yasayla birlikte iş uğraşı terapisi alanı özel eğitim hizmetlerinin vazgeçilmez alanlarından birisi olmuştur (Reed, 1992).

1970'li ve 1980'li yıllarda geçiş kavramının okulların sorumluluk alanına girmesiyle birlikte geçiş hizmetleriyle ilgili maddeler özel eğitim yasasının içerisinde yer almaya başlamıştır. 1984 yılında çıkarılan Engellilerin Eğitimi Yasası'yla (Amendments to the Education of the Handicapped Act, [AEHA]) birlikte (a) *okullar* öğrencileri toplumsal yaşama hazırlamakla, (b) *yetişkin hizmet programları* yetersizliği olan bireyleri istihdam ve toplumsal yaşam alanlarında desteklemekle ve (c) *kurumlar* kendi aralarında geçiş planlamalarını hazırlamakla yükümlü kılınmışlardır (Kochhar-Bryant, 2009b).

1980'li yıllarda ABD Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Hizmetleri Birimi (Office of Special Education and Rehabilitative Service, [OSERS]) sorumlusu Madelein Will okul ve okul sonrası yaşam arasında bir köprü kurulması gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada Will, okul sonrası yaşama geçişte bireylerin desteklenmeleri gerektiği konusunu vurgulamıştır. Buna göre bireyler okul döneminden iş yaşamına geçerken bireysel özellikleri doğrultusunda ya kısıtlı sürelerde destekler almalı ya da tam zamanlı ve korumalı işyeri modeliyle desteklenmelidir (Will, 1985). Will tarafından ortaya konan geçiş modeli bağımsız yaşama geçiş kavramının ABD çapında önem kazanmasını sağlamıştır (Sitlington, Neubert ve Clark, 2010).

1980'lerde yapılan yasal düzenlemeler sonucunda bağımsız yaşama geçiş konusunda geliştirilecek modellerin desteklenmesi, bu konuda personel yetiştirilmesi ve araştırma yapılması için maddi destekler sağlanmıştır. Buna göre doğumdan 21 yaşa

kadar olan süreçte geçiş hizmetlerine yönelik personel istihdamı ve konu üzerinde yapılacak araştırmalara maddi desteğin sağlanması yasal bir zorunluluk olmuştur. Bunun yanı sıra aynı düzenlemelerle yetersizliği olan bireylerin ailelerine yönelik hizmet planlarının yapılması zorunluluğu getirilmiştir. Bu düzenlemelerin GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişlerinde oldukça önemli olduğu ifade edilebilir (Sitlington, Neubert ve Clark, 2010).

1990'lı yıllarda çıkarılan IDEA'yla yetersizliği olan bireylerin üretken ve bağımsız olabilmeleri ve yetişkin yaşamına hazırlanabilmeleri için mümkün olan bütün olanakların sağlanması zorunlu kılınmıştır (IDEA, 1997). 1990'lı yıllarda çıkan bir diğer yasa olan Okuldan İşe Fırsatlar Yasası'yla (The School-to-Work Opportunities Act) ABD'deki öğrencilere iş ortamlarında tutunabilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerilerin kazandırılması, eğitim sistemi ve iş dünyasında gerekli olan beceriler arasındaki farkların kapatılması mümkün olabilmektedir (The School-to-Work Opportunities Act, 1994).

2004 yılında yeniden gözden geçirilen IDEA'yla geçiş planlamalarının yapılması zorunlu kılınmış, bireyin yaşına, ilgilerine ve güçlü yanlarına uygun amaçların belirlenerek bağımsız yaşama geçişinin sağlanması bu yasal düzenlemenin içerisinde yer almıştır. Bu yasal düzenlemede okul sonrası döneme geçiş için belirlenen amaçların bireyin yaşına uygun olması gerektiği, geçiş değerlendirmelerinin eğitim, uygulama ve istihdamla ilgili olması gerektiği ve amaçların bağımsız yaşam becerilerini kapsamaması gerektiği ifade edilmiştir (IDEA, 2004).

1.4.2. Türkiye'de durum ve ilgili yasal düzenlemeler

Türkiye'de GYO bireylere yönelik yasal düzenlemeler 20. yüzyılın ortalarına dayanmaktadır. Bu tarihlerde özel eğitimin planlanması ve yürütülmesi işinin Sağlık Bakanlığı'ndan alınıp MEB'e verildiği görülmektedir. Bu düzenlemeyle GYO bireylerin eğitimi konusunun bir sağlık sorunu olmaktan çok bir eğitim sorunu olduğu kabul edilmiştir (Kargın, 2003; Orhan ve Genç, 2015).

1949 yılında çıkarılan Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun'un ilk maddesinde "beden, ruh ve ahlak gelişmeleri tehlikede olup ana ve babasız, ana ve babası belli olmayan" ifadesiyle özel gereksinimleri olan dezavantajlı bireylerden söz edilmektedir. Dezavantajlı bireylerin reşit oluncaya kadar bakımlarının sağlanması, korunması ve bu süre içerisinde yetiştirilerek meslek sahibi yapılmaları bu kanunla

sağlanmıştır (5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun; Gölcüklü, 1956).

1961 yılında çıkarılan T.C. Anayasası'nın 50. maddesinde “*Devlet, durumları sebebiyle özel eğitime ihtiyacı olanları, topluma yararlı kılacak tedbirleri alır.*” ifadesi yer almaktadır (1961 Anayasası). Anayasa'nın bu maddesiyle GYO bireylerin hakları devlet tarafından garanti altına alınmıştır (Orhan ve Genç, 2015).

1973 yılında çıkarılan Milli Eğitim Temel Kanunu'nun 8. ve 9. maddelerinde “*Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.*” ve “*Fertlerin genel ve mesleki eğitimlerinin hayat boyunca devam etmesi esastır.*” ifadeleri yer almaktadır (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu). Söz konusu yasanın bu maddeleriyle özel eğitim hizmetlerinin genel eğitim sistemi içerisinde yer aldığı (Kargın, 2003; Orhan ve Genç, 2015) ve yaşam boyu devam eden bir süreç olduğu vurgulanmıştır.

1983 yılında çıkarılan 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun GYO bireylere yönelik ilk kapsayıcı adım niteliğinde olduğu söylenebilir (Ergenekon, 2012; Kargın, 2003). Söz konusu kanunun 4. maddesinde özel eğitimin temel ilkeleri sıralanmıştır. Bu maddede GYO bireylerin erken eğitiminin önemi vurgulanmıştır. Yine aynı maddede “*Özel eğitime muhtaç çocukların genel mesleki eğitimleri ile rehabilitasyonlarının kesintisiz sürdürülmesi esastır.*” ifadesi yer almıştır (2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu). Aynı tarihte çıkarılan ve farklı tarihlerde değişikliklere uğrayan 5799 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu'nda GYO bireylerin toplumsal yaşama katılımlarıyla ilgili düzenlemeler gerçekleştirilmiştir (5799 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu, m. 9, m. 13, m. 15).

1986 yılında çıkarılan Çıraklık ve Mesleki Eğitim Kanunu'nda “*Bakanlık, özel eğitime muhtaç kişilere iş hayatında geçerliliği olan görevlere hazırlayıcı özel meslek kursları düzenler.*” ifadesi yer almaktadır. Bu kanunda kursların düzenlenmesi ve uygulanması sırasında GYO bireylerin ilgi, gereksinim ve yeteneklerinin dikkate alınması gerektiği belirtilmektedir (3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, m. 39).

1997 yılında 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK) yürürlüğe girmiştir. 573 sayılı KHK 1983 yılında çıkarılan Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu'nun günün koşullarını karşılamaması nedeniyle çıkarılmıştır (Ergenekon, 2012). 573 sayılı KHK'nın hedeflerinden biri, GYO bireylerin bağımsız yaşama katılımlarının arttırılması amacıyla mesleki eğitim almalarının yaygınlaştırılmasıdır. 573 sayılı KHK'yla “özel eğitim gerektiren bireylerin, Türk Milli

Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda genel ve mesleki eğitim görme haklarını kullanabilmeleri” amaçlanmıştır (573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK, m. 1).

2003 yılında çıkarılan İş Kanunu’nda GYO bireylerin rekabetçi iş ortamlarında istihdam edilebilmelerinin kolaylaştırılması amacıyla kota sistemi getirilmiştir. Buna göre *“İşverenler, 50 veya daha fazla işçi çalıştırdıkları özel sektör işyerlerinde %3 engelli, kamu işyerlerinde ise %4 engelliye meslek, beden ve ruhi durumlarına uygun işlerde çalıştırmakla yükümlüdürler.”* ifadesi yer almaktadır (4857 sayılı İş Kanunu, m. 30).

2005 yılında çıkarılan ve 2012 yılında adı Engelliler Hakkında Kanun olarak değiştirilen Kanunla,

“engellilerin temel hak ve özgürlüklerden faydalanmasını teşvik ve temin ederek ve doğuştan sahip oldukları onura saygıyı güçlendirerek toplumsal hayata diğer bireylerle eşit koşullarda tam ve etkin katılımlarının sağlanması ve engelliliği önleyici tedbirlerin alınması için gerekli düzenlemelerin yapılmasını sağlamak”

amaçlanmıştır (5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun, m. 1; 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun, m. 1).

İlki 2000 yılında çıkarılan ve sonraki yıllarda belli aralıklarla (2006, 2009, 2012, 2018 ve 2020) gözden geçirilip güncellenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’yle (ÖEHY) “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin Türk Milli Eğitiminin genel amaçları ve temel ilkeleri doğrultusunda genel ve mesleki eğitim görme haklarından yararlanabilmeleri” amaçlanmaktadır (ÖEHY, 2020, m. 1).

Türkiye’de “kademeler arası geçiş” kavramına ilk kez 2018 yılında güncellenen ÖEHY’de değinilmiştir. ÖEHY’deki bu güncellemeyle “geçiş” kavramının Türkiye’de “ilk kez” bir yasal düzenlemede ifade edildiği görülmektedir. Sözü edilen yönetmeliğin dokuzuncu maddesinde kademeler arası geçişler

“Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerin okul öncesi, ilkokul, ortaokul veya lise kademelerindeki eğitime geçiş süreçlerinde aşağıdaki hususlar dikkate alınır: (a) Eğitimin her tür ve kademesindeki geçişlerde eğitsel değerlendirme ve tanılama yapılır. (b) İl veya ilçe özel eğitim hizmetleri kurulu tarafından yerleştirme kararı alınan öğrencilerin devam edeceği okullarda RAM’ın planlaması doğrultusunda okul rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde öğrencinin okula uyumu ve eğitime erişimi ile ilgili gerekli tedbirler alınarak uygulama takip edilir. (c) RAM’ın planlaması doğrultusunda okul rehberlik servisi ile iş birliği içerisinde öğretmenler, yöneticiler, aileler ve öğrenciler için gerekli bilgilendirme çalışmaları yapılır. (ç) Özel eğitim ihtiyacı olan öğrencilerden ders yılı sonunda kademeler arası geçiş

yapacakların kayıtlı bulunduğu okullarda okul yönetimleri öğrencilerin RAM'a yönlendirilmesi ile ilgili iş ve işlemleri yürütür.”

biçiminde ifade edilmiştir (ÖEHY, 2020, m. 9). Bu yönetmelikle birlikte kademeler arası geçişler ilk kez yasalarımızda kendine yer bulmuştur. Ancak ilgili maddede (a) kimin, neyi, ne zaman, nerede ve nasıl yapacağı, (b) ekip üyeleri ve bu üyelerin görev ve sorumlulukları, (c) görev ve sorumlulukların gerçekleştirilme zamanları ve (d) kurumlar arası iş birliğinin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin ayrıntılara yer verilmediği görülmektedir. Bunun yanı sıra ilgili maddede “gerekli tedbirler alınır” ya da “iş ve işlemler yürütülür” biçiminde farklı kişiler tarafından farklı şekilde yorumlanabilecek ifadelerin olduğu söylenebilir. Bu durumun da geçiş hizmetlerinin standartlaştırılmasına engel olarak bireyler arasında fırsat eşitsizliğine neden olduğu ifade edilebilir (Ergenekon, 2021). Bu noktada ilgili yönetmeliğin yukarıda sözü edilen maddelerinde düzenlemelere gidilmesi gerektiği söylenebilir. Bunun yanı sıra bağımsız yaşama geçiş yapacak olan bireylerde bu süreci kolaylaştıracak ve davranışlarında istendik yönde değişikliklerin oluşmasını sağlayacak eğitim programlarına gereksinim duyulmaktadır (Varış, 1997). İzleyen başlıkta eğitim programları ve program geliştirmeyle ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

1.5. Program Geliştirme

Bir eğitim programı en basit haliyle amaçları gerçekleştirmek için oluşturulmuş bir plan anlamına gelmektedir. Wehman, Targett ve Richardson (2012) bir eğitim programının; (a) bireyselleştirilmiş, (b) işlevsel ve kullanışlı, (c) uyarlanabilen ve (d) içerisinde bulunan çevreye odaklı olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Söz konusu eğitim programlarının geliştirilmesi ise öğrenen bireye öğrenme deneyimleri yaşatmak üzere uygun yöntem ve tekniklerin kullanıldığı sistematik bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Demirel, 2017; Görgen, 2017; Gültekin, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2018; Varış, 1997). Eğitim programının geliştirilmesi sabit bir süreç değildir (Ornstein ve Hunkins, 2018). Demirel (2017) eğitim programı geliştirmeyi hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri arasındaki dinamik ilişkiler bütünü olarak tanımlayarak program geliştirmenin bu yönüne vurgu yapmıştır. Eğitim programları dinamik yapıları gereği sürekli olarak geliştirilmesi gereken programlardır (Görgen, 2017).

Program geliştirme sürecinde uyulması gereken birtakım ilkeler bulunmaktadır. Varış (1994) bu ilkeleri izleyen biçimde sıralamıştır:

1. Program geliştirmede eğitimin ve eğitim kurumlarının sosyal işlevi g z önünde bulundurulmalıdır. Bu bağlamda aşağıda yer alan sorulara yanıt aranmalıdır:
 - a. Eğitim kurumlarının toplumdaki işlevleri nelerdir?
 - b. Okulu bitiren bireylerin topluma ne gibi katkıları olabilir?
 - c. Toplum eğitim kurumundan ne/neler beklemelidir?
 - d. Okulu bitiren bireylerin hangi iş alanlarında çalışmaları mümkündür?
2. Program geliştirme sürecinde bireysel verilerden yararlanılmalıdır. Eğitim programı geliştirme sürecinde bireylerin gelişim özellikleri dikkate alınmalı ve amaçlar bu doğrultuda belirlenmelidir.
3. Program geliştirmede amaçlar belirli ölçütlere göre belirlenmelidir. Bu  l  tler MEB'in amaçları, okulun amaçları, dersin amaçları ve konunun amaçları şeklinde sıralanabilir.
4. Program geliştirme sürecinde içeriğin yapısı ve seçimiyle ilgili nesnel incelemelere dayalı tercihler gerçekleştirilmelidir.
5. Program geliştirmede  ğretim süreçleri değerlendirilmelidir. Bu süreç içerisinde araç-gereçler geliştirilmelidir.
6. Program geliştirme aynı zamanda bir araştırma sürecidir. Bu süreçteki nesnellik alandaki çalışmaların araştırmaya ve incelemeye dayanmasına bağlıdır.

Eğitim programlarının geliştirilmesi ve değerlendirilmesi süreçlerinde program tasarımı modellerinden hareket edilmektedir. Program tasarımı modeli olmadan program geliştirme ve değerlendirme süreçlerinden söz etmek mümkün değildir (Demirel, 2017). Demirel (2017) eğitim programının tasarımı, değerlendirilmesi ve geliştirilmesi arasındaki ilişkiyi eğitim programının; (a) tasarımı, (b) değerlendirilmesi, (c) geliştirilmesi ve (d) geliştirilen eğitim programının yaygınlaştırılması biçiminde açıklamıştır. Oliva ve Gordon II (2018) eğitim programı geliştirme kavramını daha üst ve kapsayıcı bir kavram olarak tanımlamıştır. Buna göre eğitim programı geliştirme süreci; (a) program tasarımı, (b) programın uygulanması ve (c) programın değerlendirilmesi aşamalarını içermektedir. Bu süreçte bu araştırma kapsamında öğretmenlere yönelik bir eğitim programının tasarlanması planlanmıştır.

Ornstein ve Hunkins (2018) bir eğitim programı tasarısının oluşturulması süreci için aşağıda yer alan önerilerde bulunmuşlardır:

- a. Öğretmenlerden, ebeveynlerden, toplumdaki bireylerden ve mümkün olduğu durumlarda öğrenciden oluşan bir program tasarlama ekibinin oluşturulması

- b. Eğitim programı tasarısıyla ilgili kararların alınabilmesi için bir iş takviminin oluşturulması
- c. Eğitim programı tasarısıyla ilgili verilerin toplanması
- d. Var olan programlarla maliyet, zamanlama, sınıf büyüklüğü, öğrenci özellikleri ve öğrenme ortamlarının uygunluğu gibi konularda karşılaştırmaların yapılması, toplumun eğitim programı konusundaki görüşlerinin belirlenmesi
- e. Eğitim programı tasarısıyla ilgili yansıtımaların gerçekleştirilmesi için zaman ayrılması
- f. Eğitim programı tasarısıyla ilgili gerçekleştirilen yansıtımalara göre programın düzenlenmesi
- g. Eğitim programı tasarısının öğretmenler, yöneticiler, toplum üyeleri ve mümkün olduğu durumlarda öğrencilere açıklanması

Alanyazında çok sayıda program tasarım modeli (örn., Rasyonel Planlama Modeli, Durumsal Model, Süreç Yaklaşımı Modeli, Wulf ve Schave Modeli) bulunmaktadır. Program tasarım modellerinden en yaygın olarak kullanılanlar Taba Modeli, Tyler Modeli ve Taba-Tyler Modeli'dir. *Taba Modeli* doğrusal aşamaların bulunduğu bir program tasarım modelidir. Bu doğrultuda gereksinim ve amaçlar belirlenir, içerik ve öğrenme yaşantıları oluşturulur, ardından öğretim ve değerlendirme aşamalarına geçilir. Modelde aşamalar ilerlerken bir önceki aşamaya geri dönmemektedir. *Tyler Modeli* bireyi, toplumu ve konu alanını kaynak olarak temellenmektedir. Sözü edilen kaynaklar doğrultusunda olası genel amaçlar belirlenir ve bu amaçlar eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi süzgeçlerinden geçirilerek kesinleşmiş amaçlar oluşturulur. Doğrusal bir ilerleme gösterdiği söylenemez. Tyler Modeli aşamalarında içerik ögesi yer almamaktadır. *Taba-Tyler Modeli* de her iki modelin özelliklerini bünyesinde barındıran bir program tasarım modelidir. Bu modelde öğrenme yaşantıları düzenlenirken değerlendirmeler yapılır ve gerekli görüldüğü durumlarda önceki aşamalara dönülür. Bir başka deyişle içerisinde döngüleri bulunduran bir modeldir (Demirel, 1992; Demirel, 2017; Oliva ve Gordon II, 2018).

Bu araştırmada eğitim programı tasarısı hazırlanırken aşamalar doğrusal olarak ilerlediği ve döngülere yer verilmediği için Taba Modeli kullanılmıştır. Taba Modeli, eğitim programları tasarlanırken yaygın olarak kullanılan modellerden biridir (Demirel, 1992; Demirel, 2017; Oliva ve Gordon II, 2018). Hilda Taba oluşturduğu bu modele "Halk Yaklaşımı (Grassroots Approach)" adını vermiştir. Taba, bu yaklaşımı bir eğitim

programı tasarlanırken üst düzey yöneticiler yerine öğretmenlerin yer alması gerektiği fikrinden hareketle ortaya atılmıştır. Buna göre öğretmenler, geleneksel olan ve genelden başlayarak özele inen tümdengelimsel yöntem yerine, kendi okullarında okulun ve sınıfların gereksinimleri doğrultusunda eğitim programları hazırlamalıdır. Bu yaklaşımın tümevarımsal bir yol olduğu söylenebilir (Oliva ve Gordon II, 2018). Taba'nın Halk Yaklaşımı Modeli'nde bazı temel öğeler bulunmaktadır. Bu temel öğeler aşağıda yer almaktadır:

- a. Gereksinimin belirlenmesi: Öğretmen ya da eğitim programı tasarımcısı tarafından eğitim programının hazırlandığı bireyin/bireylerin eğitim gereksinimleri belirlenir.
- b. Amaçların oluşturulması: Öğretmen ya da eğitim programı tasarımcısı tarafından eğitim programındaki amaçlar oluşturulur.
- c. İçeriğin belirlenmesi: Oluşturulan amaçlara göre eğitim programının içeriği belirlenir.
- d. İçeriğin düzenlenmesi: Eğitim programı programa katılacak bireyin/bireylerin düzeylerine, akademik başarılarına ve ilgilerine göre düzenlenir.
- e. Öğretim yönteminin belirlenmesi: Programa katılacak bireye/bireylere eğitim programındaki içeriğin aktarılacağı öğretim yöntemi belirlenir.
- f. Öğrenme etkinliklerinin düzenlenmesi: Program kapsamında eğitim alacak bireyin/bireylerin düzeyleri dikkate alınarak öğrenme etkinlikleri düzenlenir.
- g. Değerlendirme ve değerlendirme araçları: Program kapsamında eğitim alan birey/bireyler tarafından kazanılan amaçlar belirlenir (Ornstein ve Hunkins, 2018).

Taba'nın modeli, gereksinim belirlenmesinden başlayıp son aşama olan değerlendirme aşamasına kadar doğrusal olarak ilerler. Doğrusal modellerde belirli bir basamak sırası izlenir. Bu süreçte basamak sıraları atlanmaz ya da geriye dönüş söz konusu değildir (Oliva, 2005).

Bu araştırmada tasarlanan eğitim programında doğrusal bir süreç izlendiği için Taba Modeli kullanılmıştır. Bu doğrultuda öncelikle öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama hazırlama sürecindeki gereksinimleri belirlenmiştir. Belirlenen gereksinimler doğrultusunda eğitim programının amaçları ve içeriği oluşturulmuştur. Ardından öğretim yöntemi belirlenerek öğrenme etkinlikleri düzenlenmiştir. Eğitim öncesinde bilgi testi, eğitimin tamamlanmasının ardından bilgi testi ve açık uçlu soru

formları aracılığıyla programın ve katılımcıların değerlendirilmesi aşamasına geçilmiştir. Bu süreçte izlenen adımlarda geriye dönülmediği ve doğrusal bir süreç izlendiği için Taba Modeli'nin aşamaları izlenmiştir. İzleyen başlıkta öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili bilgilendirmeye yer verilmiştir.

1.6. Öğretmenlerin Mesleki Gelişimi

Mesleki gelişim kavramı en sade anlamıyla bireylerin mesleki ve kişisel olarak ilerlemesi anlamına gelmektedir (Schwartz ve Bryan, 1998). Guskey (2000) öğretmenlik mesleği açısından bakıldığında mesleki gelişim kavramını öğretmenlerin mesleki bilgi, beceri ve tutumlarının arttırılması amacıyla tasarlanan süreç/ler ve etkinlikler yoluyla öğrencilerin öğrenmesini geliştirmek olarak tanımlamıştır. Bir başka deyişle öğrencinin başarısının arttırılması için öğretmenin mesleki gelişimi ve başarısının sağlanması gerekmektedir (Can, 2019).

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması konusunda çeşitli öğretim modelleri geliştirilmiştir. Söz konusu modeller; (a) rehberli bireysel gelişim modeli, (b) çalışma grupları modeli, (c) geliştirme sürecine katılım modeli, (d) danışmanlık modeli, (e) araştırma modeli, (f) gözlem modeli ve (g) seminer modeli olarak sıralanmaktadır (Guskey, 2000). Buna göre sözü edilen modeller izleyen biçimde tanımlanabilir:

a. Rehberli bireysel gelişim modeli: Bu modele göre kendi öğrenmesini yönlendiren yetişkinler öğrenmeye isteklidir ve daha etkili öğrenmektedir. Modelde öğrenmeyi öğretmenin kendisi tasarlamaktadır. Bir başka deyişle öğretmenler gereksinim duydukları alanları kendileri belirler ve bu alanlardaki öğrenme etkinliklerine katılırlar.

b. Çalışma grupları modeli: Bu modelde sorunlara yönelik olarak ayrı ayrı çalışma grupları oluşturulur. Yaygın görülen sorunlara yönelik oluşturulan bu gruplar sorunların farklı yönlerine odaklanmaktadır.

c. Geliştirme sürecine katılım modeli: Bu modele göre yetişkinler bilmek istedikleri zaman ya da çözmeleri gereken bir sorun olduğunda daha iyi öğrenirler. Buna göre öğretmenler sorunların çözümünde görev alabilirler, program geliştirme süreçlerine katılabilirler. Öğretmenler bu yollarla kendilerini geliştirebilirler.

d. Danışmanlık modeli: Bu modele göre deneyimli bir öğretmen ve daha az deneyimli bir öğretmen birlikte çalışmalıdır. Bu modelde öğretmenler birbirlerinin mesleki gelişimi adına güncel uygulamalar hakkında tartışırlar.

e. Araştırma modeli: Bu modele göre öğretmen öğretim sürecinde yaşadığı sorunları belirlemelidir. Belirlenen sorunların ortadan kaldırılması amacıyla öğretmen tarafından planlama yapılmalı, veriler toplanmalı, toplanan veriler analiz edilmeli, elde edilen bulgular doğrultusunda bir çözüm stratejisi geliştirilmelidir.

f. Gözlem modeli: Bu modelde öğretmenler sınıflarında gözlenir. Bu modelin dört aşaması bulunmaktadır. Buna göre gözlem modeli; (a) gözlem öncesi toplantı, (b) gözlem, (c) gözlem sonrası toplantı ve (d) sürecin değerlendirilmesi aşamalarından oluşmaktadır. Bu sıralamadan da anlaşılacağı üzere öğretmenler sınıflarında gözlenerek izlemeleri gereken süreçle ilgili kendilerine danışmanlık yapılır.

g. Seminer modeli: Bu modelde öğretmenlerin bilgi ve becerilerini geliştirmek, belirli bir konuda farkındalıklarının artmasını sağlamak amacıyla bir eğiticinin öğretim yapması söz konusudur. Seminer modelinin etkili olabilmesi için eğitimlerin sonunda katılımcı gruba danışmanlık yapılması gerekmektedir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması amacıyla öğretim modelleri geliştirilmesine karşın uygulamada birtakım sorunlar yaşanabilmektedir. Örneğin Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (Organisation for Economic Co-operation and Development, [OECD]) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada söz konusu örgüte üye olan ülkelerde yaşayan ve çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili etkinliklere katılımları incelenmiştir. 2009 yılında OECD'ye üye 23 ülkede gerçekleştirilen bu çalışmada Danimarka ve Slovakya'yla birlikte Türkiye'deki her dört öğretmenden birinin mesleki gelişim adına herhangi bir hizmet içi eğitime katılmadığı ifade edilmektedir. Sözü edilen çalışmaya katılan ülkelere İspanya'da tüm öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere katıldığı belirtilmektedir (OECD, 2009). Aynı örgüt tarafından 2020 yılında gerçekleştirilen toplamda 48 ülkede gerçekleştirilen bir başka çalışmada yıl içerisinde mesleki gelişim için en çok etkinliğe katılan öğretmenlerin yılda ortalama 6,8 etkinlikle Çin'in Şangay bölgesinde yaşayan öğretmenler olduğu görülmektedir. Sözü edilen çalışmada Türkiye'deki durumun çalışmaya katılan öğretmenler açısından öğretmen başına yılda ortalama dört etkinlik olduğu ve bu sayının da OECD ülkeleri ortalamasında olduğu ifade edilmektedir (OECD, 2020). Sözü edilen çalışmalardan hareketle geçmişten bugüne ele alındığında ülkemizdeki öğretmenlerin yıl içerisinde mesleki gelişimlerini arttırmak adına daha fazla sayıda etkinliğe katıldığı görülmektedir. Bununla birlikte ülkemizdeki öğretmenlerin mesleki gelişimleri konusunda sorunların olduğu ve bu sorunların çözülmesi ve öğretmenlerin mesleki

gelişimlerinin sağlanması konusunda çalışmalara gereksinim duyulduğu ifade edilebilir (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Bu noktada lisans eğitimleri sürecinde öğretmenlerin almış oldukları eğitim ve mesleğe başladıktan sonra yaşadıkları arasında farklılıkların olması ve kuramsal bilginin uygulamaya aktarılamaması (Özoğlu, 2010), hizmete başladıktan sonra gerçekleştirilen eğitimlerin nitelik ve nicelik anlamında yetersiz olması (Gültekin ve Çubukçu; 2008; Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Kanokman, 2016) yaşanan sorunlara örnek olarak verilebilir. Bunun yanı sıra özel eğitim alanında benzer çalışmalara rastlanmadığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin mesleki gelişimindeki sorunlarının giderilmesi ve hizmet içi eğitimler yoluyla mesleki gelişimlerinin sağlanması konusunda birtakım yasal düzenlemeler yapılmıştır. Buna göre 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun 214. maddesi ve 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu hizmet içi eğitim ve bu yolla öğretmenlerin mesleki gelişimleriyle ilgili düzenlemelere işaret etmektedir (1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu; 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu). Bunun yanı sıra öğretmenlerin sahip olması gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri ortaya koyan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri” metni öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanmasında bir kılavuz niteliğindedir (MEB, 2017).

Erdem (2018) öğretmenlerin kendilerini sürekli olarak yenilemesi ve yetiştirmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmenlerin profesyonel bir kimlik kazanmaları anlamına gelen bu sürecin de sadece hizmet öncesi eğitimle olamayacağını, hizmet içi eğitimin de söz konusu sürece dâhil edilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktada öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler sonucunda mesleki gelişimlerinin sağlanacağı (Özer, 2004), bunun sonucunda da verecekleri eğitimin kalitesinin artacağı ifade edilebilir (Seferoğlu, 2004). Buna ek olarak öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artırılması amacıyla onlara sağlanacak hizmet içi eğitimlerin öğretmenlerin gereksinimleri ve görüşleri doğrultusunda hazırlanması gerekmektedir. Ayrıca öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara çözüm üretecek eğitim programlarının onların motivasyonlarını arttırabileceği ifade edilebilir (Elçiçek ve Yaşar, 2016). Bu doğrultuda bu araştırmada tasarlanan eğitim programı GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişlerinde en önemli paydaş olan öğretmenlerin bu süreçteki gereksinimleri doğrultusunda tasarlanmıştır. Söz konusu eğitim programının felsefesinde öğretmenlerin GYO bireyleri bağımsız yaşama hazırlarken gereksinim duydukları alanlar belirlenerek bu doğrultuda mesleki gelişimlerinin sağlanması bulunmaktadır.

1.7. Uluslararası Alanyazında GYO Bireylerin Bağımsız Yaşama Geçişleriyle İlgili Çalışan Personele Yönelik Yapılan Araştırmalar

Uluslararası alanyazında GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişlerinin sağlanmasında hizmet sağlayan personelin (örn., öğretmen, bakıcı vb.) katılımcı olarak yer aldığı yedi (Blanchett, 2001; Garcia Iriarte vd., 2016; Morgan vd., 2014; Morningstar vd., 2008; Plotner vd., 2017; Talapatra vd., 2019; Wolfe vd., 1998) araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların amaçları, katılımcı özellikleri, yöntemleri ve temel bulguları Tablo 1.3.'te özetlenmiştir. Bunun yanı sıra uluslararası alanyazında GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleri konusunda GYO bireyler, GYO bireylerin aile üyeleri gibi paydaşların katılımcı olarak yer aldığı 25 araştırmaya ulaşılmıştır. 1990'lı yıllarda başlayan araştırmalarda aşağıda sıralanan sonuçlar ortaya çıkmıştır:

- a. Düşük düzeyde aile katılımı olması
- b. Kaynaştırma uygulamalarında yetersizlikler yaşanması
- c. Yasal düzenlemelerin uygulamaya geçirilmesindeki yetersizlikler yaşanması
- d. GYO bireylerin barınma ve ulaşım ile ilgili güçlükler yaşaması
- e. GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişte tipik gelişim gösteren akranlarının gerisinde kalması
- f. GYO bireylerin ebeveynleri ve akranlarıyla sorunlar yaşaması
- g. Bireyselleştirilmiş Geçiş Planlarının (BGP) hazırlanmasında sorunlar yaşanması
- h. GYO bireylerin bağımsız yaşama geçiş sonrasında takip edilmemeleri
- i. Yetişkin rollerini edinmede sorunlar yaşanması
- j. İş eğitiminin verildiği ortamlarda yeterince zaman geçirilememesi
- k. Bürokratik engeller yaşanması
- l. Bağımsız yaşama geçişte belirsizlikler yaşanması (örn., Blackorby ve Wagner, 1996; Butcher ve Wilton, 2008; Cain, 2017; Caton ve Kagan, 2006; Gallivan-Fenlon, 1994; Garcia Iriarte vd., 2016; Gillan ve Coughlan, 2010; King vd., 2017; Pascall ve Hendey, 2004; Thomson vd., 1995; Van Naarden Braun vd., 2006).

İzleyen tabloda GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişlerinin sağlanmasında hizmet sağlayan personelin (örn., öğretmen, bakıcı vb.) katılımcı olarak yer aldığı uluslararası alanyazındaki araştırmalarla ilgili bilgilere yer verilmiştir. Sözü edilen tabloda araştırmaların amaç, yöntem ve katılımcı bilgileri verilmiştir. Araştırmaların en çarpıcı bulguları da tabloda yer almaktadır.

Tablo 1.3. *Uluslararası alanyazında GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili çalışan personele yönelik yapılan araştırmalar*

Kaynak	Amaç	Yöntem	Katılımcılar Sayı/Çalışma Grubu	Temel Bulgular
Wolfe vd., 1998	Geçişle ilgili öğretmen yeterlikleri konusunda genel eğitim ve özel eğitim öğretmenlerinin algılarının ve yetersizliği olan öğrenciler için geçiş programı hazırlama konusundaki durumlarının karşılaştırılması	Karma	54, ortaokul ve lise düzeyinde eğitim veren genel eğitim öğretmeni	Öğretmenlerin büyük bir bölümünün geçiş yeterlikleri konusunda hizmet içi eğitim almalarına karşın bazı yeterlik alanlarında herhangi bir eğitim geçmişlerinin bulunmadığı ifade edilebilir. Genel ve özel eğitim alanlarındaki öğretmenlerin geçiş yeterlikleri konusunda farklı yeterlik alanlarını daha önemli buldukları söylenebilir.
Blanchett, 2001	Öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlayan özel eğitim öğretmenlerinin sahip olmaları gereken yeterliklerin belirlenmesi	Nicel	74, özel eğitim öğretmeni	Araştırma katılımcılarının çoğunluğu geçişle ilgili öğretmen yeterliklerinin tamamını önemli bulduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler geçiş konusunda en önemli yeterlik alanlarını; (a) para yönetimi becerisinin öğretimi ve (b) ebeveynleri sürece dâhil etme olarak ifade etmişlerdir.
Morningstar vd., 2008	Bağımsız yaşama geçiş konusunda personel eğitim programına katılmış lise düzeyinde eğitim veren öğretmenlerin geçiş yeterliklerinin değerlendirilmesi	Karma	53, lise düzeyi öğretmeni	Geçiş konusunda eğitim programına katılan öğretmenlerin programla ilgili görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu söylenebilir.

Tablo 1.3. (Devam) *Uluslararası alanyazında GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili çalışan personele yönelik yapılan araştırmalar*

Kaynak	Amaç	Yöntem	Katılımcılar Sayı/Çalışma Grubu	Temel Bulgular
Morgan vd., 2014	Öğrencileri geçiş döneminde olan öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikleri belirlemek ve bir personel hazırlık programı geliştirebilmek için ilgili alanyazının sentezlenmesi	Betimsel	Geçiş konusunda çalışan 52 uzman ve öğrencileri geçiş döneminde olan 231 öğretmen	Geçiş konusunda öğretmenler tarafından en önemli görülen yeterlikler; (a) genç yetişkinlerin okul sonrası dönem için kazanmaları gereken beceriler belirlenirken ilgilerinin ve tercihlerinin dikkate alınması, (b) öz-savunma ve öz-belirleme becerilerinin kazandırılması, (c) geçiş becerilerinin kazandırılmasında uzmanların iş birliği içerisinde çalışması, (d) planlamada, karar vermede ve geçiş hizmetlerinin uygulanmasında ebeveynlerin ve aile üyelerinin sürece dâhil edilmesi.
Garcia Iriarte vd., 2016	Bakımevlerinde yaşayan ZY olan bireyler ve bu bireylere hizmet sunan personel ile yetersizliği olan bireylerin bakımevlerinden grup evlerine ve bağımsız evlere geçiş yapma süreçlerinde geçiş öncesinde ve sonrasında yaşananların incelenmesi	Nitel, betimsel	32, bakımevi personeli	Geçişe ilişkin olumlu tutumlar, geçiş desteği, para yönetimi konusunda destek, toplumsal etkinlikler, bağımsızlaşma, toplumla ilişkiler geliştirme vb. temalara ulaşılmıştır. Buna göre bakımevi personelinin ZY olan bireylerin grup evlerine ve bağımsız evlere geçişleri konusunda farklı düzeylerde destek sağladıkları görülmektedir.

Tablo 1.3. (Devam) Uluslararası alanyazında GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili çalışan personele yönelik yapılan araştırmalar

Kaynak	Amaç	Yöntem	Katılımcılar Sayı/Çalışma Grubu	Temel Bulgular
Plotner vd., 2017	Bağımsız yaşam merkezlerinin özelliklerinin belirlenmesi ve bu merkezlerin hizmet kalitelerinin artırılması	Nicel	189, bağımsız yaşam merkezi personeli	Bağımsız yaşam merkezlerinde çalışan personelin iş birliği içerisinde çalışması için daha fazla eğitime ve deneyime gereksinim duyulmaktadır.
Talapatra, vd., 2019	ZY olan bireylere geçiş hizmetlerinin sunumunda okul psikologlarının bilgi düzeylerinin, tutumlarının ve davranışlarının değerlendirilmesi	Nicel, betimsel	176, okul psikoloğu	Okul psikologlarının ZY olan bireylere karşı tutumları ve bu bireylerle ilgili bilgi düzeyleri geçişle ilgili çalışma performanslarını etkilemektedir. Bu doğrultuda okul psikologlarının geçişle ilgili bilgi düzeylerinin artırılması ve ZY olan bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili olumlu tutumlarının geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Wolfe, Boone ve Blanchett (1998) araştırmalarında öğretmenlerin geçişle ilgili öğretmen yeterlikleri konusundaki görüşlerini ve GYO bireyler için geçiş programı hazırlama konusundaki durumlarını belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları 18 okul yöneticisi ve 54 sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Nitel ve nicel verilerin yer aldığı karma araştırma olarak desenlenen bu araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin büyük bir bölümünün geçiş yeterlikleri konusunda hizmet içi eğitim almalarına karşın bazı yeterlik alanlarında herhangi bir eğitim geçmişlerinin bulunmadığı ifade edilebilir. Araştırma bulgularına göre genel ve özel eğitim alanlarındaki öğretmenlerin geçiş yeterlikleri konusunda farklı yeterlik alanlarını daha önemli buldukları söylenebilir. Bu beceri alanları; (a) uyumsal davranışların değerlendirilmesi, (b) GYO bireylerin toplum hizmetlerine ulaşımının sağlanması, (c) BEP ve BGP hazırlanması, (d) BEP ve BGP toplantılarının yürütülmesi, (e) GYO bireylerin ulaşım gereksinimlerinin karşılanması, (f) toplum temelli öğretimin sağlanmasıdır. Araştırmada GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişlerinde disiplinlerarası iş birliği süreçlerinin işletilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Blanchett (2001) araştırmasında öğrencilerini geçişe hazırlayan özel eğitim öğretmenlerinin sahip olmaları gereken yeterlikleri belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmacı geçişle ilgili öğretmen yeterliklerinin ortaya konması amacıyla bir anket geliştirmiştir. Araştırmanın katılımcıları geçişle ilgili 30 öğretmen yeterliliği konusunda kendilerine gönderilen anketlere yanıt veren 74 özel eğitim öğretmenidir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların çoğunluğu geçişle ilgili öğretmen yeterliklerinin tamamını önemli bulunduğunu ifade etmiştir. Öğretmenler geçiş konusunda en önemli yeterlik alanlarını; (a) para yönetimi becerisinin öğretimi ve (b) ebeveynleri sürece dâhil etme olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin daha az önemli olarak gördükleri yeterlik alanı serbest zaman etkinliklerini yerine getirmedir. Araştırmanın katılımcılarının sadece %9'luk bir kısmı kendini GYO bireyleri bağımsız yaşama geçişe hazırlamaya hazır olarak hissetmektedir. Katılımcıların %39'u kendini bu konuda kısmen yeterli, %24'ü kısmen yetersiz, %21'i yetersiz hissettiğini ifade etmiştir.

Morningstar, Kim ve Clark (2008) araştırmalarında bağımsız yaşama geçiş konusunda personel eğitim programına katılmış lise düzeyinde eğitim veren öğretmenlerin geçiş yeterliklerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda araştırmacılar geçiş eğitim programını tamamlayan öğretmenlerin geçiş becerilerine ilişkin yeterliklerinin ne düzeyde değıştiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Geliştirilen

geçiş eğitim programı beş ana alandan oluşmaktadır. Programın ana alanları; (a) geçiş süreci ve hizmetlerine yönelik temel ilkeler ve konular, (b) geçiş eğitimi ve hizmet modelleri, (c) geçiş eğitiminin ve hizmetlerinin geliştirilmesinde, organize edilmesinde ve uygulanmasında kullanılacak stratejiler, (d) iş birliği bilgisi ve kullanımı, (e) geçiş hizmetlerinin sunumuyla ilgili sorunların belirlenmesi olarak sıralanmıştır. Kansas Üniversitesi'nin 1970'li yıllardan beri geliştirdiği geçiş konusunda öğretmen eğitim programlarını temel alan bu araştırmada daha önceki programlar gözden geçirilmiş ve düzenlenmiştir. Nitel ve nicel araştırma paradigmalarıyla verilerin toplandığı bu araştırmadan elde edilen veriler incelendiğinde geçiş konusunda eğitim programına katılan öğretmenlerin programla ilgili görüşleri genel olarak olumludur. Katılımcılar eğitim programının; (a) farklı bakış açılarına sahip olmalarına yardımcı olduğunu, (b) aile merkezli hizmet modellerine odaklandığını, (c) birey merkezli planlama yöntemlerini öğrendiklerini, (d) kurumlararası iletişimi arttırmaya yardımcı olduğunu, (e) toplum hizmetlerine ve kaynaklarına ulaşma konusunda kendilerini desteklediğini ifade etmişlerdir.

Morgan, Callow-Heusser, Horrocks, Hoffmann ve Kupferman (2014) araştırmalarında öğrencileri bağımsız yaşama geçiş döneminde olan öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikleri belirlemek ve bir personel hazırlık programı geliştirebilmek için ilgili alanyazını sentezlemişlerdir. Araştırmacılar bu çalışma sonucunda 67 yeterlik alanı belirlemişlerdir. Bu yeterlik alanlarının oluşturulmasından sonra elektronik ortamda bir anket hazırlanmış ve öğrencileri geçiş döneminde olan öğretmenlerden ve geçiş alanındaki uzmanlardan yeterlik alanlarını önem derecesine göre puanlamaları istenmiştir. Geçiş konusunda 52 uzmanın ve öğrencileri geçiş döneminde olan 231 öğretmenin katıldığı bu anket çalışmasında en öncelikli öğretmen yeterlikleri; (a) genç yetişkinlerin okul sonrası dönem için kazanmaları gereken beceriler belirlenirken ilgilerinin ve tercihlerinin dikkate alınması, (b) öz-savunma ve öz-belirleme becerilerinin kazandırılması, (c) geçiş becerilerinin kazandırılmasında uzmanların iş birliği içerisinde çalışması, (d) planlamada, karar vermede ve geçiş hizmetlerinin uygulanmasında ebeveynlerin ve aile üyelerinin sürece dâhil edilmesi biçimde sıralanmıştır.

Garcia Iriarte, Stockdale, McConkey ve Keogh (2016) araştırmalarında bakımevlerinde yaşayan ZY olan bireyler ve bu bireylere hizmet sunan 32 personel ile yetersizliği olan bireylerin bakımevlerinden grup evlerine ve bağımsız evlere geçiş yapma süreçlerinde geçiş öncesinde ve sonrasında yaşananları incelemişlerdir. Görüşmelerden

elde edilen veriler analiz edilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Buna göre geçiş öncesinde görüşülen personelden elde edilen verilerden oluşturulan temalar geçiş planlaması, bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesi ve güven oluşturma biçimde sıralanmaktadır. Geçiş sonrasında görüşülen personelden elde edilen verilerden oluşturulan temalar ise ev yönetimi, topluma uyum sağlama, bağlantılar kurma, sosyal ilişkiler kurma, bağımsızlığın geliştirilmesi ve bireysel destekler olarak belirlenmiştir. Geçiş öncesinde görüşülen yetersizliği olan bireylerden elde edilen verilerden oluşturulan temalar hizmet personelinin kendilerini dinlemesi gerektiği, geçişle ilişkin olumlu beklentiler, geçişle ilgili belirsizlik, bir işe girme isteği şeklinde sıralanmaktadır. Geçiş sonrasında görüşülen yetersizliği olan bireylerden elde edilen verilerden oluşturulan temalar ise geçişle ilişkin olumlu tutumlar, geçiş desteği, para yönetimi konusunda destek, toplumsal etkinlikler, bağımsızlaşma, toplumla ilişkiler geliştirme biçiminde ifade edilmektedir. Buna göre bakımevi personelinin ZY olan bireylere grup evlerine ve bağımsız evlere geçişleri konusunda farklı düzeylerde destek sağladıkları görülmektedir.

Plotner, Shogren, Shaw, Van Horn Stinnett ve Seo (2017) araştırmalarında bağımsız yaşam merkezlerinin özelliklerinin belirlenmesi ve bu merkezlerin hizmet kalitelerinin artırılmasını amaçlamışlardır. Bu doğrultuda 38 farklı eyaletteki bağımsız yaşam merkezlerinde çalışan 189 personelle çevrim içi anketler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularından elde edilen veriler bağımsız yaşam merkezlerinde çalışan personelin iş birliği içerisinde çalışması için daha fazla eğitime ve deneyime gereksinim duyduklarını ortaya koymaktadır.

Talapatra, Roach, Varjas, Houchins ve Crimmins (2019) araştırmalarında ZY olan bireylere geçiş hizmetlerinin sunumunda okul psikologlarının bilgi düzeylerinin, tutumlarının ve davranışlarının değerlendirilmesini amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları 176 okul psikoloğudur. Araştırma bulgularına göre okul psikologlarının ZY olan bireylere karşı tutumları ve bu bireylerle ilgili bilgi düzeyleri geçişle ilgili çalışma performanslarını etkilemektedir. Bu doğrultuda okul psikologlarının geçişle ilgili bilgi düzeylerinin artırılması ve ZY olan bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili olumlu tutumlarının geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir.

Uluslararası alanyazında GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleri konusunda GYO bireyler, GYO bireylerin aile üyeleri gibi paydaşların katılımcı olarak yer aldığı 25 araştırmaya ulaşılmıştır (örn., Blackorby ve Wagner, 1996; Butcher ve Wilton, 2008; Cain, 2017; Caton ve Kagan, 2006; Gallivan-Fenlon, 1994; Garcia Iriarte vd., 2016;

Gillan ve Coughlan, 2010; King vd., 2017; Pascall ve Hendey, 2004; Thomson vd., 1995; Van Naarden Braun vd., 2006). Bu araştırmalara göre uluslararası alanyazında GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili araştırmaların 1990’lı yıllardan itibaren gerekleştirildiğı görülmektedir. Araştırmalarda genel olarak GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişte var olan durumları ve yaşanan sorunların betimlendiğı ifade edilebilir. Uluslararası alanyazındaki araştırmalara göre GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişlerinde yaşadıkları sorunlar izleyen biçimde sıralanabilir (Blackorby ve Wagner, 1996; Butcher ve Wilton, 2008; Cain, 2017; Caton ve Kagan, 2006; Gallivan-Fenlon, 1994; Garcia Iriarte vd., 2016; Gillan ve Coughlan, 2010; King vd., 2017; Pascall ve Hendey, 2004; Thomson vd., 1995; Van Naarden Braun vd., 2006):

- a. İstihdam edilememe
- b. Özensiz bir biçimde hazırlanan BGP’ler
- c. Toplum kaynaklarının kullanımı konusunda kısıtlayıcı görüşler
- d. Aile katılımının düşük düzeyde olması
- e. Kaynaştırma uygulamalarındaki yetersizlikler
- f. Yasal düzenlemelerin uygulamaya geçirilmesindeki yetersizlikler
- g. Barınmayla ilgili yaşanan güçlükler
- h. Bağımsız yaşama geçişte tipik gelişim gösteren akranların gerisinde kalma
- i. Yaşam biçimi, ebeveynlerle ve akranlarla ilişkilerde yaşanan sorunlar
- j. Ulaşım alanında yaşanan güçlükler
- k. Bağımsız yaşama geçiş sonrasında takip edilmeme
- l. Yetişkin rollerini edinememe
- m. İş eğıtiminin verildiğı ortamlarda yeterince zaman geçirilememesi
- n. Bürokratik engeller
- o. Bağımsız yaşama geçişteki belirsizlikler.

Uluslararası alanyazında GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleri konusunda bu bireylerle çalışan personelin katılımcı olarak yer aldığı yedi araştırmaya ulaşılmıştır (Blanchett, 2001; Garcia Iriarte vd., 2016; Morgan vd., 2014; Morningstar vd., 2008; Plotner vd., 2017; Talapatra vd., 2019; Wolfe vd., 1998). Bu araştırmalarda GYO bireyleri bağımsız yaşama hazırlayan öğretmenlerin mesleki becerilerinin arttırılmasına yönelik tasarlanan eğıtim programlarının etkilerinin incelendiğı, mesleki eğıtim personelinin geçiş dönemindeki bireylerle çalışırken var olan durumları ve yaşanan sorunlara karşı çözüm önerilerinin belirlendiğı görülmektedir. Araştırma bulgularına göre

mesleki eğitim personelinin geçiş dönemindeki bireylerle çalışırken var olan durumlar aşağıda yer alan biçimde ifade edilebilir (Blanchett, 2001, Talapatra vd., 2019; Wolfe vd., 1998):

- a. Öğrencileri bağımsız yaşama geçiş yapacak olan genel eğitim öğretmenlerinin BEP ve BGP hazırlama konusunda yeterince eğitim almamaları
- b. Öğretmenlerin GYO bireyleri geçişe hazırlamaya yönelik hazır olmamaları
- c. Okul psikologlarının GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişlerinde performans düzeylerinin yetersiz olduğu ve olumsuz tutumlara sahip oldukları, bu durumun da GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişe hazırlanmalarındaki performanslarını olumsuz yönde etkilediği

Uluslararası alanyazındaki araştırmalara göre GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişlerinde onlara birtakım becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Ancak bu durumun gerçekleşebilmesi için GYO bireylerle çalışan personelin desteklenmesi gerektiği söylenebilir. Bu doğrultuda GYO bireylerle çalışan personele bağımsız yaşama geçişle ilgili bilgi ve becerilerin kazandırılması gerekmektedir. Bunlara ek olarak uluslararası alanyazındaki araştırmalarda GYO bireyleri bağımsız yaşama hazırlamaya yönelik öğretmenlerin önerilerine yer verilmiştir. Bu öneriler aşağıda yer almaktadır (Blanchett, 2001; Garcia Iriarte vd., 2016; Morgan vd., 2014; Morningstar vd., 2008; Plotner vd., 2017; Talapatra vd., 2019; Wolfe vd., 1998):

- a. Genç yetişkinlerin okul sonrası dönem için kazanmaları gereken beceriler belirlenirken ilgilerinin ve tercihlerinin dikkate alınması
- b. Öz-savunma ve öz-belirleme becerilerinin kazandırılması
- c. Geçiş becerilerinin kazandırılmasında uzmanların iş birliği içerisinde çalışması
- d. Planlamada, karar vermede ve geçiş hizmetlerinin uygulanmasında ebeveynlerin ve aile üyelerinin sürece dâhil edilmesi
- e. Bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesi ve güven oluşturulması
- f. Ev yönetimi becerilerinin kazandırılması
- g. Topluma uyumlarının sağlanması
- h. Bağlantı ve sosyal ilişkiler kurma becerilerinin kazandırılması
- i. Bağımsızlığın geliştirilmesi ve bireysel desteklerin sağlanması

1.8. Ulusal Alanyazında Bağımsız Yaşama Geçişle İlgili Araştırmalar

Ulusal alanyazında bağımsız yaşama geçişle ilgili toplam 31 araştırmaya ulaşılmıştır (örn., Akardere, 2005; Artar, 2018; Aslan, 2009; Bahçalı, 2016; Baran, 2003; Bozkurt, 2001; Cavkaytar, 2012; Coşgun Başar, 2010; Güneş Özler, 2019; Orum Çattık, 2020; Özbey, 2015; Topsakal, 2004; Yıldız, 2020; Yücesoy Özkan, 2007). Araştırmaların 10'unda GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili var olan durumun betimlendiği (Akardere, 2005; Artar, 2018; Baran, 2003; Coşgun Başar, 2010; Gündoğdu, 2010; Gürsel vd., 2007; Koçak, 2006; Özdemir, 2008; Uçar, 2016; Uçar Rasmussen ve Yıkılmış, 2020), iki araştırmada GYO bireylere yönelik bir eğitim programının geliştirildiği (Kaya, 2017; Yıldız, 2020), bir araştırmada bir ölçme aracının geliştirildiği (Cesur Yakaboylu, 2016) ve 18 araştırmada bağımsız yaşam becerilerinin öğretiminin incelendiği görülmektedir (örn., Aslan, 2009; Cavkaytar, 2012; Güneş Özler, 2019; Leblebici, 2012; Orum Çattık, 2016; Orum Çattık, 2020; Özbey, 2015; Saygın, 2009).

1.8.1. GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili var olan durumun betimlendiği, ölçek ve eğitim programı geliştirilen araştırmalar

Ulusal alanyazında GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili var olan durumun betimlendiği 10 (Akardere, 2005; Artar, 2018; Baran, 2003; Coşgun Başar, 2010; Gündoğdu, 2010; Gürsel vd., 2007; Koçak, 2006; Özdemir, 2008; Uçar, 2016; Uçar Rasmussen ve Yıkılmış, 2020), ölçek geliştirilen bir (Cesur Yakaboylu, 2016) ve program geliştirilen iki araştırmaya ulaşılmıştır (Kaya, 2017; Yıldız, 2020). İncelenen araştırmaların yöntemleri, amaçları, katılımcı özellikleri ve temel bulguları Tablo 1.4.'te özetlenmiştir.

Baran (2003) araştırmasında ZY olan bireylerin istihdamlarına ilişkin işverenlerin görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları Marmara Bölgesi'nde ZY olan bireylerin çalıştığı işyerlerindeki 20 işverendir. Var olan durumun ortaya konmaya çalışıldığı betimsel araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre işverenler ZY olan bireylerin istihdamlarında ekip çalışması, sorumluluk, iletişim, akademik vb. alanlarda becerilere sahip olmaları gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca işverenler ZY olan bireylerin; (a) iş ve işyeri deneyimlerinin arttırılmasını, (b) istihdam edilecekleri işe göre hazırlanmaları gerektiğini, (c) toplumun ve ailelerin okul tarafından bilgilendirilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 1.4. GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili var olan durumun betimlendiği, ölçek ve eğitim programı geliştirilen araştırmalar

Kaynak	Amaç	Yöntem	Katılımcılar Sayı/Çalışma Grubu	Temel Bulgular
Baran, 2003	ZY olan bireylerin istihdamlarına ilişkin işverenlerin görüş ve önerilerinin belirlenmesi	Nitel, betimsel	20, işveren	İşverenler ZY olan bireylerin istihdamlarında ekip çalışması, sorumluluk, iletişim, akademik vb. alanlarda becerilere sahip olmaları gerektiğini, iş ve işyeri deneyimlerinin artırılmasını, istihdam edilecekleri işe göre hazırlanmaları gerektiğini, toplumun ve ailelerin okul tarafından bilgilendirilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.
Akardere, 2005	İşverenlerin yetersizliği olan çalışanlara (zihin, görme, işitme, ortopedik yetersizlik) yönelik duygu, düşünce ve davranışlarının belirlenmesi	Nicel, betimsel	100, yetersizliği olan birey çalıştıran/ çalıştırmayı düşünen işveren	Cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, yetersizliği olan yakını olup olmaması değişkenlerine göre işverenlerin tutumları farklılaşmaktadır. İşverenlerin çalıştırdıkları ya da çalıştırmayı düşündükleri bireylerin yetersizlik türlerine göre işverenlerin tutumları farklılaşmamaktadır.
Koçak, 2006	ZY olan bireylerin devam ettiği iş okulu atölyelerinde görevli öğretmenlerin derslerde mesleğe hazırlık becerilerine yer verme durumlarının ve bu öğretmenlerin son sınıf öğrencilerinin mesleğe hazırlık becerilerindeki yeterlik düzeyleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi	Nicel, betimsel	25, eğitici personel ve atölye öğretmeni	Öğretmenlerin %51'i sık sık, %40'ı bazen öğretim programlarında mesleğe hazırlık becerilerine ilişkin etkinliklere yer verirken %8'i hiçbir zaman bu etkinliklere programlarında yer vermemektedir. Öğretmenler mesleğe hazırlık becerilerinde öğrencilerinin yaklaşık olarak %37'sinin yeterli, %42'sinin kısmen yeterli ve %20'sinin ise yetersiz olduğunu ifade etmektedirler.

Tablo 1.4. (Devam) GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili var olan durumun betimlendiği, ölçek ve eğitim programı geliştirilen araştırmalar

Kaynak	Amaç	Yöntem	Katılımcılar Sayı/Çalışma Grubu	Temel Bulgular
Gürsel vd., 2007	GYO bireylere eğitim veren bir okulda çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrencilerinin okuldan işe geçiş süreçlerinde iş ve meslek becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüş ve önerilerinin belirlenmesi	Nitel, betimsel	8, özel eğitim öğretmeni ve okul yöneticileri	Katılımcıların çalıştıkları okullarda GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişlerini kolaylaştıracak BGP hazırlanmadığı görülmektedir. Ayrıca (a) işe yerleştirme öncesi ve sonrası süreçlerin iyi işletilmemesi (b) iş analizlerinin yapılmaması, (c) işe yerleştirme konusunda GYO bireylerin ailelerinin okulla iş birliği yapmaması ve sorumluluk almaması (d) işe yerleştirme aşamasında okullarda, MEB’de ve işyerlerinde sorunların olması, (e) devletin görevini yerine getirmemesi nedeniyle GYO bireylerin iş becerilerini edinememesi ve bir işe yerleştirilememeleri araştırmanın bulguları arasındadır.
Özdemir, 2008	ZY olan bireylere yönelik meslek edindirme ve istihdam politikalarına ilişkin yönetici, işveren ve ebeveyn görüşlerinin belirlenmesi	Nitel, betimsel	6 yönetici, 4 işveren ve 5 öğrenci ebeveyni	Araştırmanın katılımcıları; (a) ZY olan bireylere yönelik mesleki eğitimlerin yeterli olmadığını, (b) var olan eğitim programlarının ZY olan bireylerin mesleki eğitim konusundaki gereksinimlerini karşılamadığını, (c) ZY olan bireylere ilişkin bir istihdam programının olmadığını ve (d) istihdamla ilgili yasal haklardan ZY olan bireylerin yararlanamadıklarını ifade etmişlerdir.
Coşgun Başar, 2010	İş okulundan mezun olan GYO öğrencilerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerinin anne-baba görüşlerine göre belirlenmesi	Nitel, betimsel	8, anne-baba	İş okulundan mezun olan GYO öğrencilerin akademik alanda yetersizliklerinin bulunduğu, sosyal faaliyetlere katılma ve tipik gelişim gösteren akranlarıyla iletişim kurmada yetersizliklerinin olduğu, bağımsız biçimde toplu taşıma araçlarını kullanamadıkları ve bir iş becerisine sahip olmadıkları ifade edilmektedir.

Tablo 1.4. (Devam) GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili var olan durumun betimlendiği, ölçek ve eğitim programı geliştirilen araştırmalar

Kaynak	Amaç	Yöntem	Katılımcılar Sayı/Çalışma Grubu	Temel Bulgular
Gündoğdu, 2010	Okul yöneticileri ve ZY olan bireylerin işe yerleştirilmeleriyle ilgili görüş ve önerilerinin belirlenmesi	Nitel, betimsel	17, öğretmen ve okul yöneticisi	Araştırmanın katılımcıları tarafından ZY olan bireylerin işe yerleştirilme süreçlerinde iş alanlarının belirlenerek buna uygun becerilerin kazandırılması, istihdam sürecinde eğitim kurumları tarafından izleme çalışmaları yürütülmesi ve devletin istihdam sürecinde çıkarılan yasaları daha sıkı denetlemesi gerektiği ifade edilmiştir.
Uçar, 2016	İstihdam sürecinde yer alan paydaşlardan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, ebeveynlerin, işverenlerin ve ZY olan bireylerin istihdam sürecine yönelik görüş ve önerilerinin incelenmesi	Nitel, betimsel	10 öğretmen, 5 okul yöneticisi, 9 ebeveyn, 8 işveren, 8 ZY olan birey	Paydaşlar; (a) mesleki eğitimin geliştirilmesi için atölye sayısının ve çeşitliliğinin artırılması gerektiğini, (b) işe yerleştirme sürecinde öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin sürece dahil olduklarını, ebeveynlerin ve işverenlerin ise sürece dahil olmadıklarını ifade etmişlerdir. Paydaşların önerileri; (a) işe yerleştirme sürecinde Türkiye İş Kurumu (TÜİK) daha etkili bir rol oynamalı, (b) toplum bilinçlendirilmeli, (c) özel sektör istihdam sürecine destek vermeli, (d) devlet ceza ve teşvik sistemini kurmalı şeklindedir.
Artar, 2018	ZY olan bireylerin destekli istihdam uygulamasının yürütüldüğü işyerlerindeki çalışma arkadaşlarının çalışma yaşamına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi	Nitel, fenomenoloji	18, çalışma arkadaşı	İş arkadaşları; (a) ZY olan bireylerin tipik gelişim gösteren bireylerden farklı çalışma koşulları içerisinde istihdam edildiklerini, (b) bu durumun ZY olan bireylerin kariyer gelişimlerini olumsuz etkilediğini, (c) tipik gelişim gösteren iş arkadaşlarının ZY olan iş arkadaşlarıyla iş tanıdığı düzeyinde ilişki geliştirdiklerini, (d) ZY olan bireylerin iş becerilerinin yeterli, ancak istihdam edilebilirlik becerilerinin yetersiz olduğunu, (e). ZY olan bireylere sunulan eğitimde istihdam edilebilirlik becerilerine ağırlık verilmesi gerektiğini, (f) ilgi ve yeteneklerine uygun işlere yerleştirilmeleri gerektiğini ifade etmişlerdir.

Tablo 1.4. (Devam) GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili var olan durumun betimlendiği, ölçek ve eğitim programı geliştirilen araştırmalar

Kaynak	Amaç	Yöntem	Katılımcılar Sayı/Çalışma Grubu	Temel Bulgular
Uçar Rasmussen ve Yıkılmış, 2020	ÖG birey annelerinin çocuklarının mesleki eğitim ve istihdamlarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Nitel, betimsel	10, ÖG bireylerin anneleri	Anneler ÖG çocuklarının aldıkları mesleki eğitimi yeterli bulmadıklarını, çocuklarıyla okuldan işe geçiş sürecinde bir çalışma yapılmadığını, çocuklarının istihdamında sorunlar yaşadıklarını ve bu sorunların çözümüne yönelik çalışmalara gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir.
Cesur Yakaboylu , 2016	GYO bireylere bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılmasında hazırlanan Bireyselleştirilmiş Geçiş Planlarında bulunması gereken amaçları belirlemeye yönelik olarak Geçiş Becerileri Ölçme Aracının geliştirilmesi	Nicel	413, 11. ve 12. sınıf GYO bireyler	Elde edilen ölçme sonuçlarına göre Yetişkinliğe Geçiş Becerileri Ölçme Aracı'nın geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilmektedir.
Kaya, 2017	Bakım ve koruma altında bulunan ZY olan bireylere yönelik bir günlük yaşam eğitim programının geliştirilmesi	Program geliştirme modeli	61, bakım elemanı, meslek elemanı, yönetici	Geliştirilen eğitim programının farklı bakım ve rehabilitasyon merkezlerinin sistemlerine ve farklı ZY olan bireylerin özelliklerine göre uyarlanabilir bir günlük yaşam eğitim programı olduğu ifade edilmektedir.
Yıldız, 2020	ZY olan genç yetişkinlerin çalışma yaşamına yönelik gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimler doğrultusunda tasarlanan eğitim programının etkililiğinin sınanması	Deneyssel karma	10 ZY olan birey, 10 öğretmen, 10 ebeveyn, 10 işveren	Eğitim programının uygulanması sonucunda katılımcıların ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Eğitim programının uygulanmasının ardından programla ilgili ZY olan bireylerin ebeveynlerine, işverenlerine, öğretmenlerine programla ilgili görüşleri sorulmuştur. Sözü edilen katılımcılar programla ilgili olumlu görüşler ifade etmişlerdir.

Akardere (2005) araştırmasında işverenlerin yetersizliği olan çalışanlara (örn., zihinsel, görme, işitme, ortopedik yetersizlik) yönelik duygu, düşünce ve davranışlarını belirlemeyi amaçlamıştır. Betimsel tarama modeliyle desenlenen araştırmanın katılımcıları Marmara Bölgesi'ndeki bir şehirde 50-110 arası işçi çalıştıran 100 işverendir. Araştırmada veriler "İşverenlerin Engelli Çalışanlara Yönelik Tutum Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Araştırma bulguları cinsiyet, yaş, eğitim durumu, mesleki deneyim, yetersizliği olan yakını olup olmaması değişkenlerine göre işverenlerin tutumlarının farklılaştığını göstermektedir. İşverenlerin çalıştırdıkları ya da çalıştırmayı düşündükleri bireylerin yetersizlik türlerine göre yetersizliği olan çalışanlara ilişkin tutumları ise farklılaşmamaktadır.

Koçak (2006) araştırmasında ZY olan bireylerin devam ettiği iş okulu atölyelerinde görevli atölye öğretmenlerinin derslerde mesleğe hazırlık becerilerine yer verme durumlarının ve atölyede görevli öğretmenlerin son sınıf öğrencilerinin mesleğe hazırlık becerilerindeki yeterlik düzeyleri hakkındaki görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Marmara Bölgesi'nde bulunan beş iş okulundaki 25 öğretmen bu araştırmanın katılımcılarıdır. Öğretmenlerin ikisi usta öğretici, sekizi sınıf öğretmeni, 15'i de atölye öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Var olan durumun ortaya konmasının hedeflendiği betimsel araştırmada veri toplama aracı olarak üçlü Likert tipi, 28 maddeden oluşan bir anket kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin yaklaşık olarak %51'inin sık sık, %40'ının bazen öğretim programlarında mesleğe hazırlık becerilerine ilişkin etkinliklere yer verdiği, %8'inin ise hiçbir zaman yer vermediği görülmektedir. Mesleğe hazırlık becerilerinde atölye öğretmenleri öğrencilerini değerlendirmişlerdir. Bu noktada öğretmenler öğrencilerinin yaklaşık olarak %37'sini yeterli, %42'sini kısmen yeterli ve %20'sini ise yetersiz olarak gördüklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin öğrencilerini değerlendirdikleri mesleğe hazırlık becerileri; (a) iş olanaklarını araştırma ve bilme, (b) mesleki fırsatları seçme ve planlama, (c) işe uygun alışkanlık ve davranışlar sergileme, (d) iş arama ve sahip olduğu işi sürdürme, (e) yeterli el becerilerine sahip olma olarak sıralanmıştır.

Gürsel ve diğerleri (2007) araştırmalarında GYO bireylere eğitim veren bir iş okulunda çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin GYO bireylerin okuldan işe geçiş süreçlerinde iş ve meslek becerilerinin kazandırılmasına yönelik görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Bu doğrultuda İç Anadolu'daki bir şehirde özel eğitim alanında öğretmenlik ve yöneticilik yapan dokuz kişiyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler

gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen veriler tümevarım analiziyle analiz edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları olan öğretmenlerin ve yöneticilerin görüş ve önerileri doğrultusunda GYO bireylerin okul yaşamından iş yaşamına geçişleri konusunda öneriler geliştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre katılımcıların çalıştığı okulda GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişlerini kolaylaştıracak olan BGP hazırlanmadığı görülmektedir. Araştırma bulguları; (a) işe yerleştirme öncesi ve sonrası süreçlerin iyi işletilmediğini, (b) iş analizlerinin yapılmadığını, (c) işe yerleştirme konusunda GYO bireylerin ailelerinin okulla iş birliği yapmadığını ve sorumluluk almadığını, (d) işe yerleştirme aşamasında okullarda, MEB’de ve işyerlerinde sorunların olduğunu, (e) devletin görevini yerine getirmemesi nedeniyle GYO bireylerin iş becerilerini edinemediklerini ve bir işe yerleştiremediklerini göstermektedir.

Özdemir (2008) araştırmasında ZY olan bireylere yönelik meslek edindirme ve istihdam politikalarına ilişkin yönetici, işveren ve ebeveyn görüşlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları altı yönetici, dört işveren ve beş öğrenci ebeveynidir. Araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları; (a) ZY olan bireylere yönelik mesleki eğitimlerin yeterli olmadığını, (b) var olan eğitim programlarının ZY olan bireylerin mesleki eğitim konusundaki gereksinimlerini karşılamadığını, (c) ZY olan bireylere ilişkin bir istihdam programının olmadığını ve (d) istihdamla ilgili yasal haklardan ZY olan bireylerin yararlanamadıklarını ifade etmişlerdir.

Coşgun Başar (2010) araştırmasında iş okulundan mezun olan GYO bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerini anne-baba görüşlerine göre belirlemeyi amaçlamıştır. Bu doğrultuda Orta Anadolu’da bir şehirde bulunan iş okullarından mezun olmuş sekiz GYO bireyin anne-babasıyla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularına göre (a) iş okulundan mezun olan GYO bireyler akademik alanda, sosyal faaliyetlere katılma ve tipik gelişim gösteren akranlarıyla iletişim kurmada yetersizlikler yaşamakta, (b) bağımsız biçimde toplu taşıma araçlarını kullanamamakta ve (c) bir iş becerisine sahip olmamaktadırlar. Ayrıca araştırmanın katılımcıları çocuklarının iş okulunda herhangi bir iş becerisi kazanamadığını, bir işte başarılı olunabilmesi için mesleki becerilere sahip olunması gerektiğini, devletin çocukları için istihdam alanları oluşturması gerektiğini, toplumdan ve işverenlerden sosyal kabul görmek istediklerini belirtmişlerdir.

Gündoğdu (2010) araştırmasında okul yöneticileri ve öğretmenlerin ZY olan bireylerin işe yerleştirilmeleriyle ilgili görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Orta Anadolu'da bir şehirde MEB'e bağlı bir iş okulunda çalışan 17 öğretmen ve okul yöneticisi araştırmanın katılımcılarını oluşturmaktadır. Var olan durumun ortaya konmasının hedeflendiği betimsel araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın katılımcıları ZY olan bireylerin işe yerleştirilme süreçlerinde iş alanlarının belirlenerek bireylere buna uygun becerilerin kazandırılması gerektiğini ifade etmişlerdir. İstihdam sürecinde eğitim kurumlarının izleme çalışmaları yürütmesi araştırmanın katılımcılarının önerileri arasındadır. Devletin istihdam sürecinde çıkarılan yasaları daha sıkı denetlemesi gerektiği de araştırmanın katılımcılarının bir diğer önerisidir.

Uçar (2016) araştırmasında istihdam sürecinde yer alan paydaşlardan öğretmenlerin, okul yöneticilerinin, ebeveynlerin, işverenlerin ve ZY olan bireylerin istihdam sürecine yönelik görüş ve önerilerini incelemeyi amaçlamıştır. Orta Anadolu'daki bir şehirde gerçekleştirilen araştırmada beş okul yöneticisi, 10 öğretmen, dokuz anne-baba, sekiz işveren ve ZY olan sekiz birey katılımcı olarak yer almıştır. Araştırmada veriler yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Araştırma bulgularına göre paydaşların mesleki eğitimin geliştirilmesi için atölye sayısının ve çeşitliliğinin artırılması gerektiğini ifade ettikleri görülmektedir. İşe yerleştirme sürecinde öğretmenler ve okul yöneticileri sürece dâhil olduklarını ifade ederken ebeveynler ve işverenler bu durumun tam tersini belirtmişlerdir. Paydaşların önerilerine göre işe yerleştirme sürecinde TÜİK daha etkili bir rol oynamalıdır. Araştırmanın paydaşları toplumun bilinçlendirilerek ZY olan bireylerin istihdam süreçlerindeki olumsuz durumların önlenebileceğini ifade etmişlerdir. Paydaşlar özel sektörün istihdam sürecine destek vermesi gerektiğini, devletin ceza ve teşvik sistemini kurması gerektiğini belirtmişlerdir.

İstihdam süreciyle ilgili olarak Artar (2018) araştırmasında ZY olan bireylerin destekli istihdam uygulamasının yürütüldüğü işyerlerindeki çalışma arkadaşlarının çalışma yaşamına ilişkin görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desenle gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları ZY olan bireylerin tipik gelişim gösteren bireylerden farklı çalışma koşulları

içerisinde istihdam edildiklerini ve bu farklılığın da ZY olan bireylerin kariyer gelişimlerini olumsuz yönde etkilediğini ifade etmişlerdir. Araştırma bulgularına göre tipik gelişim gösteren iş arkadaşları birbirleriyle sosyal arkadaş düzeyinde ilişki geliştirmesine karşın ZY olan iş arkadaşlarıyla iş tanıdığı düzeyinde ilişki geliştirmektedirler. Araştırmanın katılımcıları ZY olan bireylerin iş becerilerinin yeterli, ancak istihdam edilebilirlik becerilerinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmanın katılımcılarına göre ZY olan bireylerle iletişim kurulamaması ve sorun yaşanan durumlarda danışmanlık hizmetlerine ulaşamaması destekli istihdam uygulamasının en büyük sorunudur. Araştırmanın katılımcıları ZY olan bireylere sunulan eğitimde istihdam edilebilirlik becerilerine ağırlık verilmesi, bu bireylerin ilgi ve yeteneklerine uygun işlere yerleştirilmeleri ve yaptıkları işlerin çeşitlendirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

Uçar Rasmussen ve Yıkılmış (2020) araştırmalarında ÖG bireylerin annelerinin çocuklarının mesleki eğitim ve istihdamlarına ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamışlardır. Nitel araştırma yöntemiyle desenlenen betimsel araştırmada ÖG bireylerin annelerinin görüşlerinin belirlenmesi için yarı-yapılandırılmış görüşmelerden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcıları ÖG çocuğa sahip 10 ebeveynidir. Araştırma bulgularına göre ÖG bireylerin anneleri çocuklarının almış oldukları mesleki eğitimi ve istihdamlarına yönelik yapılan çalışmaları yeterli ve verimli bulmadıklarını, söz konusu eğitimin uygun biçimde planlanıp uygulanmadığını, okul yaşamından iş yaşamına geçişte herhangi bir çalışma yapılmadığını, çocuklarının istihdam edilmelerine yönelik desteklere gereksinimleri olduğunu ifade etmişlerdir.

Türkiye’de gerçekleştirilen bir ölçek geliştirme çalışması bulunmaktadır. Cesur Yakaboylu (2016) araştırmasında GYO bireylere bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılmasında hazırlanan BGP’lerde bulunması gereken amaçları belirlemeye yönelik olarak Geçiş Becerileri Ölçme Aracı’nın geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırma evreni olarak 2014-2015 yılında mesleki eğitim merkezlerinin 11. ve 12. sınıflarına devam eden GYO bireyler belirlenmiştir. Türkiye’de üç farklı şehirde bulunan 413 öğrencinin katılımcı olarak dâhil olduğu bu araştırmada geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmıştır. Geliştirilen Yetişkinliğe Geçiş Becerileri Ölçme Aracı’nda 29 madde ve yedi faktör bulunmaktadır. Elde edilen ölçme sonuçlarına göre Yetişkinliğe Geçiş Becerileri Ölçme Aracı’nın geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu ifade edilmektedir.

Türkiye’de ZY olan bireylere bağımsız yaşam becerilerinin öğretildiği eğitim programlarının tasarlandığı iki araştırmaya ulaşılabilmektedir. Kaya (2017) araştırmasında bakım ve koruma altında bulunan ZY olan bireylere yönelik bir günlük yaşam eğitim programının geliştirilmesini amaçlamıştır. Araştırma sistem yaklaşımına dayalı program geliştirme modeliyle desenlenmiştir. Problemi tanımlama, gelişme ve değerlendirme olmak üzere üç aşamadan oluşan araştırmanın ilk aşamasında Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na (ASHB) bağlı resmi bakım ve rehabilitasyon merkezlerinden hizmet alan ZY olan bireylerin günlük yaşamlarıyla ilgili problem durumu belirlenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında Türkiye’nin yedi bölgesindeki ASHB’ye bağlı resmi bakım ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan personelle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda program geliştirme grubu oluşturulmuş ve taslak program hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak programla ilgili olarak ASHB’ye bağlı farklı bakım ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan personelden uzman görüşü alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda bakım ve rehabilitasyon merkezlerinden hizmet alan ZY olan bireylere yönelik günlük yaşam eğitim programı geliştirilmiştir.

Yıldız (2020) araştırmasında ZY olan genç yetişkinlerin çalışma yaşamına yönelik gereksinimlerini belirlemeyi ve bu gereksinimler doğrultusunda tasarladığı eğitim programının etkililiğini sınamayı amaçlamıştır. Araştırma deneysel karma yöntem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Taba-Tyler modeline göre tasarlanan eğitim programının gereksinim belirleme aşamasına 10 ZY olan birey, 10 öğretmen, 10 ebeveyn ve 10 işveren katılmıştır. Belirlenen gereksinim doğrultusunda ZY olan bireylere yönelik (a) kişisel bakım ve temizlik, (b) toplumsal yaşama hazırlık ile (c) sağlık ve güvenlik modüllerinden oluşan bir eğitim programı tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları deney ve kontrol grubu olmak üzere iki gruba ayrılmışlardır. Deney grubundaki katılımcılarla sözü edilen eğitim programı uygulanmıştır. Katılımcıların ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark görülmüştür. Eğitim programının uygulanmasının ardından programla ilgili ZY olan bireylerin ebeveynlerine, işverenlerine, öğretmenlerine programla ilgili görüşleri sorulmuştur. Sözü edilen katılımcılar programla ilgili olumlu görüşler ifade etmişlerdir.

Bu kısımda incelenen araştırmalara göre GYO bireyler bağımsız yaşama geçişte (a) işverenlerin olumsuz tutumları (Akardere, 2005), (b) mesleki eğitim programlarının ve atölyelerin öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaması (Koçak, 2006; Özdemir, 2008;

Uçar, 2016; Uçar Rasmussen ve Yıkılmış, 2020), (c) bir iş becerisine sahip olamamaları (Coşgun Başar, 2010; Gündoğdu, 2010), (d) istihdam edilebilirlik becerilerine sahip olmamaları (Artar, 2018), (e) ulaşım ile ilgili sorunlar (Coşgun Başar, 2010), (f) iletişimle ilgili sorunlar (Artar, 2018; Coşgun Başar, 2010), (g) işe yerleştirilme süreçlerinin iyi işletilmemesi (Gündoğdu, 2010; Gürsel vd., 2007; Uçar Rasmussen ve Yıkılmış), (h) ailelerin iş birliği yapmaması ve sorumluluk almaması (Gürsel vd., 2007), (i) istihdam programının olmaması (Özdemir, 2008), (j) devletin denetim konusunda görevini yerine getirmemesi sonucunda GYO bireylerin yasal haklardan yararlanamaması (Gündoğdu, 2010; Gürsel vd., 2007; Özdemir, 2008; Uçar, 2016) gibi durumlardan kaynaklı sorunlar yaşamaktadırlar.

1.8.2. Ulusal alanyazında GYO bireylere bağımsız yaşam becerilerinin alt alanlarındaki becerilerin öğretilmesine ilişkin araştırmalar

Ulusal alanyazında GYO bireylere bağımsız yaşam becerilerinin alt alanlarındaki becerilerden en az birisinin öğretildiği 18 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların yöntemleri, amaçları, katılımcı özellikleri ve temel bulguları Tablo 1.5., Tablo 1.6., Tablo 1.7. ve Tablo 1.8.'de özetlenmiştir.

Yukarıda sözü edilen araştırmalardan Şabanova (2000) çalışmasında geliştirdiği Özbakım ve Ev İçi Becerileri Öğretim Programı'nı tamamlayan eğitimciler tarafından ZY olan öğrencilere özbakım ve ev içi becerilerin öğretiminin etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın katılımcıları öğretim programını tamamlayan üç eğitimci ve 10-16 yaşları arasında ZY olan öğrencileridir. Araştırmada eğitici olarak yer alan katılımcılar en az lise düzeyinde eğitime sahip, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan üç bireydir. Bu bireyler 20 ve 37 yaşları arasındadır. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden yoklama evreli çoklu yoklama modeliyle desenlenmiştir. Araştırmacı tarafından geliştirilen Özbakım ve Ev İçi Becerileri Öğretim Programı yaklaşık birer saatlik üç eğitim programı ve bir saatlik bir örnek uygulamayla eğitici katılımcılara sunulmuştur. Bu aşamada örnek uygulamalar önce araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiş ve eğitimcilerin bu uygulamaları izlemeleri sağlanmıştır. Ardından eğitici katılımcılar araştırmacının gözetiminde örnek uygulamalar gerçekleştirmişlerdir. Bunlara ek olarak söz konusu eğitim el kitapçıklarıyla desteklenmiştir. Araştırma bulguları eğitici katılımcılar tarafından sunulan programın ZY olan öğrencilerin özbakım ve ev içi becerileri edinmelerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 1.5. Ulusal alanyazında GYO bireylere bağımsız yaşam becerilerinden günlük yaşam becerilerinin öğretimine ilişkin araştırmalar

Kaynak	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Amaç	Yöntem	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Genelleme ve Kalıcılık	Sosyal Geçerlik	Temel Bulgular
Şabanova, 2000	3, ZY, 10-16 yaş	Özbakım ve Ev İçi Becerileri Programı'nı tamamlayan çocuk eğiticileri tarafından ZY olan öğrencilere özbakım ve ev içi becerilerin öğretiminin etkililiğinin belirlenmesi	Tek-denekli / Yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Özbakım ve ev içi becerileri	Özbakım ve ev içi becerileri öğretim programı	-	-	Çocuk eğiticileri tarafından sunulan program ZY olan öğrencilerin özbakım ve ev içi becerileri edinmelerinde etkilidir.
Saygın, 2009	2, ZY, 12-14 yaş	ZY olan öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretim ve sabit bekleme süreli öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması	Tek-denekli / Uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeli	Ped değiştirme, tişört ütölme	Eşzamanlı ipucuyla öğretim, sabit bekleme süreli öğretim	+/+	+	ZY olan öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretim ve sabit bekleme süreli öğretim etkilidir. Araştırmanın katılımcıları öğretim oturumları sona erdikten bir, iki ve üç hafta sonra edindikleri becerileri sürdürebilmişler, farklı kişi, ortam ve araç-gerece genelleyebilmişlerdir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları olumludur.
Orum Çattık, 2016	3, ZY, 15-16 yaş	ZY olan öğrencilere işitsel teknoloji desteğiyle sunulan video modelle öğretimin toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin edinimi üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi	Tek-denekli / Denekler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli	Elektrik faturası ödeme, tramvaya binme, restoranda yiyecek /içecek sipariş etme	İşitsel teknoloji desteğiyle sunulan video modelle öğretim	+/+	+	İşitsel teknoloji desteğiyle sunulan video modelle öğretim ZY olan öğrencilerin toplum kaynaklarını kullanma becerilerini edinmelerinde etkilidir. Öğretim oturumlarının ardından bir, üç ve beş hafta sonra edinmiş oldukları becerileri sürdüren katılımcılar bu becerileri farklı ortamlara, durumlara ve araç-gereçlere genelleyebilmişlerdir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları olumludur.

Tablo 1.6. Ulusal alanyazında GYO bireylere bağımsız yaşam becerilerinden öz-belirleme becerilerinin öğretimine ilişkin araştırmalar

Kaynak	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Amaç	Yöntem	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Genelleme ve Kalıcılık	Sosyal Geçerlik	Temel Bulgular
Yücesoy Özkan, 2007	3, ZY, 10-11 yaş	ZY olan öğrencilere kendini yönetme stratejilerinin etkinlikleri yerine getirme becerileri üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi	Tek-denekli / Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Kendini yönetme davranışları, etkinliği yerine getirme	Kendini yönetme stratejileri öğretim paketi	+/+	+	ZY olan öğrencilere kendine ön uyaran verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretim paketiyle öğretim yapıldığında kendini yönetme becerilerini edinmişlerdir. Katılımcılar öğretim sona erdikten iki ve dört hafta sonra bu becerileri sürdürebilmişler ve farklı davranışlara genelleyebilmişlerdir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları olumludur.
Orum Çattık, 2020	3, OSB, 15-17 yaş	OSB olan öğrencilere belirleme becerilerinin kazandırılmasında Öz-Belirleme Öğrenme Modeli'nin etkilerinin belirlenmesi	Tek-denekli / Davranışlar arası çoklu başlama modeli	Öz-belirleme becerileri	Öz-Belirleme Öğrenme Modeli	+/+	+	Araştırmanın katılımcıları kendilerine kazandırılması hedeflenen öz-belirleme becerilerini kazanmışlardır. Katılımcılar uygulama sona erdikten bir, üç, beş ve sekiz hafta sonra edinmiş oldukları becerileri sürdürmüşlerdir. OSB olan öğrencilerin ve ebeveynlerinin uygulamaya ilişkin olumlu görüşlerinin olduğu ifade edilmiştir.

Tablo 1.7. Ulusal alanyazında GYO bireylere bağımsız yaşam becerilerinden istihdam becerilerinin öğretimine ilişkin araştırmalar

Kaynak	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Amaç	Yöntem	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Genelleme ve Kalıcılık	Sosyal Geçerlik	Temel Bulgular
Bozkurt, 2001	4, ZY, 14-17 yaş	ZY olan öğrencilere sabit bekleme süreli öğretimle sandviç hazırlama, sıcak oralet hazırlama ve servis yapma becerilerinin öğretiminin etkililiğinin belirlenmesi	Tek-denekli / Davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Sandviç hazırlama, sıcak oralet hazırlama ve servis yapma	Sabit bekleme süreli öğretim	+/+	-	Sabit bekleme süreli öğretim ZY olan öğrencilerin mutfak becerilerinden sandviç ve sıcak oralet hazırlama ve servis yapma becerilerini edinmelerinde etkilidir. Katılımcılar edindikleri becerileri farklı ortama ve araç-gereçlere genellemişlerdir. Öğretim bittikten iki ve dört hafta sonra da edindikleri becerileri sergileyebilmişlerdir.
Yücesoy, 2002	4, ZY, 14-17 yaş	ZY olan öğrencilere eşzamanlı ipucuyla öğretimle fotokopi çekme becerisinin öğretiminin etkililiğinin belirlenmesi	Tek-denekli / Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Fotokopi çekme	Eşzamanlı ipucuyla öğretim	+/+	+	Araştırmanın katılımcılarına eşzamanlı ipucuyla öğretim yapıldığında fotokopi çekme becerisini edinmişlerdir. Katılımcılar bu beceriyi öğretim sona erdikten iki, dört ve beş hafta sonra da sürdürebilmişlerdir. İki katılımcı edinmiş oldukları becerileri farklı ortam ve araç-gereçlere %100 oranında, iki katılımcı da %50 oranında genelleyebilmişlerdir. Sosyal geçerlik bulguları olumludur.
Topsakal, 2004	3, ZY, 16-20 yaş	ZY olan öğrencilere eşzamanlı ipucuyla öğretimle oto yıkama becerisinin öğretiminin etkililiğinin belirlenmesi	Tek-denekli / Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Oto yıkama	Eşzamanlı ipucuyla öğretim	+/+	-	Araştırmanın katılımcılarına eşzamanlı ipucuyla öğretim yapıldığında oto yıkama becerisini edinmişlerdir. Katılımcılar edindikleri beceriyi farklı araç-gereç, ortam ve zamana genelleyebilmişler ve öğretim sona erdikten bir, iki ve üç hafta sonra da edindikleri beceriyi sürdürebilmişlerdir.

Tablo 1.7. (Devam) Ulusal alanyazında GYO bireylere bağımsız yaşam becerilerinden istihdam becerilerinin öğretimine ilişkin araştırmalar

Kaynak	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Amaç	Yöntem	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Genelleme ve Kalıcılık	Sosyal Geçerlik	Temel Bulgular
Aslan, 2009	3, ZY, 18-22 yaş	ZY olan bireylere elektrikli çim biçme makinesiyle çim biçme becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğinin belirlenmesi	Tek-denekli / Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Elektrikli çim biçme makinesiyle çim biçme	Eşzamanlı ipucuyla öğretim	+/+	-	Eşzamanlı ipucuyla öğretim elektrikli çim biçme makinesiyle çim biçme becerisinin öğretiminde, farklı araçlara genellenmesinde ve öğretim oturumları sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra sürdürülmesinde etkilidir.
Değirmenci, 2010	4, ZY, 18-21 yaş	ZY olan bireylere videoyla model olmayla otel kat hizmetleri becerilerinin öğretiminin etkililiğinin belirlenmesi	Tek-denekli / Davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Otel kat hizmetleri becerileri	Video modellerle öğretim	+/+	+	Araştırmanın katılımcılarına video modellerle öğretim kullanılarak öğretim yapıldığında otel kat hizmetleri becerilerini edinmişlerdir. Katılımcılar edindikleri becerileri öğretim sona erdikten 13-65 gün sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında sürdürmüşler ve bu becerileri farklı ortama genellemişlerdir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları olumludur.
Cavkaytar, 2012	3, ZY, 18-22 yaş	ZY olan bireylere sipariş alma, servis yapma ve masayı toplama becerilerinin öğretiminde kafe garsonluğu eğitiminin etkililiğinin belirlenmesi	Tek-denekli / Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Kafe garsonluğu becerileri (sipariş alma, servis yapma, masayı toplama)	Kafe garsonluğu eğitim programı	+/+	+	Kafe garsonluğu eğitim programı ZY olan bireylerin sipariş alma, servis yapma ve masayı toplama becerilerini edinmelerinde etkilidir. Katılımcılar öğretimin ardından üç oturum boyunca bu becerileri sürdürmüş, gerçek kafe ortamına ve gerçek müşterilere genellemişlerdir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları olumludur.

Tablo 1.7. (Devam) Ulusal alanyazında GYO bireylere bağımsız yaşam becerilerinden istihdam becerilerinin öğretimine ilişkin araştırmalar

Kaynak	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Amaç	Yöntem	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Genelleme ve Kalıcılık	Sosyal Geçerlik	Temel Bulgular
Leblebici, 2012	3, ZY, 19-24 yaş	ZY olan öğrencilere eşzamanlı ipucuyla galoş yapma becerisinin öğretiminin etkililiğinin belirlenmesi	Tek-denekli / Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Galoş yapma	Eşzamanlı ipucuyla öğretim	+/+	-	Eşzamanlı ipucuyla öğretim ZY olan öğrencilerin galoş yapma becerisini edinmelerinde etkilidir. Katılımcılar edinmiş oldukları bu beceriyi farklı ortam, araç-gereç ve uygulamacılara genellemişler ve öğretim sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra da sürdürmüşlerdir.
Özbey, 2015	3, ZY, 16-17 yaş	ZY olan öğrencilere yeterliklere dayalı mesleki eğitim programı aracılığıyla erkek gömleği paketleme becerisinin öğretimi	Eylem araştırması	Erkek gömleği paketleme	Yeterliklere dayalı mesleki eğitim programı	+/+	+	Yeterliklere dayalı mesleki eğitim programı ZY olan öğrencilerin erkek gömleği paketleme becerisini edinmelerinde etkilidir. Katılımcılar edinmiş oldukları bu beceriyi farklı ortama ve araç-gerece genellemişler ve öğretim oturumları sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra da sürdürmüşlerdir. Öğrenci, aile, fabrika personeli gibi paydaşlardan toplanan sosyal geçerlik bulguları olumludur.
Bahçalı, 2016	3, GY, 21-24 yaş	GYO bireylere tablet bilgisayarla sunulan video modelle öğretimin iş görüşmesi yapma becerisi üzerindeki etkililiğinin belirlenmesi	Tek-denekli / Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	İş görüşmesi yapma	Tablet bilgisayarla sunulan video modelle öğretim	+/+	+	Araştırmanın katılımcıları tablet bilgisayarla sunulan video modelle öğretim gerçekleştirildiğinde iş görüşmesi yapma becerisini öğrenmişlerdir. Katılımcılar edindikleri beceriyi farklı durum, ortam ve kişiye genelleylebilmişler, öğretim sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra da edindikleri beceriyi sürdürebilmişlerdir. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları olumludur.

Tablo 1.7. (Devam) Ulusal alanyazında GYO bireylere bağımsız yaşam becerilerinden istihdam becerilerinin öğretimine ilişkin araştırmalar

Kaynak	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Amaç	Yöntem	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Genelleme/Kalıcılık ve Sosyal Geçerlik	Temel Bulgular
Cavkaytar, Acungil ve Tomris, 2017	3, ZY, 19-32 yaş	ZY olan bireylere tablet bilgisayar ve bluetooth kulaklıkla desteklenen kafe garsonluğu eğitim programının kafe garsonluğu becerilerini edinmelerindeki etkililiğinin belirlenmesi	Tek-denekli / Denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Kafe garsonluğu becerileri	Bilgisayar ve bluetooth kulaklıkla desteklenen kafe garsonluğu eğitim programı	+ / + / +	Tablet bilgisayar ve bluetooth kulaklıkla desteklenen kafe garsonluğu eğitim programı ZY olan bireylerin kafe garsonluğu becerilerini edinmelerinde etkilidir. Katılımcılardan ikisi edinmiş oldukları becerileri gerçek kafe ortamlarına genelleyebilmişlerdir. Katılımcılar becerileri 10, 15 ve 20 gün sonra da sürdürebilmişlerdir.
Güneş Özler, 2019	3, ZY, 18-20 yaş	ZY olan öğrencilere aşçı yardımcılığı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminin etkililiğinin belirlenmesi	Tek-denekli / Davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli	Aşçı yardımcılığı becerileri	Aşçı yardımcılığı becerilerinin öğretimine yönelik eğitim programı	+ / + / +	Araştırmanın katılımcıları içerisinde yüksek risk barındıran aşçı yardımcılığı mesleğine ilişkin becerileri kazanmışlardır. Katılımcılar edinmiş oldukları becerileri farklı araç-gereç, kişi ve ortama genelleyebilmişlerdir. Uygulama oturumları sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra da katılımcıların edinmiş oldukları becerileri sürdürebildikleri görülmüştür. Araştırmanın sosyal geçerlik bulguları olumludur.
Ergenekon, Doğan ve Orum Çattık, 2020	12, OSB, 15-19 yaş	OSB olan öğrencilere farklı istihdam becerilerinin öğretiminde teknoloji destekli uygulamaların (video modelle öğretim ve işitsel teknoloji desteğinin [bug in ear-BIE]) etkililiğinin sınanması	Tek-denekli / Yoklama deneme li çoklu yoklama modeli	Telefonla sipariş alma, siparişleri hazırlama, Türk kahvesi yapma, siparişleri teslim etme ve bina içindeki boşları toplama; ofisi temizliğe hazırlama, ofisteki eşyaların tozunu alma ve silme, ofisin yerlerini silme; özgeçmiş hazırlama, İŞKUR'dan iş başvurusu yapma ve iş görüşmesi yapma; evrak tasnifleme, fotokopi çekme ve evrak getirip götürme becerileri	Video modelle öğretim ve BIE	+ / + / +	OSB olan öğrenciler kendilerine yapılan öğretim sonucunda hedef becerileri edinmiş, 1, 5, 12 hafta sonra da sürdürmüş ve bu becerileri farklı ortamlara, durumlara, kişilere ve araç-gereçlere genelleyebilmişlerdir. Katılımcıların ve ailelerinin çalışma hakkındaki görüşleri olumludur.

Tablo 1.8. *Ulusal alanyazında GYO bireylere bağımsız yaşam becerilerinden işlevsel akademik becerilerin öğretimine ilişkin araştırmalar*

Kaynak	Katılımcılar Sayı/Tanı/Yaş	Amaç	Yöntem	Bağımlı Değişken	Bağımsız Değişken	Genelleme /Kalıcılık ve Sosyal Geçerlik	Temel Bulgular
Uçar, 2020	2, ZY, 27-34 yaş	Kafede çalışan ZY olan garsonların garsonluk mesleğinde gereksinim duydukları matematik becerilerinin geliştirilmesi	Eylem araştırması	Garsonluk mesleğine ilişkin matematik becerileri	Gerçekçi matematik eğitimi	+ / + / +	ZY olan garsonlar mesleklerinde gereksinim duydukları matematik becerilerini edinmişlerdir. Edindikleri becerileri, bir hafta ve iki ay sonra da sürdürmüş, farklı ortama genellemişlerdir. Sosyal geçerlik bulguları olumludur.

Bozkurt (2001) araştırmasında aperiatif yiyecek-içecek hazırlama ve servis yapma becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin etkililiğini incelemiştir. Tek-denekli araştırma modellerinden davranışlararası çoklu yoklama modeliyle desenlenen bu araştırmanın katılımcıları bir özel özel eğitim merkezine devam eden, 14-17 yaşları arasında ZY olan dört öğrencidir. Araştırmada araç-gereç, zaman ve ortam genellemesi çalışılmıştır. Uygulamanın sona ermesinden iki ve dört hafta sonra kalıcılık verileri toplanmıştır. Araştırmada elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonrası elde edilen bulgular ZY olan öğrencilerin sabit bekleme süreli öğretimle öğretim gerçekleştirildiğinde yiyecek-içecek hazırlama ve servis yapma becerilerini edindiklerini göstermektedir. Katılımcıların edindikleri becerileri öğretimin sona ermesinden iki ve dört hafta sonra da sürdürebildikleri ve bu becerileri farklı ortam, araç-gereç ve zamana genelleyebildikleri görülmektedir.

Yücesoy (2002) araştırmasında fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini incelemiştir. Tek-denekli araştırma modellerinden deneklerarası çoklu yoklama modeliyle desenlenen araştırmanın katılımcıları bir özel eğitim mesleki eğitim merkezine devam eden ve yaşları 14 ve 17 arasında değişen ZY olan dört öğrencidir. Araştırmada günlük yoklama, toplu yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumları düzenlenmiştir. Düzenlenen genelleme oturumlarında farklı zaman, ortam ve araç-gereçlerle çalışılmıştır. Elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına eşzamanlı ipucuyla öğretim yapıldığında fotokopi çekme becerisini edinebilmişlerdir. Katılımcılar edinmiş oldukları bu beceriyi öğretim sona erdikten iki, dört ve beş hafta sonra da sürdürebilmişlerdir. Katılımcılardan ikisi edinmiş oldukları becerileri farklı zaman, ortam ve araç-gereçlere %100 oranında genelleyebilmiş, iki katılımcı ise bu becerileri %50 düzeyinde genelleyebilmişlerdir.

Yücesoy Özkan (2007) araştırmasında ZY olan öğrencilere kendini yönetme stratejilerini kullanma, sürdürme ve bu stratejileri kullanarak etkinlikleri yerine getirme becerilerinin kazandırılmasında kendine ön uyarı verme, kendini kaydetme, değerlendirme ve pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiğinin incelenmesini amaçlamıştır. Tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeliyle desenlenen araştırmaya yaşları 10-11 arasında değişen ZY olan üç öğrenci katılmıştır. Araştırma bulguları kendine ön uyarı verme, kendini kaydetme, değerlendirme ve pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin ZY olan öğrencilere kendini yönetme stratejilerinin

kazandırılmasında etkili olduğunu göstermektedir. Öğretim oturumlarının ardından izleme oturumlarına geçilmiştir. Bu doğrultuda ZY olan öğrenciler öğretim sona erdikten iki ve dört hafta sonra yürütülen izleme oturumlarında da daha önceden edinmiş oldukları becerileri sürdürebilmişlerdir. Araştırmanın katılımcıları edinim aşamasında kazanmış oldukları becerileri farklı davranışlara genelleylebilmişlerdir. Bunun yanı sıra araştırmada sosyal geçerlik verileri toplanmıştır. ZY olan öğrencilerin anne-babalarıyla yapılan görüşmelerde ebeveynlerin çocuklarına uygulanan kendine ön uyaran verme, kendini kaydetme, değerlendirme ve pekiştirmeden oluşan kendini yönetme stratejileri öğretim paketi konusunda olumlu görüşleri olduğu ifade edilmiştir.

Topsakal (2004) araştırmalarında eşzamanlı ipucuyla öğretimin ZY olan öğrencilere oto yıkama becerisinin kazandırılmasındaki etkililiğini incelemiştir. Tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeliyle desenlenen araştırmanın katılımcıları özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezine devam eden ve yaşları 16-20 arasında değişen ZY olan üç öğrencidir. Katılımcılarla oto yıkama becerisinin farklı ortam, araç-gereç ve zamana genellenmesi ve öğretim sona erdikten bir, iki ve üç hafta sonra da sürdürülmesi çalışılmıştır. Elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretim kullanılarak oto yıkama becerisini öğrendiklerini göstermektedir. Ayrıca katılımcılar edindikleri beceriyi farklı araç-gereç, ortam ve zamana genelleylebilmişler ve öğretim sona erdikten bir, iki ve üç hafta sonra da edindikleri beceriyi sürdürebilmişlerdir.

Aslan (2009) araştırmasında ZY olan bireylere elektrikli çim biçme makinesiyle çim biçme becerisinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Tek-denekli araştırma modellerinden deneklerarası yoklama evreli çoklu yoklama modeliyle desenlenen araştırmaya bir eğitim-uygulama okulu ve iş eğitim merkezine devam eden ve yaşları 18-22 arasında değişen ZY olan üç birey katılmıştır. Günlük ve toplu yoklama, öğretim, izleme ve genelleme oturumlarının düzenlendiği araştırmada elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Katılımcıların eşzamanlı ipucuyla öğretim sunulduğunda elektrikli çim biçme makinesiyle çim biçme becerisini edindikleri görülmüştür. Ayrıca katılımcılar kendilerine kazandırılan beceriyi farklı araç-gerece genelleylebilmişlerdir. Öğretim sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra da edinmiş oldukları beceriye ilişkin performanslarını sürdürebilmişlerdir.

Saygın (2009) araştırmasında ZY olan birey öğrencilere günlük yaşam becerilerinin (ped değiştirme, tişört ütöleme) kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretim ve sabit bekleme süreli öğretimin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırmasını amaçlamıştır. Tek-denekli araştırma modellerinden uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar modeliyle desenlenen araştırmaya yaşları 12 ve 14 olan ZY tanılı iki öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre ZY olan bireylere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında eşzamanlı ipucuyla öğretim ve sabit bekleme süreli öğretim etkilidir. Eşzamanlı ipucuyla öğretim sabit bekleme süreli öğretime göre daha verimlidir. Araştırmanın katılımcıları öğretim oturumları sona erdikten bir, iki ve üç hafta sonra edindikleri becerileri sürdürebilmişler, farklı kişi, ortam ve araç-gerece genelleyebilmişlerdir. Sosyal geçerliği belirlemek amacıyla katılımcıların anne-babalarıyla ve sınıf öğretmenleriyle görüşmeler yapılmıştır. Buna göre katılımcıların anne-babalarının ve sınıf öğretmenlerinin gerçekleştirilen uygulamalarla ilgili görüşleri genel olarak olumludur.

Değirmenci (2010) araştırmasında ZY olan öğrencilere video modelle öğretimin otel kat hizmetleri becerilerinin kazandırılmasındaki etkililiğini ve katılımcıların videoyla sunulan hedeflenmeyen bilgi kazanım düzeylerini belirlemeyi amaçlamıştır. Tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeliyle desenlenen araştırmaya bir iş okuluna devam eden ve yaşları 18-21 arasında değişen ZY olan dört öğrenci katılmışlardır. Araştırmanın üç bölümden oluşan bağımlı değişkenleri bulunmaktadır. Bağımlı değişkenler; “odayı temizliğe hazırlama, çöp toplama, kirli nevresim çıkarma”, “temiz çarşaf serme, temiz nevresim ve pike serme, yatak hazırlama”, “gardırobun tozunu alma, konsol ünitesinin tozunu alma, pencere çerçevelerinin ve yatak mobilyalarının tozunu alma”dır. Araştırmanın katılımcılarına video modelle öğretim yapıldığında otel kat hizmetleri becerilerini edindikleri görülmektedir. Katılımcılar edindikleri becerileri öğretim oturumları sona erdikten 13-65 gün sonra gerçekleştirilen izleme oturumlarında da sürdürmüşler ve bu becerileri farklı ortama genellemişlerdir.

Cavkaytar (2012) araştırmasında en az ipucuyla sunulan kafe garsonluğu eğitim programının etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Beş alandan ve 125 beceri basamağından oluşan gerçek ortamdaki garsonluk becerileri araştırmanın bağımlı değişkenidir. Tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeliyle desenlenen araştırmaya yaşları 18-22 arasında değişen ZY olan üç birey katılmıştır. Kafenin yapılandırılmış bir bölümünde öğretim ve yoklama oturumları, kafenin gerçek müşterilerinin olduğu bölümünde izleme ve genelleme oturumları

gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara en az ipucuyla sunulan kafe garsonluğu eğitim programı uygulandığında kafe garsonluğu becerilerini edindikleri, üç oturum boyunca sürdürdükleri ve edindikleri becerileri gerçek kafe ortamına ve gerçek müşterilere genelledikleri görülmüştür.

Leblebici (2012) araştırmasında eşzamanlı ipucuyla öğretimin ZY olan öğrencilere galoş yapma becerisinin kazandırılmasındaki etkililiğini incelemiştir. Tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeliyle desenlenen araştırmaya eğitim-uygulama okulu ve iş eğitim merkezine devam eden ve yaşları 19-24 arasında değişen ZY olan üç öğrenci katılmıştır. Araştırmada günlük ve toplu yoklama, öğretim, genelleme ve izleme oturumları düzenlenmiştir. Elde edilen veriler grafiksel olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarının eşzamanlı ipucuyla öğretim gerçekleştirildiğinde galoş yapma becerisini edindikleri görülmüştür. Katılımcılar edinmiş oldukları bu beceriyi farklı ortam, araç-gereç ve uygulamacılara genellemişler ve öğretim oturumları sona erdikten bir, üç ve dört hafta sonra da sürdürmüşlerdir.

Özbey (2015) araştırmasında ZY olan öğrencilere yeterliklere dayalı mesleki eğitim programı aracılığıyla erkek gömleği paketleme becerisinin öğretimini amaçlamıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırmasıyla desenlenen araştırmaya yaşları 16-17 arasında değişen ve hafif düzeyde ZY olan üç öğrenci katılmıştır. Katılımcıların devam ettikleri okullarda karşılaşılan sorunlar belirlenmiş ve bu sorunlardan hareketle bulundukları ilde araştırmacı tarafından bir iş gücü piyasa analizi yapılmıştır. Bu doğrultuda bulunulan ilde tekstil sektörü en yaygın sektör olarak belirlenmiş ve okula bir tekstil atölyesi kurulmuştur. Sözü edilen atölyede katılımcılara kazandırılmak üzere yeterliklere dayalı bir eğitim programı tasarlanmıştır. Araştırmada katılımcılara (a) düğmeleme ve marka takma, (b) yaka basma, (c) yaka çemberi ve kelebek çember takma, (d) katlama ve ütöleme ile (e) etiketleme ve jelatinleme alt basamaklarından oluşan erkek gömleği paketleme becerisinin kazandırılması amaçlanmıştır. Toplamda dört ay süren kuramsal ve uygulamalı eğitim sonucunda araştırmanın katılımcıları hedef becerileri bağımsız biçimde sergiler duruma gelmişlerdir. Eğitim sonunda aileler, eğitimciler, fabrika personeli ve öğrencilerle gerçekleştirilen görüşmelerde sözü edilen paydaşların eğitim programıyla ilgili olumlu görüşleri olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Orum Çattık (2016) araştırmasında BIE ile sunulan video modelle öğretimin ZY olan öğrencilerin toplum kaynaklarını kullanma becerilerini (elektrik faturası ödeme,

tramvaya binme, restoranda yiyecek/içecek sipariş etme) edinmeleri üzerindeki etkililiğini incelemiştir. Tek-denekli araştırma modellerinden deneklerarası yoklama denemeli çoklu yoklama modeliyle desenlenen araştırmaya yaşları 15 ve 17 arasında değişen ZY olan üç öğrenci katılmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcılara BIE ile sunulan video modelle öğretim yapıldığında toplum kaynaklarını kullanma becerilerini edindikleri görülmüştür. Öğretim oturumları sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra edinmiş oldukları becerileri sürdüren katılımcılar bu becerileri farklı ortamlara, durumlara ve araç-gereçlere genelleylebilmişlerdir.

Bahçalı (2016) araştırmasında GYO bireylere iş görüşmesi yapma becerisinin öğretiminde tablet bilgisayarla sunulan video modelle öğretimin etkililiğini belirlemeyi amaçlamıştır. Tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeliyle desenlenen araştırmaya yaşları 21-24 arasında değişen GYO üç birey katılmıştır. Araştırma bulguları katılımcıların iş görüşmesi yapma becerilerini edindiklerini ve etkili bir iş görüşmesi öncesinde ve sırasında yapmaları gerekenleri sözel olarak ifade edebildiklerini göstermektedir. Katılımcılar edindikleri becerileri farklı durum, ortam ve kişiye genelleylebilmişler, öğretim sona erdikten bir, üç ve beş hafta sonra da edindikleri becerileri sürdürebilmişlerdir.

Cavkaytar ve diğerleri (2017) araştırmalarında ZY olan bireylere kafe garsonluğu becerilerinin öğretiminde tablet bilgisayar ve bluetooth kulaklıkla desteklenen kafe garsonluğu eğitim programının kafe garsonluğu becerileri üzerindeki etkililiğini belirlemeyi amaçlamışlardır. Tek-denekli araştırma modellerinden denekler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeliyle desenlenen araştırmaya yaşları 19-32 arasında değişen ve ZY olan üç birey katılmıştır. Öğretim oturumları gerçek kafe ortamına benzeyen bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre ZY olan yetişkinlere kafe garsonluğu becerilerinin kazandırılmasında tablet bilgisayar ve bluetooth kulaklıkla desteklenen kafe garsonluğu eğitim programı etkili bulunmuştur. Ayrıca katılımcılardan ikisi edinmiş oldukları becerileri gerçek kafe ortamlarına genelleylebilmişlerdir.

Güneş Özler (2019) araştırmasında ZY olan öğrencilere aşçı yardımcılığı mesleğine ilişkin içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminin etkililiğini incelemiştir. Araştırmanın katılımcılarına ocak, fırın ve bıçak kullanma becerilerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Araştırma tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası yoklama evreli çoklu yoklama modeliyle desenlenmiştir. Araştırmanın katılımcıları 18-20 yaşları

arasında ZY olan üç öğrencidir. Araştırma bulguları içerisinde yüksek risk barındıran aşçı yardımcılığı mesleğine ilişkin becerileri ZY olan öğrencilerin edindiklerini göstermiştir. Katılımcılar edinmiş oldukları becerileri farklı araç-gereç, kişi ve ortama genelleyebilmişlerdir. Uygulama oturumları sona erdikten bir, iki ve dört hafta sonra da katılımcıların edinmiş oldukları becerileri sürdürebildikleri görülmüştür.

Orum Çattık (2020) araştırmasında 15-17 yaşları arasında OSB olan öğrencilere öz-belirleme becerilerinden karar verme, seçim yapma, hedef belirleme, hedefe ulaşmak için planlama yapma, hedefi gerçekleştirirken karşılaşılan problemlere çözüm üretme, kendini izleme ve değerlendirme, hedefe ulaşma becerilerinin kazandırılmasını amaçlamıştır. Sözü edilen becerilerin OSB olan öğrencilere kazandırılması amacıyla Öz-Belirleme Öğrenme Modeli (ÖZBÖM) (Self-Determination Learning Model of Instruction, [SDLMI]) kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada tek-denekli araştırma modellerinden davranışlar arası çoklu başlama modeli kullanılmış ve katılımcılar arasında yinelenmiştir. Buna ek olarak katılımcıların sergiledikleri bağımsız yaşam becerilerinin düzeyindeki değişiklikler ön-test son-testten elde ettikleri puanlara göre karşılaştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre OSB olan öğrenciler öz-belirleme becerilerini edinmişler ve uygulama sona erdikten bir, üç, beş ve sekiz hafta sonra da edinmiş oldukları becerileri sürdürmüşlerdir. OSB olan öğrencilerin ve ebeveynlerinin uygulamaya ilişkin olumlu görüşlerinin olduğu ifade edilmiştir.

Ergenekon, Doğan ve Orum Çattık (2020) istihdam becerilerinin öğretimine yönelik olarak yürüttükleri bir projede OSB olan öğrencilere farklı istidam becerilerinin öğretiminde teknoloji destekli uygulamaların (video modelle öğretim ve BIE) etkililiğini sınıadıkları dört araştırma gerçekleştirmişlerdir. Proje kapsamında yürütülen ilk araştırmada OSB olan öğrencilere “telefonla sipariş alma, siparişleri hazırlama (tost, sandviç, Türk kahvesi yapma), siparişleri teslim etme ve bina içindeki boşları toplama (örn., kirli bardak, tabak vb.)” becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya yaşları 15-17 arasında değişen ikisi erkek biri kız OSB tanılı üç öğrenci katılmıştır. Proje kapsamında yürütülen ikinci araştırmanın amacı, OSB olan öğrencilere “ofisi temizliğe hazırlama, ofisteki eşyaların tozunu alma ve silme, ofisin yerlerini silme” becerilerinin öğretiminde video modelle öğretimin etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmaya yaşları 15-17 arasında değişen ikisi erkek biri kız OSB tanılı üç öğrenci katılmıştır. Proje kapsamında yürütülen üçüncü araştırmada OSB olan öğrencilere “özgeçmiş hazırlama, İŞKUR’dan iş başvurusu yapma

ve iş görüşmesi yapma” becerilerinin öğretiminde BIE ile sunulan video modellerle öğretimin etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya yaşları 15-19 arasında değişen OSB tanılı üç erkek katılmıştır. Proje kapsamında yürütülen dördüncü araştırmanın amacı ise OSB olan öğrencilere “evrak tasnifleme, fotokopi çekme ve evrak getirip götürme” becerilerinin öğretiminde video modellerle öğretimin etkililiğinin incelenmesidir. Araştırmaya yaşları 15-19 arasında değişen OSB tanılı üç erkek katılmıştır. Ayrıca yürütülen dört araştırmada da katılımcıların video aracılığıyla sunulan hedeflenmeyen bilgi kazanım düzeyleri belirlenmiş; katılımcıların ve ailelerinin çalışma hakkındaki görüşleri değerlendirilmiştir. Dört araştırmada da tek-denekli araştırma modellerinden yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Dört araştırmanın bulguları da OSB tanılı tüm katılımcıların kendileri için belirlenen hedef becerileri öğrendiklerini, öğrendikleri bu becerileri öğretim sona erdikten 1, 5, 12 hafta sonra da sürdürdüklerini ve bu becerileri farklı ortamlara, durumlara, kişilere ve araç-gereçlere genelleyeabildiklerini göstermiştir. Araştırmada katılımcıların hedeflenmeyen bilgi kazanım düzeylerinin hedef becerilere göre değişkenlik gösterdiği görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sosyal geçerlik bulguları da araştırma sonuçlarının katılımcılar ve katılımcıların aileleri açısından memnuniyet verici olduğunu göstermektedir.

Uçar (2020) araştırmasında 27 ve 34 yaşlarında ZY olan iki bireye garsonluk mesleğinde gereksinim duyabilecekleri matematik becerilerinin kazandırılmasını amaçlamıştır. Bu doğrultuda durum belirleme ve uygulamadan oluşan iki aşamalı bir eylem araştırması planlanmıştır. İlk aşamada ZY olan garsonların mesleklerinde gereksinim duyabilecekleri matematik becerilerinin belirlenmesi amacıyla varolan matematik becerileri ve bu doğrultuda karşılaştıkları sorunlar belirlenmiştir. Belirlenen gereksinim doğrultusunda ZY olan garsonlara benzetim ortamında sayıların öğretimi ve sipariş alma becerileri konusunda öğretim yapılmıştır. Bunun ardından katılımcılarla gerçek iş ortamında hedef beceriler çalışılmıştır. Yapılan uygulamalar sonrasında ZY olan garsonların mesleklerinde gereksinim duyabilecekleri matematik becerilerini edindikleri görülmüştür. Uygulama sonrasında garsonlarla, iş yeri çalışanlarıyla ve garsonların aileleriyle yapılan görüşmelerde yapılan uygulamaya yönelik olumlu görüşlerinin olduğu ifade edilmiştir.

Ulusal alanyazında GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili farklı katılımcılarla, farklı amaçlar çerçevesinde gerçekleştirilmiş çok sayıda araştırma olduğu görülmektedir. Bu araştırmalardan GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili

ulaşılabilen 10 betimsel araştırmada (Akardere, 2005; Artar, 2018; Baran, 2003; Coşgun Başar, 2010; Gündoğdu, 2010; Gürsel vd., 2007; Koçak, 2006; Özdemir, 2008; Uçar, 2016; Uçar Rasmussen ve Yıkılmış, 2020) konuyla ilgili yaşanan sorunlar ve/veya bu sorunlara yönelik çözüm önerileri ortaya konmuştur. Buna göre Türkiye’deki GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişlerinde yaşadıkları sorunlar izleyen biçimde sıralanmıştır:

- a. İşverenlerin olumsuz tutumları (Akardere, 2005)
- b. Mesleki eğitim programlarının ve atölyelerin öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaması (Koçak, 2006; Özdemir, 2008; Uçar, 2016; Uçar Rasmussen ve Yıkılmış, 2020)
- c. GYO öğrencilerin bir iş becerisine sahip olamamaları (Coşgun Başar, 2010; Gündoğdu, 2010)
- d. GYO öğrencilerin istihdam edilebilirlik becerilerine sahip olmamaları (Artar, 2018)
- e. Ulaşım ile ilgili sorunlar (Coşgun Başar, 2010)
- f. İletişim ile ilgili sorunlar (Artar, 2018; Coşgun Başar, 2010)
- g. İşe yerleştirilme süreçlerinin iyi işletilmemesi (Gündoğdu, 2010; Gürsel vd., 2007; Uçar Rasmussen ve Yıkılmış)
- h. Ailelerin iş birliği yapmaması ve sorumluluk almaması (Gürsel vd., 2007)
- i. İstihdam programının olmaması (Özdemir, 2008)
- j. Devletin denetim konusunda görevini yerine getirmemesi sonucunda GYO bireylerin yasal haklardan yararlanamaması (Gündoğdu, 2010; Gürsel vd., 2007; Özdemir, 2008; Uçar, 2016)

Ulusal alanyazında gerçekleştirilen araştırmalarda GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişte yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri izleyen biçimde sıralanmıştır:

- a. GYO öğrencilerin iş ve işyeri deneyimlerinin artırılması (Baran, 2003)
- b. GYO öğrencilerin istihdam edilecekleri işe göre hazırlanmaları (Baran, 2003; Coşgun Başar, 2010; Gündoğdu, 2010; Gürsel vd., 2007)
- c. GYO öğrencilerin istihdam edilebilirlik becerilerini edinmeleri (Artar, 2018)
- d. İşe yerleştirme sonrasında kurumların izleme çalışmaları yürütmesi (Gündoğdu, 2010)
- e. TÜİK’in daha etkin rol oynaması (Uçar, 2016)

- f. Toplumun ve ailenin okul tarafından bilgilendirilmesi (Baran, 2003)
- g. GYO öğrenciler için BGP'lerin hazırlanması (Gürsel vd., 2007)
- h. Sorumlulukların paydaşlar arasında paylaşılması (Gürsel vd., 2007)
- i. Yasal düzenlemelerin gerçekleştirilmesi (Gürsel vd., 2007)
- j. Var olan yasal düzenlemelere ilişkin uygulamaların sıkı biçimde denetlenmesi (Gündoğdu, 2010)
- k. Devletin istihdam alanları oluşturması (Coşgun Başar, 2010)

Ulusal alanyazında GYO bireylere bağımsız yaşam becerilerinin öğretildiği 17 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalarda GYO bireylere:

- a. *Günlük yaşam becerilerinden* “özbakım ve ev içi” becerilerinin (Şabanova, 2000), “ped değiştirme, tişört ütüleme” becerilerinin (Saygın, 2009), “elektrik faturası ödeme, tramvaya binme, restoranda yiyecek/içecek sipariş etme” becerilerinin (Orum Çattık, 2016)
- b. *Öz-belirleme becerilerinden* kendini yönetme becerilerinin (Yücesoy Özkan, 2007), karar verme, seçim yapma, hedef belirleme, hedefe ulaşmak için planlama yapma, hedefi gerçekleştirirken karşılaşılan problemlere çözüm üretme, kendini izleme ve değerlendirme, hedefe ulaşma becerilerinin (Orum Çattık, 2020)
- c. *İstihdam becerilerinden* “sandviç hazırlama, sıcak oralet hazırlama ve servis yapma” becerilerinin (Bozkurt, 2001), “fotokopi çekme” becerisinin (Yücesoy, 2002), “elektrikli çim biçme makinesiyle çim biçme” becerisinin (Aslan, 2009), “otel kat hizmetleri” becerilerinin (Değirmenci, 2010), “oto yıkama” becerisinin (Topsakal, 2004), “kafe garsonluğu” becerilerinin (Cavkaytar, 2012; Cavkaytar vd., 2017), “galoş yapma” becerisinin (Leblebici, 2012), “erkek gömleği paketleme” becerisinin (Özbey, 2015), “iş görüşmesi yapma” becerisinin (Bahçalı, 2016), “aşçı yardımcılığı mesleğine ilişkin yüksek risk barındıran” becerilerin (Güneş Özler, 2019), “telefonla sipariş alma, siparişleri hazırlama (tost, sandviç, Türk kahvesi yapma), siparişleri teslim etme ve bina içindeki boşları toplama (örn., kirli bardak, tabak vb.)”; “ofisi temizliğe hazırlama, ofisteki eşyaların tozunu alma ve silme, ofisin yerlerini silme”; “özgeçmiş hazırlama, İŞKUR’dan iş başvurusu yapma ve iş görüşmesi yapma” ile “evrak tasnifleme, fotokopi çekme ve evrak getirip götürme” becerilerinin (Ergenekon, Doğan ve Orum Çattık, 2020)

- d. Bağımsız yaşam becerilerine hizmet edecek becerilerden *işlevsel akademik* becerilerin, bir başka deyişle “garsonluk becerilerinde gereksinim duyulabilecek matematik becerileri”nin (Uçar, 2020) kazandırılmasının hedeflendiği görülmektedir.

Ulusal alanyazında GYO öğrencilerin bağımsız yaşama geçişlerine hizmet edebilecek becerilerin öğretimlerine yer verilen çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Ancak Türkiye’de GYO öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerinin bağımsız yaşama geçişlerini sağlamaya yönelik bir eğitim programının tasarlanmasına yönelik bir araştırmaya ulaşılamamıştır. İzleyen başlıkta öğretmenlerin GYO öğrencileri bağımsız yaşama geçişe hazırlarken gereksinim duyduğu alanlara yönelik bir eğitim programının tasarlandığı bu araştırmaya neden gereksinim duyulduğuna ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

1.9. Araştırma Gereksinimi

GYO öğrencilerin bağımsız yaşama hazırlanmaları, okul döneminde kendilerine sağlanan, yoğunluğuna ve türüne GYO öğrencinin özelliklerine ve gereksinimlerine göre karar verilen desteklerle mümkün olabilmektedir (Bouck, 2013). Ancak uluslararası alanyazına göre GYO öğrencilerin bağımsız yaşama geçişlerinde istihdam edilememe, iş eğitiminin verildiği ortamlarda yeterince zaman geçirememe, yetişkin rollerini edinememe, barınma, ulaşım, diğer bireylerle ilişkiler vb. alanlarda güçlük yaşama, tipik gelişen akranlarının gerisinde kalma, toplum kaynaklarını kullanamama gibi güçlükler yaşadıkları ifade edilmektedir. Ayrıca GYO öğrencilerin bağımsız yaşama geçişte BGP’lerinin özensiz bir biçimde hazırlanması, ailelerinin geçiş sürecine düşük katılım göstermeleri, kaynaştırma uygulamalarındaki yetersizlikler, yasal düzenlemelerin uygulamaya geçirilmesindeki yetersizlikler, bağımsız yaşama geçiş sonrasında takip edilmeme durumları ve bürokratik engeller gibi bağımsız yaşam geçiş sürecinin paydaşlarından olan öğretmenler, ebeveynler, işverenler ve devlet kaynaklı sorunlar yaşadıkları uluslararası alanyazında ifade edilmektedir (örn., Blackorby ve Wagner, 1996; Butcher ve Wilton, 2008; Cain, 2017; Caton ve Kagan, 2006; Gallivan-Fenlon, 1994; Garcia Iriarte vd., 2016; Gillan ve Coughlan, 2010; King vd., 2017; Pascall ve Hendey, 2004; Thomson vd., 1995; Van Naarden Braun vd., 2006).

GYO öğrencilerin bağımsız yaşama hazırlanmalarına yönelik ulusal alanyazındaki araştırmalar GYO öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerinden bazılarını (örn., iş,

istihdam edilebilirlik, ulaşım, iletişim vb.) sahip olamadıklarını, mesleki eğitim programlarının ve atölyelerin öğrencilerin gereksinimlerini karşılamadığını, işe yerleştirilme sürecinin iyi işletilmediğini, BGP'lerin hazırlanmadığını, istihdam programının olmadığını, işverenlerin olumsuz tutum içerisinde olduğunu, ailelerin sürece dahil olmadıklarını, devletin GYO bireylerin yasal haklarıyla ilgili denetim görevini yerine getirmediğini göstermektedir (Akardere, 2005; Artar, 2018; Coşgun Başar, 2010; Gündoğdu, 2010; Gürsel vd., 2007; Koçak, 2006; Özdemir, 2008; Uçar, 2016). GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili var olan durumu ortaya koyan uluslararası ve ulusal araştırmalar öğretmen, ebeveyn, işveren ve devlet kaynaklı sorunların olduğunu ortaya koymaktadır. Bu noktada sözü edilen paydaşların en önemlilerinden olan öğretmenlerin hizmet öncesinde ve içinde desteklenmelerinin oldukça önemli olduğunun vurgulanması gerekmektedir.

Eğitim fakültelerinde GYO öğrencilere öğretmen yetiştirmeyi hedefleyen Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı 2016-2017 eğitim-öğretim yılından başlamak üzere Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı olarak değiştirilmiştir. GYO öğrencilerin bağımsız yaşama hazırlanmalarına yönelik Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı'nda bir dersin bulunmadığı görülmektedir. Bu noktada uzun yıllardır mezun veren Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nın mezunlarının GYO öğrencileri bağımsız yaşama geçişe hazırlamaya yönelik bir ders almadığı söylenebilir. Söz konusu durumun 2016-2017 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konan Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı'nda bulunan "Bireyselleştirilmiş Eğitim ve Geçiş Planlarının Hazırlanması" isimli ders aracılığıyla giderilmesinin amaçlandığı görülmektedir (http-4; http-5). Ancak sözü edilen dersin kuramsal olması, ders içeriği çok yoğun olmasına rağmen haftada sadece iki saatlik bir ders olması ve derste uygulamaya yönelik bir çalışma yapılmamasından dolayı öğretmen adaylarının ve dolayısıyla mezun olduklarından öğretmenlerin bu konuda bilgi, beceri ve uygulama eksiklikleri olabileceği söylenebilir. Bu eksikler, BEP'lerin bütüncül bir bakış açısıyla hazırlanmasının önüne geçerek GYO öğrenciler için bağımsız yaşam hedeflerine ulaşılmasını engelleyebilir. Bunun yanı sıra hâlihazırda alanda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sözü edilen kuramsal dersin yer almadığı Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı'ndan mezun olmuş olmalarından kaynaklı GYO öğrencileri bağımsız yaşama hazırlarken güçlükler yaşayabilecekleri ve hazırladıkları programlarda bağımsız yaşam için gerekli tüm bileşenleri içeren bütüncül bakış açısını yakalamakta zorlanabilecekleri ifade edilebilir.

Buna ek olarak halihazırda okullarda yeterli sayıda özel eğitim öğretmeni istihdam edilemediği için GYO öğrencilerle farklı alanlardan (örn., sınıf eğitimi, beden eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi, görsel sanatlar, işletme vb.) mezun sertifikalı öğretmenler de çalışmaktadır. Alan dışından gelen sertifikalı öğretmenlerin GYO öğrencilerin eğitimi ve bağımsız yaşama geçişlerine yönelik kuramsal ve/veya uygulamalı dersler almamalarından kaynaklanan gereksinimleri olabileceği söylenebilir. Bu noktada GYO öğrencilerle çalışan öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenerek söz konusu gereksinimlere yönelik bir eğitim programının tasarlanması bu araştırmanın bir başka gereksinimidir.

Alanyazında GYO öğrencilerin bağımsız yaşama geçişlerinde öğretim yapıldığında günlük yaşam, öz-belirleme ile istihdam ve çalışma becerileri gibi bağımsız yaşam becerilerini edinebildiklerini gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (örn., Blanchett, 2001; Değirmenci, 2010, Garcia Iriarte vd., 2016; Morgan vd., 2014; Orum Çattık, 2020, Saygın, 2009). Bunun yanı sıra GYO öğrencilerin bağımsız yaşama hazırlanmalarına hizmet eden günlük yaşam becerileri eğitim programının geliştirildiği iki araştırma bulunmaktadır (Kaya, 2017; Yıldız, 2020). Ayrıca GYO öğrencilerin bağımsız yaşamlarına hizmet edecek işlevsel akademik becerilerden matematik becerilerinin kazandırıldığı bir araştırmada matematik becerileri aracılığıyla istihdam ve çalışma becerileri desteklenmektedir (Uçar, 2020). Söz konusu araştırma bulgularına göre GYO öğrencilere öğretim yapıldığında bağımsız yaşam becerilerini edinebilecekleri görülmektedir. Ancak var olan durumu betimleyen araştırma bulgularına göre GYO öğrencilerin bu becerilere sahip olmadıkları görülmektedir. Yaşanan bu durumun nedeninin ortaya konması gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin GYO öğrencileri bağımsız yaşama hazırlarken gereksinimlerinin belirlenmesine, bu gereksinimleri karşılamaya yönelik eğitim programları tasarlanmasına ve uygulanmasına gereksinim duyulmaktadır.

Uluslararası alanyazında öğretmenlerin GYO öğrencileri bağımsız yaşama geçişe hazırlamaya yönelik hazır olmadıklarını ifade eden çalışmaların (örn., Plotner vd., 2017; Talapatra vd., 2019) yanı sıra eğitim programlarına katılan öğretmenlerin GYO öğrencileri bağımsız yaşama hazırlamada bu programların olumlu etkilerini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (örn., Blanchett, 2001; Morningstar vd., 2008; Wolfe vd., 1998). Ancak Türkiye’de GYO öğrencilerin bağımsız yaşama hazırlanmalarında öğretmenlerin eğitim programları aracılığıyla desteklenmesi konusunda bir araştırmaya

ulaşılamamıştır. Bu doğrultuda GYO öğrencilerin bağımsız yaşama geçiş yapmasını kolaylaştıracak, öğretmenlere yönelik bir eğitim programının tasarlanmasına gereksinim duyulmaktadır. Dolayısıyla bu araştırma sıralanan bu gereksinimlerden hareketle planlanmıştır.

1.10. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, III. Kademedeki özel eğitim okullarında (özel eğitim meslek okulları ve özel eğitim iş uygulama merkezleri/okulları) çalışan öğretmenlerin GYO öğrencileri bağımsız yaşama geçişe hazırlarken gereksinimlerini belirlemek ve gereksinim duydukları alanlara yönelik olarak tasarlanan eğitim programının etkililiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Gereksinim Belirleme Aşamasına (Nitel Boyut) İlişkin Araştırma Soruları:

1. III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin GYO öğrencileri bağımsız yaşama geçişe hazırlamaya ilişkin gereksinimleri nedir?
2. Bu doğrultuda tasarlanan eğitim programı nasıl olmalıdır?

Tasarlanan Eğitim Programının Uygulanmasına (Nitel Boyut) İlişkin Araştırma Soruları:

3. III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlama konusunda gereksinimlerine yönelik tasarlanan eğitim programı etkili midir?

Eğitim Programının Uygulanmasından Sonra Tasarlanan Programının Değerlendirilmesine (Nitel Boyut) İlişkin Araştırma Soruları:

4. III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin GYO öğrencileri bağımsız yaşama geçişe hazırlama konusunda gereksinimlerine yönelik tasarlanan eğitim programı hakkındaki görüş ve önerileri nelerdir?

1.11. Araştırmanın Önemi

Brolin (1997) ile Wandry ve meslektaşları (2013) bağımsız yaşama başarılı bir biçimde katılabilen bireylerin günlük yaşam, öz-belirleme ile istihdam ve çalışma becerileri alanlarında birtakım becerilere sahip olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Tipik gelişen ya da GYO bireylerin bağımsız yaşama başarılı biçimde katılabilmeleri için

nerede çalışacakları, nerede yaşayacakları, zamanlarını nasıl geçirecekleri gibi birtakım alanlarda karar verme ve verdiği bu kararları uygulama becerisine sahip olmaları gerekmektedir (Crockett ve Hardman, 2010). Ancak alanyazındaki araştırmalara göre GYO bireylerin bağımsız yaşam becerilerini sergilemede güçlük yaşadıkları görülmektedir (örn., Artar, 2018; Blackorby ve Wagner, 1996; Butcher ve Wilton, 2008; Gürsel vd., 2007; King vd., 2017; Pascall ve Hendey, 2004; Thomson vd., 1995). Alanyazına göre bağımsız yaşama geçişin önemli bir ögesi olan BGP'nin hazırlanmaması (Gürsel vd., 2007) ya da kötü hazırlanması (Gallivan-Fenlon, 1994), mesleki eğitim programlarının ve atölyelerin GYO bireylerin gereksinimlerini karşılamaması (Koçak, 2006; Özdemir, 2008; Uçar, 2016), GYO bireylerin iş ve istihdam edilebilirlik becerilerine sahip olamaması (Artar, 2018; Coşgun Başar, 2010; Gündoğdu, 2010) öğretmen temelli sorunlardır. Bu araştırma öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlamada gereksinimlerini belirleme ve bu gereksinimlere dayalı olarak tasarlanan eğitim programının etkililiğini ortaya koyarak alanyazına katkıda bulunması açısından önemlidir.

Türkiye'de MEB'e bağlı okullarda GYO öğrencilerin bağımsız yaşama geçişlerine hizmet etmesi amacıyla programda yer alan Bağımsız Yaşam Becerileri Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2018) GYO öğrencilere kazandırılması hedeflenen beceri alanları Brolin (1997) ile Wandry ve meslektaşlarının (2013) çalışmalarındaki beceri alanlarıyla karşılaştırıldığında oldukça yetersizdir. Bu durumun Türkiye'deki GYO öğrencilerin bağımsız yaşama geçişlerinde sorunlara yol açabileceği düşünülebilir. Bu sorunlar istihdam ve çalışma beceri alanı ve öz-belirleme beceri alanlarındaki becerilerin GYO bireylere kazandırılmaması şeklinde olabilir. Sözü edilen becerileri kazanamayan GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişlerinde sorunlar yaşamasının kaçınılmaz olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda bu araştırmayla öğretmenlerin gereksinimlerine dayalı olarak tasarlanacak eğitim programının Türkiye'deki uygulamalara katkıda bulunacak olması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktada araştırmanın, politika koyuculara GYO öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerini edinmelerinde öğretmenlerin nasıl desteklenmeleri gerektiği ve Türkiye'deki GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişlerindeki eğitim programlarının içeriklerinin gözden geçirilmesi konusunda bir yol gösterici olması açısından önemli olduğu söylenebilir.

Türkiye'deki GYO öğrencilere hizmet veren öğretmenlerin öğrencilerini bağımsız yaşama hazırlarken gereksinim duydukları alanların belirlendiği bir araştırmaya

ulaşılamamıştır. Araştırmanın bu yönüyle bir ilk olması açısından alanyazındaki büyük bir boşluğu doldurduğu ve bu noktadaki öneminin vurgulanması gerektiği söylenebilir. Bunun yanı sıra belirlenen gereksinimleri karşılamaya yönelik bir eğitim programının tasarlanmasının ülkemizde GYO öğrencilerle çalışan öğretmenlerin desteklenmeleri açısından son derece önemli olduğu ifade edilebilir.

GYO öğrencilerin okuldan bağımsız yaşama geçişleri aileler açısından stresli olabilmektedir. Çocuklarının bağımsız yaşama geçişleri sürecinde aileler güçlükler yaşayabilmektedirler (Targett ve Wehman, 2013). Bununla birlikte GYO öğrencinin ve ailesinin okuldan aldığı eğitimler ve desteklerle yaşam kaliteleri arasında olumlu yönde bir ilişkiden söz edilmektedir (Halpern, 1993). Okul tarafından sunulan eğitimler ve destekler aracılığıyla bağımsız yaşam becerilerine sahip olan öğrencilerin ve ailelerinin yaşam kaliteleri de artmaktadır (Roessler vd., 1990). Bu çalışmada öğretmenler GYO öğrencilerini bağımsız yaşama hazırlama konusunda desteklemişlerdir. Bu destekler sonucunda GYO öğrencilerin yaşam kalitelerinin artmasına bağlı olarak yaşamlarındaki diğer bireylerin de yaşam kalitelerinin artacağı söylenebilir. Araştırma bu yönüyle de önemlidir.

Bağımsız yaşama geçiş sürecinin paydaşlarından olan öğretmenlerin kendilerini sürekli yenileyen bir yapıda olmaları gerekmektedir. Bu doğrultuda en az öğrencilerine gereken eğitim kadar öğretmenlerin de eğitime gereksinimleri vardır. Öğretmenlere yapılacak olan yatırımın öğrencinin, dolayısıyla toplumun geleceğini etkileyeceği ifade edilebilir (Özkan, 2005). Bu çalışmada tasarlanan eğitim programının öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu etkide bulunmasının hedeflenmesi, bu durumun da öğrenciye ve dolayısıyla topluma olumlu etkide bulunabilecek olmasının bu araştırmanın altı çizilecek bir başka önemli noktası olduğu söylenebilir.

1.12. Sınırlılıklar

1. Araştırma kapsamında tasarlanan eğitim programına yalnızca İç Anadolu ve Marmara bölgelerinde bulunan birer şehirde çalışan öğretmenler 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz dönemi ve 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde katılmışlardır.
2. Araştırma kapsamında tasarlanan ve uygulanan eğitim programı Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitim yoluyla yapılmıştır. Uzaktan eğitimde katılımcıların görüntülerine ve seslerine ders boyunca erişim olmamasından

kaynaklı olarak öğretmenlerin derslerin tamamını dikkatli bir biçimde takip edip etmedikleri kontrol edilememiştir. Bu durumun katılımcıların eğitim programına yeterli düzeyde katılım gösterip göstermediklerinin belirlenememesine yol açtığı söylenebilir.

3. Eğitim programının uygulanması öncesinde katılımcılara sunulan ön-test ve program sonrası sunulan son-test Covid-19 pandemisi nedeniyle Google Forms aracılığıyla uzaktan gerçekleştirilmiştir. Bilgi testini çözen katılımcıların sorulara sadece kendi bilgileri doğrultusunda yanıt verip vermedikleri kontrol edilememiştir. Bu durumun araştırmanın iç geçerliğini tehdit eden bir etmen olduğu düşünülebilir.

1.13. Tanımlar

Bağımsız Yaşam Becerileri: Bireyin bir başkasına ihtiyaç duymadan hayatını sürdürebilmesi için gerekli olan günlük yaşam, öz-belirleme ile istihdam ve çalışma becerileri olarak sınıflanabilen beceriler bütünüdür (Brolin, 1997; Wandry, Wehmeyer ve Glor-Scheib, 2013).

Geçiş: Amaç belirleme, uygun ortamı belirleme, öğretimi gerçekleştirme, değerlendirme, yerleştirme ve izleme öğelerini içeren, programlar ya da hizmet modelleri arasında hareket etme süreci olarak ifade edilmektedir (Baer ve Flexer, 2013; Ergenekon, 2015; Kochhar-Bryant, 2009a; Wheeler, Mayton ve Carter, 2015).

Gelişimsel Yetersizlik: Gelişim döneminde (0-18 yaş arası) ortaya çıkan, özbakım, alıcı ve ifade edici dil becerileri, öğrenme, kendini yönetme (self-direction), bağımsız yaşam vb. alanların en az üçünde görülen yetersizliklerdir (DSM-V, 2013; Public Law, 2000).

Eğitim Programı Tasarımı: Öğrenen bireye öğrenme deneyimleri yaşatmak üzere uygun yöntem ve tekniklerin kullanıldığı sistematik bir süreçtir (Demirel, 2017; Görgen, 2017; Gültekin, 2017; Ornstein ve Hunkins, 2018; Varış, 1997).

2. YÖNTEM

Araştırmanın yöntem bölümünde araştırma modeli, örneklem, etik, genel süreç başlıklarına ve bu başlıklara ilişkin ayrıntılı açıklamalara yer verilmiştir.

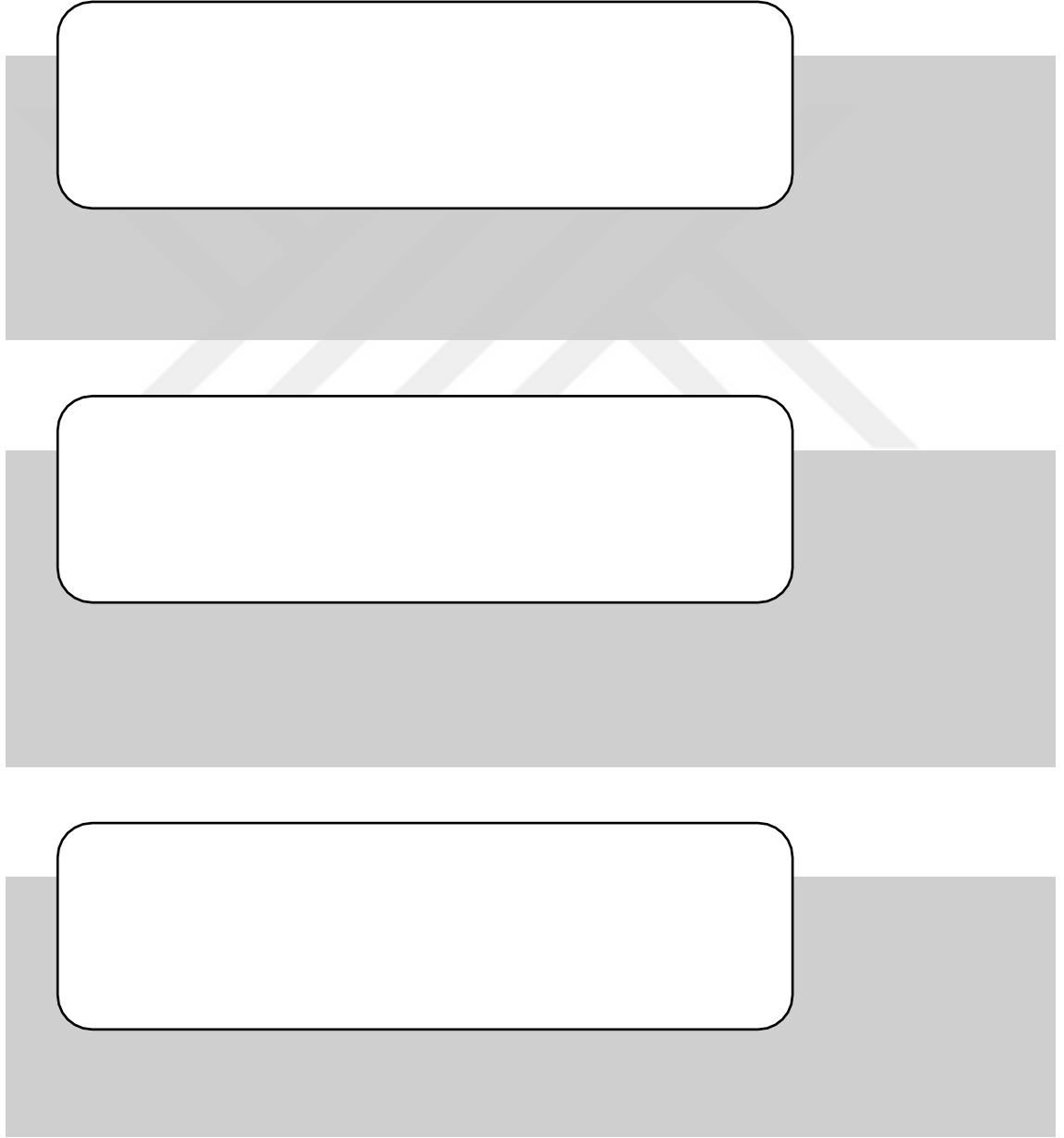
2.1. Araştırma Modeli

Araştırma, ana amacı doğrultusunda karma yöntem araştırması olarak desenlenmiştir. Karma yöntem araştırmalarında araştırma soruları nitel ve nicel verilerin toplanmasını gerektirir ve elde edilen veriler analiz edilir. Verilerin analizi, birleştirilmesi, ilişkilendirilmesi ya da yerleştirilmesi aşamalarında iki tür verinin de dâhil edilmesi söz konusudur. Karma yöntem araştırmalarında toplanan nitel ve nicel veriler inandırıcılığı arttırmak üzere birbirini doğrulamak amacıyla kullanılır. Karma yöntem araştırmalarında veriler eşzamanlı ya da ardışık olarak toplanabilir. Toplanan verilerin yoğunluğu nicel verilerde ya da nitel verilerde daha fazla olabilir (Balcı, 2018; Cresswell, 2016; Cresswell, 2019; Mills ve Gay, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Karma yöntem desenleri araştırmanın gerçekleştirildiği alana göre farklılaşabilmektedir. Cresswell (2016; 2019) ile Mills ve Gay (2016) üç temel karma yöntem tasarımı söz etmişlerdir. Bu tasarımlar; (a) yakınsayan paralel karma yöntem deseni, (b) açımlayıcı sıralı karma yöntem deseni ve (c) keşfedici sıralı karma yöntem deseni olarak sıralanmaktadır. Cresswell ve Plano Clark (2015) ise karma yöntem desenlerini; (a) yakınsayan paralel desen, (b) açımlayıcı sıralı desen, (c) keşfedici sıralı desen, (d) iç içe karma desen, (e) dönüştürücü desen ve (f) çok aşamalı karma desen olmak üzere altı biçimde sınıflanmışlardır.

Bu araştırmada karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Keşfedici desen olarak da adlandırılan bu desende nitel verilerin toplanması ve çözümlenmesi araştırmanın ilk aşamasını oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk aşaması olan bu aşamada keşfedilen bulgular araştırmanın ikinci aşamasında nicel verilerle desteklenmeye çalışılmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında ilk aşamada elde edilen verilerin genellenmesine çalışılmaktadır (Cresswell ve Plano Clark, 2015). Keşfedici sıralı desende öncelikle gözlem, görüşme, belge incelemesi vb. teknikler aracılığıyla nitel veriler toplanmaktadır. Toplanan nitel veriler nicel verilere göre daha ağırlıklıdır. Nitel verilerin analizi araştırmacıya ana konuyu belirleme ve daha sonra nicel verilerle keşfetme fırsatı sunar (Mills ve Gay, 2016).

Bu araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında elde edilen nitel veriler, daha sonrasında tasarlanan eğitim programının içeriğinin oluşturulmasında kullanılmıştır. Eğitim programının tasarlanması sonrasında programa katılan öğretmenlere program öncesinde ve sonrasında bilgi testi uygulanmış ve nicel veriler elde edilmiştir. Programın uygulanmasının ardından öğretmenlerin program hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla soru formu sunulmuş ve nitel veriler toplanmıştır. Şekil 2.1.'de araştırmada keşfedici sıralı desenin nasıl kullanıldığıyla ilgili görselleştirmeye yer verilmiştir.



Şekil 2.1. Karma araştırma süreci akış şeması

2.2. Örneklem

Bu araştırmada örnekleme tekniği olarak amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme, araştırmacının bir amaç doğrultusunda ve az sayıda durumdan çok sayıda ayrıntı elde etmek istemesi sonucunda kullanabileceği bir örneklem belirleme biçimidir (Teddle ve Tashakkori, 2015). Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinde araştırma sorularına taraf olan bireylerin en üst düzeyde çeşitliliğinin sağlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu araştırmada en üst düzeyde çeşitliliğin sağlandığı az sayıda katılımcıdan çok sayıda ayrıntılı bilgi elde edilmek istendiği için söz konusu örnekleme tekniği kullanılmıştır. Araştırmaya katılmaya gönüllü olan (a) III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenler ve (b) çocukları ya da kardeşleri III. Kademe özel eğitim okullarına devam eden aile üyeleri katılımcı olarak belirlenmiştir. İzleyen başlıklarda söz konusu katılımcıların araştırmaya katılım süreçlerindeki etik durumlarla ve genel süreçle ilgili ayrıntılı bilgilendirmeye yer verilmiştir.

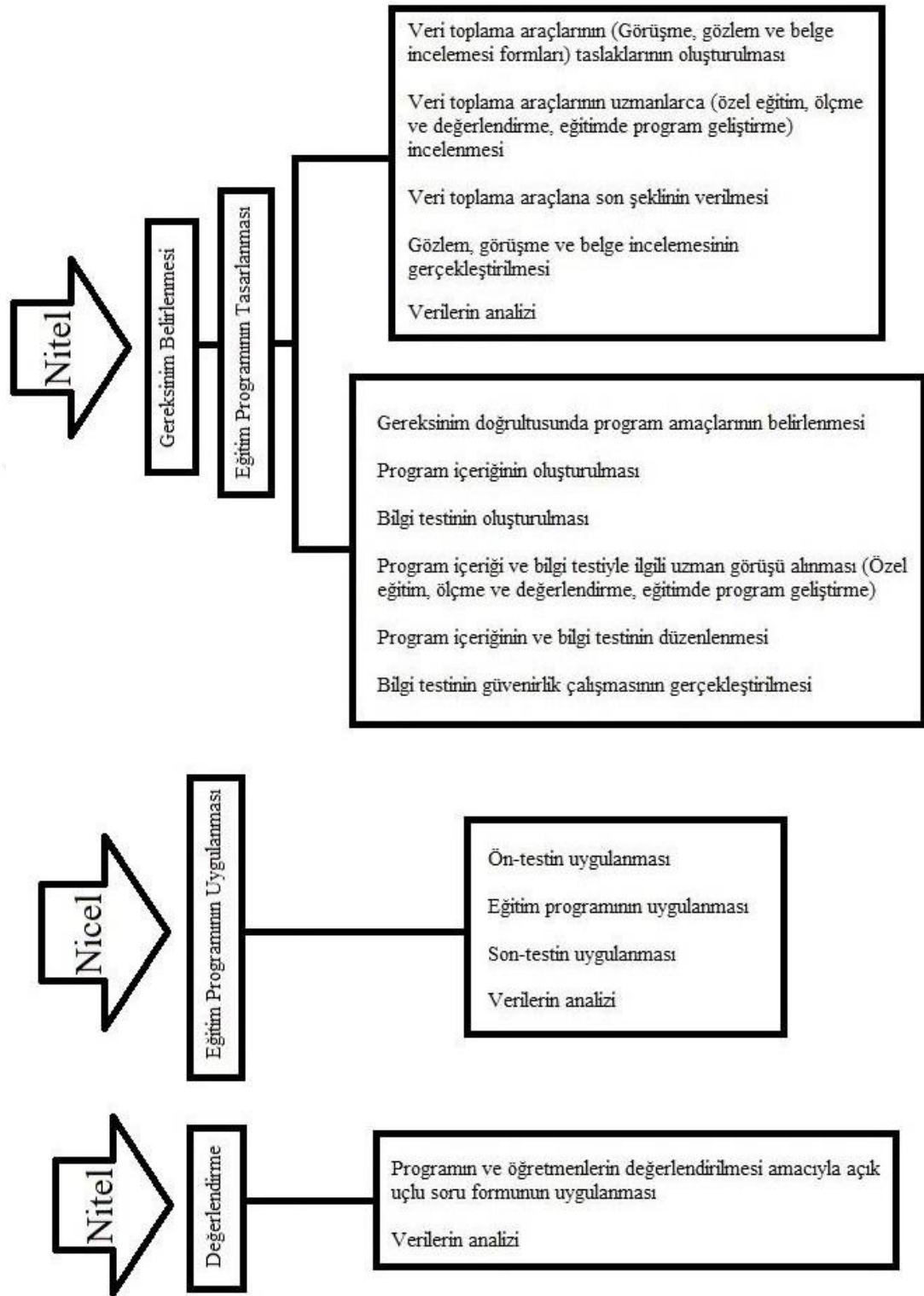
2.3. Etik

Günümüzde insanların yer aldığı herhangi bir araştırmayı başlatmak ve veri toplayabilmek için izlenmesi gereken kurallara mevzuat etiği adı verilmektedir. Bilimsel bir araştırmacının mevzuat etiğine uygun olabilmesi için öncelikle o bilimsel araştırmada katılımcı olan kişilerden ve araştırmacının yapılacağı kurumdan izin alınması gerekmektedir (Cresswell ve Plano Clark, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu doğrultuda araştırma kapsamında Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan araştırma için etik kurul izni (Ek-1) ve MEB'den araştırma izni (Ek-2) alınmıştır. Ayrıca araştırmacının katılımcıları olan III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerden ve GYO öğrencilerin aile üyelerinden araştırmaya gönüllü olarak katıldıklarına ilişkin gönüllü katılım formu aracılığıyla izin alınmıştır. Ek-3, Ek-4, Ek-5 ve Ek-6'da söz konusu formlar yer almaktadır.

2.4. Genel Süreç

Araştırma süreci üç aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar; (a) gereksinim belirlenmesi ve eğitim programının tasarlanması (nitel), (b) eğitim programının uygulanması (nicel) (c) programın değerlendirilmesi (nitel) şeklindedir. Araştırmacının genel süreci Şekil 2.2.'de görüldüğü gibidir.



Şekil 2.2. Araştırmanın genel süreci

Farklı veri toplama teknikleri, veri kaynakları ve analiz yöntemleri kullanılarak araştırmadaki inandırıcılığın artırılmasına çeşitleme adı verilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında veri toplama tekniği

olarak (a) yarı-yapılandırılmış görüşme, (b) gözlem ve (c) belge incelemesi; tasarlanan programın uygulanması aşamasında ise bilgi testi kullanılmıştır. Hangi veri toplama tekniğinin hangi araştırma sorusunun yanıtlandırılmasında kullanıldığı ve hangi katılımcılara uygulandığı Tablo 2.1.'de yer alan Veri Toplama Teknikleri Matrisinde görülmektedir. Söz konusu veri toplama teknikleri ve bu tekniklerin araştırmanın hangi boyutlarında kullanılacağına ilişkin ilgili veri toplama tekniğini açıklayan başlıkta ayrıntılı bilgilendirmeye yer verilmiştir.

Tablo 2.1. Veri toplama teknikleri matrisi

Araştırma Sorusu	Katılımcılar	Veri Toplama Teknikleri	Tarih Aralığı
Gereksinim Belirleme (Nitel):			
III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlamaya ilişkin gereksinimleri nedir?	Öğretmenler GYO öğrencilerin aile üyeleri Araştırmacı	Görüşme Gözlem Belge incelemesi	Gereksinim belirleme 3 Eylül 2019 3 Ocak 2020 Program tasarımı 1 Temmuz 2020 12 Şubat 2021
Tasarlanan Eğitim Programının Uygulanması (Nitel):			
III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlama konusunda gereksinimlerine yönelik tasarlanan eğitim programı etkili midir?	Öğretmenler	Ön-test son-test bilgi testi	8 Mart 2021 19 Mart 2021
Tasarlanan Programın Değerlendirilmesi (Nitel):			
III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlama konusunda gereksinimlerine yönelik tasarlanan eğitim programı hakkındaki görüş ve önerileri nelerdir?	Öğretmenler	Açık uçlu soru formu	19 Mart 2021 24 Mart 2021

2.4.1. Birinci aşama: Gereksinim belirleme (Nitel boyut)

Araştırmanın amaçlarından olan “III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlarken gereksinimlerinin belirlenmesi ve gereksinimlerine dayalı olarak bir eğitim programının tasarlanması” araştırmanın ilk aşamasını oluşturmaktadır. Araştırmanın ilk aşaması olan öğretmen gereksinimlerinin belirlenmesi aşamasında veriler görüşme, gözlem ve belge incelemesi yoluyla toplanmıştır.

Şekil 2.2.’de de görüldüğü gibi III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerle ve bu okullara devam eden GYO öğrencilerin aile üyeleri olan anne, baba ya da kardeşleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirilmesi için öncelikle araştırmacı tarafından yarı-yapılandırılmış görüşme soruları taslak olarak hazırlanmıştır. Söz konusu taslak görüşme soruları Tez İzleme Komitesi (TİK) üyelerinin görüşleri doğrultusunda şekillendirildikten sonra Ek-7’de görülen Veri Toplama Araçları Uzman Görüşü Formu aracılığıyla özel eğitim alanından 18, eğitimde program geliştirme alanından 14, ölçme ve değerlendirme alanından 10 olmak üzere toplamda 42 uzmana uzman görüşü almak üzere gönderilmiştir. Söz konusu kişilerden özel eğitim alanından 13 uzman, eğitimde program geliştirme alanından beş, ölçme ve değerlendirme alanından beş uzman olmak üzere toplamda 23 uzmandan dönüş sağlanmıştır. Uzmanlardan gelen görüşler incelenerek görüşlerin ortak ve ayrılan yönleri gruplanmıştır. Söz konusu gruplama sonrasında tez danışmanı ve araştırmacı bir araya gelerek veri toplama araçlarını şekillendirmişlerdir. Daha sonraki süreçte TİK üyelerinin görüşleri doğrultusunda Ek-8’de yer alan Öğretmen Demografik Bilgi ve Görüşme Formu, Ek-9’da yer alan Aile Üyesi Demografik Bilgi ve Görüşme Formu, Ek-10’da yer alan Bağımsız Yaşam Becerileri Öğretmen Gereksinimleri Gözlem Formu ve Ek-11’de yer alan Belge İncelemesi Formu’na güncel şekilleri verilmiştir.

Gereksinim belirlenmesi sürecinde kullanılacak olan veri toplama araçlarına son şekli verildikten sonraki süreçte belirlenen III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim, branş, atölye öğretmenleri ve GYO öğrencilerin aile üyeleriyle yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşülen bireylerle ilgili ayrıntılı bilgilendirmeler Katılımcılar başlığında yer almaktadır. Görüşmeler görüşülen kişilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeye geçmeden önce Ek-3 ve Ek-4’te yer alan gönüllü katılım formları görüşülen kişilere okutularak imzalatılmıştır. Görüşmeler ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerin

gerçekleştirilmesinden sonra ses kayıtları dinlenerek yazıya dökülmüştür. Yazıya dökülen ses kayıtları daha sonra Verilerin Analizi başlığında ayrıntılı biçimde açıklandığı gibi içerik analiziyle analiz edilmiştir.

Gereksinim belirlenmesi aşamasında kullanılan bir diğer veri toplama tekniği gözlemdir. Bu aşamada araştırmanın katılımcılarından olan III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin çalıştığı sınıfların ve atölyelerin gözlenmesi süreci gerçekleştirilmiştir. Söz konusu ortamlarda gözlemler gerçekleştirilirken sınıfa müdahale edilmemiş, dışarıdan bir katılımcı olarak ortamda bulunulmuştur. Gerçekleştirilen gözlemlerde III. Kademedeki öğretmenlerin GYO öğrencileri bağımsız yaşama geçişe hazırlarken neler yaptıklarına ve sürecin nasıl işlediğine odaklanılmıştır. Bu doğrultuda gözlemler gerçekleştirilirken Ek-10'da yer alan Bağımsız Yaşam Becerileri Öğretmen Gereksinimleri Gözlem Formu kullanılmıştır. Bu formun oluşturulmasında görüşme sorularının hazırlanmasındaki süreç izlenmiştir. Bir başka deyişle gözlem formu önce araştırmacı tarafından oluşturularak tez danışmanı ve TİK üyelerinin görüşlerine sunulmuş, alan uzmanlarına uzman görüşü almak üzere gönderilmiş, uzmanlardan gelen görüşler ortak ve ayrılan yönlerine göre gruplanmış, tez danışmanı ve araştırmacı tarafından şekillendirilen gözlem formuna son şeklinin verilmesi amacıyla TİK üyelerinin görüşleri alınmıştır. Gözlemler gerçekleştirilmeden önce gözlenecek olan III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlere Ek-5'te yer alan Gözlem İzin Formu okutularak imzalatılmıştır. Daha sonraki süreçte gözlenen yerin krokisi çizilmiş ve gözlenenler araştırmacı tarafından A4 kâğıtlara yazılmıştır. Söz konusu kâğıtlardaki gözlem dökümleri analizin daha kolay gerçekleştirilebilmesi amacıyla Microsoft Word programına aktarılmıştır.

Araştırmanın yukarıda sözü edilen amacı doğrultusunda veri çeşitlemesinin sağlanması ve inandırıcılığın arttırılması amacıyla belge incelemesi yoluyla da veri toplanmıştır. Belge incelemesi Ek-11'de yer alan Belge İncelemesi Formu'nda bulunan maddeler çerçevesinde gerçekleştirilmiştir. Belge İncelemesi Formu'nun güncel haline getirilmesi amacıyla görüşme ve gözlem formlarının hazırlanmasındaki süreç izlenmiştir. Belge incelemesi aşamasında III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin GYO öğrenciler için hazırlamış oldukları BEP'ler ve ders planları incelenmiştir. İzleyen başlıklarda gereksinim belirleme aşamasında yer alan katılımcılara, veri toplama tekniklerine, ortama ve verilerin analizine yer verilmiştir. Bunun yanı sıra belirlenen gereksinimlere dayalı olarak eğitim programının tasarlanma süreci açıklanmıştır.

2.4.1.1. Araştırmanın birinci aşamasının katılımcıları

Araştırmanın birinci aşamasındaki katılımcılar III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenleri, atölye ve branş öğretmenleri, GYO öğrencilerin aile üyeleri ve araştırmacıdan oluşmaktadır. İzleyen başlıklarda araştırmanın katılımcılarıyla ilgili ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

2.4.1.1.1. Öğretmenler

GYO öğrencilerin bağımsız yaşama geçiş sürecindeki paydaşlardan birisi öğretmenlerdir. Bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama hazırlarken gereksinimlerini belirlemek, bu süreçteki gereksinimleri doğrultusunda bir eğitim programını tasarlamak ve uygulanan eğitim programı hakkında katılımcıların görüş ve önerilerini ortaya koymak olduğu için araştırmanın en önemli katılımcılarının öğretmenler olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda tasarlanan eğitim programının içeriği, araştırmanın öğretmen katılımcılarından alınan verilere ve alanyazına dayalı olarak şekillenmiştir.

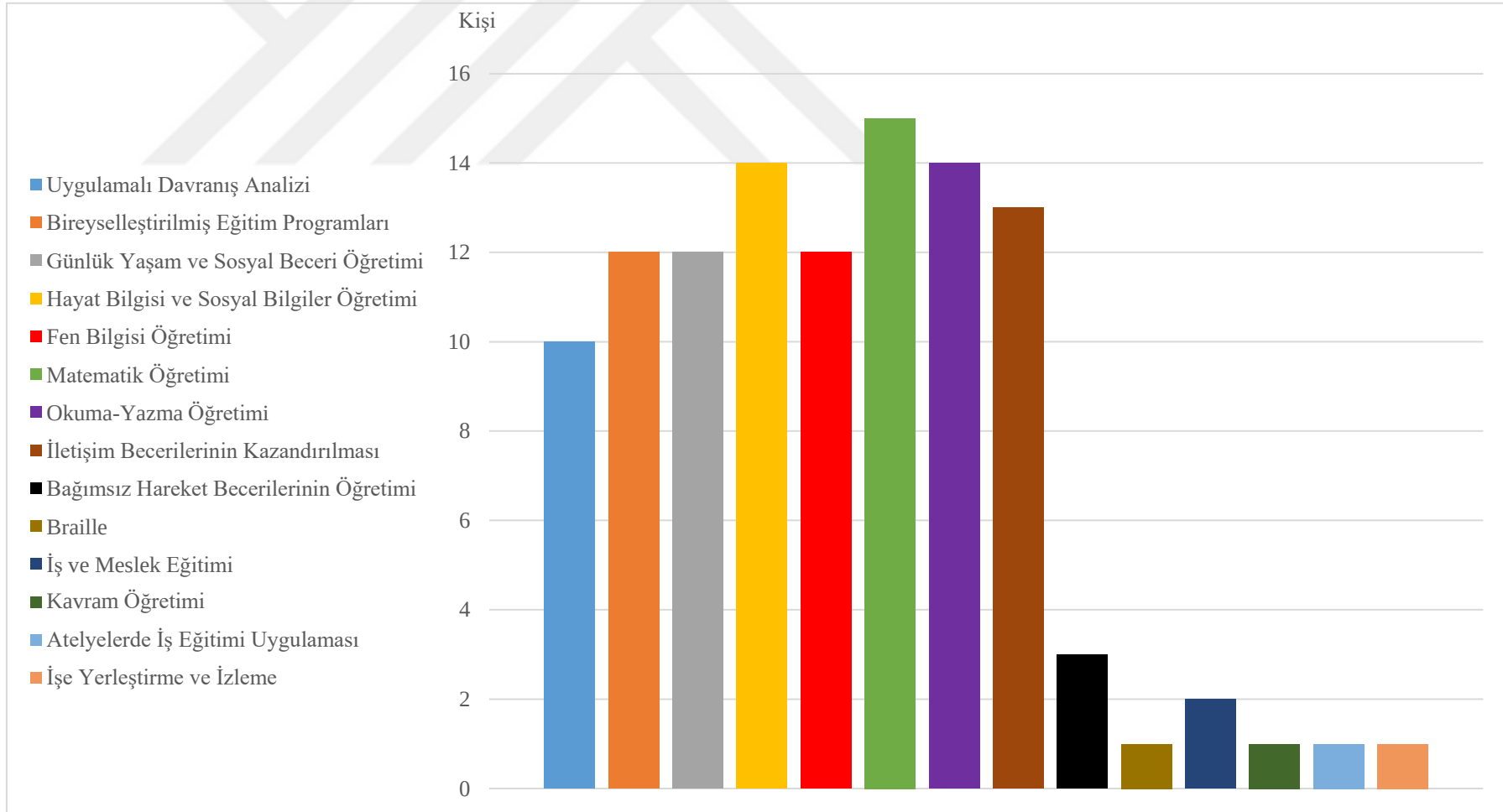
Araştırmanın birinci aşaması olan gereksinim belirleme aşamasına dâhil edilen öğretmenler; (a) GYO öğrencilere eğitim veren, (b) Tablo 2.2.'de görülebileceği üzere özel eğitim, temel eğitim, beden eğitimi, tarım, el sanatları, görsel sanatlar vb. alanlardan mezun, (c) ÖEMO ve ÖEUM'da çalışan, (d) araştırmaya katılmaya gönüllü olan 19 bireydir. Gereksinim belirleme aşamasının katılımcılarından olan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin bilgiler Tablo 2.2. ve Şekil 2.3.'te yer almaktadır. Tablo 2.2.'de gereksinim belirleme aşamasına katılan öğretmenlerin mezun oldukları üniversite, fakülte ve bölüm/program bilgilerine, mezuniyet yıllarına, öğretmenlik deneyimlerine, ÖG öğrencilerle çalışma deneyimlerine, halen çalıştıkları yetersizlik gruplarına, halen görevli oldukları atölye bilgilerine ve bu atölyelerdeki çalışma deneyimlerine yer verilmiştir. Ayrıca sözü edilen tabloda da görüleceği üzere her bir öğretmene numara verilmiştir. Bunun nedeni araştırmanın uygulama aşamasına yeni öğretmenler katıldığı için karışıklıkların önüne geçmektir. Tablo 2.2.'nin ardından gelen Şekil 2.3.'te gereksinim belirleme aşamasında yer alan öğretmenlerin lisans eğitimleri sırasında “bağımsız yaşama geçiş”le ilgili almış oldukları derslerle ilgili bilgiler yer almaktadır. Öğretmenlere gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimleri verilmiştir. Öğretmenlerle ilgili ayrıntılı bilgilere ve yorumlamalara “Bulgular” başlığında yer verilmiştir.

Tablo 2.2. Gereksinim belirleme aşamasındaki öğretmenlerin demografik bilgileri

Öğretmen Numarası	Öğretmen Kod İsmi	Mezun Olunan Üniversite	Mezun Olunan Fakülte	Mezun Olunan Bölüm, Program	Mezun Olunan Yıl	Öğretmenlik Deneyimi (Yıl)	ÖĞ Bireylerle Deneyimi (Yıl)	Halen Çalıştığı Yetersizlik Grup/Ları	Halen Görevli Olduğu Atölye	Bu Atölyedeki Çalışma Deneyimi (Yıl)
1. Öğretmen	Gözde	Ankara	İlahiyat	İlahiyat	2010	9	1	Hafif Zihin	-	-
2. Öğretmen	Berna	Karadeniz Teknik	Eğitim	Özel Eğitim, İşitme Eng.	2003	15	7	Hafif Zihin	Yiyecek içecek	1
3. Öğretmen	Bülent	Abant İzzet Baysal	Eğitim	Özel Eğitim, Zihin Eng.	2002	16	16	Hafif Zihin	Tarım	1
4. Öğretmen	Levent	Selçuk	Ziraat	Bitki Koruma	2013	4	1	Hafif Zihin	Tarım	1
5. Öğretmen	Oğuz	Gazi	Eğitim	Özel Eğitim, Zihin Eng.	2008	11	11	Hafif Zihin	El Sanatları	1
6. Öğretmen	Tuğba	Selçuk	Mesleki Eğitim	El Sanatları	2002	17	9	Hafif Zihin	El Sanatları	9
7. Öğretmen	Gönül	Abant İzzet Baysal	Eğitim	Özel Eğitim, Zihin Eng.	2015	4	4	Hafif Zihin	Tarım	1
8. Öğretmen	Cemil	Selçuk	BESYO	Beden Eğitimi	2006	10	10	Hafif Zihin	-	-
9. Öğretmen	Gülcan	Selçuk	Eğitim	Güzel Sanatlar, Resim İş	2008	11	1	Hafif Zihin	Görsel Sanatlar	1

Tablo 2.2. (Devam) Gereksinim belirleme aşamasındaki öğretmenlerin demografik bilgileri

Öğretmen Numarası	Öğretmen Kod İsmi	Mezun Olunan Üniversite	Mezun Olunan Fakülte	Mezun Olunan Bölüm, Program	Mezun Olunan Yıl	Öğretmenlik Deneyimi (Yıl)	ÖG Bireylerle Deneyimi (Yıl)	Halen Çalıştığı Yetersizlik Grup/Ları	Halen Görevli Olduğu Atölye	Bu Atölyedeki Çalışma Deneyimi (Yıl)
10. Öğretmen	Berrin	Gazi	Eğitim	Özel Eğitim, Zihin Eng.	2006	13	13	Hafif Zihin	Tarım	1
11. Öğretmen	Kadri	Karadeniz Teknik	Eğitim	Temel Eğitim, Sınıf	2006	12	6	Hafif Zihin	Tarım	1
12. Öğretmen	Kerem	Anadolu	Eğitim	Özel Eğitim, Zihin Eng.	2015	5	5	OSB	-	-
13. Öğretmen	Birgül	19 Mayıs	Eğitim	Özel Eğitim, Zihin Eng.	2010	9	9	Orta/Ağır Zihin	-	-
14. Öğretmen	Menekşe	Selçuk	Eğitim	Özel Eğitim, Zihin Eng.	2005	14	14	Orta/Ağır Zihin	-	-
15. Öğretmen	Kemal	Ankara	Eğitim Bilimleri	Özel Eğitim, Zihin Eng.	2000	19	19	Orta/Ağır Zihin	-	-
16. Öğretmen	Esin	Anadolu	Eğitim	Özel Eğitim, İşitme Eng.	2011	8	8	Orta/Ağır Zihin, OSB	Galoş	1
17. Öğretmen	Mehtap	Anadolu	Eğitim	Özel Eğitim, İşitme Eng.	2013	6	6	Orta/Ağır Zihin	Galoş	1
18. Öğretmen	Ekrem	Mustafa Kemal	Eğitim	Temel Eğitim, Sınıf	1994	25	19	Hafif Zihin	Yiyecek içecek	1
19. Öğretmen	Cem	Abant İzzet Baysal	Eğitim	Temel Eğitim, Sınıf	1994	25	2	Orta/Ağır Zihin, OSB	Galoş	1



Şekil 2.3. Gereksinim belirleme aşamasındaki öğretmenlerin lisans eğitiminde bağımsız yaşama geçişe ilişkin almış oldukları dersler

2.4.1.1.2. GYO öğrencilerin aile üyeleri

GYO öğrencilerin aile üyeleri araştırmanın katılımcıları arasındadır. Aile üyeleri GYO öğrencilerin bağımsız yaşama hazırlanmalarındaki paydaşlardan biri oldukları için araştırma sürecine dahil edilmişlerdir. Ek-3'te yer alan Aile Üyesi Demografik Bilgi ve Görüşme Formu aracılığıyla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla GYO öğrencilerin aile üyelerinin III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin çocuklarını/kardeşlerini bağımsız yaşama hazırlarken gereksinimlerine yönelik görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Araştırma kapsamında görüşlerinin belirlenmesi için yarı-yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği aile üyeleri 21-55 yaşları arasında olan 13 kişiden oluşmaktadır. Aile üyelerinin yarısından fazlası (7) ilkokul mezunudur. Araştırmaya katılan aile üyelerinin büyük bir çoğunluğu mesleği sorulduğunda kendisini ev hanımı olarak tanımlamıştır. Aylık gelirleri 1.300 ile 6.000 TL arasında değişen aile üyelerinden herhangi bir geliri olmadığını belirtenler (4) de olmuştur. Aile üyelerinin tamamına yakını (12) şehir merkezinde ikamet etmektedir. Bunun yanı sıra aile üyelerinin büyük bir bölümü (10) evlidir. Görüşme gerçekleştirilen aile üyelerinin büyük çoğunluğu (10) GYO öğrencilerin anneleridir. Aile üyelerine ilişkin demografik bilgilere Tablo 2.3.'te yer verilmiştir. Aile üyelerine gerçek isimlerini çağrıştırmayacak kod isimler verilmiştir.

2.4.1.1.3. Araştırmacı

Araştırmacı Almanca öğretmenliği alanında lisans ve özel eğitim alanında yüksek lisans derecesine sahiptir. Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı (ÖYP) kapsamında Zihin Engellilerin Eğitimi alanında araştırma görevlisi olarak çalışmaktadır. Araştırmacı halen özel eğitim zihin engellilerin öğretmenliği alanında doktora eğitimini sürdürmektedir. Araştırmacının (a) doktora eğitimi sırasında almış olduğu GYO öğrencilerin geçiş süreçleriyle (örn., geçiş süreçleri ve geçiş hizmetleri, özel gereksinimi olan yetişkinler) ve farklı araştırma yöntemleriyle (örn., nitel araştırma yöntemleri, eylem araştırması, istatistik vb.) ilgili dersler, (b) GYO öğrencilere iş koçluğu desteği sağlanması konusunda bir projede araştırmacı olarak yer alması ve (c) doktora eğitimi aldığı üniversiteye bağlı uygulama biriminde yetişkin GYO öğrencilere öğretim sunma deneyimi yaşaması bu konuda bir doktora tez çalışması yapmak istemesindeki çıkış noktasıdır.

Tablo 2.3. Aile üyelerinin demografik bilgileri

Aile Üyesi Numarası	Aile Üyesi Kod İsmi	Yaş	Eğitim Düzeyi	Mesleği	Aylık Geliri (TL)	İkamet Ettiği Yer	Medeni Durumu	Yakınlık Durumu
1. aile üyesi	Adem	45	Ortaokul	İşçi	3000	Şehir merkezi	Evli	Baba
2. aile üyesi	Burçin	21	Önlisans	-	-	Köy	Bekar	Kardeş
3. aile üyesi	Gizem	36	Lise	Ev hanımı	6000	Şehir merkezi	Evli	Anne
4. aile üyesi	İclal	38	Lise	Ev hanımı	5000	Şehir merkezi	Evli	Anne
5. aile üyesi	Müge	54	İlkokul	Ev hanımı	-	Şehir merkezi	Evli	Anne
6. aile üyesi	Cansu	35	Ortaokul	Ev hanımı	1300	Şehir merkezi	Evli	Anne
7. aile üyesi	Çiğdem	43	İlkokul	Ev hanımı	1300	Şehir merkezi	Boşanmış	Anne
8. aile üyesi	Cemile	35	İlkokul	Ev hanımı	-	Şehir merkezi	Evli	Anne
9. aile üyesi	Çisem	46	İlkokul	Ev hanımı	-	Şehir merkezi	Evli	Anne
10. aile üyesi	Bengü	48	Lise	Ev hanımı, STK yöneticisi	1700	Şehir merkezi	Evli	Anne
11. aile üyesi	Sevilay	55	İlkokul	Ev hanımı	1000	Şehir merkezi	Eşi ölmüş	Anne
12. aile üyesi	Çağrı	42	İlkokul	Tamirci	3000	Şehir merkezi	Evli	Baba
13. aile üyesi	Tansu	39	İlkokul	Ev hanımı	2000	Şehir merkezi	Evli	Anne

Tablo 2.3. (Devam) Aile üyelerinin demografik bilgileri

Aile Üyesi Numarası	Aile Üyesi Kod İsmi	Çocuk/Kardeş Sayısı	YOÇ Kaçınıcı Çocuk Olduğu	YOÇ Yetersizlik Türü	YOÇ Yaşı	YOÇ Devam Ettiği Okul	YOÇ Bu Okula Devam Etme Süresi	YOÇ Halihazırdaki Öğretmeniyle Çalışma Süresi
1. aile üyesi	Adem	3	3	ZY	15	ÖEMO	Yeni kayıt	Yeni kayıt
2. aile üyesi	Burçin	2	2	ZY	16	ÖEMO	1 yıl	1 yıl
3. aile üyesi	Gizem	4	2	ZY	15	ÖEUM	3 yıl	Yeni kayıt
4. aile üyesi	İclal	3	2	ZY	17	ÖEUM	13 yıl	2 yıl
5. aile üyesi	Müge	2	2	ZY	18	ÖEUM	2 yıl	Yeni kayıt
6. aile üyesi	Cansu	2	1	OSB	15	ÖEUM	3 yıl	Yeni kayıt
7. aile üyesi	Çiğdem	1	1	OSB	17	ÖEUM	8 yıl	Yeni kayıt
8. aile üyesi	Cemile	3	1	ZY	16	ÖEUM	6 yıl	1 yıl
9. aile üyesi	Çisem	3	3	ZY	15	ÖEUM	8 yıl	Yeni kayıt
10. aile üyesi	Bengü	3	1	ZY	20	ÖEMO	3 yıl	2 yıl
11. aile üyesi	Sevilay	3	3	ZY	20	ÖEMO	1 yıl	1 yıl
12. aile üyesi	Çağrı	1	1	ZY	17	ÖEMO	3 yıl	3 yıl
13. aile üyesi	Tansu	3	1	ZY	19	ÖEMO	4 yıl	4 yıl

Not: YOÇ=Yetersizliği olan çocuk

ÖEUM=Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi/Okulu

ÖEMO=Özel Eğitim Meslek Okulu

OSB=Otizm spektrum bozukluğu

ZY=Zihinsel yetersizlik

2.4.1.2. Araştırmanın birinci aşamasında kullanılan veri toplama teknikleri

Araştırmanın birinci aşaması olan ve nitel olarak gerçekleştirilen “gereksinim belirleme” kısmında farklı veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Bu veri toplama teknikleri Tablo 2.1.’deki veri toplama teknikleri matrisinde de görülebileceği üzere görüşme, gözlem ve belge incelemesidir. İzleyen başlıklarda bu aşamadaki veri toplama tekniklerine ve sürece yer verilmiştir.

2.4.1.2.1. Görüşme

Bu araştırmada gereksinim belirleme aşamasında kullanılan veri toplama tekniklerinden birisi araştırmanın katılımcıları olan III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerdir. Görüşme tekniği, araştırmanın amaçlarından birisi olan III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlarken gereksinimlerinin belirlenmesi doğrultusunda kullanılmıştır. Bu doğrultuda öğretmen katılımcıların GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlarken neler yaptıkları, geçiş sürecinin nasıl işlediği ve aile üyesi katılımcıların geçiş süreciyle ilgili görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır.

Görüşme tekniği ulaşılmaya çalışılan bilginin türüne göre değişiklik gösterebilmektedir. Konu merkezli olarak gerçekleştirilen görüşmelerde belirli süreçlerin ve olayların ortaya konması hedeflenmektedir (Bal, 2016). Bu araştırmada öğretmen katılımcıların GYO öğrencilerini bağımsız yaşam geçişe hazırlanmalarında gereksinimlerinin incelenmesi amaçlandığı için veri toplama tekniği olarak görüşmenin kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırma kapsamında soruların yerlerinde değişiklik gerçekleştirmeye, alınan yanıtlara göre yeni sorular eklemeye ya da soru eksiltmeye olanak tanıdığı ve diğer iki türdeki (yapılandırılmamış görüşme, yapılandırılmış görüşme) görüşmenin eksikliklerini ortadan kaldırdığı için (Bal, 2016; Berg ve Lune, 2015; Yıldırım ve Şimşek, 2018) yarı-yapılandırılmış görüşme kullanılmasına karar verilmiştir.

Araştırmacının nitel araştırma yöntemleriyle ilgili almış olduğu derslerde yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğini kullanarak veri toplama deneyimi bulunmaktadır.

Gereksinim belirleme aşamasında hem III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerle hem de aile üyeleriyle görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmada kullanılan Ek-8 ve Ek-9’daki Aile Üyesi Demografik Bilgi ve Görüşme Formu ile Öğretmen

Demografik Bilgi ve Görüşme Formu'nun hazırlanma sürecine ilişkin olarak Gereksinim Belirlenmesi başlığı altında ayrıntılı bilgilendirmeye yer verilmiştir.

Yarı-yapılandırılmış görüşmelere geçilmeden önce görüşme yapılacak katılımcılara Ek-3 ve Ek-4'te verilen Aile Üyesi ve Öğretmen Görüşme Gönüllü Katılım Formları imzalatılmıştır. Görüşme konusunun içeriği hakkında katılımcıların bilgilendirilmesinden sonra katılımcıların kendilerini görüşmeye hazır hissedebilecekleri bir ortam belirlenerek yarı-yapılandırılmış görüşmelere geçilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler ses kaydı altına alınmıştır. Berna ve Kemal hariç diğer katılımcılar ses kayıtlarının alınmasına izin vermişlerdir. Bu katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilirken araştırmacı tarafından not tutulmuştur.

Görüşmelerde ses kaydı alınmasına izin veren 17 öğretmenle ortalama 11 dakika 50 saniye süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. En kısa süren görüşme 6 dakika 28 saniye, en uzun süren görüşme 26 dakika 32 saniye sürmüştür. Öğretmen katılımcıların görüşme dökümleri toplamda 82 sayfa sürmüştür. Görüşme dökümlerinin kişi başına ortalama dört buçuk sayfa olduğu görülmektedir. Öğretmen katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 2.4.'te yer verilmiştir.

Tablo 2.4. Öğretmen katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin takvimi

Öğretmen Numarası	Öğretmen Kod İsmi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşülen Yer
1. Öğretmen	Gözde	03.09.2019	11 dk. 42 sn.	Sınıf
2. Öğretmen	Berna	03.09.2019	-	Sınıf
3. Öğretmen	Bülent	03.09.2019	10 dk. 28 sn.	Sınıf
4. Öğretmen	Levent	03.09.2019	16 dk. 1 sn.	Sınıf
5. Öğretmen	Oğuz	03.09.2019	9 dk. 1 sn.	Okul bahçesi
6. Öğretmen	Tuğba	03.09.2019	9 dk. 8 sn.	Okul bahçesi
7. Öğretmen	Gönül	05.09.2019	9 dk. 54 sn.	Okul bahçesi
8. Öğretmen	Cemil	05.09.2019	10 dk. 57 sn.	Okul bahçesi
9. Öğretmen	Gülcan	05.09.2019	7 dk. 25 sn.	Okul bahçesi
10. Öğretmen	Berrin	05.09.2019	8 dk. 2 sn.	Okul bahçesi
11. Öğretmen	Kadri	05.09.2019	10 dk. 48 sn.	Okul bahçesi
12. Öğretmen	Kerem	05.09.2019	6 dk. 28 sn.	Okul bahçesi
13. Öğretmen	Birgül	05.09.2019	12 dk. 42 sn.	Okul bahçesi
14. Öğretmen	Menekşe	05.09.2019	17 dk. 6 sn.	Okul bahçesi
15. Öğretmen	Kemal	05.09.2019	-	Okul bahçesi
16. Öğretmen	Esin	06.09.2019	7 dk. 18 sn.	Öğretmenler odası

Tablo 2.4. (devam) Öğretmen katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin takvimi

Öğretmen Numarası	Öğretmen Kod İsmi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşülen Yer
17. Öğretmen	Mehtap	06.09.2019	13 dk. 30 sn.	Öğretmenler odası
18. Öğretmen	Ekrem	24.09.2019	26 dk. 32 sn.	Sınıf
19. Öğretmen	Cem	27.09.2019	14 dk. 1 sn.	Sınıf

Görüşülen 13 aile üyesiyle ortalama 9 dakika 51 saniye süren görüşmeler gerçekleştirilmiştir. En kısa süren görüşme 5 dakika 3 saniye, en uzun süren görüşme 17 dakika 7 saniye sürmüştür. Gerçekleştirilen 13 görüşmeden yedisinin 10 dakikanın altında bir sürede tamamlanması, görüşülen kişilerin sorunun cevabını verdiğinin düşünülüp diğer soruya geçilmesiyle açıklanabilir. Aile üyesi katılımcıların görüşme dökümleri toplamda 48 sayfa sürmüştür. Görüşme dökümlerinin kişi başına ortalama üç buçuk sayfa olduğu görülmektedir. Aile üyesi katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmelerin özelliklerine ilişkin bilgilere Tablo 2.5.'te yer verilmiştir.

Tablo 2.5. Aile üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmelerin takvimi

Aile Üyesi Numarası	Aile Üyesi Kod İsmi	Görüşme Tarihi	Görüşme Süresi	Görüşülen Yer
1. Aile üyesi	Adem	09.09.2019	5 dk. 3 sn.	Müdür odası
2. Aile üyesi	Burçin	10.09.2019	17 dk. 4 sn.	Okul bahçesi
3. Aile üyesi	Gizem	26.09.2019	7 dk. 18 sn.	Okul bahçesi
4. Aile üyesi	İclal	26.09.2019	8 dk. 49 sn.	Okul bahçesi
5. Aile üyesi	Müge	26.09.2019	7 dk. 22 sn.	Okul bahçesi
6. Aile üyesi	Cansu	09.10.2019	7 dk. 40 sn.	Okul bahçesi
7. Aile üyesi	Çiğdem	09.10.2019	14 dk. 15 sn.	Okul bahçesi
8. Aile üyesi	Cemile	09.10.2019	6 dk. 48 sn.	Okul bahçesi
9. Aile üyesi	Çisem	09.10.2019	7 dk. 49 sn.	Okul bahçesi
10. Aile üyesi	Bengü	02.01.2020	12 dk. 58 sn.	Öğretmenler odası
11. Aile üyesi	Sevilay	02.01.2020	11 dk. 41 sn.	Ev
12. Aile üyesi	Çağrı	02.01.2020	10 dk. 17 sn.	İş yeri
13. Aile üyesi	Tansu	03.01.2020	11 dk. 11 sn.	Öğretmenler odası

2.4.1.2.2. Gözlem

Bu araştırmada kullanılan bir diğer veri toplama tekniği gözlemdir. Gözlem tekniği doğal ya da yapay ortamlarda gerçekleştirilmektedir. Söz konusu ortamlarda gerçekleştirilen gözlemler yapılandırılmış ve yapılandırılmamış olabilir. Araştırmacı

yapılandırılmış gözlemde dışarıdan gözlemci olarak gözlemi gerçekleştirmekteyken yapılandırılmamış ve doğal ortamda gerçekleştirilen gözlemde içeriden katılımcı olarak sürece dahil olmaktadır (Bal, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

Bu araştırmada gözlem türlerinden yapılandırılmış olarak doğal ortamda gerçekleştirilen gözlem tekniği kullanılmıştır. Yapılandırılmış gözlem tekniği, araştırmanın gereksinim belirleme aşamasındaki amacı doğrultusunda araştırmanın inandırıcılığının artırılması amacıyla kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarından olan III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin eğitim-öğretim uygulamalarını gerçekleştirdikleri sınıfları ve atölyeleri araştırmacının dışarıdan gözlemci olarak yer aldığı gözlem tekniğiyle gözlenmiştir.

Araştırmacının nitel araştırma yöntemleriyle ilgili almış olduğu derslerde yapılandırılmış gözlem deneyimi bulunmaktadır. Bu araştırmada yapılandırılmış gözlem tekniği uygulanırken gözlemci olarak araştırmacı, gözlenen ortamda gözlenen kişileri rahatsız etmeyecek bir yerde konumlanarak gözlemlerini gerçekleştirmiştir. Gözlemler sırasında gözlem formu kullanılmıştır. Gözlem formunun oluşturulma süreciyle ilgili ayrıntılı bilgilendirmeye Gereksinim Belirlenmesi başlığında ayrıntılı olarak yer verilmiştir. Gözlem formu Ek-10'da görüldüğü gibidir.

Araştırmacı gözlemlerini Orta Anadolu'da bir şehirdeki ÖEUM ve ÖEMO'da araştırmanın öğretmen katılımcılarının sınıflarında 23.09.2019 ve 09.12.2019 tarihleri arasında gerçekleştirmiştir. Toplamda 38 gözlem gerçekleştirilmiş ve gözlemlerin her biri bir ders saati olacak şekilde ayarlanmıştır. Sözü edilen gözlemlere ilişkin takvime Tablo 2.6'da yer verilmiştir.

Tablo 2.6. *Gözlem takvimi*

Gözlem Numarası	Tarih	Ders Saati	Gözlenen Ders	Gözlenen Öğretmen/ler
1. Gözlem	23. Eylül 2019	2. Ders	Görsel Sanatlar	Gülcan
2. Gözlem	23. Eylül 2019	3. Ders	Türkçe	Bülent
3. Gözlem	23. Eylül 2019	4. Ders	Beden Eğitimi	Cemil
4. Gözlem	23. Eylül 2019	5. Ders	Türkçe	Ekrem
5. Gözlem	24. Eylül 2019	2. Ders	El Sanatları	Tuğba
6. Gözlem	24. Eylül 2019	3. Ders	Tarım	Levent
7. Gözlem	24. Eylül 2019	4. Ders	Matematik	Bülent
8. Gözlem	24. Eylül 2019	5. Ders	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi.	Gözde

Tablo 2.6. (Devam) Gözlem takvimi

Gözlem Numarası	Tarih	Ders Saati	Gözlenen Ders	Gözlenen Öğretmen/ler
9. Gözlem	25. Eylül 2019	2. Ders	Türkçe	Oğuz
10. Gözlem	26 Eylül 2019	3. Ders	Türkçe	Kemal
11. Gözlem	26 Eylül 2019	5. Ders	Türkçe	Birgül, Mehtap
12. Gözlem	26 Eylül 2019	6. Ders	Matematik	Kerem, Cem
13. Gözlem	27 Eylül 2019	1. Ders	Matematik	Menekşe, Esin
14. Gözlem	30 Eylül 2019	2. Ders	Matematik	Levent
15. Gözlem	30 Eylül 2019	3. Ders	El Sanatları	Tuğba
16. Gözlem	30 Eylül 2019	4. Ders	Görsel Sanatlar	Gülcan
17. Gözlem	30 Eylül 2019	5. Ders	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi.	Gözde
18. Gözlem	1 Ekim 2019	2. Ders	Tarım	Bülent
19. Gözlem	2 Ekim 2019	1. Ders	Türkçe	Gönül
20. Gözlem	2 Ekim 2019	2. Ders	Türkçe	Berrin
21. Gözlem	2 Ekim 2019	3. Ders	Matematik	Oğuz
22. Gözlem	2 Ekim 2019	4. Ders	Matematik	Ekrem
23. Gözlem	7 Ekim 2019	1. Ders	Türkçe	Birgül, Mehtap
24. Gözlem	7 Ekim 2019	2. Ders	Beden Eğitimi	Kerem, Cem
25. Gözlem	7 Ekim 2019	3. Ders	Türkçe	Menekşe, Esin
26. Gözlem	7 Ekim 2019	5. Ders	Matematik	Kemal
27. Gözlem	8 Ekim 2019	1. Ders	Türkçe	Kadri
28. Gözlem	8 Ekim 2019	3. Ders	Görsel Sanatlar	Gülcan
29. Gözlem	8 Ekim 2019	4. Ders	Matematik	Berna
30. Gözlem	8 Ekim 2019	5. Ders	Matematik	Kadri
31. Gözlem	10 Ekim 2019	1. Ders	Beden Eğitimi	Cemil
32. Gözlem	10 Ekim 2019	2. Ders	El Sanatları	Tuğba
33. Gözlem	10 Ekim 2019	3. Ders	Matematik	Bülent
34. Gözlem	16 Ekim 2019	3. Ders	Matematik	Gönül
35. Gözlem	16 Ekim 2019	4. Ders	Matematik	Berrin
36. Gözlem	4 Aralık 2019	6. Ders	Toplumsal Uyum Becerileri	Menekşe, Esin
37. Gözlem	6. Aralık 2019	2. Ders	Tarım	Levent
38. Gözlem	9 Aralık 2019	3. Ders	Toplumsal Uyum Becerileri	Birgül, Mehtap

Bülent, Levent, Tuğba, Gülcan, Birgül, Menekşe, Esin ve Mehtap öğretmenler üçer ders saatinde gözlenmiş, geri kalan öğretmenler ise ikişer ders saati gözlenmiştir. Bu öğretmenlerden Gözde ve Berna artık daha fazla gözlenmek istememelerinden dolayı, Oğuz, Gönül, Cemil, Berrin, Kadri, Kerem, Kemal, Ekrem ve Cem öğretmenlerin gözlem yapılmak istenen derslerinde herhangi bir şey yapmamalarından dolayı bu öğretmenlere ilişkin gözlem sayıları ikide kalmıştır. Öğretmenlerden Gözde, Levent, Tuğba, Cemil ve Gülcan branş ve atölye öğretmenleri olduğu için kendi branşlarına ve atölyelerine ilişkin derslerde gözlenmişlerdir. Diğer öğretmenler Matematik, Türkçe ve Toplumsal Uyum Becerileri derslerinde gözlenmiştir.

2.4.1.2.3. Belge incelemesi

Belge incelemesi tek başına bir araştırma yöntemi olarak kullanılabileceği gibi görüşme ve gözlemler yoluyla toplanan verilere ek veri kaynağı olarak da kullanılabilir. Belge incelemesi yoluyla toplanan verilerin araştırmada veri çeşitlemesinin gerçekleştirilmesini ve dolayısıyla araştırmanın inandırıcılığının artmasını sağladığı ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmış gözlem tekniklerinin yanı sıra belge incelemesi yoluyla da veri toplanmıştır. Belgelerin incelenmesi amacıyla araştırmacı tarafından Ek-11’de verilen Belge İncelemesi Formu oluşturulmuştur. Söz konusu formun oluşturulma sürecine Gereksinim Belirlenmesi başlığı altında ayrıntılı biçimde yer verilmiştir.

Araştırmada veri toplama tekniği olarak belge incelemesinin araştırmanın amaçlarından olan III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlama konusunda gereksinimlerinin belirlenmesi aşamasında kullanılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda GYO öğrenciler için hazırlanmış BEP’ler ve söz edilen öğrencilerin öğretmenlerinin ders planları incelenmiştir. Ancak bazı öğretmenlerin belge paylaşmaya gönüllü olmamasından (Berna, Berrin ve Kadri), bazı öğretmenlerin de Tablo 2.7.’de görülebileceği üzere (Gözde, Berna, Levent, Tuğba, Gönül, Cemil, Gülcan, Berrin, Kadri, Kerem, Birgül, Menekşe, Kemal, Esin, Mehtap ve Cem) ders planı hazırlamamasından dolayı bütün öğretmenlerin hazırladıkları belgeler incelenememiştir. Sözü edilen Tablo 2.7.’de öğretmenlerden hangilerinin BEP ve/veya ders planlarının incelendiğiyle ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 2.7. Öğretmenlerin BEP ve/veya ders planı incelenme bilgileri

Öğretmen Numarası	Öğretmen Kod İsmi	BEP	Ders Planı
1. Öğretmen	Gözde	İncelendi	-
2. Öğretmen	Berna	-	-
3. Öğretmen	Bülent	İncelendi	İncelendi
4. Öğretmen	Levent	İncelendi	-
5. Öğretmen	Oğuz	İncelendi	İncelendi
6. Öğretmen	Tuğba	İncelendi	-
7. Öğretmen	Gönül	İncelendi	-
8. Öğretmen	Cemil	İncelendi	-
9. Öğretmen	Gülcan	İncelendi	-
10. Öğretmen	Berrin	-	-
11. Öğretmen	Kadri	-	-
12. Öğretmen	Kerem	İncelendi	-
13. Öğretmen	Birgül	İncelendi	-
14. Öğretmen	Menekşe	İncelendi	-
15. Öğretmen	Kemal	İncelendi	-
16. Öğretmen	Esin	İncelendi	-
17. Öğretmen	Mehtap	İncelendi	-
18. Öğretmen	Ekrem	İncelendi	İncelendi
19. Öğretmen	Cem	İncelendi	-

2.4.1.3. Araştırmanın birinci aşamasının gerçekleştirildiği ortam

Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında yürütülen görüşmeler araştırmanın katılımcılarının görev yaptıkları okulda rahat edebilecekleri ve sessiz bir ortam bulunarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler Tablo 2.4.'te de görülebileceği üzere sınıfta, okul bahçesinde ve öğretmenler odasında yürütülmüştür. Aile üyeleriyle yapılan görüşmeler ise Tablo 2.5.'te görülebileceği üzere müdür odasında, okul bahçesinde, öğretmenler odasında, evde ve iş yerinde gerçekleştirilmiştir.

Bu aşamada sözü edilmesi gereken bir diğer ortam da Tablo 2.6.'da da görülebileceği üzere gözlemlerin gerçekleştirildiği sınıflar ve atölyelerdir. Söz konusu ortamların gözlemler sırasında krokileri araştırmacı tarafından elle çizilmiştir. Gözlemlerin Microsoft Word programına aktarılması sırasında söz konusu krokiler araştırmacı tarafından Paint programı aracılığıyla çizilerek Microsoft Word programına aktarılmıştır. Sözü edilen kroki örneği Ek-12'de görüldüğü gibidir.

2.4.1.4. Araştırmanın birinci aşamasındaki verilerin analizi

Araştırma farklı aşamalardan oluşan karma bir çalışma olduğu için araştırmanın doğası gereği elde edilen verilerin analizi farklı tekniklerin kullanılmasını gerektirmektedir. Bu doğrultuda araştırmanın görüşme ve gözlem yoluyla elde edilen verileri içerik analiziyle, belge incelemesi ve açık uçlu soru formu yoluyla elde edilen verileri ise betimsel analizle analiz edilmiştir. İçerik analizi elde edilen nitel verilerden yola çıkarak bütünü ortaya koymak, tümevarmak olarak tanımlanmaktadır (Berg ve Lune, 2015; Merriam, 2013). Başka bir deyişle elde edilen verileri ayrıntılı bir biçimde inceleyerek verilerin kodlanması, kodlar yoluyla tema ve alt-temalara ulaşılması ve elde edilen bulguların yorumlanması içerik analizi olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Betimsel analiz de belirli kalıplarla yola çıkarak elde edilen nitel verileri söz konusu kalıplara yerleştirmek, tümdengelmek olarak açıklanabilir (Berg ve Lune, 2015; Merriam, 2013). Başka bir deyişle önceden belirli olan bir çerçevede verileri incelemek ve söz konusu çerçeve içerisine verileri yerleştirme yoluyla analiz etmek olarak tanımlanabilir (Özkan, 2019; Yıldırım ve Şimşek, 2018). İzleyen başlıklarda içerik analizi ve betimsel analiz kullanılarak elde edilen verilerle ilgili yapılan çalışmalar açıklanmıştır.

2.4.1.4.1. Araştırmanın birinci aşamasındaki verilerin analizi öncesinde yapılan hazırlık çalışmaları

Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında görüşme, gözlem ve belge incelemesi olmak üzere farklı veri toplama teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın bu aşamasında toplanan gözlem ve görüşmelere ilişkin nitel veriler içerik analiziyle, belge incelemesine ilişkin veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir (Berg ve Lune, 2015; Merriam, 2013). Programın son aşaması olan öğretmenlerin programla ilgili görüş ve önerilerinin belirlenmesi sürecinde kullanılan açık uçlu soru formundan elde edilen veriler ise betimsel analiz kullanılarak analiz edilmiştir.

İçerik analizinde (a) verileri kodlama, (b) temaları oluşturma, (c) kodları ve temaları yeniden düzenleme ve son olarak da (d) bulguları tanımlama/yorumlama şeklinde bir sırayla analiz gerçekleştirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada gözlem ve görüşme verilerinin analizinde yukarıda ifade edilen süreç izlenerek veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir.

İncelenecek olan belgelerdeki verilerin nasıl bir çerçeve altında düzenleneceğinin önceden belirli olması durumu betimsel analizi ifade etmektedir (Özkan, 2019; Yıldırım

ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada incelenen belgelerin Ek-11’de görülen Belge İncelemesi Formu’nda bulunan çerçeve altında düzenlenmesinden ve açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin programın olumlu yönleri, olumsuz yönleri vb. içerikten oluşan bir çerçevede olmasından dolayı belge incelemesinden ve açık uçlu soru formundan elde edilen veriler betimsel analiz yoluyla analiz edilmiştir. Buna ek olarak gereksinim belirlenmesi aşamasında elde edilen veriler yüz yüze, öğretmenlerin program hakkındaki görüş ve önerilerinin belirlenmesi aşamasında elde edilen veriler Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan ve yazılı olarak elde edildiği için söz konusu süreçlerde farklı yollar izlenmiştir. Gereksinim belirlenmesi aşamasında elde edilen nitel verilerin analizine geçmeden önce analiz öncesi hazırlık çalışmaları gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında öğretmen ve aile üyesi olan katılımcılarla gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmeler Sony marka ICD-PX240 model ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmıştır. Kayıt altına alınan ses kayıt dosyaları görüşülen her bir katılımcının kod ismi kullanılarak başlıklandırılmıştır. Görüşmeler daha sonrasında araştırmacı tarafından dinlenerek Microsoft Word programında dökümleri gerçekleştirilmiştir. Dökümler gerçekleştirilirken araştırmacı görüşülen kişilerin söylediklerini hiçbir değişiklik yapmadan duyduğu gibi görüşmeci-görüşülen sırasıyla yazmıştır. Görüşülen her bir katılımcının ses kaydı kendi kod ismiyle başlıklandırılarak ayrı bir Microsoft Word dosyasına aktarılmıştır. Her bir dosyanın başına **A: Araştırmacı, G: Görüşülen** şeklinde açıklama konmuştur. Araştırmacının söyledikleri “A” sembolünün, görüşülen kişilerin söyledikleri “G” sembolünün karşısına yazılmıştır.

Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen gözlemler A4 kağıtlara elle not almak şeklinde gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı gözlemin gerçekleştirildiği ortamın krokisini gözlem notunun üzerine elle çizmiştir. Söz konusu gözlem verileri görüşme verileri gibi Microsoft Word programına araştırmacı tarafından aktarılmıştır. Araştırmacı tarafından gerçekleştirilen kroki çizimleri bu aktarım sırasında Paint programı kullanılarak gözlem dökümlerinin üst bölümüne Ek-12’de örneğinin verildiği biçimiyle aktarılmıştır. Gözlemler sırasında A4 çıktılarına elle işaretleme yapılan Bağımsız Yaşam Becerileri Öğretmen Gereksinimleri Gözlem Formları daha öncesinde Microsoft Word dosyası olarak bulunduğu için elle işaretli yerler bilgisayar ortamında araştırmacı tarafından kendisi için daha anlaşılır olacağı düşüncesiyle kırmızı renge dönüştürülmüştür.

Öğretmen katılımcılar tarafından hazırlanan ders planları ve BEP’ler araştırmacı tarafından bir harici bellek aracılığıyla alınmıştır. Söz konusu bu dosyalar zaten bilgisayar

ortamında bulunmaktadır. Dolayısıyla belge incelemesi aşamasında verilerin bilgisayar ortamına aktarılmasına gerek olmamıştır. Görüşmeler sırasında tutulan ses kayıtları, ses kayıtlarının dökümleri, gözlem dökümleri, incelenen ders planları ve BEP'ler araştırmacının Google Drive hesabına aktararak güvence altına alınmıştır.

Araştırmacının Google Drive hesabına aktararak güvence altına aldığı görüşme dökümlerinin doğruluğuna ilişkin inanırılık çalışması gerçekleştirilmiştir. Özel eğitim alanından olmayan ve doktora eğitimi sırasında nitel araştırma yöntemleri dersini almış bir araştırmacı tarafından görüşme ses kayıtlarının tamamı dinlenmiş ve görüşme dökümlerinin gerçekleştirilmesi aşamasında bazı hataların yapıldığı gözlenmiştir. Söz konusu hatalar “adres sorabilmesi” ifadesinin “adres sorması” şeklinde hatalı yazımı biçimindedir. Söz konusu hatalar birinci inanırılık çalışmasını gerçekleştiren araştırmacı tarafından kırmızı renge dönüştürülmüştür. İnanırılık çalışmasının sona ermesinin ardından araştırmacı ses kayıtlarını tekrar dinleyerek Microsoft Word dosyasında kırmızıyla işaretlenmiş hatalı dökümleri düzeltmiştir.

Gözlem verilerine ilişkin inanırılık çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından Microsoft Office ortamına aktarılan gözlem dökümleri ve ortam krokileri görüşme dökümlerinin inanırılık çalışmasını gerçekleştiren araştırmacı tarafından yapılmıştır. Araştırmacı tarafından okunan el yazısı halindeki ham dökümler inanırılık çalışmasını gerçekleştiren araştırmacı tarafından Microsoft Word programından kontrol edilmiştir. Bu kontroller sırasında bazı bölümlerin eksik yazıldığı fark edilmiştir. Eksik yazılan bölümler araştırmacı ve inanırılık çalışmasını gerçekleştiren araştırmacının uzlaşması sonucunda Microsoft Word programında düzeltilmiştir.

Araştırmanın öğretmen katılımcılarından toplanan belgelere (BEP ve/veya ders planları) ilişkin özel eğitim alanında doktora eğitimine devam eden ve nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyim sahibi bir araştırmacı tarafından inanırılık çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın öğretmen katılımcılarından toplanan belgeler araştırmacı tarafından formda bulunan maddeler üzerinden “+” ya da “-” konarak değerlendirilmiştir. Sonraki süreçte inanırılık çalışmasını gerçekleştiren araştırmacıya Ek-11’de görülen Belge İnceleme Formu ve incelenen belgeler e-posta yoluyla gönderilerek tekrardan değerlendirmesi istenmiştir. Bu değerlendirmenin ardından araştırmacı ve inanırılık çalışmasını gerçekleştiren araştırmacı Skype programı üzerinden bir toplantı düzenlemiş ve değerlendirmeleri arasındaki uyuma durumunu kontrol etmişlerdir. Bu süreçte her iki değerlendirme arasında %100 uyuma olduğu görülmüştür.

Ek-13'te görülen Görüşme Verileri Analizi Formu her bir katılımcı grubunun her bir sorusu için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Bir başka deyişle 17 sorunun bulunduğu öğretmen katılımcı grubu için 17 Görüşme Verileri Analizi Formu, yedi sorunun bulunduğu aile üyesi katılımcı grubu için yedi Görüşme Verileri Analizi Formu oluşturulmuştur. Araştırmacı tarafından tüm ham görüşme verileri tekrar tekrar okunmuş, ardından Görüşme Verileri Analizi Formunun ilgili soru dosyasına görüşülen kişinin söz konusu soruya ilişkin söyledikleri yerleştirilmiştir. Söz konusu verinin elde edildiği katılımcının kod ismi ilgili sütuna yazılmıştır. Verilerin forma işlenmesinden sonra her bir soruya ilişkin dosya araştırmacı tarafından tekrar okunmuştur. Bu okuma işlemi sırasında katılımcıların söylediklerinden farklı konulara ilişkin veriler ve birbiriyle ilişkili söylemler paragraflara ayrılmıştır.

2.4.1.4.2. Araştırmanın birinci aşamasındaki verilerin analiz edilmesi

Araştırmanın birinci aşaması olan gereksinim belirleme aşamasında görüşme, gözlem ve belge incelemesi olmak üzere farklı veri toplama teknikleri aracılığıyla veriler toplanmıştır. Araştırmanın bu aşamasında elde edilen verilerin analizine geçmeden önce yapılan hazırlık çalışmaları bir önceki başlıkta açıklanmıştır. Bu başlıkta gereksinim belirleme aşamasında elde edilen verilerin analiz sürecine yer verilmiştir.

Araştırmacının Ek-13'te görülen Görüşme Verileri Analizi Formu'nda bulunan "veri" sütununa görüşülen kişilerden toplanan ilgili verileri girmesinden sonra inanırılık çalışması gerçekleştirilmiştir. İnanırılık çalışması zihin engellilerin eğitimi alanında doktora eğitimine devam eden ve nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyim sahibi bir araştırma görevlisiyle gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte inanırılık çalışmasını gerçekleştirecek araştırmacıya yapması gerekenler açıklanmıştır. Yapılması gerekenler (a) Görüşme Verileri Analizi Formu'ndaki veri sütununda yer alan verilerin konularına göre paragraflara ayrılması, (b) ayrılan paragrafların kodlanması, (c) ilgili kodlara göre tema ve alt-temaların oluşturulmasıdır. Araştırmacı ve inanırılık çalışmasına katılan araştırmacı bu süreçte yapılması gereken paragraflama, kodlama, tema/alt-tema oluşturma işlemlerini ayrı ayrı yapmışlardır. Yapılan bu işlemler daha sonraki süreçte Skype programı üzerinden bir araya gelerek karşılaştırılmıştır. Yapılan karşılaştırma sonucunda %97,1 inanırılık sağlanmıştır. Söz konusu inanırılığa "Görüş Birliği Sayısı / Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı (402 / 402 + 12)" formülüyle ulaşılmıştır (Miles ve Huberman, 2019). Söz konusu uyumsuzluklar araştırmacı ve inanırılık

alışmasına katılan araştırmacı tarafından tartışılarak uzlaşma yoluna gidilmiştir. Bu işleme görüş birliği adı verilmektedir (Sağlam ve Kanadlı, 2019). Yapılan bu çalışmaların ardından temalar, alt-temalar ve kodlar tez danışmanı tarafından tekrardan incelenerek rtşklk gerekçesiyle bazı kodların birleştirilmesine, uygun görülmeyenlerin çıkarılmasına karar verilmiştir. Tez danışmanının incelemesi sonucunda görüşme bulgularının tema, alt-tema ve kodları Tablo 3.1., Tablo 3.2., şekil 3.1., şekil 3.2., şekil 3.3., şekil 3.4. ve şekil 3.5.’te görüldüğü üzere son şeklini almıştır.

Toplanan gözlem verilerinin bilgisayar ortamına aktarılmasından sonra tüm gözlem verileri tek bir Microsoft Word dosyasında birleştirilmiştir. Birleştirilen görüşme verilerine satır numarası verilmiştir. Söz konusu işlemden sonra toplamda 1135 satır gözlem verisi olduğu grlmştir. Gözlem verileri araştırmacının verilere hâkim olduğunu düşünene kadar birkaç defa baştan sona okunmuştur. Ek-14’te görülen Gözlem Verileri Analizi Formu’nda bulunan veri stnuna görüşme verileri analizinde yapıldığı gibi gözlem verileri yerleştirilmiştir. Söz konusu işlemde Gözlem Verileri Analizi Formu’na ilgili verilerin satır numaraları da girilmiştir. Bu süreçten sonra inanırılık çalışmasına geçilmiştir.

İnanırılık alışması zihin engellilerin eğitim alanında doktora eğitimine devam eden ve nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyim sahibi bir araştırmacıyla birlikte gerçekleştirilmiştir. Bunun için inanırılık çalışmasını gerçekleştiren araştırmacıyla Skype programı üzerinden bir araya gelinerek yapması gerekenler açıklanmıştır. İnanırılık çalışmasına katılan araştırmacının yapması gerekenler (a) Gözlem Verileri Analizi Formu’nda bulunan verileri konularına göre ayırması, (b) ayrılan paragrafları kodlaması ve (c) kodlara göre tema ve alt-temaları oluşturmasıdır. Araştırmacı ve inanırılık çalışmasını gerçekleştiren araştırmacı tarafından bu işlemler birbirlerinden bağımsız olarak yapılmıştır. Bu çalışmanın ardından araştırmacı ve uzman Skype programı üzerinden bir araya gelerek yaptıkları çalışmaları karşılaştırmışlardır. Yapılan inanırılık çalışmasında %69 oranında uzlaşma sağlanmıştır. Söz konusu uzlaşmaya ilişkin orana “Görüş Birliği Sayısı / Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı (293 / 293 + 129)” formülüyle ulaşılmıştır (Miles ve Huberman, 2019). Daha sonraki süreçte uzlaşılamayan noktalar araştırmacı tarafından not edilmiştir. Söz konusu uzlaşılamayan noktalara ilgili olarak araştırmacı ve inanırılık işlemini gerçekleştiren araştırma görevlisi Skype programı üzerinden görüşmüşlerdir. Bu görüşme sonrasında araştırmacı ve uzman %100 uzlaşmaya varmışlardır. Araştırmacı ve uzman tarafından kod, tema ve alt-temalar oluşturulduktan

sonra yapılan çalışma tez danışmanı tarafından tekrardan incelenmiş ve bazı kod ve alt-temalar birleştirilmiş, bazıları uygun görülmeyle çıkarılmıştır. Bu işlem sonucunda Tablo 3.3., Şekil 3.11., 3.12., 3.13. ve 3.14’te görülen kod, tema ve alt-temalara ulaşılmıştır.

Öğretmen katılımcılarından toplanan belgelere (BEP ve/veya ders planları) ilişkin analiz gerçekleştirilmiştir. Söz konusu analizde özel eğitim alanında doktora eğitimine devam eden ve nitel araştırma yöntemleri konusunda deneyim sahibi bir araştırmacıyla birlikte inanırılık çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerden toplanan belgeler araştırmacı tarafından formda bulunan maddeler üzerinden “+” ya da “-” konarak değerlendirilmiştir. Sonraki süreçte inanırılık çalışmasını gerçekleştiren araştırmacıya Ek-11’de görülen Belge İnceleme Formu ve incelenen belgeler e-posta yoluyla gönderilerek tekrardan değerlendirmesi istenmiştir. Bu değerlendirmenin ardından araştırmacı ve inanırılık çalışmasını gerçekleştiren araştırmacı Skype programı üzerinden bir toplantı düzenlemiş ve değerlendirmeleri arasındaki uyuma durumunu kontrol etmişlerdir. Bu süreçte her iki değerlendirme arasında %100 uyuma olduğu görülmüştür.

2.4.1.5. Eğitim programının tasarlanması

Katılımcıların gereksinimlerinin belirlenmesinin ardından verilere dayalı olarak eğitim programının tasarlanması amaçlanmıştır. Bu noktada gereksinim belirleme kısmından elde edilen verilere dayalı olarak eğitim programındaki ana amaçlar ve alt amaçlar belirlenmiştir. Bir başka deyişle III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlama konusundaki gereksinimleri doğrultusunda kendilerine kazandırılacak olan bilgi ve/veya becerilerin neler olduğu belirlenmiştir. Belirlenen amaçlar doğrultusunda “Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencileri Bağımsız Yaşama Geçişe Hazırlamada Öğretmenlere Yönelik Tasarlanan Eğitim Programı Kitabı” ismindeki 122 sayfadan oluşan yazılı bir materyal hazırlanmıştır. Sözü edilen kitaptaki ünitelerin bir seçkisi EK-15’te yer almaktadır. Bunun yanı sıra programın amaçlarını kapsayacak biçimde çoktan seçmeli sorulardan oluşan 35 soruluk bir bilgi testi hazırlanmıştır.

Hazırlanan program kitabı ve bilgi testi ölçme ve değerlendirme, eğitimde program geliştirme ve özel eğitim alanlarında çalışan 15 uzmana uzman görüşü almak üzere gönderilmiş ve 10 uzmandan dönüş sağlanmıştır. Bu süreçte uzmanlar program kitabı için her bir üniteye ilişkin amaçların gözden geçirilmesine yönelik dönütler vermiştir.

Uzmanların bilgi testine yönelik dönütleri (a) soru maddelerinin olumsuz soruları içermemesi, (b) bazı sorulara daha iyi çeldiricilerin hazırlanması, (c) soru seçeneklerinin eşit uzunlukta olması, (d) uygun olmayan soruların çıkarılarak yerlerine yeni soruların hazırlanması şeklinde olmuştur. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda program kitabı ve bilgi testi şekillendirilmiştir. Daha sonraki süreçte bilgi testi başlığında ayrıntılı biçimde açıklandığı gibi madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplamaları ve güvenirlik çalışmalarının yapılabilmesi amacıyla 184 katılımcıyla bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. İçeriğine son şekli verilen eğitim programı kitabını desteklemek amacıyla her bir üniteye ilişkin PowerPoint sunuları hazırlanmıştır.

2.4.2. İkinci aşama: Eğitim programının uygulanması (Nicel boyut)

Araştırma sorularından “III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlama konusunda gereksinimlerine yönelik tasarlanan eğitim programı etkili midir?” sorusunun araştırılması amacıyla dayalı olarak eğitim programının uygulama aşamasına geçilmiştir. Eğitim programının uygulanması aşamasındaki adımlar Şekil 2.2.’de görülmektedir. Bu noktada Ek-16’da görülen program davetiyesi öğretmenlere gönderilmiştir. Tablo 2.8.’de demografik bilgilerine yer verilen öğretmenler programa katılmaya gönüllü olmuşlardır.

Covid-19 pandemisi nedeniyle araştırmanın bu aşamasındaki tüm uygulamalar uzaktan çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bir önceki aşamasında geliştirilmiş olan bilgi testi öğretmenlere uygulanmıştır. Ortam ve Bilgi testi başlıklarında ayrıntılı biçimde anlatıldığı üzere Google Forms üzerinden katılımcılara yanıtlamaları için bilgi testinin bağlantısı gönderilmiştir. Böylece bilgi testi için ön-test uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Testin tamamlanmasının ardından eğitimlere geçilmiştir. Eğitimler 8-19 Mart 2021 tarihleri arasında dokuz gün boyunca akşam saatlerinde, Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi” aracılığıyla <https://mergen.anadolu.edu.tr/login/canvas> internet sitesi üzerinden çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Eğitim programının uygulanması sırasında sunuş stratejisinden yararlanılmıştır. Sunuş stratejisinde öğretmen bilgiyi sözel olarak sunmanın yanı sıra konunun pekiştirilmesi amacıyla soru-cevap, örneklerle anlatım, bilgisayar sunusu ve çeşitli görsellerden yararlanabilir (Altun, 2014). Bu çalışmada da eğitim programının uygulanması sırasında araştırmacı öğretmen rolünde bilgiyi araştırmanın katılımcılarına

sözel olarak sunmuş, bu sunum sırasında soru-cevap, örneklerle anlatım, bilgisayar sunusu ve çeşitli görsellerden yararlanmıştır. Eğitimlerin tamamlanmasının ardından bilgi testi öğretmenlere yeniden Google Forms üzerinden sunulmuş ve yanıtlamaları istenmiştir. Böylece bilgi testi için son-test uygulaması gerçekleştirilmiştir.

2.4.2.1. Araştırmanın ikinci aşamasındaki katılımcılar

Araştırmanın ikinci aşaması olan tasarlanan eğitim programının uygulanması aşamasına katılan öğretmenler; (a) GYO öğrencilere eğitim veren, (b) Tablo 2.8.'de de görülebileceği üzere özel eğitim, temel eğitim, beden eğitimi, tarım, iktisat vb. alanlardan mezun, (c) ÖEMO, ÖEUM ya da İstanbul Büyükşehir Belediyesi Engelliler Müdürlüğü'ne (İBB İSEM) bağlı okullarda ya da kurumlarda çalışan, (d) araştırmaya katılmaya gönüllü olan 28 bireydir.

Gereksinim belirleme aşamasından eğitim programının uygulanması ve programın değerlendirilmesi aşamalarına geçerken araştırmadan ayrılan ve araştırmaya yeni katılan öğretmenler olmuştur. Her iki tabloda da (Tablo 2.2. ve Tablo 2.8.) görülebileceği üzere araştırmanın ilk aşaması olan gereksinim belirleme aşamasına katılan 19 öğretmenden sadece dördü (%21) ikinci ve üçüncü aşama olan eğitim programının uygulanması ve değerlendirilmesi aşamalarına devam etmiştir. Katılımcı sayısının yaklaşık %80'lik bir oranda azalmasından dolayı Tablo 2.8.'de görüldüğü gibi araştırmaya yeni öğretmenlerin katılması söz konusu olmuştur. Bu durumda olası karışıklıkların önüne geçmek adına araştırmanın ilk aşaması olan gereksinim belirleme aşamasına, ikinci ve üçüncü aşamaları olan (a) eğitim programının uygulanması ve (b) eğitim programının değerlendirilmesi aşamalarına katılan öğretmenlerin her birine Tablo 2.2. ve Tablo 2.8.'de de görülebileceği üzere 1-56 arasında "öğretmen numarası" verilmiştir. Yukarıda açıklanan yeni öğretmenlerin araştırmaya katılması durumundan dolayı Tablo 2.8.'deki öğretmen numaraları 2. Öğretmen, 4. Öğretmen, 11. Öğretmen vb. olarak ardışık olmayan bir biçimde devam etmektedir.

Öğretmenlerin yaşları 24-55 arasında değişmektedir. Yaş ortalamaları 39'dur. Öğretmenlerin 18'i kadın (%64,3), 10'u erkektir (%35,7). Mezun olunan üniversite bağlamında en çok mezuna sahip üniversitenin dokuz kişiyle (%32,1) Anadolu Üniversitesi olduğu görülmektedir. Katılımcılarla ilgili ayrıntılı bilgilendirmeye Tablo 2.8.'de yer verilmiştir.

Tablo 2.8. Eğitim programına ve programın değerlendirilmesine katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Öğretmen Numarası	Öğretmen kod İsmi	Yaş	Cinsiyet	Mezun Olunan Üniversite	Mezun Olunan Fakülte	Mezun Olunan Bölüm, Program	Mezun Olunan Yıl	Öğretmenlik Deneyimi	Görevli Olduğu Okul	Bu Okuldaki Çalışma Deneyimi	ÖĞ Bireyle Çalışma Deneyimi	Halen Çalıştığı Yetersizlik Grubu
2. Öğretmen	Berna	42	Erkek	Abant İzzet Baysal	Eğitim	Özel Eğitim, Zihin Engelliler	2002	19 yıl	KÖEMO	7 yıl	19 yıl	OSB, Hafif/Orta/ Ağır Zihin
4. Öğretmen	Levent	31	Erkek	Selçuk	Ziraat	Bitki Koruma	2013	5 yıl	KÖEMO	2 yıl	3 yıl	Hafif Zihin
11. Öğretmen	Kadri	41	Erkek	Karadeniz Teknik	Eğitim	Temel Eğitim, Sınıf Öğrt.	2006	12 yıl	KÖEMO	5 yıl	8 yıl	Hafif Zihin
16. Öğretmen	Esin	32	Kadın	Anadolu	Eğitim	Özel Eğitim, İşitme Engelliler	2011	10 yıl	ÖEUM	2 yıl, 7 ay	11 yıl	Orta/Ağır Zihin
21. Öğretmen	Şengül	25	Kadın	Erzincan Binali Yıldırım	Eğitim	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	2017	4 yıl	ÖEUM	6 ay	3 yıl, 6 ay	Orta/Ağır Zihin
22. Öğretmen	Aslı	25	Kadın	Hacettepe	İİBF	Aile ve Tüketici Bilimleri	2019	6 ay	ÖEUM	6 ay	6 ay	OSB
24. Öğretmen	Gülay	46	Erkek	Cumhuriyet	İİBF	İktisat	1999	1 yıl	İBB İSEM	8 yıl	8 yıl	OSB, Hafif/Orta/ Ağır Zihin

Tablo 2.8. (Devam) Eğitim programına ve programın değerlendirilmesine katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Öğretmen Numarası	Öğretmen kod İsmi	Yaş	Cinsiyet	Mezun Olunan Üniversite	Mezun Olunan Fakülte	Mezun Olunan Bölüm, Program	Mezun Olunan Yıl	Öğretmenlik Deneyimi	Görevli Olduğu Okul	Bu Okuldaki Çalışma Deneyimi	ÖĞ Bireylerle Çalışma Deneyimi	Halen Çalıştığı Yetersizlik Grubu
25. Öğretmen	Tuğrul	48	Erkek	Anadolu	AÖF	Kamu Yönetimi ve İktisat	2013	4 yıl	İBB İSEM	4 yıl	4 yıl	Hafif Zihin
26. Öğretmen	Nilgün	38	Kadın	Cumhuriyet	İİBF	Kamu Yönetimi	2006	9 yıl, 5 ay	İBB İSEM	9 yıl, 5 ay	9 yıl, 5 ay	OSB, Hafif/Orta/ Ağır Zihin
28. Öğretmen	Tolga	35	Erkek	Selçuk	Eğitim	Tarih Öğretmenliği	2011	10 yıl	İBB İSEM	8 yıl	8 yıl	OSB, Hafif/Orta/ Ağır Zihin
30. Öğretmen	Mahmut	37	Erkek	19 Mayıs	Eğitim	Fizik Öğretmenliği	2009	12 yıl	İBB İSEM	8 yıl	8 yıl	Orta/Ağır Zihin
31. Öğretmen	Cemre	38	Kadın	Anadolu	AÖF	Türk Dili ve Edebiyatı	2015	14 yıl	İBB İSEM	14 yıl	14 yıl	Hafif Zihin
32. Öğretmen	Ali	46	Erkek	Yakın Doğu	Fen Edebiyat	Edebiyat	2006	15 yıl	İBB İSEM	13 yıl	13 yıl	Orta/Ağır Zihin
35. Öğretmen	Hilmi	43	Erkek	Gazi	Teknik Eğitim	Döküm Öğretmenliği	1998	14 yıl	İBB İSEM	14 yıl	14 yıl	OSB, Hafif/Orta/ Ağır Zihin

Tablo 2.8. (Devam) Eğitim programına ve programın değerlendirilmesine katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Öğretmen Numarası	Öğretmen kod İsmi	Yaş	Cinsiyet	Mezun Olunan Üniversite	Mezun Olunan Fakülte	Mezun Olunan Bölüm, Program	Mezun Olunan Yıl	Öğretmenlik Deneyimi	Görevli Olduğu Okul	Bu Okuldaki Çalışma Deneyimi	Öğ Bireylerle Çalışma Deneyimi	Halen Çalıştığı Yetersizlik Grubu
37. Öğretmen	Sonay	33	Kadın	Namık Kemal	Fen	Kimya	2010	9 yıl	İBB İSEM	8 yıl, 10 ay	9 yıl	OSB, Hafif Zihin
38. Öğretmen	Sevgi	55	Kadın	Anadolu	AÖF	Sosyoloji	2017	15 yıl	İBB İSEM	14 yıl	14 yıl	Hafif Zihin
39. Öğretmen	Olca	47	Kadın	Ege	Hemşirelik Yüksekokulu	Hemşirelik	1996	18 yıl	İBB İSEM	18 yıl	18 yıl	Hafif/Orta/ Ağır Zihin
40. Öğretmen	Gökçen	45	Kadın	İstanbul	İletişim	Radyo TV ve Gazetecilik	1995	13 yıl	İBB İSEM	13 yıl	13 yıl	Orta/Ağır Zihin
41. Öğretmen	Banu	44	Kadın	Anadolu	AÖF	Sosyoloji	2017	6 yıl	İBB İSEM	6 yıl	6 yıl	OSB, Hafif/Orta/ Ağır Zihin
42. Öğretmen	Ahsen	44	Kadın	Anadolu	AÖF	Sosyoloji	2017	8 yıl	İBB İSEM	6 yıl	6 yıl	OSB, Hafif/Orta/ Ağır Zihin
43. Öğretmen	Berk	49	Erkek	Hacettepe	Eğitim	Eğitim Bilimleri	1999	15 yıl	İBB İSEM	6 yıl	10 yıl	Hafif/Orta/ Ağır Zihin

Tablo 2.8. (Devam) Eğitim programına ve programın değerlendirilmesine katılan öğretmenlerin demografik bilgileri

Öğretmen Numarası	Öğretmen kod ismi	Yaş	Cinsiyet	Mezun Olunan Üniversite	Mezun Olunan Fakülte	Mezun Olunan Bölüm, Program	Mezun Olunan Yıl	Öğretmenlik Deneyimi	Görevli Olduğu Okul	Bu Okuldaki Çalışma Deneyimi	Öğ Bireylerle Çalışma Deneyimi	Halen Çalıştığı Yetersizlik Grubu
44. Öğretmen	Neslihan	38	Kadın	Anadolu	Eğitim	Okul Öncesi Öğretmenliği	2012	8 yıl	İBB İSEM	7 yıl	7 yıl	OSB
45. Öğretmen	Esin	27	Kadın	İstanbul Gelişim	Sağlık MYO	Çocuk Gelişimi	2013	7 yıl	İBB İSEM	2 yıl, 8 ay	5 yıl	OSB, Hafif/Orta/ Ağır Zihin
46. Öğretmen	Naz	34	Kadın	Lise	-	Çocuk Gelişimi	2005	15 yıl	İBB İSEM	15 yıl	14 yıl	OSB
47. Öğretmen	Nazmiye	42	Kadın	Anadolu	AÖF	Sosyal Hizmetler	2019	7 yıl	İBB İSEM	7 yıl	7 yıl	OSB
48. Öğretmen	Aynur	24	Kadın	Fatih Sultan Mehmet	MYO	Çocuk Gelişimi	2017	3 yıl	İBB İSEM	3 yıl	3 yıl	OSB
52. Öğretmen	Türkan	47	Kadın	Hacettepe	Hemşirelik Yüksekokulu	Hemşirelik	1999	0	İBB İSEM	14 yıl, 6 ay	14 yıl, 6 ay	OSB
53. Öğretmen	Ceren	43	Kadın	Anadolu	İktisat	Kamu Yönetimi	2016	4 yıl	İBB İSEM	15 yıl	4 yıl	Hafif Zihin

2.4.2.2. Araştırmanın ikinci aşamasında kullanılan veri toplama tekniği

Araştırmanın ikinci aşaması olan “eğitim programının uygulanması” kısmında bir veri toplama tekniği kullanılmıştır. Bu veri toplama tekniği Tablo 2.1.’deki veri toplama teknikleri matrisinde de görülebileceği üzere bilgi testidir. İzleyen başlıkta bu aşamada kullanılan veri toplama tekniğiyle ilgili açıklamalara yer verilmiştir.

2.4.2.2.1. Bilgi testi

Bilgi testleri hedef grubun bilişsel beceri düzeyiyle ilgili sağladığı nicel veriler aracılığıyla araştırmanın amacına hizmet ederler (Adıgüzel, 2016). Bu doğrultuda araştırmada veri toplama tekniği olarak gözlem, görüşme ve belge incelemesinin yanı sıra bilgi testi de kullanılmıştır. Bu araştırmanın amaçlarından olan III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlama konusunda gereksinimlerine yönelik tasarlanan eğitim programının etkili olup olmadığının belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından bilgi testi hazırlanmıştır. Hazırlanan bilgi testi şekil ve içerik yönünden tez danışmanı tarafından incelenip gerekli görülen yerler düzeltildikten sonra TİK üyelerine gönderilmiştir. TİK üyelerinin düzeltmeleri sonrasında bilgi testi uzman görüşü almak üzere özel eğitim, eğitimde program geliştirme, ölçme ve değerlendirme alanından 15 uzmana gönderilmiştir. Sözü edilen uzmanlardan 10’undan dönüş gerçekleşmiştir. Uzmanların bilgi testine yönelik dönütleri (a) soru maddelerinin olumsuz soruları içermemesi, (b) bazı sorulara daha iyi çeldiricilerin hazırlanması, (c) soru seçeneklerinin eşit uzunlukta olması, (d) uygun olmayan soruların çıkarılarak yerlerine yeni soruların hazırlanması şeklinde olmuştur. Söz konusu dönütler doğrultusunda araştırmacı tarafından düzeltmeler gerçekleştirilmiş ve tez danışmanına incelenmek üzere gönderilmiştir. Tez danışmanının düzeltmeleri sonucunda 35 soruluk çoktan seçmeli sorulardan oluşan bilgi testi ön uygulama için hazır hale gelmiştir. Bilgi testi bu haliyle madde güçlük ve madde ayırt edicilik indekslerinin belirlenmesi amacıyla GYO öğrencilerle çalışan ve eğitim programına katılmayacak öğretmenlere Google Forms aracılığıyla gönderilmiştir. Bu aşamada bilgi testini özel eğitim alanında farklı kademelerde GYO öğrencilerle çalışan 184 öğretmen yanıtlamıştır. Söz konusu öğretmenlerden gelen yanıtlar madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri bağlamında incelenmiştir. Bu aşamada soru maddelerinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indekslerine Tablo 2.9. yer verilmiştir.

Tablo 2.9. Bilgi testindeki soru maddelerinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri

Maddeler	Madde Güçlük İndeksi	Madde Ayırt Edicilik İndeksi
1	0,68	0,4
2	0,74	0,08
3	0,09	0,14
4	0,27	0,42
5	0,4	0,48
6	0,58	0,68
7	0,65	0,5
8	0,76	0,36
9	0,93	0,1
10	0,74	0,2
11	0,59	0,34
12	0,49	0,42
13	0,11	0,06
14	0,49	0,14
15	0,75	0,5
16	0,95	0,1
17	0,43	0,42
18	0,33	0,14
19	0,34	0,24
20	0,57	0,38
21	0,7	0,2
22	0,44	0,56
23	0,26	0,16
24	0,54	0,4
25	0,42	0,2
26	0,61	0,7
27	0,37	0,34
28	0,35	0,1
29	0,34	0,28
30	0,16	0,16
31	0,47	0,1
32	0,77	0,26
33	0,52	0,64
34	0,86	0,08
35	0,84	0

Tablo 2.9.'daki madde ayırt edicilik indeksi hesaplamasına göre 2., 3., 9., 13., 14., 16., 18., 23., 28., 31., 34. ve 35. soru maddelerinin testten çıkarılması gerektiği ifade edilebilir. Ancak böyle bir durumda eğitim programındaki amaçların bazılarında hiçbir soru kalmadığı için testin genel güvenilirliğine bakma yolu izlenmiştir. Bu doğrultuda testin Cronbach's Alpha değerine bakılmış ve bu değer “,647” bulunmuştur. Bu noktada testin genel olarak güvenilir olduğu ifade edilebilir. Bir başka deyişle testteki maddelerin testten çıkarılmamasına karar verilmiştir.

2.4.2.3. Araştırmanın ikinci aşamasının gerçekleştirildiği ortam

Araştırmanın ikinci aşaması olan eğitim programının, ön-testin ve son-testin uygulanması Covid-19 pandemisi nedeniyle yüz yüze gerçekleştirilememiştir. Bu noktada eğitim programının internet ortamında uzaktan eğitim yoluyla uygulanmasına

karar verilmiştir. Eğitimler Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi” aracılığıyla <https://mergen.anadolu.edu.tr/login/canvas> internet sitesi üzerinden çevrim içi olarak yürütülmüştür. Öğretmenler kişisel bilgisayarları, tabletleri, telefonları aracılığıyla söz konusu internet sitesine girerek canlı derslere katılmışlardır.

Canlı derslerin başlamasından önceki süreçte katılımcılar Mergen sistemine Türkiye Cumhuriyeti (TC) kimlik numaraları aracılığıyla tanıtılmıştır. Katılımcılar Mergen sistemine <https://mergen.anadolu.edu.tr/login/canvas> adresinden giriş için TC kimlik numaralarını kullanarak bağlanmışlardır. Sözü edilen sisteme araştırmacı tarafından her bir üniteye ilişkin Powerpoint sunuları ve eğitim programı kitabı Adobe PDF (Portable Document Format-Taşınabilir Belge Formatı) formatında yüklenmiştir. Katılımcılar ana sayfada sözü edilen PDF dosyalarına istedikleri zaman ulaşabilmektedirler.

Sistemde PDF dosyalarının bulunduğu kısmın yanı sıra canlı ders kısmı da bulunmaktadır. Katılımcılar canlı derslere kendilerine belirtilen gün ve saatlerde girdiklerinde dersleri canlı olarak takip edebilmişlerdir. Dersleri canlı olarak takip edemeyen ya da dersleri tekrardan izlemek isteyen katılımcılar diledikleri takdirde derslerin videolarını daha sonraki süreçte canlı dersler butonu aracılığıyla izleyebilmişlerdir.

Bu süreçte eğitim programının başlamasından önce uygulanan ön-test ve programın uygulanmasının tamamlanmasından sonra uygulanan son-test Google Forms’a yüklenmiş ve formun bağlantısı öğretmenlere gönderilmiştir. Bilgi testinin uygulanmasının öncesinde katılımcıların çevrim içi ders içeriklerine ulaşmalarının önlenmesi amacıyla içerikler Mergen sistemi üzerinde geçici olarak kullanıma kapatılmıştır. Ders içeriklerinin katılımcılara kapatılması bilgi testinin sadece katılımcıların kendi bilgileri doğrultusunda yanıtlamalarını sağlamak amacıyla yapılmıştır.

2.4.2.4. Araştırmanın ikinci aşamasındaki verilerin analizi

Araştırmada bilgi testi aracılığıyla nicel veriler toplanmıştır. Eğitim programının etkililiğinin belirlenmesi aşamasına, bir başka deyişle ön-test ve son-testten elde edilen verilerin karşılaştırılması aşamasına geçmeden önce nicel veriler üzerinde birtakım çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Bilgi testi başlığında da ayrıntılı olarak açıklandığı gibi hazırlanan bilgi testi, Google Forms aracılığıyla öğretmenlere gönderilmiş ve eğitim programının uygulanması öncesinde (ön-test) ve programın uygulanmasının sonrasında

(son-test) testi yanıtlamaları istenmiştir. Eldeki veriler Google Forms'dan araştırmacının bilgisayarına indirilmiş ve Sosyal Bilimler İstatistik Paketi (Statistical Package for the Social Sciences, [SPSS]) 22 programına aktarılmıştır.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler öncelikle uç değerler bakımından kontrol edilerek hatalı veri girişleri kontrol altına alınmıştır. Bu aşamada katılımcılara yönelik elde edilen bilgi testi puanlarında iki katılımcının demografik özelliklerinin olmamasından dolayı bu katılımcılar grup karşılaştırma analizlerine dahil edilememişlerdir. Analizlerde I. tip hata olasılığının maksimum değeri olarak %5, bir başka deyişle $p \leq .05$ kabul edilmiş ve daha küçük hata olasılıklarına duyarlık açısından raporlaştırmalarda $p \leq .01$ ve $p \leq .001$ anlamlılık düzeyleri de dikkate alınarak p değerleri belirtilmiştir. Yapılacak analizlerin varsayımları ve normal dağılım özellikleri test edilerek elde edilen sonuçlar doğrultusunda veri dağılımının uygunluğu kontrol edilmiştir. Kolmogorow Smirnow ve Shapiro Wilk testlerinin anlamlı çıkması, katılımcı sayısının da az olması nedeniyle parametrik olmayan analizler tercih edilmiştir. Bir başka deyişle inceleme sonucunda normal dağılım sağlanmadığı için parametrik olmayan analizler kullanılmıştır. Tekrarlı ölçüm puanlarına yönelik kullanılan analizlerde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Willcoxon Signed Ranks Test) ve ilişki analizlerinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi kullanılmıştır.

2.4.3. Üçüncü aşama: Tasarlanan Eğitim Programının Değerlendirilmesi (Nitel boyut)

Eğitim programının uygulanmasının ardından araştırma sorularından olan “III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlama konusunda gereksinimlerine yönelik tasarlanan eğitim programı hakkındaki görüş ve önerileri nelerdir?” sorusuna ilişkin yanıt aranmıştır. Bu aşamada öğretmenlerin eğitim programına ilişkin görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla Ek-17’de görülen açık uçlu soru formu hazırlanmıştır. Formun hazırlanmasına ilişkin ayrıntılı bilgilendirmeye Açık Uçlu Soru Formu başlığında yer verilmiştir. Öğretmenlerin açık uçlu soru formunu araştırmacıya göndermelerinin ardından Ek-18’de görülen katılım belgelerine katılımcıların isimleri yazılarak kendilerine e-posta yoluyla gönderilmiştir.

2.4.3.1. Araştırmanın üçüncü aşamasındaki katılımcılar

Araştırmanın üçüncü aşaması olan eğitim programının değerlendirilmesi kısmına katılan öğretmenler; (a) GYO öğrencilere eğitim veren, (b) Tablo 2.8.’de de

görülebileceği üzere özel eğitim, temel eğitim, beden eğitimi, tarım, iktisat vb. alanlardan mezun, (c) ÖEMO, ÖEUM ve İBB İSEM'e bağlı okullarda ya da kurumlarda çalışan ve (d) eğitim programını tamamlamış 28 bireydir.

2.4.3.2. Araştırmanın üçüncü aşamasında kullanılan veri toplama tekniği

Araştırmanın üçüncü aşaması olan “eğitim programının değerlendirilmesi” kısmında bir veri toplama tekniği kullanılmıştır. Bu veri toplama tekniği Tablo 2.1.'deki veri toplama teknikleri matrisinde de görülebileceği üzere açık uçlu soru formudur. İzleyen başlıkta bu aşamada kullanılan veri toplama tekniğine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

2.4.3.2.1. Açık uçlu soru formu

Eğitim programına katılan öğretmenlerin tasarlanan eğitim programı hakkındaki görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından açık uçlu soru formu hazırlanmıştır. Araştırmacı tarafından hazırlanan ve tez danışmanının gözden geçirdiği form iki kısımdan oluşmuştur. Birinci kısımda katılımcıların demografik bilgileri yer alırken ikinci kısımda sorulara yer verilmiştir. Oluşturulan form uzman görüşü almak üzere özel eğitim alanından dört, eğitimde program geliştirme alanından bir uzmana gönderilmiştir. Uzmanlardan (a) programın amaçları, (b) değerlendirme aşaması, (c) program ünitelerinin katkı sağlama dereceleri ve (d) programdan beklentileri konularını içeren soruların eklenmesi gerektiği yönünden dönütler gelmiştir. Gelen dönütler doğrultusunda demografik bilgi formu ve 10 açık uçlu sorudan oluşan forma son şekli verilmiştir. Covid-19 pandemisi nedeniyle eğitim programına ilişkin görüşler de uzaktan alınmış ve açık uçlu soru formu araştırmacı tarafından Google Forms'a yüklenmiştir. Eğitim programının uygulanmasının sona ermesi ve son-testin tamamlanmasının ardından öğretmenlere formun bağlantısı gönderilmiştir. Böylece tasarlanan ve öğretmenlerle uygulanan eğitim programının değerlendirme süreci gerçekleştirilmiştir. Söz konusu form Ek-17'de yer almaktadır.

2.4.3.3. Araştırmanın üçüncü aşamasının gerçekleştirildiği ortam

Araştırmanın üçüncü aşaması olan eğitim programına katılan öğretmenlerin program hakkındaki görüş ve önerilerinin belirlenmesi sürecinde Covid-19 pandemisi nedeniyle Google Forms internet sitesi kullanılmıştır. Bu süreçte Ek-17'de yer alan açık uçlu soru formu Google Forms'a yüklenmiş ve bağlantısı öğretmenlere gönderilmiştir.

Öğretmenler kişisel bilgisayarları, tabletleri, telefonları aracılığıyla sözü edilen bağlantı aracılığıyla program hakkındaki görüş ve önerilerini yazılı olarak iletmışlerdir.

2.4.3.4. Araştırmanın üçüncü aşamasındaki verilerin analizi

Bu süreçte öğretmenler eğitim programı hakkındaki görüş ve önerilerini yazılı olarak vermişlerdir. Elde edilen veriler katılımcıların kendilerinin yazdığı biçimiyle kullanıldığı için yazıların doğruluğu noktasında bir inanırılık çalışmasına yer verilmemiştir. Araştırmacı Google Forms'daki yazılı belgeyi Microsoft Excel dosyası halinde bilgisayarına indirmiştir. Eldeki veriler araştırmacı tarafından verilere hâkim olduğu düşünülene kadar okunmuştur. Bu noktada eldeki verilerin analizinde gerçekleştirilecek inanırılık çalışması için görüşme ve gözlem verilerinin inanırılık çalışmalarını gerçekleştiren uzmana veriler Microsoft Excel dosyası halinde gönderilmiştir. Bu süreçte veriler araştırmacı ve inanırılık çalışmasına katılan araştırmacı tarafından ayrı ayrı betimsel olarak analiz edilmiştir. Yapılan inanırılık çalışmasında %96,5 oranında uzlaşma sağlanmıştır. Söz konusu uzlaşmaya ilişkin orana “Görüş Birliği Sayısı / Toplam Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı Sayısı (448 / 432 + 16)” formülüyle ulaşılmıştır (Miles ve Huberman, 2019). Daha sonraki süreçte uzlaşılamayan noktalar araştırmacı tarafından not edilmiştir. Söz konusu uzlaşılamayan noktalarla ilgili olarak araştırmacı ve inanırılık işlemini gerçekleştiren araştırma görevlisi Skype programı üzerinden görüşmüşlerdir. Bu görüşme sonrasında araştırmacı ve uzman %100 uzlaşmaya varmışlardır.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde “gereksinim belirlenmesi aşamasına ilişkin nitel bulgulara”, “eğitim programının uygulanması aşamasına ilişkin nicel bulgulara” ve “uygulanan eğitim programıyla ilgili öğretmen katılımcıların görüş ve önerilerinin bulunduğu değerlendirme aşamasına ilişkin nitel bulgulara” yer verilmiştir.

3.1. Gereksinim Belirleme Aşamasına İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasına ilişkin nitel bulgular başlığı altında görüşme, gözlem ve belge incelemesi yoluyla öğretmen ve görüşme yoluyla aile üyesi katılımcılardan toplanan veriler ayrıntılı biçimde sunulmuştur. Görüşme yoluyla aile üyelerinden toplanan verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bilgiler Tablo 3.1., Şekil 3.1. ve Şekil 3.2.’de, görüşme, gözlem ve belge incelemesi yoluyla öğretmen katılımcılardan toplanan verilerin analizi sonucu ortaya çıkan bilgiler Tablo 3.2., Tablo 3.3., Tablo 3.4., Tablo 3.5., Şekil 3.3., Şekil 3.4., Şekil 3.5., Şekil 3.6., Şekil 3.7., Şekil 3.8., Şekil 3.9., Şekil 3.10., Şekil 3.11., Şekil 3.12., Şekil 3.13. ve Şekil 3.14.’de, doğrudan alıntılar ise izleyen başlıklarda yer almaktadır.

3.1.1. Görüşme verilerine ilişkin bulgular

Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında III. Kademe özel eğitim okullarına devam eden GYO öğrencilerin 13 aile üyesiyle ve söz konusu okullarda çalışan 19 öğretmenle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Gereksinim belirleme aşamasında söz konusu görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiziyle analiz edilmiştir. Analiz sonucunda ortaya çıkan kod, tema ve alt-temalardan aile üyelerine ilişkin olanlar Tablo 3.1., Şekil 3.1. ve Şekil 3.2.’de, öğretmenlere ilişkin olanlar ise Tablo 3.2., Şekil 3.3., Şekil 3.4., Şekil 3.5.’te yer almaktadır. Buna göre aile üyeleriyle gerçekleştirilen görüşme verilerinin analizi sonucunda 38 kod, iki tema ve sekiz alt-tema; öğretmenlerden toplanan görüşme verilerinin analizi sonucunda 50 kod, üç tema ve yedi alt-tema ortaya çıkmıştır. İzleyen başlıklarda söz konusu tema ve alt-temalarla ilgili bilgilendirmelere ve kodlara ilişkin doğrudan alıntı örneklerine yer verilmiştir.

3.1.1.1. Aile üyeleriyle yapılan görüşmelere ilişkin bulgular

İzleyen başlıklarda GYO öğrencilerin aile üyeleriyle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Sözü edilen bulgular Tablo 3.1., Şekil 3.1. ve Şekil 3.2.’de temalar, alt-temalar ve kodlar halinde yer

almaktadır. Tabloyu izleyen kısımda ise verilerden doğrudan alıntılar bulunmaktadır. Doğrudan alıntılar verilirken aile üyelerinin tamamı ifadesi 13 kişiyi (%100), çoğunluğu ifadesi 8-12 kişiyi (%61,5-92,3), yarıya yakını ifadesi beş-yedi kişiyi (%38,4-%53,8), az bir kısmı ifadesi ise bir-dört kişiyi (%7,6-%30,7) temsil etmektedir. Söz konusu değerler doğrudan alıntıların geçtiği yerlerde okuyucunun anlamasını kolaylaştırmak amacıyla araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

Tablo 3.1. Aile üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin tema ve alt-temalar

Aile Üyelerinin Bağımsız Yaşama İlişkin Algıları
Bağımsız yaşam becerilerine ilişkin verdikleri örnekler
Çocuklarının sahip olduğu bağımsız yaşam becerileri
Çocuklarının sahip olması gereken bağımsız yaşam becerileri
Çocuklarına bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılmasında destek biçimleri
Okulda çocuklarına kazandırıldığını düşündükleri bağımsız yaşam becerileri
Aile Üyelerinin Beklentileri
Öğretmenden beklentileri
Okuldan beklentileri
Devletten beklentileri

3.1.1.1.1. Aile üyelerinin bağımsız yaşama ilişkin algıları

Bağımsız yaşam becerilerine ilişkin verdikleri örnekler	☐ Günlük yaşam becerileri ☐ Kişiler arası beceriler ☐ İşe sahip olma
Çocuklarının sahip olduğu bağımsız yaşam becerileri	☐ Günlük yaşam becerileri ☐ İşle ilgili beceriler
Çocuklarının sahip olması gereken bağımsız yaşam becerileri	☐ Günlük yaşam becerileri ☐ Kişiler arası beceriler ☐ İşle ilgili beceriler ☐ Akademik beceriler
Çocuklarına bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılmasında destek biçimleri	☐ Model olma ☐ Sözel olarak anlatma ☐ Gölge olma
Okulda çocuklarına kazandırıldığını düşündükleri bağımsız yaşam becerileri	☐ Kişiler arası beceriler ☐ İşle ilgili beceriler ☐ Günlük yaşam becerileri ☐ Akademik beceriler

Şekil 3.1. Aile üyelerinin bağımsız yaşama ilişkin algıları

Gerçekleştirilen görüşmelerde aile üyelerinin bağımsız yaşama ilişkin algıları belirlenmiştir. Bu noktada aile üyeleri bağımsız yaşam becerilerinden ne anladıklarını anlatmışlar, bağımsız yaşam becerilerine örnekler vermişlerdir. Bu noktada aile üyelerinin çoğunluğu (12) günlük yaşam becerilerinden, az bir kısmı (2) kişiler arası becerilerden örnekler vermiştir. Bir (1) aile üyesi de işe sahip olma durumuyla ilgili örnek vermiştir. Görüşülen aile üyelerinden Adem bey bağımsız yaşamı “Bağımsız yaşam kendi hayatını kendin çizebilmek... Kendin yaşayabilmek, yani başka birine bağlı kalmadan kendi yaşamını sürdürebilmek.” şeklinde tanımlamıştır. Çiğdem hanım bağımsız yaşamı “Alışverişini yapabilmesi, çarşıda özgürce marketine pazarına gidebilmesi, yani normal bir birey gibi...” sözleriyle ifade etmiştir. Bunlara ek olarak Burçin hanım da bağımsız yaşamla ilgili görüşünü “Yani kendi başına bir yere gidebilmesi, ihtiyacı varsa onu alıp gelebilmesi, gezmek istediğinde falan gezip gelebilmesi hani bir yerden yardım almadan. Bunlar yani şu an aklıma gelen.” sözleriyle dile getirmiştir.

Aile üyeleri GYO çocuklarının sahip olduğu bağımsız yaşam becerilerini ifade etmişlerdir. Aile üyelerinin çoğunluğu (9) çocuklarının günlük yaşam becerilerine sahip olduğunu, az bir kısmı da (4) işle ilgili becerilere sahip olduğunu dile getirmiştir. Örneğin İclal hanım GYO çocuğunun sahip olduğu beceriyi “Yani yemesini kendi yapıyor, tuvaletine kendi gidiyor.” sözleriyle dile getirmiştir. Bu konuda Müge hanım da GYO çocuğunun sahip olduğu beceriyi “Mesela sofraya kurmaya yardım edebiliyor.” sözleriyle ifade etmiştir. Adem bey GYO olan çocuğunun bağımsız yaşam becerilerine sahip olduğunu “Bugün okula git oğlum dediğim zaman okula kendisi gelebilir servisi kullanmadan.” sözleriyle belirtmiştir.

Görüşülen aile üyeleri GYO çocuklarının sahip olması gerektiğini düşündükleri bağımsız yaşam becerilerini ifade etmişlerdir. Bu noktada aile üyelerinin çoğunluğu (8) GYO çocuklarının günlük yaşam becerilerine sahip olması gerektiğini, yarıya yakını (5) kişiler arası becerilere sahip olması gerektiğini, az bir kısmı (4) işle ilgili becerilere sahip olması gerektiğini, benzer biçimde az bir kısmı da (2) akademik becerilere sahip olması gerektiğini söylemiştir. Örneğin İclal hanım “Yani kendi kendine bir banyosunu yapmasını isterim, yani ben evde yokken oturup beni beklemesini isterim veya bir ekmek alabilir misin oğlum dediğim zaman bir büfeden gidip bir ekmek alıp gelmesini isterim. Bunların hiçbirisi yok bizde.” sözleriyle GYO çocuğunun sahip olmasını istediği becerileri dile getirmiştir. Burçin hanım GYO kardeşiyle ilgili olarak “Yani bir kendi başına şahsen kalamaz evde. Muhakkak yanında birini ister, sürekli de aynı evde büyüyünce, biz ayrı

kalmasını isteriz. Yemeğini yapabilmeli, ondan sonra hani kıyafetlerini yıkayıp kurutup tekrar dolabına düzenlemeli, evi silip süpürmeli...” şeklindeki ifadesiyle kardeşinin sahip olmasını istediği becerileri sıralamıştır. Bu konuda GYO çocuğuyla ilgili olarak Gizem hanım

“Kendini ifade etmesi, aslında en önemlisi o benim için. Dil gelişimi olsa hani çevreyle bizimle iletişimde bir sıkıntısı yok, hani her şeyini anlıyoruz hani küçüklüğünden beri olduğu için ama dışarıya çıktığında hani özgüveni şeyi, hani kendini ifade edebilse en büyük isteğim o aslında.”

sözleriyle görüşlerini dile getirmiştir.

Görüşme yapılan aile üyeleri GYO çocuklarının bağımsız yaşam becerilerini kazanmalarında destek biçimlerini ifade etmişlerdir. Bu noktada aile üyelerinin yarıya yakını (5) GYO çocuklarına model olarak, az bir kısmı (4) GYO çocuğunun yapması gerekenleri sözel olarak anlatarak, biri (1) de gölge olarak destek olduğunu dile getirmiştir. Bu konuda Burçin hanım çocuğuna sunduğu desteği “Hani yemek konusunda onu yanımıza çağırıyoruz. Bak bu böyle olur böyle yap, biz yokkene hani kıyafetini şeyini makineye şöyle at böyle at diyoruz. Tamam diyor.” sözleriyle ifade etmiştir. İclal hanım GYO çocuğuna bağımsız yaşam konusunda nasıl destek olduğunu

“Ona lazımlık aldım, hani şöyle olur böyle olur, şuraya yapılır, başka bir yere yapılmaz, ama üç yılını aldı bir tuvalet eğitimi benim çocuğumla. Ha oldu mu, evet oldu, çok şükür oldu. Şu anda mesela tuvaletinin nereye yapılması gerektiğini, temizliğinin nasıl yapılması gerektiğini biliyor. Evet, kısmen de olsa biliyor yani.”

sözleriyle dile getirmiştir. Görüşülen aile üyelerinden Cansu hanım da GYO çocuğuna sunduğu desteği

“Mesela banyoya girdik. Banyosunu tek başına yapamaz ama ben lifi alıyorum, veriyorum eline, hadi vücudunu kesele, hani mesela bir de öğretmeye çalışıyorum, işte bak bu bacağını, bacağını yap, ayağını yap, parmağımla göstererek yüzünü yap, enseni yap, yani bunun gibi şeyler öğretmeye çalışıyorum. Şimdiye kadar da hani öğrendiği şeyler oldu.”

şeklinde ifade etmiştir.

Aile üyelerine GYO çocuklarına/kardeşlerine okulda kazandırıldığını düşündükleri bağımsız yaşam becerileri sorulmuştur. Aile üyelerinin az bir kısmı (4) GYO çocuklarına/kardeşlerine okulda kişiler arası becerilerin, az bir kısmı (3) işle ilgili becerilerin, ikisi (2) günlük yaşam becerilerinin, biri (1) de akademik becerilerin kazandırıldığını ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Burçin hanım

“Burada daha çok hani dışarıda ilgilendikleri için tarıma şeyi var. Gıdadan da biraz olsun var ama yoğunluğu tarım, hani kürek tutma olsun, araba sürme, belleme şey olsun sürekli onun

üstünde yoğunluk, yani biz onu görüyoruz. Onun için de uygun olduğunu düşünüyoruz hani tarımı...”

şeklinde görüşlerini belirtmiştir. İclal hanım GYO çocuğunun kişiler arası becerileri kazandığını “Yani kendini bir şekilde ifade etmesini biz burada kazandık, yani illa ki çok şey kattı bize diyorum yani.” şeklindeki sözleriyle dile getirmiştir. Sevilay hanım da GYO çocuğuna okulda kazandırıldığını düşündüğü becerileri “Ev işlerinde kazandırıldığını düşünüyorum.” sözleriyle ifade etmiştir.

3.1.1.1.2. Aile üyelerinin beklentileri

Öğretmenden beklentileri	☐Beklentisi yok ☐Günlük yaşam becerilerini kazandırması ☐İşle ilgili becerileri kazandırması ☐Toplumsal becerileri kazandırması ☐Akademik becerileri kazandırması ☐Bire-bir ders yapması ☐Güvenlik becerileri kazandırması ☐Sosyal etkinlikler düzenlemesi
Okuldan beklentileri	☐Beklentisi yok ☐Sosyal beceriler kazandırması ☐Günlük yaşam becerileri kazandırması ☐İşle ilgili beklentiler ☐Sosyal etkinlikler düzenlemesi
Devletten beklentileri	☐İşle ilgili beklentiler ☐Sosyal etkinliklere olanak sağlanması ☐Beklentisi yok ☐Aile eğitimi düzenlenmesi ☐Farkındalık çalışmaları yapılması ☐Gün içerisinde kısa süreli bakım hizmeti sunulması ☐Okulun ve öğretmenlerin denetlenmesi ☐Ulaşım olanaklarının iyileştirilmesi ☐Yaz tatillerinde eğitim-öğretim hizmetlerinin devam ettirilmesi

Şekil 3.2. Aile üyelerinin beklentileri

Görüşme gerçekleştirilen aile üyelerine GYO çocuğuna/kardeşine eğitim veren öğretmenden, söz konusu öğretmenin çalıştığı okuldan ve devletten beklentilerinin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerden beklentiler konusunda aile üyelerinin az bir kısmı (4) öğretmenlerden herhangi bir beklentileri olmadığını, az bir kısmı (3) GYO çocuklarına günlük yaşam becerilerini kazandırmasını, biri (1) işle ilgili becerileri kazandırmasını, biri (1) toplumsal becerileri kazandırmasını, biri (1) akademik becerileri kazandırmasını, biri (1) güvenlik becerileri kazandırmasını, biri (1) bire-bir ders yapmasını, biri (1) de sosyal etkinlikler düzenlemesini beklediğini ifade etmiştir. Örneğin Burçin hanım bu konudaki düşüncesini “İşte yine yemek konusu olabilir, kılık kıyafet olur, hani temizlik, özbakım becerileri olabilir.” şeklinde dile getirmiştir. Konuyla ilgili olarak Sevilay hanım “İşte bunu şey yapıyorum ben yani beklentiler matematiği ilerlemesi için ...” şeklindeki sözleriyle öğretmenden akademik beceriler konusundaki beklentilerini ifade etmiştir. Çisem hanım “Yani ben öğretmeninden bire-bir ders vermesini istiyorum.” diyerek öğretmenden GYO çocuğuyla bire-bir ders işlemesi konusundaki beklentisini dile getirmiştir.

Aile üyelerine GYO çocuğunun devam ettiği okuldan beklentilerinin ne olduğu sorulmuştur. Bu doğrultuda aile üyelerinin yarıya yakını (6) çocuklarının devam ettiği okuldan bir beklentileri olmadığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra aile üyelerinin az bir kısmı (2) okulda çocuklarına sosyal beceriler kazandırılmasını, biri (1) günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasını, biri (1) okulun sosyal etkinlikler düzenlenmesini, biri (1) de okuldan işle ilgili beklentileri olduğunu ifade etmiştir. Örneğin GYO çocuğuna günlük yaşam becerilerinin kazandırılması konusunda beklentisi olan İclal hanım bu isteğini “Yemesini içmesini öğreysin, tualete gitmesini öğreysin.” diyerek belirtmiştir. Burçin hanım okuldan beklentisini “Hani güzel bir meslek sahibi edindirebilsinler, hani ondan sıkılmayacak da isteyerek severek gidip gelsin hem mesleğe hem okuluna, hani onun eli neye yatkınsa ona göre bir plan program çizilmeli.” sözleriyle ifade etmiştir. Buna ek olarak Burçin hanım okulun sosyal etkinlikler düzenlemesi konusundaki beklentisini “Hani gezi olabilir, bir oyunlar düzenleyip de oyunların içine çocuğu da katabilmek lazım. Hani geziye gittiğinde farklı yerleri görüp sezinlemesi lazım.” şeklinde dile getirmiştir.

Görüşülen aile üyelerine son olarak devletten beklentileri sorulmuştur. Bu noktada aile üyelerinin yarıya yakınının (6) devletten işle ilgili beklentileri olduğu görülmektedir. Aile üyelerinin az bir kısmı da (4) devletten sosyal etkinliklere olanak sağlanması

yönündeki beklentisini ifade etmiştir. Buna ek olarak iki (2) aile üyesi devletten herhangi bir beklentisinin olmadığını dile getirmiştir. Aile üyelerinin biri (1) aile eğitimleri düzenlenmesini, biri (1) farkındalık çalışmaları yapılmasını, biri (1) gün içerisinde kısa süreli bakım hizmeti sunulmasını, biri (1) okulun ve öğretmenlerin denetlenmesini, biri (1) ulaşım olanaklarının iyileştirilmesini, biri (1) de yaz tatillerinde eğitim-öğretime devam edilmesini devletten beklediğini söylemiştir. Örneğin Tansu hanım devletin GYO çocuğuna işle ilgili fırsatlar sağlaması gerektiğini “Devletten benim çocuğumun kapasitesine göre benim çocuğumun durumuna göre iş imkanı... Hani çocuğumun üstesinden gelebilecek bir seviyede bu çocuğuma sahip çıkması.” sözleriyle dile getirmiştir. Bengü hanım

“Mesela çocuklar müziğe yönlendirilebilir hocam, spora yönlendirilebilir. Mesela ... bir boccia oynayabilir. Çok rahat oynayabilir ya da diğer fiziksel engelli çocuklarımızın için de her şu an sporla uğraşanlar var mesela, satranç oynayabilen çocuklarımız olabilir, illa bu hani her şey elle yapılan bir beceri ya da şey olmak zorunda değil. Bu sporla olabilir, müzikle olabilir, o anlamda imkanlar çok yetersiz.”

şeklindeki sözleriyle devletten bu konudaki beklentisini ifade etmiştir. Görüşülen aile üyelerinden Cansu hanım ise “Gerekirse eve aile eğitiminin gelmesini ben şahsen isterim.” sözüyle devletten aile eğitimi konusundaki beklentisini dile getirmiştir. İzleyen başlıkta araştırmanın katılımcılarından olan öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1.1.2. Öğretmen görüşmelerine ilişkin bulgular

İzleyen başlıklarda GYO öğrencilerle çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı-yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Sözü edilen bulgular Tablo 3.2., Şekil 3.3., Şekil 3.4. ve Şekil 3.5.'te temalar, alt-temalar ve kodlar halinde yer almaktadır. Söz konusu tabloyu izleyen kısımda verilerden doğrudan alıntılar bulunmaktadır. Doğrudan alıntılar verilirken öğretmenlerin tamamı, çoğunluğu, yarıya yakını, az bir kısmı gibi ifadelerle yer verilmiştir. Buna göre sözü edilen ifadelerde öğretmenlerin tamamı ifadesi 19 kişiyi (%100), büyük bir çoğunluğu ifadesi 15-18 kişiyi (%78,9-%94,7), çoğunluğu ifadesi 11-15 kişiyi (%57,9-%78,9), yarıya yakını ifadesi 8-10 kişiyi (%42,1-%52,6), az bir kısmı ifadesi beş-sekiz kişiyi (%26,3-%42,1), çok az bir kısmı ifadesi bir-dört kişiyi (%5,3-%21) temsil etmektedir. Söz konusu değerler doğrudan alıntıların geçtiği yerlerde okuyucunun anlamasını kolaylaştırmak amacıyla araştırmacı tarafından belirlenmiştir.

Tablo 3.2. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelere ilişkin tema ve alt-temalar

Öğretmenlerin Bağımsız Yaşama İlişkin Algıları
Bağımsız yaşam becerilerine ilişkin verdikleri örnekler
Öğretmenlerin Çalışmaları
Öğrencilerine öğretmek için seçtikleri beceriler
Öğretmenlerin kullandıkları strateji, yöntem ve teknikler
Ölçme ve değerlendirme biçimleri
Ailelerle yaptıkları çalışmalar
Kolaylıkla yaptıkları etkinlikler
Güçlük yaşadıkları konular
Öğretmenlerin Gereksinim Duydukları Destekler

3.1.1.2.1. Öğretmenlerin bağımsız yaşama ilişkin algıları

Bağımsız yaşam becerilerine ilişkin verdikleri örnekler

- ☐ Kişisel gereksinimlerini karşılama
- ☐ Ulaşım ile ilgili beceriler
- ☐ İşe sahip olma
- ☐ Ev içi beceriler
- ☐ Toplum kaynaklarını kullanma
- ☐ Kişiler arası beceriler
- ☐ Kişisel güvenlik becerileri
- ☐ Sosyal farkındalık

Şekil 3.3. Öğretmenlerin bağımsız yaşama ilişkin algıları

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerin bağımsız yaşama ilişkin algıları belirlenmiştir. Bu noktada öğretmenler bağımsız yaşam becerilerinden ne anladıklarını ifade etmişler, bağımsız yaşam becerilerine örnekler vermişlerdir. Bağımsız yaşam becerilerini örneklerken öğretmenlerin tamamı (19) kişisel gereksinimlerini karşılamadan, az bir kısmı (7) ulaşım ile ilgili becerilerden, az bir kısmı (6) işe sahip olmadan, benzer şekilde az bir kısmı (6) toplum kaynaklarını kullanmadan ve az bir kısmı da (5) kişiler arası becerilerden örnekler vermiştir. Öğretmenlerden biri (1) kişisel güvenlik becerilerinden, biri (1) de sosyal farkındalık becerisinden örnek vermiştir. Görüşülen katılımcılardan Berna öğretmen “Çocukların kendi kendilerine yetmelerini sağlayacak, kimseye muhtaç olmadan hayatlarını devam ettirecek yeterliliğe ulaşmaları anlamına geliyor.” sözüyle kişisel gereksinimleri karşılamayı vurgulamıştır. Gönül öğretmen “Ev yaşamında hani kendini tehlikeye sokmayacak becerileri yapabiliyor mu

bunlar önemli bence çocuklar için.” şeklindeki ifadesiyle kişisel güvenlik becerilerine vurgu yapmıştır. Mehtap öğretmen konuşması sırasında dile getirdiği “Dışarda kendini ifade etmesinden, sosyal hayattaki yaşantısından...” şeklindeki ifadesiyle kişiler arası becerileri işaret etmiştir. Berna öğretmen de “kendini, hayatı tanıması...” diyerek sosyal farkındalık becerisine vurgu yapmıştır.

3.1.1.2.2. Öğretmenlerin çalışmaları

Öğrencilerine öğretmek için seçtikleri beceriler	☐ Günlük yaşam becerileri ☐ Akademik beceriler ☐ İşle ilgili beceriler ☐ Serbest zaman etkinlikleri ☐ Kişiler arası beceriler
Öğretmenlerin kullandıkları strateji, yöntem ve teknikler	☐ Uygulamaya dayalı öğretim ☐ Toplum temelli öğretim ☐ Düz anlatım ☐ Canlı model olma ☐ Rol oynama ☐ Beceri analizi ☐ Soru-cevap ☐ Aileyle görüşme ☐ Öğrenciyi değerlendirme ☐ Uyarlama yapma ☐ Konuyla ilgili film izletme ☐ Yanlışsız öğretim
Ölçme ve değerlendirme biçimleri	☐ Davranışı gözlemlleme ☐ Soru-cevap ☐ Aileyle görüşme ☐ Sınav yapma ☐ Değerlendirme yapılmaması
Ailelerle yaptıkları çalışmalar	☐ Aile katılımının olmaması ☐ Öğretmenin aileleri öğretici olarak görevlendirmesi ☐ Öğretmenin aileyle birlikte amaç belirlemesi
Kolaylıkla yaptıkları etkinlikler	☐ Günlük yaşam becerilerinin öğretimi ☐ Akademik becerilerin öğretimi ☐ Öğrenciye görev verme ☐ Toplum temelli öğretim ☐ Derse hazırlık yapma ☐ Sıra alma becerisinin öğretimi
Güçlük yaşadıkları konular	☐ Ailelerle çalışma ☐ Öğrencinin yetersizliğinden kaynaklı güçlükler ☐ Donanım ve materyal sağlamadan kaynaklı güçlükler ☐ Günlük yaşam becerilerinin öğretimi ☐ Akademik becerilerin öğretimi

Şekil 3.4. Öğretmenlerin çalışmaları

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde yaptıkları çalışmalara ilişkin sorular sorulmuştur. Bu noktada öğretmenlerden GYO öğrencilerine kazandırmak için seçtikleri becerilere ilişkin bilgi vermeleri istenmiştir. Buna göre öğretmenlerin yarıya yakını (9) GYO öğrencilerine günlük yaşam becerilerini, çok az bir kısmı (4) akademik becerileri, çok az bir kısmı (3) işle ilgili becerileri, çok az bir kısmı (2) serbest zaman etkinliklerini, biri (1) de kişiler arası becerileri kazandırmayı hedeflediğini söylemiştir. Örneğin Kerem öğretmen öğrencileriyle yaptığı çalışmaları “Dediğim gibi günlük yaşam ve özbakım becerilerini çalışıyorum.” şeklinde belirtmiştir. Tuğba öğretmen GYO öğrencisine işle ilgili becerileri kazandırmayı hedeflediğini

“Öncelikle bulunduğu ortamı nasıl kullanması gerektiği, temizliği, düzeni, kuralları ... Onun dışında mesela bir söküğü dikildi, dikiş dikme tekniğini gösteriyorum. Bir düğmesi düştü. Düğmesini dikebilmesi hani bu çocuk ... artık günümüzde hep terziye gidiliyor da benim çocuklarım kendisi yapabilsin diye ve o tür el becerilerinin kazanılmasında uğraş veriyoruz.”

sözleriyle dile getirmiştir. Oğuz öğretmen de “Akademik olarak zaten okuma-yazma öğretimi, saat, para kavramı gibi öğretimler.” şeklindeki sözleriyle derslerinde GYO öğrencilerine akademik becerileri kazandırmaya yönelik çalışmalar yaptığını ifade etmiştir.

Gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlerden kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili bilgi vermeleri istenmiştir. Buna göre öğretmenlerin yarıya yakını (9) uygulamaya dayalı eğitim gerçekleştirdiğini, az bir kısmı (6) toplum temelli öğretim uyguladığını, çok az bir kısmı (4) düz anlatımı, çok az bir kısmı (4) canlı model olmayı, çok az bir kısmı (4) rol oynamayı tercih ettiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin çok az bir kısmı (3) sınıfta beceri analizi yaptığını, çok az bir kısmı (2) soru-cevap tekniğini kullandığını, çok az bir kısmı (2) da aileyle görüştüğünü dile getirmiştir. Bunlara ek olarak bir (1) öğretmen sınıfta öğrenciyi değerlendirdiğini, birer (1) öğretmen de uyarılama yaptığını, konuyla ilgili film izlettiğini, yanlışsız öğretim yöntemlerini kullandığını söylemiştir. Örneğin Menekşe öğretmen aileyle yapmış olduğu çalışmaları

“Önce veliyle ben iş birliğine geçerim, çünkü tek başına burada olmaz. Burada ben bir şeyleri başlatırım ya da aile evde başlatır. Birbirimize destek olmamız, ekip çalışması lazım. Veli toplantıları yaparım. Ailelerle konuşuruz. Öncelikle çocuğumuzun ilk başta neye ihtiyacı var? Mesela tuvalet eğitimi ... Bizim için hani çok büyük bir şey. Genelde de geç öğrenilen bir beceri olduğu için aileyle konuşurum. Onların istekleri doğrultusunda ya da benim sınıfta gördüğüm, gözlemlediğim aileye aktarırım. Aileyle iş birliği yaparaktan öncelikli beceriyi, yani sıraya koyarak çocuğun günlük şeyini hazırlamaya çalışırız.”

şeklinde açıklamıştır. Berrin öğretmen öğrencilerine konuyla ilgili film izlettiğini “Film varsa film izletebiliriz.” şeklinde ifade etmiştir. Gözde öğretmen ise bir dersiyle ilgili olarak

“Selamlaşma mesela, işte uygulamalı olarak selamlaşma konusunda çocuğumuzun birini sınıftan dışarıya çıkardık kapının önüne. İşte dedik hiç selam sabah olmadan bi içeriye gir dene, işte sınıfta buz gibi bir hava, ondan sonra bir de işte selam vererek güler yüzle içeriye girdiği zaman sınıfta oluşan havayı, ondan sonra karşıdan aldığı tepkiyi daha iyi ölçebildi.”

şeklinde bir ifade kullanarak söz konusu dersinde uygulamaya dayalı öğretim gerçekleştirdiğini belirtmiştir.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerde GYO öğrencilerini nasıl değerlendirdikleri sorulmuştur. Bu noktada öğretmenlerin çoğunluğu (14) davranışı gözlemlediğini, az bir kısmı (6) soru-cevap yoluyla değerlendirme yaptığını, çok az bir kısmı (2) aileyle görüşüğünü, çok az bir kısmı (2) sınav yaptığını, biri (1) de değerlendirme yapmadığını söylemiştir. Örneğin Gözde öğretmen nasıl bir değerlendirme biçimi kullandığıyla ilgili olarak yaptığı gözlemleri

“Yani değerlendirmek için genelde ben gerçek hayatta bunları uyguluyorlar mı, gerçek hayatlarına yansıtabiliyorlar mı bunlara bakıyorum. Yani benim asıl değerlendirme kriterim işte nöbetçi oluyoruz öğrencilerle hep beraberiz zaten. Mesela selamlaşma dedik onu gerçekten uygulayabiliyor mu sınıfa girerken selam veriyor mu, selam alıyor mu, ondan sonra yemek yerken gerçekten yemek yeme adabına uyuyor mu, tuvalet temizlikleri ne durumda, gerçek hayatta bunları uygulayabiliyor mu? Buradan ben çıkarsamada bulunmaya çalışıyorum özellikle.”

sözleriyle dile getirmiştir. Görüşülen katılımcılardan Berna öğretmen konuyla ilgili olarak “Çocuğa tahmini sorular sorup değerlendiriyorum.” şeklinde bir ifade kullanmıştır. Benzer şekilde Berna öğretmen aileyle görüşerek değerlendirme yaptığını “Aile ziyaretleri. Ailesiyle konuşuyorum. Ailenin gözlem yapıp yapmadığını soruyorum.” sözleriyle açıklamıştır.

Görüşmelerde öğretmenlerden ailelerle yaptıkları çalışmaları anlatmaları istenmiştir. Öğretmenlerin az bir kısmı (7) ailelerin katılımının olmamasından dolayı çalışma yapmadıklarını, çok az bir kısmı (4) aileleri öğretici olarak görevlendirdiğini, çok az bir kısmı (2) aileyle birlikte amaç belirlediklerini, biri (1) aileden GYO öğrenciyle ilgili bilgi aldığını, biri (1) de GYO öğrenciyle ilgili aileyi bilgilendirdiğini söylemiştir. Örneğin Kerem öğretmen ailelerle birlikte amaç belirlediklerini “Tabi zaten BEP’leri aileyle birlikte hazırladığımız için ailenin hani çocuğun en çok neye ihtiyacı olduğunu onlar bizden daha iyi biliyorlar veya özellikle çalışılmasını istediğimiz beceri var mı

onları aileye soruyoruz, yani BEP'lerimizi ona göre hazırlıyoruz.” sözleriyle açıklamıştır. Cem öğretmen aileden bilgi aldığını

“Tabi ailelerle katılıyorlar. Telefon açıyoruz. Onlar da bize telefon açıyor. Çocuğun bazı sağlık sorunları varsa onları öğreniyoruz. Yapamadığı şeyler varsa onları öğreniyoruz, yemek yemeyle ilgili, elini yıkamayla ilgili ne bileyim yani aldığı ilaçlarla ilgili, onlarla toplantılarımız var, onları yapıyoruz. Bir de sıklıkla telefonda konuşuyoruz yani.”

sözleriyle ifade etmiştir. Gönül öğretmen de aileyi bilgilendirdiğini “Mesela yaptıklarımızı ben veli toplantısında ya da ara ara mesajla sürekli onlar küçük çocuk olduğu için mesajlaşıyorduk velilerle.” diyerek anlatmıştır.

Öğretmenlere kolaylıkla yaptıkları etkinliklerin ne/neler olduğu sorulduğunda az bir kısmı (6) günlük yaşam becerilerini kolaylıkla öğrettiğini ifade etmiştir. İkişer (2) öğretmen akademik becerilerin öğretimini, öğrenciye görev vermeyi ve toplum temelli öğretimi kolaylıkla yaptığını söylemiştir. Birer (1) kişi de derse hazırlık yapma becerileri ve sıra alma becerisini kolaylıkla öğrettiğini dile getirmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Kerem öğretmen “Günlük yaşam becerileri yine özbakım becerileri de benim için kolay yani zor değil.” diyerek günlük yaşam becerilerinin öğretiminin kendisi için kolay olduğunu ifade etmiştir. Berrin öğretmen kolaylıkla yaptığı etkinliği “Bir mesela yemek alırken sıraya geçmeleri, bunlar kolay.” şeklinde tanımlamıştır. Gülcan öğretmen de “Ne bileyim malzemelerini toplama, derse hazırlık, yani en basiti bunlar var.” diyerek derse hazırlık yapma becerilerini kolaylıkla yaptığını belirtmiştir.

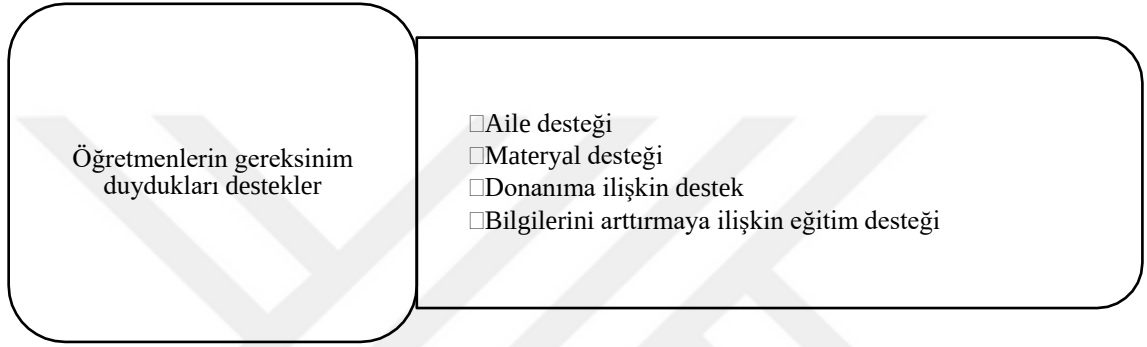
Öğretmenlere öğretim sürecinde güçlük yaşadıkları konuların neler olduğu sorulmuştur. Bu noktada öğretmenlerin az bir kısmı (6) ailelerle çalışma konusunda güçlük yaşadığını söylemiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin az bir kısmı (5) öğrencinin yetersizliğinden kaynaklı güçlükler yaşadığını, az bir kısmı (5) donanım ve materyal sağlamada güçlükler yaşadığını, az bir kısmı da (5) günlük yaşam becerilerinin öğretimi konusunda güçlük yaşadığını dile getirmiştir. Bir (1) öğretmen de akademik becerilerin öğretimi konusunda güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Görüşülen öğretmenler arasında sadece Cem öğretmen akademik becerilerin öğretiminde güçlük yaşadığını söylemiştir. Cem öğretmenin “Mesela en zorlandığımız konu okuma-yazma. Yani okuma-yazma çok zor oluyor.” şeklindeki sözleri bu duruma işaret etmektedir. Katılımcılardan Kerem öğretmen öğrencinin yetersizliklerinden kaynaklanan güçlükler yaşadığını

“Zorlandığım şeyler, ya şimdi bu şey oluyor şöyle cevap vereyim, kimi çocukta bazı şeyler çok kolay oluyor, kimi çocukta bazı şeyler çok zor oluyor. Mesela ağır otizmlili bir çocukla çalışırken bazen bir harfi çıkartmak inanılmaz zor olabiliyor benim için. Yani bir kelimeyi

söyletmek ya da konuşturmaya çalışmak, dil becerilerini edindirmek çok zor olabiliyor, ifade edici dil becerilerini öğretmek özellikle...”

şeklindeki sözleriyle örneklendirmiştir. Birgül öğretmen donanım ve materyal sağlama konusunda güçlükler yaşadığını “Örneğin okulda ev ekonomisi sınıfı olmadığı zaman bazen mesela yemek yaptırmakta falan zorlanabiliyoruz ya da ütü yapmakta. Gerekli malzeme yoksa okulda ya da uygun ortam yoksa bu tür zorluklarla karşılaşabiliyoruz.” sözleriyle açıklamıştır.

3.1.1.2.3. Öğretmenlerin gereksinim duydukları destekler



Şekil 3.5. Öğretmenlerin gereksinim duydukları destekler

Öğretmenlere gereksinim duydukları desteklerin neler olduğu sorulmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin az bir kısmı (7) aile desteğine gereksinim duyduğunu, az bir kısmı (6) materyal desteğine gereksinimi olduğunu söylemiştir. Altı (6) öğretmen donanıma ilişkin desteğe gereksinim duyduğunu, beş (5) öğretmen de bilgilerini arttırmaya ilişkin eğitim desteği almak istediğini ifade etmiştir. Örneğin Berna öğretmen

“Velilerle ilgili bir desteğe gereksinimimiz oluyor. Çünkü bağımsız yaşam becerilerinin birçoğu evde öğretilmesi gereken beceriler oluyor ya da çarşıda, pazarda öğretilmesi gereken beceriler oluyor. Onu okul ortamında sağlayamadığımız için ortam olarak velilere daha çok ihtiyacımız oluyor.”

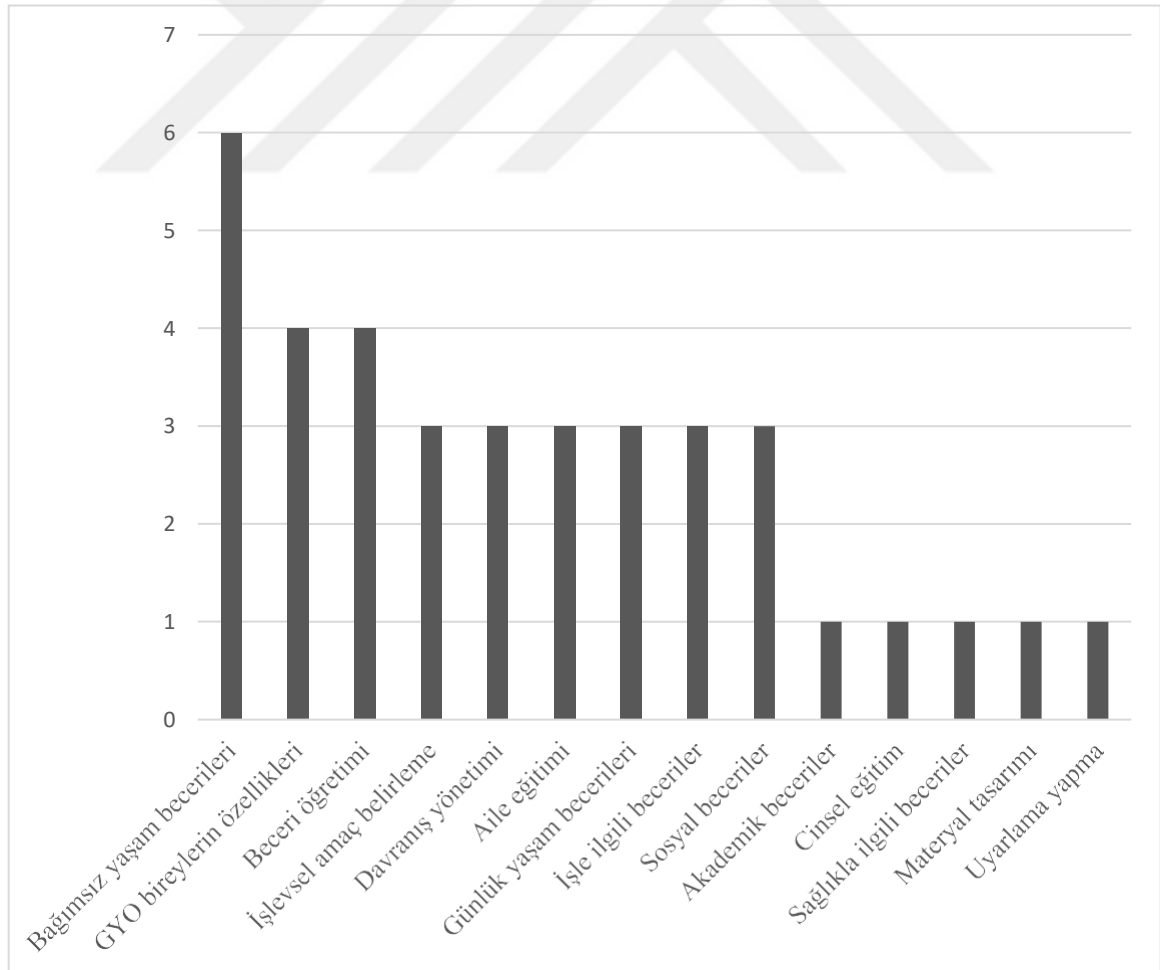
şeklindeki sözleriyle aile desteğine gereksinimi olduğunu dile getirmiştir. Donanıma ilişkin duyduğu destek gereksinimini Kerem öğretmen “Bir okulda bir sınıfın ev gibi düzenlenmiş olması, yani okulun mutfağının olması, okulda yani okulun tuvaletlerinin ve banyosunun olması, bunlar bizim için bizim işimizi kolaylaştırabilir ilk etapta bağımsız yaşam becerileri çalışırken.” şeklindeki sözleriyle özetlemiştir. Şu anda çalıştığı okuldaki öğrencilerin yetersizlik grubundan farklı bir yetersizlik kategorisine yönelik bir lisans programından mezun olan Mehtap öğretmen bilgilerini arttırmaya ilişkin eğitim desteği almak istediğini

“Hiçbir şey bilmeden mesela bu okula geliyorum ben. Bir şey direkmen diyorsun ki şu sınıfa gir sen, e bu sınıfta başla. Ben ne yapacağım? Yani işitmeyeyle tamamen zihinin farklı olduğu için. İşte normalde onlar bu becerilerin dersini alırken yıl boyunca alırken hiçbir şey almamışsın, ya onda çok zorlanıyorum, şey olmakta zorlanıyorum adapte olmakta zorlanıyorum. Bununla ilgili ne almak isterdim, seminer almak isterdim tabi ki de eğitim almak isterdim.”

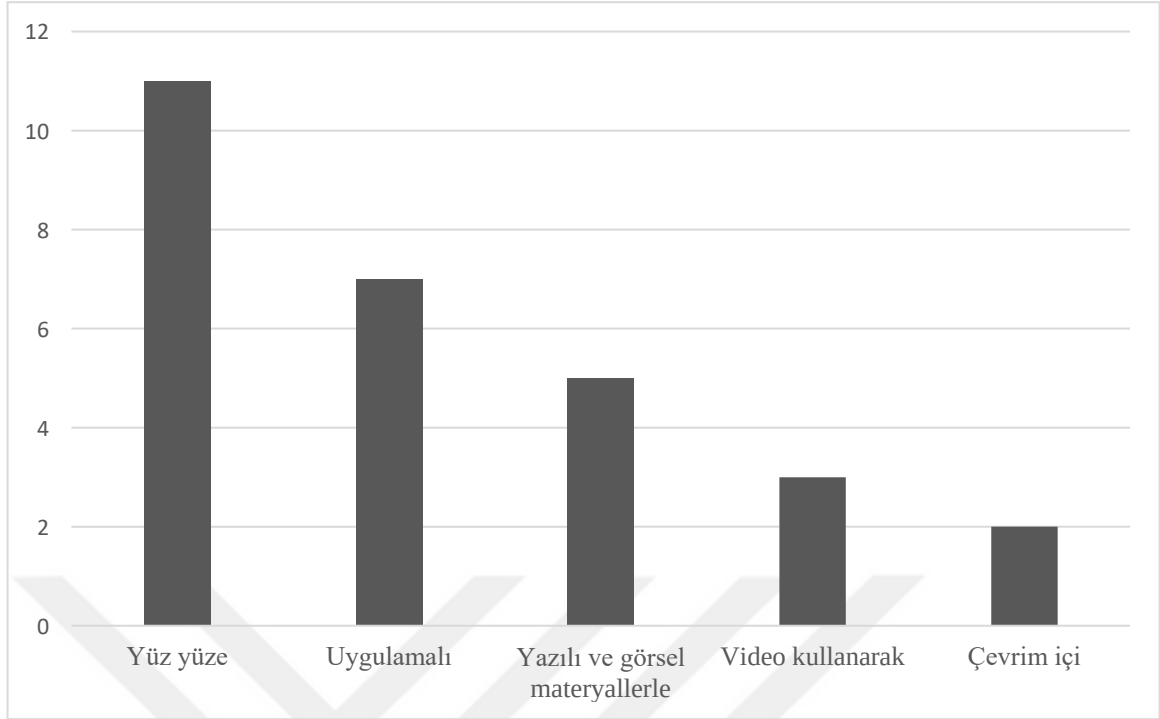
sözleriyle dile getirmiştir.

3.1.1.2.4. Öğretmenlerin almak istedikleri eğitime ilişkin görüşleri

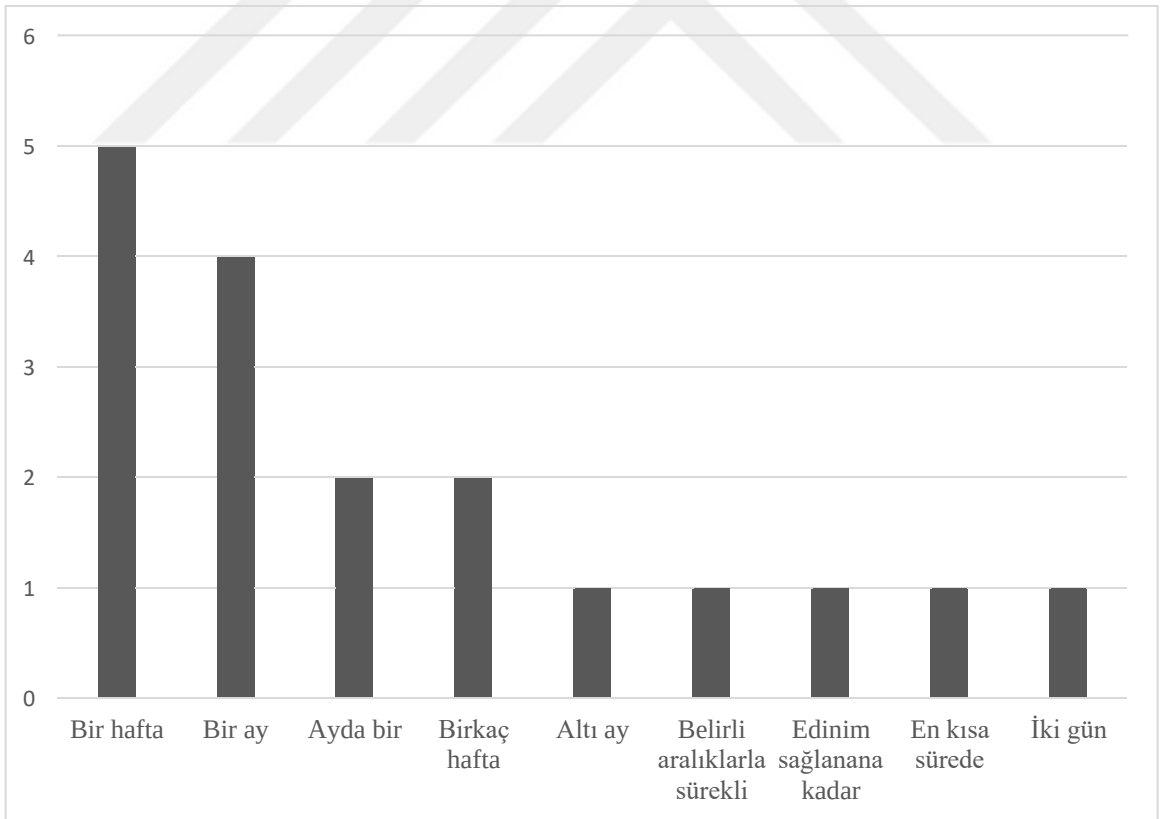
Görüşülen öğretmenlere bağımsız yaşama ilişkin bir eğitim alacak olsalar bu eğitimin amaçlarının, içeriğinin, sunum şeklinin ve süresinin ne olması gerektiği, söz konusu eğitimi hangi zaman aralığında almak istedikleri, bu eğitimin değerlendirilmesine ilişkin düşüncelerinin ne olduğuyla ilgili sorular sorulmuştur. Şekil 3.6., Şekil 3.7., Şekil 3.8., Şekil 3.9. ve Şekil 3.10.’da sözü edilen konularda öğretmenlerin yanıtlarına göre görselleştirmeye yer verilmiştir.



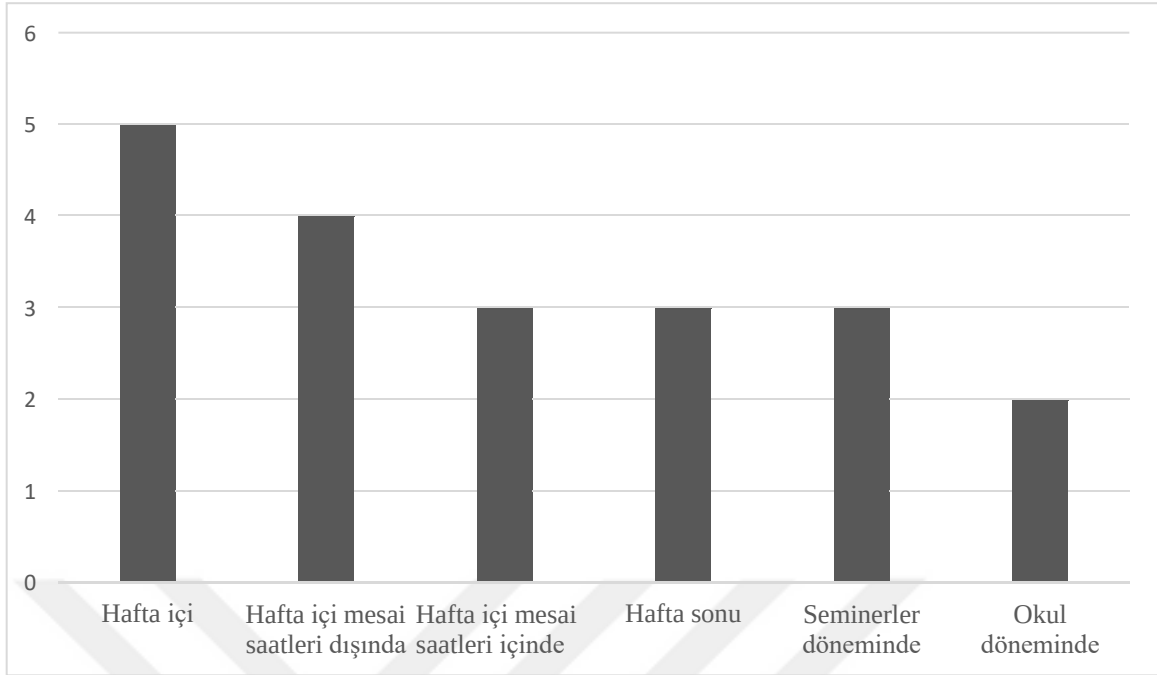
Şekil 3.6. Öğretmenlerin almak istedikleri eğitimin amaç ve içeriği



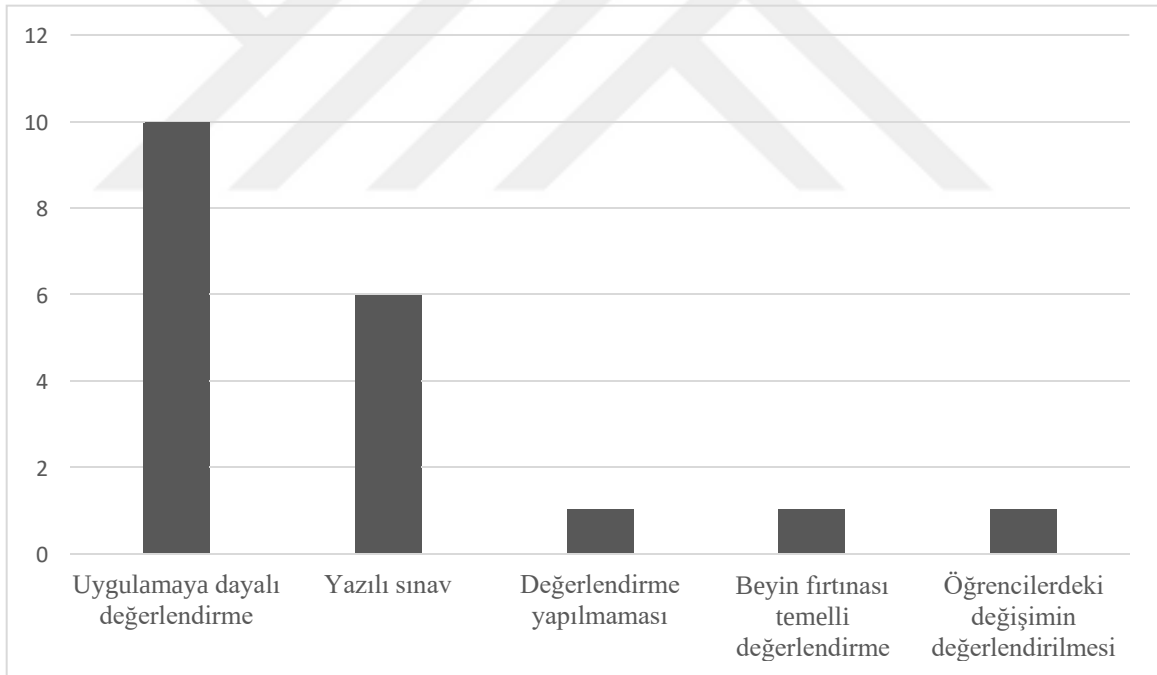
Şekil 3.7. Öğretmenlerin almak istedikleri eğitimin sunum şekli



Şekil 3.8. Öğretmenlerin almak istedikleri eğitimin sunum süresi



Şekil 3.9. Öğretmenlerin almak istedikleri eğitimin zaman aralığı



Şekil 3.10. Öğretmenlerin almak istedikleri eğitimin değerlendirme şekillerine ilişkin talepleri

3.1.2. Gözlem verilerine ilişkin bulgular

Araştırmanın gereksinim belirlemesi aşamasında gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda üç tema, dört alt-tema ve 38 koda ulaşılmıştır. Temalar “Öğretim İçin Seçilen Beceriler”, “Öğretimde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler”, “Öğretimde Yapılan Etkinlikler” ve “Öğretim Sırasında Gözlenen

Sorunlar” olarak belirlenmiştir. Söz konusu tema, alt-tema ve kodlara ilişkin bilgilere Tablo 3.3.’te yer verilmiştir.

Tablo 3.3. Gözlemlere ilişkin tema ve alt-temalar

Öğretim İçin Seçilen Beceriler
Akademik beceriler
Günlük yaşam becerileri
Diğer beceriler
Öğretimde Kullanılan Strateji, Yöntem ve Teknikler
Kullanılan ipucu türleri
Öğretimde Yapılan Etkinlikler
Öğretim Sırasında Gözlenen Sorunlar

3.1.2.1. Öğretim için seçilen beceriler

Akademik beceriler	☐ Okuma-yazma becerisi ☐ Matematik becerisi ☐ Kavramlar
•Günlük yaşam becerileri	☐ Ev içi beceriler ☐ Özbakım becerileri
•Diğer beceriler	☐ Sanat etkinliği ☐ İşle ilgili beceriler ☐ Küçük kas becerileri ☐ Okul ve sınıf kuralları ☐ Kişiler arası beceriler

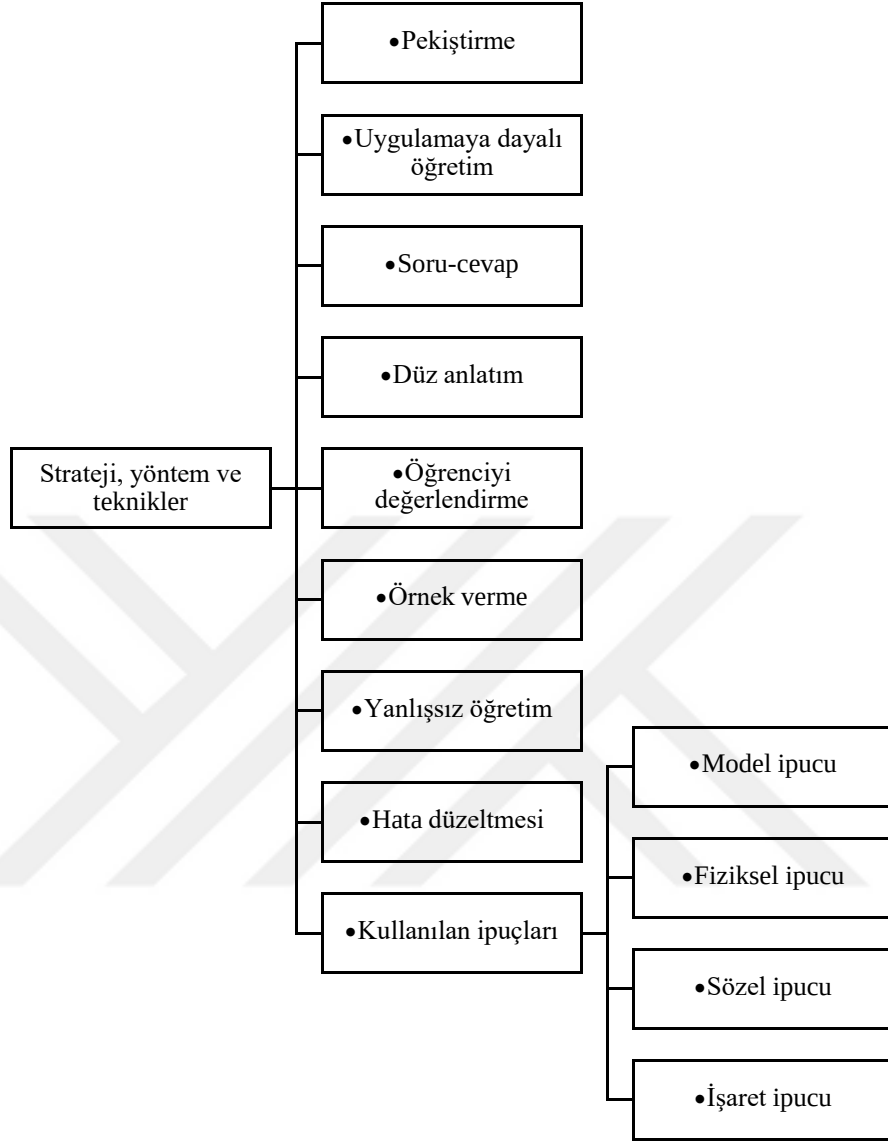
Şekil 3.11. Öğretim için seçilen beceriler

Tablo 3.3. incelendiğinde öğretmenlerin öğretim için akademik becerileri, günlük yaşam becerilerini ve diğer becerileri seçtikleri görülmektedir. Buna göre Şekil 3.11.'de de verildiği üzere gerçekleştirilen gözlemlerden elde edilen verilere göre öğretmenlerin çalıştıkları akademik beceriler arasında okuma-yazma becerisinin (9), matematik becerisinin (8) ve kavramların (4) olduğu söylenebilir. Örneğin Esin öğretmenin dersinde okuma-yazma becerisi çalışılmasıyla ilgili olarak “Esin öğretmen dersin Türkçe olduğunu söyledi 1. öğrenciye. Esin öğretmen bana 1. öğrenciyle isminin ilk harfini, 2. öğrenciyle soy ismini çalıştıklarını söyledi.” şeklinde not tutulmuştur. Berna öğretmenin bir dersinde gerçekleştirilen gözlemde “Berna öğretmen tahtaya ders Matematik, konu eldesiz çıkarma yazdı.” şeklinde bir gözlem notu tutularak derste matematik becerisinin çalışıldığı belirtilmiştir. Birgül ve Mehtap öğretmenin birlikte yürüttükleri derste kavramların çalışıldığı “Kutudan bardak fotoğrafı olan iki kart çıkardı. Kirli ve temiz kavramlarını çalışıyor. Daha doğru bir ifadeyle zıt kavramları çalışıyorlar.” şeklindeki gözlem notunda görülmektedir.

Gözlemler sırasında öğretmenlerin GYO öğrencilerle günlük yaşam becerilerinden ev içi becerileri (4) ve özbakım becerilerini (1) çalıştıkları görülmüştür. Gözde öğretmenin gözlemlendiği bir derste özbakım becerilerinin çalışılmasına ilişkin “Gözde öğretmen temizlik hakkında konuşacağız bugün dedi.” şeklinde bir gözlem notunun olduğu görülmektedir. Esin öğretmenin dersinde gerçekleştirilen bir gözlemde “Esin öğretmen 1. öğrenciyi mutfak tezgahına çağırdı. Mısır patlatacaklarını söyledi.” şeklinde bir gözlem notu tutulmuş ve öğretmenin dersinde ev içi becerileri çalıştığı gözlenmiştir.

Öğretmenlerin akademik beceriler ve günlük yaşam becerileri haricinde seçtikleri beceriler sanat etkinlikleri (5), işle ilgili beceriler (4), küçük kas becerileri (2), okul ve sınıf kuralları (2) ve kişiler arası becerilerdir (1). Örneğin Berrin öğretmenin bir dersinde “Berrin öğretmen öğrencilerin daha önceden başlamış olduğu resimleri öğrencilerin önlerine koydu ve çizmeye devam etmelerini istedi.” şeklinde bir gözlem notunun tutulduğu görülmektedir. İşle ilgili becerilerin çalışıldığı Levent öğretmenin bir dersinde “Öğrencileri domates alanına götürdü. Onlara domates fidelerini söktürüyor.” şeklinde bir gözlem notunun tutulduğu görülmektedir. Bunlara ek olarak Kemal öğretmene ilişkin bir gözlem notunda “3. öğrenciye bir ip ve boncuk verdi, dizmesini istedi.” şeklinde bir ifadenin olduğu görülmektedir.

3.1.2.2. Öğretimde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler



Şekil 3.12. Öğretimde kullanılan strateji, yöntem ve teknikler

Öğretmenlerin beceri öğretiminde en çok ipucu sunmayı (18) ve pekiştirmeyi (17) kullandıkları ifade edilebilir. Öğretmenlerin bağımsız yaşam becerilerinin öğretiminde sırasıyla uygulamaya dayalı öğretim (16), soru-cevap (10), düz anlatım (9), öğrenciyi değerlendirme (8), örnek verme (6), yanlışsız öğretim (5) ve hata düzeltmesi (5) şeklinde strateji, yöntem ve teknikleri kullandıkları görülmektedir.

İpucu sunma, beceri öğretiminde en çok gerçekleştirilen uygulama olarak göze çarpmaktadır. İpucu türleri açısından bakıldığında öğretmenler tarafından model ipucunun (12), fiziksel ipucunun (3), sözel ipucunun (2), işaret ipucunun (1) kullanıldığı görülmektedir. Model ipucunun kullanıldığına ilişkin Gülcan öğretmenin gözlediği bir

derste “Gülcan öğretmen 3. öğrencinin kalemını alıp ‘Şöyle yap.’ diyerek çizdi ve kalemı ona geri vererek ‘Devam et.’ dedi.” şeklinde bir gözlem notu tutulmuştur. Esin öğretmenin gözlendiği bir derste “Esin öğretmen 2. öğrencinin defterini kontrol ediyor. Onun elinden tutarak ipucu (yardım) sunuyor.” şeklinde bir gözlem ifadesinde fiziksel ipucunun kullanıldığı bilgisinin yer aldığı görülmektedir. Ekrem öğretmenin gözlendiği bir derste “Sesleri tek tek söyleyerek yazdırıyor.” şeklinde sözel ipucunun kullanılmasına ilişkin bir gözlem notu tutulmuştur. Mehtap öğretmenin gözlendiği bir derste “2. öğrenciden defterde çizili geometrik şekillerin üzerinden yeniden çizmesini istedi. ‘Taşıma, dikkatli, yavaş çiz.’ diyor ona. Onu pekiştiriyor. İşaret ipucu kullanıyor.” şeklindeki ifadeden gözlenen derste işaret ipucunun kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Gerçekleştirilen gözlemlerde GYO öğrencilere beceri öğretimleri sırasında öğretmenlerin en çok kullandığı uygulamalardan birinin de pekiştirme olduğu görülmektedir. Buna ilişkin olarak Tuğba öğretmenin yürüttüğü bir derste gerçekleştirilen bir gözlemlerde “2. öğrencinin yaptığı şeyi alarak Oğuz’a gösterdi Tuğba öğretmen. 2. öğrencinin işini öğretmenine göstermesini isteyerek onu pekiştirdi. ‘Çok güzel yapmışsın.’ dedi.” şeklinde bir ifadenin not edildiği görülmektedir. Buna benzer olarak Oğuz öğretmenin bir dersinde “Öğrencileri noktalama işaretlerine dikkat ettikleri ve metni okumaya başlıkla başladıkları için pekiştirdi.” şeklindeki ifadede öğretmenin pekiştirmeyi kullandığı görülmektedir.

Kerem öğretmenin gözlendiği bir derste uygulamaya dayalı öğretimin kullanıldığına ilişkin olarak “1. öğrenci ve Kerem öğretmen topu birbirlerine atıyorlar. ‘Yakala-pas ver.’ oyunu oynuyorlar. Birbirlerine iki kere top attıktan sonra 1. öğrencinin basket atmasını söylüyor Kerem öğretmen.” şeklinde bir ifadenin kullanıldığı görülmektedir. “Berna öğretmen ‘Bir de bunu kalem üzerinde yapalım.’ dedi. Yedi kalem çıkardı. Bunun üçünü masaya koydu. ‘Kaç kaldı geriye?’ dedi.” şeklindeki ifadede Berna öğretmenin uygulamaya dayalı öğretim gerçekleştirdiği anlaşılmaktadır.

Cemil öğretmenin gözlendiği bir derste soru-cevap etkinliğinin kullanılmasına ilişkin olarak “Kuralları hâlihazırdaki yerde duran toplar üzerinden tekrardan anlattı. Topların yerini değiştirerek ‘Böyle olsaydı kaç kaç biterdi?’ diyerek sordu. Bir öğrenciyi yanına çekip sordu. ‘Şu anda kim yener?’ Öğrenci bildi.” şeklinde bir gözlem notu tutulmuştur. Bülent öğretmenin bir dersinde “En son ne işlemiştik? Pıtırıcık. Pıtırıcık neydi? 8. öğrenci ‘sincap’ dedi. ‘Evet, sincap. Sincap ne yer?’ dedi. ‘Fındık, ceviz yer.’

dedi.” şeklinde tutulan gözlem notu derste soru-cevap etkinliğinin kullanıldığını göstermektedir.

Gerçekleştirilen gözlemlerden Menekşe öğretmenin dersine ilişkin “Menekşe öğretmen 2. öğrenciye ve 3. öğrenciye masaya tabakları nasıl yerleştireceklerini söylüyor.” şeklinde bir gözlem notu tutulmuştur. Gönül öğretmenin dersinde düz anlatım yöntemini kullandığı “‘Lolipop aldım bugün.’ ‘Bugün geç gittim eve.’ her iki cümlelerin de neden kuralsız olduğunu açıkladı.” şeklindeki ifadeden anlaşılmaktadır.

Beceri öğretimlerinde gerçekleştirilen etkinliklerden birinin öğrenciyi değerlendirme olduğu ifade edilebilir. Buna örnek olarak Bülent öğretmenin dersinde gerçekleştirilen bir gözlemde “9. öğrencinin defterini aldı. Oradaki ödevleri kontrol etti. ‘Cümle sonlarına nokta koy.’ dedi. Sonra bunu sınıfa söyledi.” şeklinde bir gözlem notu tutulmuştur. Esin öğretmenin bir dersinde “Öğrenci tepkilerini değerlendirme tablosuna işaretliyor.” şeklinde tutulan gözlem notundan söz konusu öğretmenin öğrenciyi değerlendirme etkinliğinde bulunduğu anlaşılmaktadır.

Gözde öğretmenin bir dersinde örnek verme etkinliğinin kullanıldığına ilişkin olarak “Tahtaya temizlik yazdı. Bu kelimeden iki ok çıkardı. Maddi temizlik ve manevi temizlik olarak ikiye ayırdı bunları. İkisini de örnekler vererek açıkladı.” şeklinde tutulan gözlem notu gösterilebilir. Oğuz öğretmenin bir dersinde “Onlar da tepki veremeyince farklı örnekler vererek soruyu açtı. Bu soruya örnekler veriyor.” şeklinde tutulan gözlem notunun örnek verme etkinliğini işaret ettiği söylenebilir.

Gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmenlerin yanlışsız öğretim yöntemlerini kullandığına ilişkin olarak sınıf partnerleri olan Birgül ve Mehtap öğretmenlerin derslerinde tutulan “Yeni ve eski kavramlarını çalışıyor. Bir diğer karttan bardak fotoğrafı olan iki kart çıkardı. Kirli ve temiz kavramlarını çalışıyor. Daha doğru bir ifadeyle zıt kavramları çalışıyorlar. Sabit bekleme süreli öğretim yöntemini uyguluyor.” şeklindeki ifade gösterilebilir. Buna ek olarak Esin öğretmenin dersinde tutulan

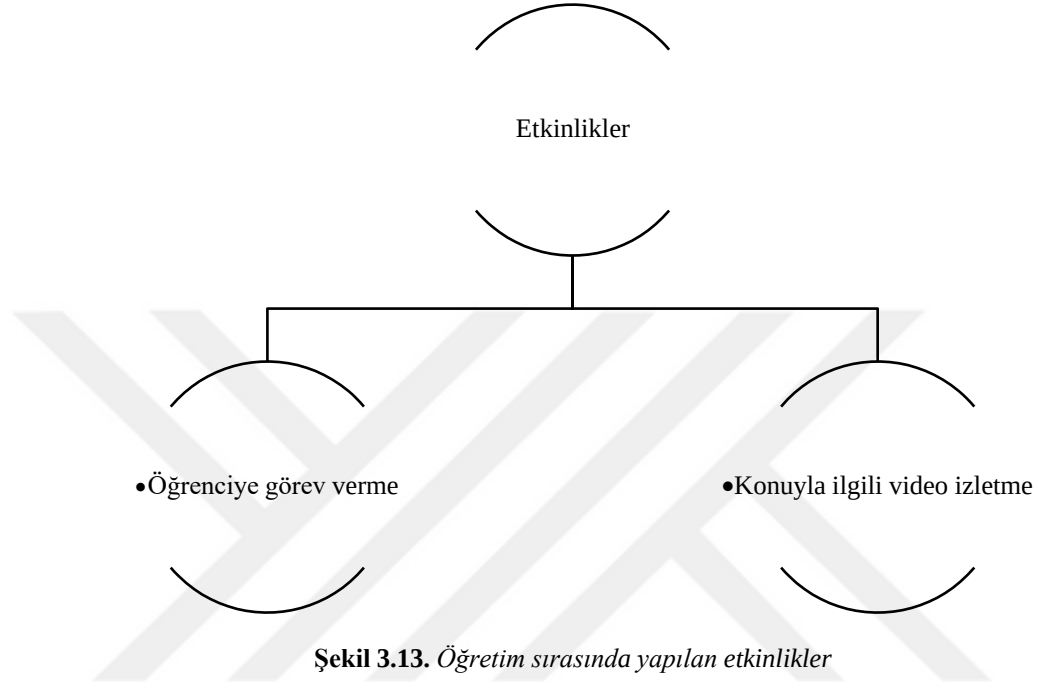
“Esin öğretmen ‘Büyük olanı göster.’ dedi 4. öğrenciye. Bir kâğıt çıkardı. Anladığım kadarıyla bir değerlendirme tablosu bu. Öğrencinin dikkatini çekiyor. Hedef uyararı sunuyor. Hedef uyararı sunmadan önce tepki verirse öğrenciyi bekletiyor. Hedef uyarıdan sonra öğrencinin doğru tepkisini pekiştiriyor.”

şeklindeki ifadeden derste yanlışsız öğretim yönteminin kullanıldığı görülmektedir.

Beceri öğretiminde kullanılan uygulamalardan biri olan hata düzeltmesinin Bülent öğretmenin dersinde kullanıldığı “3. öğrencinin yanlış tepkide bulunduğu işlem basamağında ona hata düzeltmesi yaptı.” ifadesinden anlaşılmaktadır. Buna ek olarak

Gözde öğretmenin bir dersinde “Öğrencilerin doğru tepkilerini tahtaya yazdı, yanlış tepkileri düzeltip tahtaya yazdı.” şeklinde tutulan gözlem notunun derste hata düzeltmesi kullanıldığını gösterdiği ifade edilebilir.

3.1.2.3. Öğretim sırasında yapılan etkinlikler



Şekil 3.13. Öğretim sırasında yapılan etkinlikler

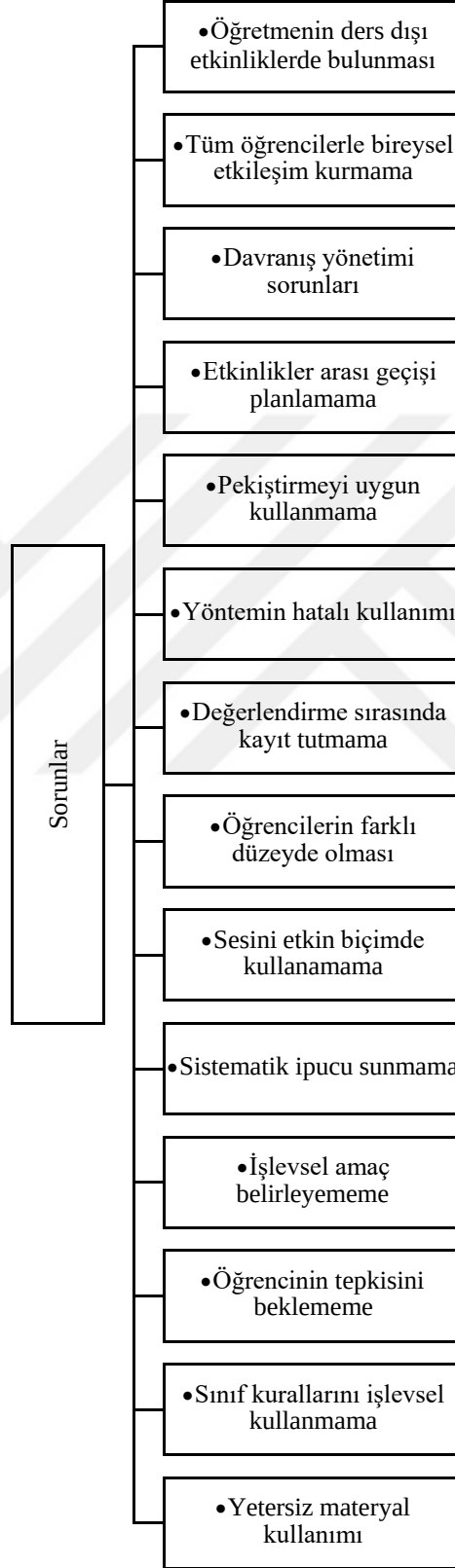
Öğretmenlerin öğretim sırasında en çok öğrenciye görev verme etkinliğini (13) gerçekleştirdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra konuyla ilgili video izletme (1) etkinliğinin gerçekleştirildiği ifade edilebilir. Gerçekleştirilen gözlemlerde “Kelimelerin yanlarına aynılarını yazmalarını isteyerek gitti.” şeklindeki ifadede Bülent öğretmenin öğrenciye görev verme etkinliğini kullandığı görülmektedir. Buna ek olarak Ekrem öğretmenin yürüttüğü bir derste “Arkaya yaslanın dedi. Kâğıt verdi. ‘Bu kâğıtta yazılanları deftere geçirin.’ dedi ödev olarak.” şeklinde bir gözlem notu tutulmuştur.

Kemal öğretmenin bir dersinde gerçekleştirilen gözlemde konuyla ilgili video izletme koduna ilişkin olarak

“Sonra bilgisayarından bir şey açtı ve sınıfa ‘Burayı izliyoruz.’ dedi. Öğrenciler videodakileri izledi. Videoda bir kadın birer birer sayıyor. 20’ye kadar saydı videoda. Videoyu durdurdu Kemal öğretmen. 1. öğrenciden saymasını istedi. 3. öğrenciden saymasını istedi. Yanlış tepkilerde hata düzeltmesi yaptı. Videoyu bir daha izletti öğrencilere. Video 10’a kadar sürdü. 1. öğrenciden ve 3. öğrenciden aynı anda saymalarını istedi. Videoyu devam ettirdi. ‘Videoyla birlikte sayalım.’ dedi. Birlikte 20’ye kadar saydılar. Sınıfa 1’er 1’er saydıklarını (20’ye kadar) söyledi.”

şeklindeki gözlem notu tutulmuştur.

3.1.2.4. Öğretim sırasında gözlenen sorunlar



Şekil 3.14. Öğretim sırasında gözlenen sorunlar

Öğretim sırasında gözlenen sorunlara bakıldığında öğretmenler tarafından en çok sorunun beceri öğretiminde yaşandığı ifade edilmiştir. Bu noktada beceri öğretimine ilişkin öğretmenler tarafından öğrencinin ders dışı etkinliklerde bulunması (9) ve tüm öğrencilerle bireysel etkileşim kurmama (9) sorunlarının gözlemlendiği ifade edilebilir. Bunların yanı sıra sınıflarda davranış yönetimi sorunları (7), etkinlikler arası geçişleri planlamama (6), pekiştirmeyi uygun kullanmama (6), yöntemin hatalı kullanımı (5), değerlendirme sırasında kayıt tutmama (4), öğrencilerin farklı düzeyde olması (2), sesini etkin biçimde kullanamama (2), sistematik ipucu sunmama (2), işlevsel amaç belirleyememe (1), öğrencinin tepkisini beklememe (1), sınıf kurallarını işlevsel kullanmama (1) ve yetersiz materyal kullanımı (1) sorunlarının gözlemlendiği söylenebilir.

Öğretmenlerin ders dışı etkinliklerde bulunması ifadesiyle öğretmenlerin derse ilişkin herhangi bir etkinlik yapmaması durumları anlatılmıştır. Bu durumlara örnek olması açısından Oğuz öğretmenle ilgili olarak bir derse “Oğuz öğretmen masasında oturuyor ve telefonu ile oynuyor.” şeklinde bir gözlem notu tutulmuştur. Buna ek olarak Tuğba öğretmenle ilgili olarak “Tuğba öğretmen bilgisayarının başına gidip haber okumaya başladı.” şeklinde bir gözlem notu tutulmuştur.

Gözlemler sırasında beceri öğretiminde gözlenen sorunlardan biri olarak tüm öğrencilerle bireysel etkileşim kuramama durumunun da gözlemlendiği ifade edilebilir. Örneğin Bülent öğretmenin bir dersi sırasında “Öğrencilerin hepsiyle doğrudan etkileşime girmiyor. Sorduğu sorulara 3. öğrenci, 4. öğrenci ve 8. öğrenci cevap veriyor. Diğer öğrenciler kendi başlarına kitaplarına bakıyorlar.” şeklinde bir gözlem notu tutulmuştur. Bunun yanı sıra Levent öğretmenin bir dersinde “Bahçede 17 öğrenci saydım. Ancak içlerinden beş öğrenci domates fidelerini söküyorlar. Onların yanına iki öğrenci daha geldi. Yapılan işe bakıp geri döndüler.” şeklinde bir gözlem notu bulunmaktadır. Her iki alıntıda da öğretmenlerin sadece bazı öğrencilerle etkileşim kurduğu, diğerleriyle etkileşimlerinin olmadığı açıkça görülmektedir.

Gözlemler sırasında belirlenen beceri öğretiminde gözlenen sorunlardan biri davranış yönetimine ilişkin sorunlardır. Bu duruma örnek olarak Mehtap öğretmenin bir dersinde tutulan “Mehtap öğretmen ‘Yeni kelimemize geçiyoruz bugün.’ dedi 1. öğrenciye. 1. öğrencinin defterine kocaman kapı yazdı. Yazdığı kelimeyi 1. öğrenciye okutuyor. Mehtap öğretmen deftere sürekli kapı yazarak ne yazdığını soruyor. 1. öğrenci de sürekli kapı diyor. 1. öğrencide ekolaliye neden olabilecek bir şey bence.” şeklinde gözlem notu gösterilebilir. Buna ek olarak Esin öğretmenin bir dersinde “Diğer öğrenciler

herhangi bir şey yapmadan bekliyorlar. Bu durumda beklerken bazen masalara vuruyorlar ve konuşuyorlar. Problem davranış sergiliyorlar.” şeklinde tutulan gözlem notu davranış yönetimi sorunlarına örnek olarak verilebilir.

Gözlenen öğretmenlerin derslerinde etkinlikler arasındaki geçişleri planlamama durumlarına örnek olarak Ekrem öğretmenin dersinde “Dersin başından itibaren yazma ve okuma çalıştırıyor. Geçiş etkinliğine benzer bir şey yaptırmadı. Ders başından beri cümle yazdırma etkinliği yaptırıyor etkinlik olarak öğrencileri teker teker çıkartarak.” şeklinde tutulan gözlem notu verilebilir. Bunun yanı sıra sınıf partneri olan Birgül ve Mehtap öğretmenlerin derslerinde “Etkinlikler arasında bir geçiş etkinliği yapmadılar şimdiye kadar fark ettiğim. Derste başından beri her iki öğretmen de öğrenciler karşılarında olduğu halde masa başında çalışıyorlar. Öğrenciler de ders başından beri oturuyorlar.” şeklinde bir gözlem notu tutulmuştur.

Araştırma kapsamında dersleri gözlenen öğretmenlerin beceri öğretimleri sırasında karşılaşılan bir diğer sorun olarak pekiştirmeyi kullanmama durumu ifade edilebilir. Bu duruma örnek olarak Menekşe öğretmenle ilgili olarak tutulan “Menekşe öğretmen 3. öğrenciye ‘Küçük olanı göster.’ dedi önüne materyalleri koyarak. Öğrencinin doğru tepkisini pekiştirmedir.” şeklindeki gözlem notu verilebilir. Kemal öğretmenle ilgili olarak tutulan “1. öğrencinin doğru tepkilerini pekiştirmedir.” şeklindeki gözlem notu pekiştirmeyi uygun kullanmama koduna bir başka örnektir.

Öğretmenlerin sundukları beceri öğretimleri sırasında karşılaşılan sorunlardan bir diğeri yöntemin hatalı kullanımıdır. Yöntemin hatalı kullanımına örnek olarak “Mehtap öğretmen elindeki kartlardan öğrencilere göstererek hedef uyarını sunduktan sonra ipucunu bazen geç, bazen erken sunuyor.” şeklinde tutulan Mehtap öğretmene ilişkin gözlem notu verilebilir. Buna ek olarak Esin öğretmenin bir dersinde “Ancak bazı basamakları 1. öğrencinin yapmasına izin vermek yerine kendisi yapıyor.” şeklinde bir gözlem notu tutulmuştur.

Sınıf partnerleri olan Birgül ve Mehtap öğretmenlerin derslerinde “Her iki öğretmende de dikkatimi çeken şey işaretleme yapmıyorlar şu an. Daha doğru bir değerlendirme yapmadıklarını, daha doğrusu kayıt tutmadıklarını söyleyebilirim.” şeklinde bir gözlem notu tutulmuştur. Değerlendirme sırasında kayıt tutmama koduna bir başka örnek olarak sınıf partnerleri olan Esin ve Menekşe öğretmenlerin derslerinde tutulan “Esin ve Menekşe öğretmenler değerlendirme almıyorlar.” şeklindeki gözlem notu verilebilir.

Gözlemlerden elde edilen veriler sonucunda ortaya çıkan kodlardan biri öğrencilerin farklı düzeyde olmasıdır. Farklı düzeydeki öğrencilerin bulunmasından dolayı öğretmenlerin öğretimi bireyselleştirememeleri durumları gözlenmiştir. Beceri öğretiminde karşılaşılan sorunlardan birisi olan söz konusu koda örnek olarak Berna öğretmenin dersinde tutulan “Bana dönerek 3. öğrenci bu sene geldi. Onunla sıfırdan başlamak zorunda kaldık. Seviyeleri birbirinden çok farklı. Bizim en büyük zorluğumuz seviye farkları.” şeklindeki gözlem notu verilebilir. Bir başka örnek de Kadri öğretmenin bir dersinde tutulan

“Benimle konuşuyor. Akademik olarak öğrencilerin birbirinden çok farklı olduğunu, bu durumun da kendisi için sorun oluşturduğunu söyledi. Hatta ilk derste dışarıya çıkmak istediğini ancak ben gelince sınıfa geldiğini söyledi. 2. öğrenci ve 3. öğrenci sınıfa geldiler. Yönetimin BEP istediklerini söyledi. Ben de bir ara BEP’leri incelemek istediğimi söyledim. O da henüz hazırlamadığını söyledi.”

şeklindeki gözlem notudur.

Beceri öğretiminde karşılaşılan sorunlardan öğretmenlerin sesini etkin biçimde kullanamama durumuna örnek olarak Tuğba öğretmene ilişkin “Bazen çok kısık bir ses tonuyla sözel olarak anlatıyor ne yapılacağını.” şeklinde tutulan gözlem notu verilebilir. Buna ek olarak Oğuz öğretmenle ilgili olarak “Oğuz öğretmen çok kısık ses tonuyla konuşuyor.” şeklinde bir gözlem notu tutulmuştur.

Beceri öğretiminde karşılaşılan bir diğer sorunun sistematik ipucu sunmama olduğu ifade edilebilir. Bu duruma örnek olarak “Öğrencilere sözel ipuçları ve fiziksel ipuçları veriyor. Ama bu ipuçları düzensiz. Yardım şeklinde. Bir kurala bağlı olmadan veriliyor.” şeklinde Cemil öğretmene ilişkin tutulan gözlem notu verilebilir. Berna öğretmenle ilgili olarak bir derste “4. öğrenciye plansız yardımlar ve sorular sunarak tahtadaki işlemi çözdürüyor.” şeklinde bir gözlem notu tutulmuştur.

Kadri öğretmenle ilgili olarak “Bu sınıfta ben olsam 12. sınıf öğrencilerine bu işlemleri değil, hesap makinesi kullanmayı öğrettirdim.” şeklinde tutulan bir gözlem notu bulunmaktadır. Bu gözlem notu beceri öğretimi sırasında karşılaşılan sorunlardan olan işlevsel amaç belirleyememe durumuna örnek olarak verilebilir.

Beceri öğretiminde karşılaşılan sorunlardan birinin öğrenci tepkisini beklememe olduğu ifade edilebilir. Bülent öğretmenle ilgili olarak bir derste “Öğrencilerin cevabını beklemedi.” şeklinde bir gözlem notu tutulmuştur.

Beceri öğretiminde karşılaşılan sorunlardan bir diğeri sınıf kurallarını işlevsel kullanamamadır. Bu duruma örnek olması açısından Tuğba öğretmenle ilgili olarak bir derste

“3. öğrenciye çalışmasını getirmesini söyledi. 1. öğrenci ve 2. öğrenciye atölyede aldığı malzemeyi aldığı yere koymasını söyledi. İş yerinde malzemelerin yerinin değiştirilmemesi gerektiğini, yoksa kimsenin bunu bilemeyeceğini söyledi. Bunu 4. öğrenciye çekmecedan bir şey getirmesini ve 4. öğrencinin Tuğba öğretmenin söylediği yerde o malzemeyi bulamamasıyla söyledi. Kural söylemesi güzel ancak atölyede duvarlarda yazılı bir atölye kuralları listesinin olması gerekirdi bence. Dönem başında bu kuralları belirlemiş, öğrencilere anlatmış ve duvara bu listeyi asmış olması gerekirdi.”

şeklinde bir gözlem notu tutulmuştur.

Beceri öğretiminde karşılaşılan bir diğer sorunun yetersiz materyal kullanımı olduğu ifade edilebilir. Söz konusu duruma örnek olarak Gönül öğretmenin dersinde tutulan “Tahtaya saatlerdeki rakamları akrep/yelkovanları çizdi. Sözel olarak tam saat ve buçuk kavramlarını anlattı. Bence burada bir materyal getirebilirdi sınıfa.” şeklindeki gözlem notu verilebilir. İzleyen başlıklarda belge incelemesi yoluyla elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda ortaya çıkan bulgulara yer verilmiştir.

3.1.3. Belge incelemesi verilerine ilişkin bulgular

Tablo 2.7.’de görüldüğü üzere araştırma kapsamındaki öğretmenlerden 16’sına ilişkin BEP, üçüne ilişkin ders planı incelemesi gerçekleştirilmiştir. Hazırladıkları BEP’leri incelenen 16 öğretmenin beşi (Gözde, Levent, Tuğba, Cemil ve Gülcan öğretmenler) branş/atölye öğretmenleri oldukları için bu öğretmenlerin hazırladıkları ayrı bir BEP bulunmamakta, incelenen BEP’lerin altlarında bu öğretmenlerin de imzaları bulunmaktadır. Ayrıca “Kerem-Cem”, “Birgül-Mehtap” ve “Menekşe-Esin” öğretmenler aynı sınıfta çalışan sınıf partnerleridirler. Söz konusu altı öğretmene ilişkin üç BEP incelenmiştir. Bir başka deyişle toplamda sekiz BEP incelenmiştir. İzleyen başlıklarda incelenen BEP’lere ve ders planlarına ilişkin ayrıntılı bilgilere yer verilmiştir.

3.1.3.1. BEP’lere ilişkin bulgular

Araştırmanın belge incelemesi bölümünde toplamda 16 öğretmene ilişkin sekiz BEP incelenmiştir. İncelenen BEP’lerin tamamında öğrencilerin performans düzeylerine yer verilmiştir. Öğrencilerin performans düzeyleri ifade edilirken “Mesleki beceriler için gerekli motor becerilere kısmen sahip.”, “Psikomotor gelişim düzeyi yeterlidir.”, “Motor gelişim olarak hafif düzeyde gerilik göstermektedir.” ya da “tanır, bilir” şeklinde ifadeler

kullanıldığı görülmektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin performans düzeyleri belirtilirken alanyazında performans düzeyi yazmaya ilişkin ilkeler göz önünde (örn., öğrencinin farklı alanlardaki işlevde bulunma düzeyinin eğitim faaliyetlerine katılımını nasıl etkilediğine ilişkin bilgiye yer verilmesi, öğrencinin yeterlikleri ve gereksinimlerinin birlikte ifade edilmesi) bulundurulmamıştır.

Araştırma kapsamında incelenen BEP'lerin hepsinde uzun dönemli amaçlara (UDA) ve kısa dönemli amaçlara (KDA) yer verilmiştir. Söz konusu UDA ve KDA'larda "tanır, bilir, istekli olur" şeklinde ifadelerin yer aldığı görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin performans düzeyleri maddesinde olduğu gibi UDA ve KDA'lar ifade edilirken davranışsal olmayan ifadelerle yer verildiği söylenebilir.

İncelenen BEP'lerin yarısında öğretim zamanlarına yer verilmediği görülmektedir. Öğretim zamanlarına yer verilen üç BEP'te 17 Eylül-14 Aralık şeklinde geniş bir zaman aralığının belirtildiği görülmektedir. Söz konusu BEP'lerin tamamında BEP üyeleri ve imzalarının var olduğu ifade edilebilir. İncelenen BEP'lerin yarısında BEP toplantılarının hangi zamanlarda gerçekleştirileceğine ilişkin bilgi bulunmamaktadır. Benzer şekilde incelenen BEP'lerin yarısında BEP tutanaklarının ve BEP toplantılarında alınan önemli kararların yer almadığı görülmektedir. İncelenen BEP'lerin hiçbirinde değerlendirmeyle ilgili bir bilgi verilmemiştir. Benzer şekilde incelenen BEP'lerin hiçbirisinde ilgili özel eğitim destek hizmetlerine ilişkin bir bilgi bulunmamaktadır. İncelenen BEP'lerle ilgili Tablo 3.4.'te görselleştirmeye yer verilmiştir.

Tablo 3.4. *İncelenen BEP'lere ilişkin bilgiler*

İncelenen BEP'lerin öğeleri	f
Öğrencinin performans düzeyi	8
Amaç/lar (UDA & KDA)	8
BEP üyeleri ve imzaları	8
Öğretim zamanları	4
BEP toplantıları ve zamanları	4
BEP tutanakları ve alınan önemli kararlar	4
Değerlendirme	-
İlgili özel eğitim destek hizmetleri	-

3.1.3.2. Ders planlarına ilişkin bulgular

Araştırmanın belge incelemesi bölümünde toplamda üç ders planı incelenmiştir. İncelenen ders planlarının tamamında tarih, ders/konu, zaman/süre bilgilerine yer verilmekle birlikte söz konusu ders planlarından birinde net bir tarih verilmemiş, bir

zaman aralığı verilmiştir. İncelenen ders planlarının birinde ortamla ilgili bilgiye yer verildiği görülmekle birlikte bu ders planında “sınıf ortamı” ibaresinin yer aldığı, ortamla ilgili ayrıntılı bilgilendirmeye yer verilmediği ifade edilebilir. Ders planlarının tamamında öğrencilerin isimlerinin yer aldığı, ancak ikisinde öğrencilerin yetersizlik türleriyle ilgili bir bilgilendirmeye yer verilmediği görülmektedir.

Ders planlarının hepsinde bir amaç ifadesinin yer aldığı ancak söz konusu amaç ifadelerinin “bilir, kavrar, istekli olur vb.” şeklinde davranışsal olmayan ifadeler kullanılarak yazıldığı söylenebilir. İncelenen ders planlarının hepsinde öğretmenlerin hangi yöntemle çalıştıkları belirtilmekle birlikte söz konusu yöntemleri nasıl uygulayacaklarına ilişkin ayrıntılı bilgilendirmeye yer verilmediği görülmektedir. Ders planlarının hiçbirisinde “ipucu, yönerge, pekiştireç, pekiştirme tarifesi, hata düzeltmesi ve olası öğrenci tepkilerine” yer verilmediği görülmektedir. Söz konusu ders planlarının birisinde araç-gereçlerin isimlerine yer verilmekle birlikte bu araç-gereçlerin nasıl kullanılacağına ilişkin bir bilgilendirmeye yer verilmediği söylenebilir. İncelenen ders planlarının ikisinde işleniş bölümü yer almakla birlikte “Öğretmen öğrencilerin dikkatini çeker ve derse motive olmalarını sağlar. Konuyla ilgili sunumunu yapar. Daha sonra öğrencilere konuyla ilgili sorular yöneltilir. Sözel pekiştirme kullanılır. Konularla ilgili bol bol tekrar, alıştırmaya ve örnek çalışmalara yer verilir.” biçiminde matbu ve çok genel ifadelerin yer aldığı görülmektedir. İncelenen planların hepsinde değerlendirme bölümü bulunmaktadır. Ancak söz konusu planların ikisinde bir değerlendirme formu bulunmakla birlikte değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin bir bilgiye yer verilmediği görülmektedir. Diğer ders planının değerlendirme bölümünde sadece “gözlem” yazdığı görülmektedir. İncelenen ders planlarıyla ilgili Tablo 3.5.’te görselleştirmeye yer verilmiştir.

Tablo 3.5. *İncelenen ders planlarına ilişkin bilgiler*

İncelenen ders planlarının öğeleri	f
Tarih	3
Ders/Konu	3
Zaman/Süre	3
Öğrenci/Öğrenciler ve yetersizlik türü	3
Amaç	3
Yöntem	3
Değerlendirme	3
İşleniş/Öğretim süreci	2
Ortam	1

Tablo 3.5. (Devam) İncelenen ders planlarına ilişkin bilgiler

İncelenen ders planlarının öğeleri	f
Araç-gereç	1
İpucu	-
Yönerge	-
Pekiştireç	-
Pekiştirme tarifesi	-
Hata düzeltmesi	-
Olası öğrenci tepkileri	-

Araştırmanın birinci aşaması olan gereksinim belirleme kısmında GYO olan öğrencilerin aile üyeleriyle ve öğretmenleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. GYO öğrencilerin sınıflarında öğretmenleri gözlenmiştir. Bunların yanı sıra öğretmenlerin GYO öğrencileri için hazırlamış oldukları ders planları ve BEP'ler incelenmiştir. Bu noktada genel olarak öğretmenlerin; (a) GYO öğrencilerin özellikleri, (b) bağımsız yaşam becerileri, (c) geçiş, (d) davranış yönetimi, (e) yanlışsız öğretim yöntemleri, (f) video modelle öğretim, (g) doğrudan öğretim, (h) sosyal öyküler, (i) materyal tasarımı, (j) BEP ve (k) aile eğitimi konularında gereksinimleri olduğu ifade edilebilir. Bu doğrultuda Ek-15'te bir bölümüne yer verilen bir program tasarısı hazırlanmıştır.

3.2. Eğitim Programının Uygulanmasına İlişkin Nicel Bulgular

Araştırmanın ikinci aşaması tasarlanan eğitim programının öğretmenlerle uygulandığı aşamadır. Bu kapsamda eğitim programı tasarısıyla birlikte bir bilgi testi geliştirilmiştir. Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen ve 35 maddeden oluşan bilgi testinin ön-test ve son-test puanlarının maddeler bağlamında karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 3.6. ile Tablo 3.11. arasında sunulmuştur. Demografik özelliklerden bağımsız olarak gerçekleştirilen ilk analizlerde ön-test ve son-test puanı bulunan tüm katılımcılar (n=27) analizlere dahil edilmiştir.

Tablo 3.6. Ön-test son-test puanlarının betimleyici istatistikleri

Maddeler	N	Ön-Test		Son-Test	
		Ortalama	SS	Ortalama	SS
Madde 1	27	0,481	0,509	0,667	0,480
Madde 2	27	0,778	0,424	0,852	0,362
Madde 3	27	0,074	0,267	0,667	0,480
Madde 4	27	0,222	0,424	0,704	0,465
Madde 5	27	0,222	0,424	0,481	0,509
Madde 6	27	0,185	0,396	0,667	0,480

Tablo 3.6. (Devam) Ön-test son-test puanlarının betimleyici istatistikleri

Maddeler	N	Ön-Test		Son-Test	
		Ortalama	SS	Ortalama	SS
Madde 7	27	0,370	0,492	0,556	0,506
Madde 8	27	0,222	0,424	0,259	0,447
Madde 9	27	0,704	0,465	1,000	0,000
Madde 10	27	0,444	0,506	0,815	0,396
Madde 11	27	0,296	0,465	0,630	0,492
Madde 12	27	0,185	0,396	0,296	0,465
Madde 13	27	0,037	0,192	0,222	0,424
Madde 14	27	0,519	0,509	1,000	0,000
Madde 15	27	0,259	0,447	0,667	0,480
Madde 16	27	0,852	0,362	0,889	0,320
Madde 17	27	0,296	0,465	0,630	0,492
Madde 18	27	0,333	0,480	0,704	0,465
Madde 19	27	0,444	0,506	0,741	0,447
Madde 20	27	0,185	0,396	0,593	0,501
Madde 21	27	0,704	0,465	0,778	0,424
Madde 22	27	0,111	0,320	0,407	0,501
Madde 23	27	0,259	0,447	0,333	0,480
Madde 24	27	0,296	0,465	0,519	0,509
Madde 25	27	0,296	0,465	0,407	0,501
Madde 26	27	0,185	0,396	0,593	0,501
Madde 27	27	0,111	0,320	0,444	0,506
Madde 28	27	0,333	0,480	0,704	0,465
Madde 29	27	0,444	0,506	0,444	0,506
Madde 30	27	0,148	0,362	0,556	0,506
Madde 31	27	0,148	0,362	0,222	0,424
Madde 32	27	0,630	0,492	0,778	0,424
Madde 33	27	0,148	0,362	0,444	0,506
Madde 34	27	0,926	0,267	0,926	0,267
Madde 35	27	0,593	0,501	0,852	0,362
TOPLAM	27	12,36	2,623	21,44	5,447

Analiz sonuçları ve Tablo 3.6.'da sunulan betimleyici istatistikler incelendiğinde hem anlamlı fark elde edilen hem de anlamlı fark edilmeyen maddeler içinde Madde 29 ve Madde 34 dışında kalan tüm maddelerde puan ortalamasında artış olduğu görülmektedir. Madde 29 ve Madde 34'de ise puan ortalamalarının ön-test ve son-test puanlarının aynı kaldığı görülmektedir. Özetle tüm katılımcılar bağlamında ve madde bazlı gerçekleştirilen tüm analizlerde eğitim sonrası bilgi düzeyinde artış olduğu ve bu artışın 19 madde özelinde istatistiksel olarak da anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tablo 3.7.'de araştırmanın tüm katılımcıları bağlamında gerçekleştirilen ön-test son-test karşılaştırma sonuçları yer almaktadır.

Tablo 3.7. Maddeler bağlamında ön-test son-test puanları karşılaştırma sonuçları

Maddeler		<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Madde 1	Negatif Sıra	7	10,00	70,00	-1,147 ^b	,251
	Pozitif Sıra	12	10,00	120,00		
	Eşit	8				
Madde 2	Negatif Sıra	4	5,50	22,00	-,632 ^b	,527
	Pozitif Sıra	6	5,50	33,00		
	Eşit	17				
Madde 3	Negatif Sıra	2	10,50	21,00	-3,578 ^b	,000***
	Pozitif Sıra	18	10,50	189,00		
	Eşit	7				
Madde 4	Negatif Sıra	3	10,00	30,00	-2,982 ^b	,003**
	Pozitif Sıra	16	10,00	160,00		
	Eşit	8				
Madde 5	Negatif Sıra	3	7,00	21,00	-1,941 ^b	,052
	Pozitif Sıra	10	7,00	70,00		
	Eşit	14				
Madde 6	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-3,606 ^b	,000**
	Pozitif Sıra	13	7,00	91,00		
	Eşit	14				
Madde 8	Negatif Sıra	5	6,00	30,00	-,302 ^b	,763
	Pozitif Sıra	6	6,00	36,00		
	Eşit	16				
Madde 7	Negatif Sıra	6	9,00	54,00	-1,213 ^b	,225
	Pozitif Sıra	11	9,00	99,00		
	Eşit	10				
Madde 9	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,828 ^b	,005**
	Pozitif Sıra	8	4,50	36,00		
	Eşit	19				
Madde 10	Negatif Sıra	4	9,50	38,00	-2,357 ^b	,018*
	Pozitif Sıra	14	9,50	133,00		
	Eşit	9				
Madde 11	Negatif Sıra	4	9,00	36,00	-2,183 ^b	,029*
	Pozitif Sıra	13	9,00	117,00		
	Eşit	10				
Madde 12	Negatif Sıra	4	6,00	24,00	-,905 ^b	,366
	Pozitif Sıra	7	6,00	42,00		
	Eşit	16				
Madde 13	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-2,236 ^b	,025*
	Pozitif Sıra	5	3,00	15,00		
	Eşit	22				
Madde 14	Negatif Sıra	0	0,00	0,00	-3,606 ^b	,000***
	Pozitif Sıra	13	7,00	91,00		
	Eşit	14				
Madde 15	Negatif Sıra	1	7,00	7,00	-3,051 ^b	,002**
	Pozitif Sıra	12	7,00	84,00		
	Eşit	14				
Madde 16	Negatif Sıra	1	2,00	2,00	-,577 ^b	,564
	Pozitif Sıra	2	2,00	4,00		
	Eşit	24				
Madde17	Negatif Sıra	2	7,00	14,00	-2,496 ^b	,013*
	Pozitif Sıra	11	7,00	77,00		
	Eşit	14				

Tablo 3.7. (Devam) Maddeler bağlamında ön-test son-test puanları karşılaştırma sonuçları

Maddeler		n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	z	p
Madde18	Negatif Sıra	2	7,50	15,00	-2,673 ^b	,008**
	Pozitif Sıra	12	7,50	90,00		
	Eşit	13				
Madde 19	Negatif Sıra	3	7,50	22,50	-2,138 ^b	,033*
	Pozitif Sıra	11	7,50	82,50		
	Eşit	13				
Madde 20	Negatif Sıra	2	8,00	16,00	-2,840 ^b	,005**
	Pozitif Sıra	13	8,00	104,00		
	Eşit	12				
Madde 21	Negatif Sıra	4	5,50	22,00	-,632 ^b	,527
	Pozitif Sıra	6	5,50	33,00		
	Eşit	17				
Madde 22	Negatif Sıra	2	6,50	13,00	-2,309 ^b	,021*
	Pozitif Sıra	10	6,50	65,00		
	Eşit	15				
Madde 23	Negatif Sıra	5	6,50	32,50	-,577 ^b	,564
	Pozitif Sıra	7	6,50	45,50		
	Eşit	15				
Madde 24	Negatif Sıra	2	5,50	11,00	-1,897 ^b	,058
	Pozitif Sıra	8	5,50	44,00		
	Eşit	17				
Madde 25	Negatif Sıra	7	9,00	63,00	-,728 ^b	,467
	Pozitif Sıra	10	9,00	90,00		
	Eşit	10				
Madde 26	Negatif Sıra	2	8,00	16,00	-2,840 ^b	,005**
	Pozitif Sıra	13	8,00	104,00		
	Eşit	12				
Madde 27	Negatif Sıra	1	6,00	6,00	-2,714 ^b	,007**
	Pozitif Sıra	10	6,00	60,00		
	Eşit	16				
Madde 28	Negatif Sıra	1	6,50	6,50	-2,887 ^b	,004**
	Pozitif Sıra	11	6,50	71,50		
	Eşit	15				
Madde 29	Negatif Sıra	6	6,50	39,00	,000 ^c	1,000
	Pozitif Sıra	6	6,50	39,00		
	Eşit	15				
Madde 30	Negatif Sıra	2	8,00	16,00	-2,840 ^b	,005**
	Pozitif Sıra	13	8,00	104,00		
	Eşit	12				
Madde 31	Negatif Sıra	3	4,50	13,50	-,707 ^b	,480
	Pozitif Sıra	5	4,50	22,50		
	Eşit	19				
Madde 32	Negatif Sıra	3	5,50	16,50	-1,265 ^b	,206
	Pozitif Sıra	7	5,50	38,50		
	Eşit	17				
Madde 33	Negatif Sıra	1	5,50	5,50	-2,530 ^b	,011*
	Pozitif Sıra	9	5,50	49,50		
	Eşit	17				
Madde 34	Negatif Sıra	2	2,50	5,00	,000 ^c	1,000
	Pozitif Sıra	2	2,50	5,00		
	Eşit	23				

Tablo 3.7. (Devam) Maddeler bağlamında ön-test son-test puanları karşılaştırma sonuçları

Maddeler		<i>n</i>	<i>Sıra Ortalaması</i>	<i>Sıra Toplamı</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Madde 35	Negatif Sıra	4	8,00	32,00	-1,807 ^b	,071
	Pozitif Sıra	11	8,00	88,00		
	Eşit	12				
Toplam Puan	Negatif Sıra	1	1,50	1,50	-4,340 ^b	,000***
	Pozitif Sıra	24	13,48	323,50		
	Eşit	2				

Not: *b*= Negatif sıralar temeline dayalı; *c*= Pozitif sıralar temeline dayalı; * = $p \leq .05$; ** = $p \leq .01$; *** = $p \leq .001$.

Araştırmanın tüm katılımcıları bağlamında gerçekleştirilen ön-test son-test karşılaştırma sonuçlarının yer aldığı Tablo 3.7.'ye göre 19 madde ve toplam puan bağlamında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Elde edilen anlamlı farklılıklar incelendiğinde sırasıyla madde 3 için test istatistikleri $z=-3,578$; $p<,001$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,074/667$ şeklinde; madde 4 için $z=-2,982$; $p<,01$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,222/704$ şeklinde madd 6 için $z=-3,606$ $p<,01$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,185/667$ şeklinde; madde 9 için $z=-2,828$; $p<,01$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,704/1,00$ şeklinde; madde 10 için $z=-2,357$; $p<,05$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,444/815$ şeklinde; madde 11 için $z=-2,183$; $p<,05$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,296/630$ şeklinde; madde 13 için $z=-2,236$; $p<,05$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,037/222$ şeklinde; madde 14 için $z=-3,606$; $p<,01$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,519/1,00$ şeklinde; madde 15 için $z=-3,051$; $p<,05$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,259/667$ şeklinde; madde 17 için $z=-2,496$; $p<,05$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,296/630$ şeklinde; madde 18 için $z=-2,663$; $p<,01$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,037/222$ şeklinde; madde 13 için $z=-2,236$; $p<,05$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,333/704$ şeklinde; madde 19 için $z=-2,138$; $p<,05$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,444/741$ şeklinde; madde 20 için $z=-2,840$; $p<,01$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,185/593$ şeklinde; madde 22 için $z=-2,309$; $p<,05$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,111/407$ şeklinde; madde 26 için $z=-2,840$; $p<,01$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,185/593$ şeklinde; madde 27 için $z=-2,714$; $p<,01$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,111/444$ şeklinde; madde 28 için $z=-2,887$; $p<,01$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,333/704$ şeklinde; madde 30 için $z=-2,840$; $p<,01$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,148/556$ şeklinde; madde 33 için $z=-2,530$; $p<,05$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = ,148/444$ şeklinde ve toplam puan için $z=-4,340$; $p<,001$ ve puan ortalaması değişimi $\bar{X} = 12,36/21,44$ şeklindedir.

Uygulanan eğitim programı sonucu yaşanan bilgi düzeyindeki artışın katılımcıların cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3.8. ve Tablo 3.9.'da sunulmuştur.

Tablo 3.8. Cinsiyet bağlamında ön-test son-test puanlarının betimleyici istatistikleri

Maddeler	Kadın (n=17)				Erkek (n=8)			
	Ön-Test		Son-Test		Ön-Test		Son-Test	
	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS	Ort.	SS
Madde 1	0,353	0,493	0,647	0,493	0,750	0,463	0,750	0,463
Madde 2	0,824	0,393	0,882	0,332	0,750	0,463	0,750	0,463
Madde 3	0,000	0,000	0,765	0,437	0,125	0,354	0,500	0,535
Madde 4	0,176	0,393	0,824	0,393	0,375	0,518	0,375	0,518
Madde 5	0,235	0,437	0,529	0,514	0,125	0,354	0,500	0,535
Madde 6	0,176	0,393	0,765	0,437	0,250	0,463	0,500	0,535
Madde 7	0,412	0,507	0,588	0,507	0,375	0,518	0,500	0,535
Madde 8	0,235	0,437	0,235	0,437	0,250	0,463	0,375	0,518
Madde 9	0,647	0,493	1,000	0,000	0,750	0,463	1,000	0,000
Madde 10	0,353	0,493	0,941	0,243	0,500	0,535	0,625	0,518
Madde 11	0,294	0,470	0,765	0,437	0,375	0,518	0,375	0,518
Madde 12	0,118	0,332	0,294	0,470	0,375	0,518	0,250	0,463
Madde 13	0,000	0,000	0,176	0,393	0,000	0,000	0,125	0,354
Madde 14	0,412	0,507	1,000	0,000	0,625	0,518	1,000	0,000
Madde 15	0,235	0,437	0,647	0,493	0,250	0,463	0,750	0,463
Madde 16	0,824	0,393	0,824	0,393	0,875	0,354	1,000	0,000
Madde 17	0,235	0,437	0,706	0,470	0,500	0,535	0,500	0,535
Madde 18	0,353	0,493	0,824	0,393	0,250	0,463	0,500	0,535
Madde 19	0,471	0,514	0,882	0,332	0,375	0,518	0,375	0,518
Madde 20	0,118	0,332	0,588	0,507	0,375	0,518	0,750	0,463
Madde 21	0,588	0,507	0,765	0,437	1,000	0,000	0,750	0,463
Madde 22	0,000	0,000	0,353	0,493	0,375	0,518	0,500	0,535
Madde 23	0,294	0,470	0,353	0,493	0,250	0,463	0,250	0,463
Madde 24	0,353	0,493	0,647	0,493	0,125	0,354	0,125	0,354
Madde 25	0,235	0,437	0,588	0,507	0,500	0,535	0,125	0,354
Madde 26	0,118	0,332	0,588	0,507	0,250	0,463	0,625	0,518
Madde 27	0,176	0,393	0,529	0,514	0,000	0,000	0,250	0,463
Madde 28	0,294	0,470	0,824	0,393	0,375	0,518	0,500	0,535
Madde 29	0,471	0,514	0,588	0,507	0,375	0,518	0,125	0,354
Madde 30	0,118	0,332	0,647	0,493	0,250	0,463	0,250	0,463
Madde 31	0,118	0,332	0,176	0,393	0,125	0,354	0,375	0,518
Madde 32	0,588	0,507	0,824	0,393	0,750	0,463	0,625	0,518
Madde 33	0,235	0,437	0,471	0,514	0,000	0,000	0,375	0,518
Madde 34	0,941	0,243	0,941	0,243	0,875	0,354	0,875	0,354
Madde 35	0,588	0,507	0,765	0,437	0,500	0,535	1,000	0,000
TOPLAM	11,588	2,476	22,941	5,320	14,000	2,330	18,25	4,464

Katılımcıların cinsiyetleri bağlamında madde bazlı ön-test son-test puanlarının betimleyici istatistikleri incelendiğinde kadınlar bağlamında Madde 8-16-34'de ön-test

ve son-test puanlarının aynı kaldığı, geriye kalan 32 madde de ise ortalamaların arttığı görülmektedir. Erkek katılımcılar bağlamında puan ortalamaları incelendiğinde ise Madde 1-2-4-11-17-19-23-24-30 ve 34’de puan ortalamalarında bir değişim olmadığı, Madde 12-21-25-29 ve 32’de puan ortalamalarının düştüğü ve geriye kalan 20 madde ve toplam puanda ise artış olduğu görülmektedir.

Puan ortalamaları üzerinden kadınların eğitim programından daha fazla yarar sağladığı ifade edilebilir olsa da elde edilen yararın istatistiksel olarak anlamlılığının test edilmesi amacıyla kadınların ve erkeklerin ön-test son-test puanları kendi içlerinde karşılaştırılmıştır. Tüm katılımcılar bağlamında gerçekleştirilen analizlerde olduğu gibi Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ile gerçekleştirilen analizlerin raporlaştırılmasında sadece z istatistiği ve p anlamlılık değerleri tercih edilmiştir. Bu doğrultuda iki ölçüm sonucuna ilişkin normal dağılım varsayımları test edilmiştir. Hem Kolmogorow Smirnow ve Shapiro Wilk testlerinin anlamlı çıkması hem de katılımcı sayısının az olması nedeniyle parametrik olmayan analizler tercih edilmiştir.

Tablo 3.9. Cinsiyet bağlamında puanlarının ön-test son-test karşılaştırma sonuçları

Puanlar	Kadınlar		Erkekler	
	z	p	z	p
Madde 1	-1,387 ^b	0,166	,000 ^c	1,000
Madde 2	-,447 ^b	0,655	,000 ^c	1,000
Madde 3	-3,606 ^b	0,000***	-1,342 ^b	0,180
Madde 4	-3,317 ^b	0,001***	,000 ^c	1,000
Madde 5	-1,890 ^b	0,059	-1,342 ^b	0,180
Madde 6	-3,162 ^b	0,002**	-1,414 ^b	0,157
Madde 7	-,905 ^b	0,366	-,447 ^b	0,655
Madde 8	,000 ^c	1,000	-,447 ^b	0,655
Madde 9	-2,449 ^b	0,014*	-1,414 ^b	0,157
Madde 10	-2,887 ^b	0,004**	-,447 ^b	0,655
Madde 11	-2,309 ^b	0,021*	,000 ^c	1,000
Madde 12	-1,134 ^b	0,257	-,577 ^d	0,564
Madde 13	-1,732 ^b	0,083	-1,000 ^b	0,317
Madde 14	-3,162 ^b	0,002**	-1,732 ^b	0,083
Madde 15	-2,646 ^b	0,008**	-2,000 ^b	0,046
Madde 16	,000 ^c	1,000	-1,000 ^b	0,317
Madde 17	-2,530 ^b	0,011*	,000 ^c	1,000
Madde 18	-2,530 ^b	0,011*	-1,000 ^b	0,317
Madde 19	-2,333 ^b	0,020*	,000 ^c	1,000
Madde 20	-2,530 ^b	0,011*	-1,342 ^b	0,180
Madde 21	-1,134 ^b	0,257	-1,414 ^d	0,157
Madde 22	-2,449 ^b	0,014*	-,447 ^b	0,655
Madde 23	-,378 ^b	0,705	,000 ^c	1,000
Madde 24	-1,890 ^b	0,059	,000 ^c	1,000
Madde 25	-1,732 ^b	0,083	-1,342 ^d	0,180
Madde 26	-2,828 ^b	0,005**	-1,134 ^b	0,257
Madde 27	-2,121 ^b	0,034*	-1,414 ^b	0,157
Madde 28	-3,000 ^b	0,003**	-,577 ^b	0,564
Madde 29	-,707 ^b	0,480	-1,000 ^d	0,317

Tablo 3.9. (Devam) Cinsiyet bağlamında puanlarının ön-test son-test karşılaştırma sonuçları

Puanlar	Kadınlar		Erkekler	
	<i>z</i>	<i>p</i>	<i>z</i>	<i>p</i>
Madde 1	-1,387 ^b	0,166	,000 ^c	1,000
Madde 2	-,447 ^b	0,655	,000 ^c	1,000
Madde 3	-3,606 ^b	0,000***	-1,342 ^b	0,180
Madde 4	-3,317 ^b	0,001***	,000 ^c	1,000
Madde 5	-1,890 ^b	0,059	-1,342 ^b	0,180
Madde 6	-3,162 ^b	0,002**	-1,414 ^b	0,157
Madde 7	-,905 ^b	0,366	-,447 ^b	0,655
Madde 8	,000 ^c	1,000	-,447 ^b	0,655
Madde 9	-2,449 ^b	0,014*	-1,414 ^b	0,157
Madde 10	-2,887 ^b	0,004**	-,447 ^b	0,655
Madde 11	-2,309 ^b	0,021*	,000 ^c	1,000
Madde 12	-1,134 ^b	0,257	-,577 ^d	0,564
Madde 13	-1,732 ^b	0,083	-1,000 ^b	0,317
Madde 14	-3,162 ^b	0,002**	-1,732 ^b	0,083
Madde 15	-2,646 ^b	0,008**	-2,000 ^b	0,046
Madde 16	,000 ^c	1,000	-1,000 ^b	0,317
Madde 17	-2,530 ^b	0,011*	,000 ^c	1,000
Madde 18	-2,530 ^b	0,011*	-1,000 ^b	0,317
Madde 19	-2,333 ^b	0,020*	,000 ^c	1,000
Madde 20	-2,530 ^b	0,011*	-1,342 ^b	0,180
Madde 21	-1,134 ^b	0,257	-1,414 ^d	0,157
Madde 22	-2,449 ^b	0,014*	-,447 ^b	0,655
Madde 23	-,378 ^b	0,705	,000 ^c	1,000
Madde 24	-1,890 ^b	0,059	,000 ^c	1,000
Madde 25	-1,732 ^b	0,083	-1,342 ^d	0,180
Madde 26	-2,828 ^b	0,005**	-1,134 ^b	0,257
Madde 27	-2,121 ^b	0,034*	-1,414 ^b	0,157
Madde 28	-3,000 ^b	0,003**	-,577 ^b	0,564
Madde 29	-,707 ^b	0,480	-1,000 ^d	0,317
Madde 30	-3,000 ^b	0,003**	,000 ^c	1,000
Madde 31	-,577 ^b	0,564	-1,000 ^b	0,317
Madde 32	-1,633 ^b	0,102	-,577 ^d	0,564
Madde 33	-1,633 ^b	0,102	-1,732 ^b	0,083
Madde 34	,000 ^c	1,000	,000 ^c	1,000
Madde 35	-,905 ^b	0,366	-2,000 ^b	0,046*
TOPLAM	-3,633 ^b	0,000***	-1,997 ^b	0,046*

Not: b= Negatif sıralar temeline dayalı; c= Negatif sıraların toplamı pozitif sıraların toplamına eşittir; d= Pozitif sıralar temeline dayalı; * = $p \leq 0,05$; ** = $p \leq 0,01$; *** = $p \leq 0,001$.

Tablo 3.9.'da sunulan bilgilere göre katılımcıların cinsiyetleri bağlamında gerçekleştirilen ön-test son-test karşılaştırma sonuçları kadınların programdan daha fazla yarar sağladığını göstermektedir. Tablo 3.8.'de de ifade edildiği gibi kadın katılımcılar tüm maddelerde ya puan ortalamasını korumuş ya da yükseltmişlerdir. 32 maddenin puan ortalamasında artış yaşanmakta ve ifade edilen artışların 15'i (Madde 3-4-9-10-14-15-17-18-19-20-22-26-27-28 ve 30) istatistiksel olarak da anlamlı bulunmuştur. Erkek katılımcılarda ise sadece Madde 35 de anlamlı farklılık yaşanmış ve bu farklılık puan ortalamasının azalması şeklinde meydana gelmiştir. Toplam puanlar bağlamında ise hem

kadınların ($z=-3,633$; $p<,001$) hem de erkeklerin ($z=-1,997$; $p<,05$) puanlarında artış yaşanmıştır.

Katılımcılara ilişkin elde edilen sürekli değişkenler olan yaş, öğretmenlik deneyimi süresi, özel eğitim alanında çalışma deneyimi süresi ve çalışılan kurumdaki deneyim süresi değişkenleri ile madde ön-test son-test puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla analizler gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen analiz sonuçları Tablo 3.10. ve Tablo 3.11.'de sunulmuştur.

Tablo 3.10. *Ön-test puanlarının demografik özelliklerle ilişkisi*

	Yaş	Öğretmenlik Deneyimi	Özel Eğitim Deneyimi	Çalışılan Kurumdaki Deneyim
Maddeler	r	r	r	r
Madde 1	-0,008	-0,138	-0,255	-0,172
Madde 2	0,137	0,062	0,168	0,103
Madde 3	0,175	-0,326	-0,044	0,001
Madde 4	0,162	0,101	-0,007	-0,233
Madde 5	-0,110	-0,081	-0,127	-0,050
Madde 6	0,218	-0,275	-0,107	0,065
Madde 7	0,002	-0,054	-0,068	0,038
Madde 8	0,235	0,300	0,202	0,101
Madde 9	0,009	-0,217	-0,130	0,168
Madde 10	0,195	0,025	0,205	0,243
Madde 11	-0,167	-0,281	-,399*	-0,339
Madde 12	0,376	0,151	0,216	0,002
Madde 13	.	.	.	.
Madde 14	0,192	-0,029	0,158	0,004
Madde 15	-0,048	-0,244	-0,120	-0,135
Madde 16	0,142	0,274	0,281	0,250
Madde 17	0,250	-0,032	-0,078	0,156
Madde 18	0,081	-0,314	-0,286	-0,375
Madde 19	-0,257	-0,104	-0,166	-0,250
Madde 20	0,271	-0,139	-0,107	0,170
Madde 21	0,156	0,046	0,053	-0,059
Madde 22	0,074	0,054	0,195	-0,024
Madde 23	0,019	-0,167	-0,341	-0,390
Madde 24	0,031	0,109	0,191	0,152
Madde 25	0,002	0,035	-0,034	-0,159
Madde 26	0,173	,402*	,568**	0,231
Madde 27	0,090	0,031	-0,029	0,002
Madde 28	0,340	0,201	0,200	0,102
Madde 29	-0,109	-0,072	-0,076	-0,301
Madde 30	-0,114	0,001	-0,149	-0,227
Madde 31	0,219	-0,041	0,045	-0,179
Madde 32	0,190	0,277	0,119	0,172

Tablo 3.10. (Devam) Ön-test puanlarının demografik özelliklerle ilişkisi

	Yaş	Öğretmenlik Deneyimi	Özel Eğitim Deneyimi	Çalışılan Kurumdaki Deneyim
Maddeler	r	r	r	r
Madde 33	0,130	0,043	0,028	0,070
Madde 34	0,154	-0,015	0,048	0,061
Madde 35	-0,230	-0,084	0,092	0,013
TOPLAM	,442*	-0,084	0,003	-0,155

Tablo 3.10.'da yer alan Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonuçlarına göre katılımcıların sahip oldukları sürekli değişkenlerden öğretmenlik deneyimi süresi ile Madde 26 (sunulan seçenekler arasından davranışsal amaçta bulunması gereken bütün öğelerin yer aldığı örnek cümle) arasında anlamlı ve pozitif yönlü korelasyon bulunmuştur. Madde 26 ile özel eğitim alanında çalışma deneyimi süresi arasında da anlamlı ve pozitif korelasyon elde edilmiştir. Başka bir ifadeyle öğretmenlik deneyimi süresi ve özel eğitim alanında çalışma deneyimi süresi arttıkça ilgili maddeye verilen doğru yanıt oranı da artmaktadır. Özel eğitim alanında çalışma deneyimi süresi ile Madde 11'in (sosyal öykü ancak cümle kalıbı örneği) ön-test puanı arasında da anlamlı ilişki elde edilmiştir. Ayrıca katılımcının yaşı ile toplam puan arasında da anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur. Farklı bir ifadeyle katılımcının yaşı arttıkça bilgi düzeyinde de aynı yönde bir artış meydana gelmektedir.

Tablo 3.11. Son-test puanlarının demografik özelliklerle ilişkisi

	Yaş	Öğretmenlik Deneyimi	Özel Eğitim Deneyimi	Çalışılan Kurumdaki Deneyim
Maddeler	r	r	r	r
Madde 1	-0,193	-0,001	0,112	0,060
Madde 2	-0,331	-0,001	-0,061	-0,070
Madde 3	-0,126	0,248	0,260	0,051
Madde 4	-0,047	-0,035	-0,070	0,267
Madde 5	-0,066	0,370	0,344	0,147
Madde 6	0,021	-0,084	-0,018	0,159
Madde 7	-0,230	-0,130	-0,046	0,013
Madde 8	-0,238	-0,098	-0,098	0,003
Madde 9	.	.	.	.
Madde 10	-0,059	0,232	0,027	0,204
Madde 11	-0,073	0,003	0,186	-0,038
Madde 12	-,438*	-,409*	-0,368	-0,053
Madde 13	0,116	-0,189	-0,049	0,116
Madde 14	.	.	.	.
Madde 15	-0,103	0,115	0,086	0,015
Madde 16	0,120	0,256	0,266	0,257

Tablo 3.11. (Devam) Son-test puanlarının demografik özelliklerle ilişkisi

	Yaş	Öğretmenlik Deneyimi	Özel Eğitim Deneyimi	Çalışılan Kurumdaki Deneyim
Maddeler	r	r	r	r
Madde 17	0,124	0,019	-0,067	0,303
Madde 18	-0,230	-0,178	-0,137	0,110
Madde 19	-0,253	0,219	0,080	0,166
Madde 20	-0,205	0,325	0,279	-0,056
Madde 21	0,072	0,226	0,149	0,037
Madde 22	-0,052	0,342	,403*	0,063
Madde 23	0,002	0,051	0,139	0,282
Madde 24	-0,366	0,095	0,142	0,197
Madde 25	-0,172	-0,057	0,006	0,257
Madde 26	0,234	-0,104	-0,023	-0,029
Madde 27	0,283	-0,150	-0,109	0,223
Madde 28	0,039	-0,144	-0,028	0,072
Madde 29	-0,204	-0,213	-0,149	0,190
Madde 30	-0,318	-0,126	-0,037	-0,172
Madde 31	0,063	-0,226	-0,016	-0,155
Madde 32	0,023	0,371	0,319	0,076
Madde 33	0,082	-0,182	-0,141	0,080
Madde 34	0,116	-0,015	0,033	-0,048
Madde 35	0,243	-0,022	0,027	-0,059
TOPLAM	-0,199	0,037	0,120	0,230

Not: * = $p \leq .05$; ** = $p \leq .01$; *** = $p \leq .001$.

Son-test puanları ile demografik değişkenlerin ilişkilerinin yer aldığı Tablo 3.11. incelendiğinde Madde 12 ile (Aşağıdakilerden hangisi sabit bekleme süreli öğretimin bekleme süreli denemelerinin bir özelliğidir?) hem yaş hem de öğretmenlik deneyimi arasında anlamlı ve negatif yönlü bir ilişki olduğu görülmektedir. Yaş ve öğretmenlik deneyimi arttıkça ilgili maddeye verilen doğru yanıt miktarı azalmaktadır.

Elde edilen bir diğer ilişki ise Madde 22 (Aşağıdakilerden hangisi video modelle öğretimle ilgili doğru bir ifadedir?) ile özel eğitim alanında çalışma deneyimi süresi arasındadır. Anlamlı ve pozitif olan ilişkiye göre özel eğitim alanında çalışma deneyimi süresi arttıkça ilgili maddeye verilen doğru yanıt oranı da artmaktadır.

Araştırmanın bu aşamasında elde edilen bir diğer nicel bulgu da katılımcıların Mergen sisteminde ne kadar süreyle kaldığına ilişkindir. Bu noktada Mergen sisteminde verilen süre bilgileri esas alınmıştır. Buna göre katılımcılardan Ali öğretmen üç dakika 16 saniye Mergen sisteminde kalarak sistemde en az kalan öğretmen olmuştur. Mergen sistemindeki bilgilere göre sistemi en uzun süre kullanan öğretmen 75 saat, 47 dakika ve üç saniyeyle Sevgi öğretmen olmuştur. Öğretmenler ortalama üç saat, 40 dakika ve 51 saniye Mergen sisteminde kalarak eğitim etkinliklerini gerçekleştirmişlerdir.

3.3. Tasarlanan Eğitim Programının Değerlendirilmesi Aşamasına İlişkin Nitel Bulgular

Araştırmanın üçüncü aşaması olan tasarlanan ve uygulaması yapılan eğitim programının değerlendirilmesine ilişkin olarak açık uçlu sorular aracılığıyla öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Eğitim programına katılan 28 öğretmen Ek-17’de yer alan “Eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Demografik Bilgi Formu” ve “Açık Uçlu Soru Formu”nu yanıtlamışlardır. Öğretmenlerin demografik bilgilerine Tablo 2.8.’de yer verilmiştir. Tablo 2.8.’deki “Numara” sütununda yer alan numaralar öğretmenlerin kod isimleridir. Ayrıca Tablo 2.8.’de öğretmenlerin mezun oldukları üniversite, fakülte, bölüm ve program bilgileri yer almaktadır. Bunlara ek olarak aynı tabloda mezun olunan yıl, öğretmenlik deneyimi, halen görevli olunan okul ya da kurum, bu kurumdaki çalışma deneyimi, özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimi ve halen çalıştıkları yetersizlik gruplarına ilişkin bilgiler bulunmaktadır.

Tablo 2.8.’e göre öğretmenlerin yaşları 24-55 arasında değişmektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin yaş ortalaması 39’dur. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında öğretmenlerin 18’inin kadın (%64,3), 10’unun erkek (%35,7) olduğu görülmektedir. Mezun olunan üniversite bağlamında öğretmenlerin farklı üniversitelerden mezun oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra en çok mezuna sahip üniversitenin dokuz kişiyle (%32,1) Anadolu Üniversitesi olduğu görülmektedir. Bir öğretmenin de lise mezunu olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerden dokuzunun eğitim ya da teknik eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunlarından da biri zihin, diğeri işitme engelliler öğretmenliği programı mezunu olmak üzere iki tane özel eğitim bölümü mezununun (%7,1) olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler arasında en eski mezuniyet yılının 1995, en yeni mezuniyet yılının 2019 olduğu görülmektedir. En fazla öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenin 19 yıl öğretmenlik yaptığı, bir katılımcının da çalıştığı kurumda hemşire olarak görev yapmasından dolayı hiç öğretmenlik deneyimine sahip olmadığı söylenebilir. Eğitim programına katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün (f=22, %78,5) İBB İSEM’de görev yaptığı, üç öğretmenin ÖEMO’da, üç öğretmenin de ÖEUM’da görev yaptığı ifade edilebilir. Halen çalıştığı kurumda en fazla görev yapan öğretmenin 18 yıl bu kuruma hizmet verdiği, en az görev yapan öğretmenin de altı aydır kurumunda görev aldığı anlaşılmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimine bakıldığında en deneyimli öğretmenin 18 yıldır, en deneyimsiz öğretmenin ise altı aydır özel gereksinimli öğrencilerle çalıştığı görülmektedir. Öğretmenler hafif,

orta ya da ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan ve OSB olan öğrencilerle çalışmaktadırlar.

Eğitim programına katılmadan önce programa ilişkin beklentileri sorulduğunda öğretmenlerin tamamına yakınının (f=25, %89,2) olumlu beklentiler içerisinde olduğu görülmektedir. Bu olumlu beklentilerin de yeni bilgiler edinmek ya da var olan bilgilerini tazelemek biçiminde olduğu söylenebilir. Örneğin Aslı öğretmen “Özel eğitim alanında çalıştığım bireyleri daha iyi anlamak, sistemli bir çalışma yürütmek için gerekli bilgileri almak, aile ve öğrenci ilişkisini anlamak ve daha kaliteli hale getirebilmektir.” diyerek programdan beklentisini ifade etmiştir. Buna ek olarak Gökçen öğretmen “davranış yönetimi ve yanlışsız öğretim yöntemlerini öğrenmek” sözleriyle bu konudaki görüşünü belirtmiştir. Olumsuz beklentiler arasında Nazmiye öğretmenin “Kısa ve verimsiz olacağını düşündüm.” ifadesi yer alabilir. Bunlara ek olarak Esin öğretmen “Çok fikrim yoktu.” sözleriyle eğitim programına ilişkin herhangi bir fikrinin olmadığını ifade etmiştir.

Eğitim programının değerlendirilmesi amacıyla öğretmenlerden katılmış oldukları eğitim programındaki konuları en çok katkı sağlayan en az katkı sağlayan doğru sıralamaları istenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerden kendilerine en çok katkı sağlayan konunun yanına 1. derece, en çok ikinci derecede katkı sağlayan konunun yanına 2. derece, ... en az katkı sağlayan konunun yanına 11. derece yazmaları istenmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlar Tablo 3.12.’de yer almaktadır. Buna göre öğretmenlere en fazla (f=15) katkı sağlayan konunun “yanlışsız öğretim yöntemleri” olduğu söylenebilir.

Tablo 3.12. Öğretmenlere göre eğitim programındaki konuların katkı sağlama dereceleri

Konular	Dereceler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
GYO bireylerin özellikleri		10	5	4	-	-	-	2	4	-	-	1
Bağımsız yaşam becerileri		14	3	5	-	1	-	1	1	2	-	1
Geçiş		11	8	3	-	-	-	2	1	-	1	1
Davranış yönetimi		14	7	1	1	1	-	-	1	-	2	1
Yanlışsız öğretim yöntemleri		15	7	2	-	-	-	-	-	1	1	2
Video modellerle öğretim		12	8	2	1	1	-	1	1	-	-	1

Tablo 3.12. (Devam) Öğretmenlere göre eğitim programındaki konuların katkı sağlama dereceleri

Konular	Dereceler	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.
Doğrudan öğretim		11	8	2	1	-	-	-	1	-	2	1
Sosyal öyküler		13	5	2	1	3	-	1	-	-	1	1
Materyal tasarımı		8	8	3	1	1	-	-	2	1	2	1
BEP		12	5	3	1	1	-	1	-	-	3	1
Aile eğitimi		10	8	2	2	1	-	-	1	-	1	3

Katılımcılara eğitim programının amaçlarıyla ilgili düşünceleri sorulduğunda katılımcıların tamamının eğitim programının amaçları hakkında olumlu görüşleri olduğu söylenebilir. Örneğin Şengül öğretmen bu konuyla ilgili görüşünü “Bağımsız yaşam becerileri hakkında genel ve özel bilgilendirme yapma amacına ulaşmış bir eğitim olduğunu düşünüyorum.” sözleriyle belirtmiştir. Benzer biçimde Nazmiye öğretmen de “Gelişimsel geriliği olan öğrencilerin, öğretmenlerinin eğitimini daha bilinçli ve daha zorlanmadan yapabilmelerini sağlamak.” şeklindeki sözleriyle eğitim programının amaçlarıyla ilgili olumlu görüşlerini ifade etmiştir.

Katılmış oldukları eğitim programında var olmayan ve olmasını istedikleri başka konu ya da konular olup olmadığı sorulduğunda katılımcıların 15’i (%53,6) eğitim programındaki konuların yeterli olduğunu, dolayısıyla yeni bir konuya gereksinimlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Gökçen ve Esin öğretmenler konuların uygulamalı ve örnek videoların izletilmesiyle yürütülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Hilmi ve Olcay öğretmenler problem davranışların yönetilmesiyle ilgili daha ayrıntılı bir içerik hazırlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aslı ve Cemre öğretmenler cinsel eğitim konusunun program içeriğinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Sevgi ve Ceren öğretmenler de görme ve işitme yetersizliği olan öğrencilere yönelik eğitimlerin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Eğitim programına katılan öğretmenlerden katılmış oldukları eğitimi; (a) dersin işlenişi, (b) eğitimin süresi, (c) eğitimin sıklığı, (d) eğitimde kullanılan materyaller, (e) eğiticinin sesini etkin kullanması, (f) eğiticinin konuya hakimiyeti ve (g) eğiticinin iletişimi açılarından değerlendirmeleri istenmiştir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (f=23, %82,1) dersin işlenişine ilişkin görüşleri olumludur. Örneğin Aslı öğretmen bu konuda “Ders işlenişi gayet iyiydi. Açıklamalar anlaşılırdı ve örneklerle desteklenmişti. Bu da anlatılan konuların somutlaşması açısından güzel oldu.” demiştir. Esin, Bülent ve Nilgün öğretmenler eğitimin yüz yüze olmasını istediklerini ifade

etmişlerdir. Bülent ve Ceren öğretmenler ders saatlerinin geç olmasından memnun olmadıklarını söylemişlerdir.

Eğitimlerin süreleriyle ilgili görüşleri sorulduğunda öğretmenlerin yarıdan fazlası (f=16, %57,1) sürelerin iyi ayarlanmış olduğunu söylemiştir. Örneğin bu konuda Türkan öğretmen “Derslerin günlük süresi yeterli.” şeklinde görüşünü paylaşmıştır. Öğretmenlerin yedisi (%25) eğitimin süresini uzun bulduğunu ifade etmiştir. Bu konuda Şengül öğretmen “Süresini oldukça uzun buldum, mola aralarını kısa buldum. Daha fazla güne yayıp kısa oturumlar şeklinde olabilirdi.” demiştir. Beş öğretmen (%17,8) de eğitimlerin süresini kısa bulduğunu belirtmiştir. Örneğin Kadri öğretmen “Eğitimin süresi kısaydı.” demiştir.

Derslerin işleniş sıklığı açısından bakıldığında öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (f=21, %75) olumlu görüşler dile getirmişlerdir. Örneğin Aynur öğretmen bu konudaki görüşünü “İki haftalık eğitim, tam da olması gereken sıklıklarla yapıldığını düşünüyorum.” sözleriyle belirtmiştir. Diğer öğretmenler (f=7, %25) derslerin işleniş sıklığını beğenmediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Ali öğretmen “Üst üste yoğundu ama şartlar bunu gerektirdi.” diyerek derslerin işleniş sıklığındaki memnuniyetsizliğini dile getirmiştir.

Eğitimde kullanılan materyallerle ilgili görüşleri sorulduğunda öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (f=25, %89,2) materyallerin yeterli olduğu görüşünü paylaştığı görülmektedir. Örneğin Olcay öğretmen “Görsel sunu ve bizlerle paylaşılan kitapçık yeterli ve iyiydi.” diyerek eğitimlerde kullanılan materyallerden memnuniyetini dile getirmiştir. Diğer öğretmenler (f=3, %10,7) eğitimin videolarla desteklenmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Türkan öğretmenin “Örnek videoların olması...” şeklindeki sözü bu duruma işaret etmektedir.

Eğiticinin sesini etkin kullanmasına ilişkin görüşleri sorulduğunda katılımcıların tamamı olumlu görüşler belirtmişlerdir. Bu konudaki görüşünü Berk öğretmen “Sesi etkin kullanıyor, akıcı ve anlaşılır. ...” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer biçimde Olcay öğretmen de “Etkin bir süreç yönetimi oldu. Ses etkin kullanıldı. Zaman zaman bizlere soru yöneltmesi ve konuların bizler tarafından örnek olayların okunması interaktif bir eğitim oldu.” şeklindeki ifadesiyle bu noktaya dikkat çekmiştir.

Eğitim programına katılan öğretmenlere eğiticinin konuya hakimiyeti konusundaki düşünceleri sorulmuştur. Bu noktada katılımcıların tamamı eğiticinin konuya hakimiyeti

konusunda olumlu görüşlerini dile getirmişlerdir. Örneğin Sevgi öğretmen görüşünü “Profesyonel ve konu hakkındaki bilgisi güven vericiydi.” sözleriyle ifade etmiştir.

Eğitim programının katılımcılarına eğiticinin iletişimi konusu sorulmuştur. Katılımcı öğretmenlerin tamamı eğiticinin iletişimi konusunda olumlu görüşler belirtmişlerdir. Örneğin Esin öğretmen bu konudaki görüşünü “Eğiticinin iletişimi kuvvetli.” sözleriyle dile getirmiştir.

Eğitim programına katılan öğretmenlere programın en beğendikleri yönünün ne olduğu sorulmuştur. Bu noktada katılımcılar eğitim programının en beğendikleri yönlerine ilişkin görüşlerini paylaşmışlardır. Örneğin Ahsen öğretmen bu konuda “Hocanın etkili iletişimi.” derken Banu öğretmen görüşünü “Hocanın etkili sunumu.” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer biçimde Şengül öğretmen görüşünü “Eğitimin alanda uzmanlığını ve ders işleyişini, karşıya bilgiyi rahatlıkla aktarımını en çok beğendim.” şeklinde dile getirmiştir. Bazı katılımcılar eksikliğini hissettikleri konularda bilgilendiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Levent öğretmen bu konudaki görüşünü “Eksikliğim olan konuları fark ettim ve bu konular ile ilgili daha detaylı kazanımlar elde ettim.” sözleriyle belirtmiştir. Bazı katılımcılar eğitimin etkileşimli olması konusundaki olumlu görüşlerini yazıya dökmüşlerdir. Örneğin Olcay öğretmen görüşünü “Gerekli konular ele alınmış, oldukça bilgilendirici, net, toparlayıcı bir programdı. İnteraktif olması güzeldi. Canlı yayını sonradan izleyebilmemizi sevdim.” sözleriyle ifade etmiştir. Katılımcılardan bir kısmı da eğitim programının içeriği konusundaki olumlu görüşlerini dile getirmişlerdir. Örneğin Işıl öğretmen bu konudaki görüşünü “Eğitim programının yaklaşımı ve yapısı.” sözleriyle belirtmiştir. Bazı katılımcıların eğitim programının süresi konusunda olumlu görüşleri olmuştur. Örneğin Gökçen öğretmen “Kısa sürede hap bilgiler verilmiş olması.” şeklinde görüşlerini paylaşmıştır.

Eğitim programına katılan bazı öğretmenler (f=11, %39,2) programın beğenmedikleri herhangi bir yönünün olmadığını ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler de (f=9, %32,1) eğitim programının süresi, sıklığı ve gerçekleştirildiği saati beğenmediklerini ifade etmişlerdir. Örneğin Şengül öğretmen bu durumu “Günlük ders saatleri ve süre fazlalığı.” sözleriyle dile getirmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı (f=4, %14,2) derslerin uzaktan olmasını beğenmediklerini söylemişlerdir. Aslı öğretmen bu durumu “Online olması. Bu durum mevcut salgın sebebiyleydi ama yüz yüze eğitimde daha etkin ve güzel olacağını düşündüm.” şeklinde ifade etmiştir. Öğretmenlerin ikisi (%7,1) eğitimlerde kullanılan materyallerden memnun olmadıklarını belirtmişlerdir. Örneğin

Esin öğretmen bu duruma ilişkin görüşünü “Materyaller veya yöntemlerin uygulanış biçimlerini canlı olarak görememek.” sözleriyle dile getirmiştir. İki öğretmen de derslerin yürütüldüğü platformu beğenmediklerini ifade etmişlerdir. Mahmut öğretmen bu duruma “Mergen sistemini kullanışlı bulmadım.” sözüyle dikkat çekmiştir.

Eğitim programına katılan öğretmenlere program öncesinde ve sonrasında kendilerine sunulan bilgi testi hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Öğretmenlerin çok büyük bir bölümü (f= 27, %96,4) bilgi testiyle ilgili olumlu görüşler ifade etmiştir. Örneğin Şengül öğretmen bu konudaki görüşünü “Ön-test ve son-test yapmak önemli ve gerekliydi, test öğretici ve konu ile tamamen örtüşen sorulardan oluşmaktaydı.” sözleriyle ifade etmiştir. Öğretmenlerden dördü (%14,2) bilgi testiyle ilgili olumsuz görüşlerini dile getirmiştir. Tolga öğretmen “kavram kargaşası” yaşadığını, Esin öğretmen “konulara ilişkin verilecek ödevlerle değerlendirmenin zenginleştirilebileceğini”, Olcay ve Ceren öğretmenler de “zaman konusunda sorunlar yaşadıklarını” ifade etmişlerdir.

Eğitim programına katılan öğretmenlere programın kendilerine katkısı olup olmadığı sorulmuştur. 15 öğretmen (%53,6) eğitim programının yeni bilgi ve beceri kazanmalarını sağladığını ifade etmiştir. Örneğin Neslihan öğretmen bu durumu “Öğrencilerime daha faydalı olabilmek için eksiklerimi giderebilmemi sağladı.” sözleriyle dile getirmiştir. Bazı öğretmenler de (f=9, %32,1) eğitim programı sayesinde var olan bilgilerini tazeleme olanağı bulduklarını söylemişlerdir. Bülent öğretmen “Bilgilerimin tazelendiğini ve güncellendiğini düşünüyorum.” sözleriyle bu duruma dikkat çekmiştir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen bulgular doğrultusunda araştırmanın sonuçları verilmiştir. Tartışma başlığında araştırma bulgularının alanyazındaki araştırmalarla benzerlikleri ve farklılıkları üzerinde durulmuştur. Ayrıca ileri araştırmalara ve uygulamaya yönelik önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuç

Bu araştırmada GYO olan çocuğa sahip aile üyelerinin ve GYO öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlama sürecindeki gereksinimleri belirlenmiştir. Gereksinim belirleme aşamasında aile üleriyle ve öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin sınıflarında gözlemler yapılmış ve öğrencileri için hazırlamış oldukları BEP'ler ve ders planları incelenmiştir. İkinci aşamada öğretmenlerin gereksinim duydukları alanlara yönelik bir eğitim programı tasarlanmış ve tasarlanan eğitim programının etkililiği sınanmıştır. Üçüncü aşamada ise söz konusu eğitim programına katılan öğretmenlerin program hakkındaki görüş ve önerileri değerlendirilmiştir.

Gereksinim belirleme aşamasında elde edilen bulgular doğrultusunda eğitim programında; (a) GYO öğrencilerin özellikleri, (b) bağımsız yaşam becerileri, (c) geçiş, (d) davranış yönetimi, (e) yanlışsız öğretim yöntemleri, (f) video modelle öğretim, (g) doğrudan öğretim, (h) sosyal öyküler, (i) materyal tasarımı, (j) BEP ve (k) aile eğitimi konularının yer almasına karar verilmiştir. Sözü edilen konular doğrultusunda eğitim programının içeriği oluşturulmuştur. Bu doğrultuda “Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencileri Bağımsız Yaşama Geçişe Hazırlamada Öğretmenlere Yönelik Tasarlanan Eğitim Programı Kitabı” ismindeki 122 sayfadan oluşan yazılı bir materyal ve her bir konuya ilişkin bir PowerPoint sunusu hazırlanmıştır.

Hazırlanan eğitim programının içeriği doğrultusunda 35 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir bilgi testi hazırlanmıştır. Hazırlanan bilgi testinin güvenilirliğini belirlemek üzere 184 öğretmenin katıldığı bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Bu ön uygulama Covid-19 pandemisi nedeniyle Google Forms aracılığıyla uzaktan yapılmıştır. Elde edilen bulgulara göre bilgi testinin güvenilir olmasından dolayı testten herhangi bir madde çıkarılmamış ve ön-test son-test oturumlarında bilgi testinin olduğu gibi kullanılmasına karar verilmiştir.

Eğitim programının uygulanmasından önce ve program uygulandıktan sonra katılımcılara bilgi testi sunulmuştur. Söz konusu bilgi testi ön uygulamadakine benzer biçimde Covid-19 pandemisi nedeniyle Google Forms aracılığıyla uzaktan yapılmıştır. Tasarlanan eğitim programı Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi” aracılığıyla <https://mergen.anadolu.edu.tr/login/canvas> internet sitesi üzerinden çevrim içi olarak yürütülmüştür. Ön-test ve son-testten elde edilen bulgulara göre gereksinimler doğrultusunda hazırlanan eğitim programını tamamlayan öğretmenlerin eğitim programında yer alan konular bağlamında bilgi düzeylerinin anlamlı bir artış gösterdiği söylenebilir.

Eğitim programının uygulanmasından sonra öğretmenlere program hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemek üzere bir form sunulmuştur. Eğitim programına katılmadan önce programa ilişkin beklentileri sorulduğunda öğretmenlerin tamamına yakınının (f=25, %89,2) yeni bilgiler edinmek ya da var olan bilgilerini tazelemek biçiminde olumlu beklentiler içerisinde olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra eğitim programı sonunda 15 öğretmen (%53,6) eğitim programının yeni bilgi ve beceri kazanmalarını sağladığını, dokuz öğretmen de (%32,1) eğitim programı sayesinde var olan bilgilerini tazeleme olanağı bulduklarını söylemişlerdir. Araştırmanın gereksinim belirleme, ön-test, son-test aşamalarında elde edilen bulguları ve öğretmenlerin eğitim programı hakkındaki görüş ve önerilerine ilişkin bulguları izleyen başlıkta alanyazına dayalı olarak tartışılmıştır.

4.2. Tartışma

Uluslararası alanyazına göre GYO öğrencilerin bağımsız yaşama geçişte istihdam, barınma, ulaşım, diğer bireylerle iletişim vb. alanlarda güçlükler yaşadıkları ve tipik gelişim gösteren akranlarının gerisinde kaldıkları ifade edilmektedir. Ayrıca GYO öğrencilerin bağımsız yaşama geçişte öğretmenler, aile üyeleri, işverenler ve devlet gibi bağımsız yaşama geçiş sürecinin paydaşlarından kaynaklanan sorunlar yaşadıkları uluslararası alanyazında ifade edilmektedir (örn., Blackorby ve Wagner, 1996; Butcher ve Wilton, 2008; Cain, 2017; Caton ve Kagan, 2006; Gallivan-Fenlon, 1994; Garcia Iriarte vd., 2016; Gillan ve Coughlan, 2010; King vd., 2017; Pascall ve Hendey, 2004; Thomson vd., 1995; Van Naarden Braun vd., 2006). Bu araştırmanın bulguları uluslararası alanyazındaki bu sonuçlarla örtüşmektedir. Türkiye’de öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlama konusundaki bilgi eksikliklerinin bu

araştırmanın en önemli bulgularından birisi olduğu ifade edilebilir. Yapılan görüşmeler, gözlemler ve belge incelemeleri sonucunda öğretmenlerin GYO öğrencilere uygun amaç belirleyemedikleri söylenebilir. Buna ek olarak öğretmenlerin öğretim strateji, yöntem ve teknikleri konusunda kuramsal ve uygulama açısından eksiklikleri olduğu anlaşılmıştır (Tablo 3.2., Tablo 3.3., Tablo 3.4., Şekil 3.2., Şekil 3.3., Şekil 3.4., Şekil 3.5., Şekil 3.1., Şekil 3.12., Şekil 3.13. ve Şekil 3.14.). Bu durumun öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde yaşamış oldukları eğitim eksikliğinden kaynaklandığı söylenebilir. Ayrıca eğitim programını tamamlayan öğretmenlerin çok büyük bir bölümü (f=27, %93,1) özel eğitim dışındaki alanlardan mezundur. Bir başka deyişle öğretmenlerin büyük bölümü alan dışıdır ve sertifikalarla bu alanda çalışmaktadırlar. Bu öğretmenlerin hizmet öncesinde özel eğitim alanıyla ilgili yeterli eğitim almadıkları düşünüldüğünde GYO öğrencilerle çalışırken güçlükler yaşamalarının çok da şaşırtıcı olmayacağı söylenebilir. Buna ek olarak hizmet içi eğitimlerin yeteri sayıda düzenlenmemesi, düzenlenen eğitimlerin de kuramsal bilgi ağırlıklı olması ve içerik açısından yetersiz olması söz konusu durumu ortaya çıkarmaktadır (Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014). Bu güçlüklerin önüne geçmek adına GYO öğrencilerle çalışan bireylerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde desteklenmelerinin, bu bilgiler sunulurken de kuramsal bilgi ve uygulamaların dengeli biçimde dağıtıldığı eğitimler yapılmasının oldukça önemli olduğu söylenebilir.

GYO öğrencilerin ailelerinin ve öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde iş birliği içerisinde hareket etmedikleri araştırmanın bir diğer önemli bulgusudur (Tablo 3.2., Tablo 3.3., Tablo 3.4., Şekil 3.3., Şekil 3.4., Şekil 3.5., Şekil 3.1., Şekil 3.12., Şekil 3.13. ve Şekil 3.14.). Buna göre öğretmenler ailelerle çalışma konusunda güçlük yaşamakta ve ailelerin desteğine gereksinim duyduklarını ifade etmektedirler. Bunun tam tersi olarak Yazıcı ve Durmuşoğlu (2017) yaptıkları çalışmada aile üyelerinin öğretmenlerden GYO çocuklarının gelişim alanlarının desteklenmesini beklediklerini ifade etmişlerdir. Bu açıdan bakıldığında bu çalışmada öğretmenler yaptıkları çalışmaların desteklenmesi konusunda aile desteği beklerken Yazıcı ve Durmuşoğlu'nun (2017) çalışmasında aile üyeleri öğretmenlerden bu desteği beklemektedirler. Dolayısıyla iki çalışmanın bulguları bu anlamda birbiriyle örtüşmemektedir.

Araştırmanın bir başka ilginç bulgusu, öğretmenlerin aile desteğine gereksinim duyduklarını söylemelerine karşın ailelerin öğretmenlerden ve okuldan herhangi bir beklentilerinin olmadığını ifade etmeleridir. GYO öğrencilerin eğitiminde ve bağımsız yaşama geçişlerinde başarının anahtarı aile-öğretmen-okul iş birliğidir. Bu noktada

ailelerin GYO çocuklarının bağımsız yaşama katılmalarında sürece dahil olmalarının sağlanması için aile eğitimi çalışmalarına ihtiyaç olduğu çok açıktır. Bu bağlamda öğretmenlere çok önemli görevler düşmektedir. Tüm dünyada ve ülkemizde yaşanan pandemi süreci ve bu süreçte okulların kapanması nedeniyle çocukların çok uzun sürelerle evde kalması ve eğitimden uzak olması, aile eğitimi çalışmalarının aslında ne kadar önemli ve yaşamsal olduğunun anlaşılmasını sağlamıştır. Öğretmenlerin, aileleri çocuklarının eğitim sürecine dahil etmek, okulda yapılan çalışmaları evde nasıl destekleyeceklerini öğrenmek, çocukları için hak savunuculuğu yapmak, eğitim ve diğer destek hizmetlere erişimlerini sağlamak üzere planlamalar yapmaları, aile eğitim programları hazırlamaları ve uygulamaları yaşamsal önem taşımaktadır. Bu noktada öğretmenlerin de aileleri sürece dahil etme ve iş birliği içinde çalışma konularında eksiklikleri olduğu düşünülmektedir.

Bu araştırmanın odak noktasında olan III. Kademe okullar düşünüldüğünde GYO öğrencilerin işe yerleştirilmesi ve iş takiplerinin yapılması konusunda çeşitli sıkıntılar olduğu görülmektedir. Bu konuya ilişkin olarak ÖEHY'nin (2020) 32. maddesinin 1. bendinde

“İşletmelerde mesleki eğitime giden öğrencilerin işe ya da iş yerine uyum sağlamaları amacıyla gerekli düzenlemeler yapılarak tedbirler alınır. Alınan tedbirlere rağmen uyum sorunu yaşayan öğrenciler koordinatör öğretmen tarafından BEP geliştirme birimine bildirilir. Bu öğrenciler yeni bir işletmede ya da okulda eğitimlerine devam ederler.”

ifadesi yer almaktadır. ÖEHY'ye göre yasal zorunluluk olmasına karşın okullarda işe yerleştirme ve iş takibinin yapılmadığı görülmektedir. Bu durumun da GYO öğrencilerin bir işe yerleştirilmeleri ve işte devamlılıklarının sağlanması konusunda yetersizliklere neden olduğu söylenebilir. Kısacası GYO öğrencilerin bağımsız yaşama geçişlerinde yaşanan sorunların uluslararası alanyazındaki araştırmalara paralel biçimde öğretmenlerden, ailelerden, işverenlerden ve okuldan kaynaklı ortaya çıktığı ifade edilebilir (örn., Plotner vd., 2017; Talapatra vd., 2019).

Ulusal alanyazına göre GYO öğrencilerin bağımsız yaşama geçişte yaşamış oldukları sorunlar işverenlerin olumsuz tutumları (Akardere, 2005), mesleki eğitim programlarının ve atölyelerin öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaması (Koçak, 2006; Özdemir, 2008; Uçar, 2016; Uçar Rasmussen ve Yıkılmış, 2020), bireylerin bir iş becerisine sahip olmamaları (Coşgun Başar, 2010; Gündoğdu, 2010), istihdam edilebilirlik becerilerine sahip olmamaları (Artar, 2018), ulaşım ile ilgili sorunlar (Coşgun Başar, 2010), iletişimle ilgili sorunlar (Artar, 2018; Coşgun Başar, 2010), işe yerleştirilme

süreçlerinin iyi işletilmemesi (Gündoğdu, 2010; Gürsel vd., 2007; Uçar Rasmussen ve Yıkmış, 2020), ailelerin iş birliği yapmaması ve sorumluluk almaması (Gürsel vd., 2007), istihdam programının olmaması (Özdemir, 2008), devletin denetim konusunda görevini yerine getirmemesi sonucunda GYO öğrencilerin yasal haklardan yararlanamaması (Gündoğdu, 2010; Gürsel vd., 2007; Özdemir, 2008; Uçar, 2016) şeklinde sıralanmaktadır. Tablo 3.1., Tablo 3.2., Tablo 3.3., Tablo 3.4., Şekil 3.1., Şekil 3.2., Şekil 3.3., Şekil 3.5., Şekil 3.11., Şekil 3.12., Şekil 3.13. ve Şekil 3.14.'te verilen bulguların bu noktada ulusal alanyazınla paralel olduğu söylenebilir. Söz konusu bulgulara göre GYO

öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerini edinmede ve bağımsız yaşama geçişte öğretmen, aile ve devlet gibi paydaşlardan kaynaklanan sorunlar yaşadıkları söylenebilir.

Alanyazında GYO öğrencilerin bağımsız yaşama geçişlerinde öğretim yapıldığında günlük yaşam, öz-belirleme ile istihdam ve çalışma becerileri gibi bağımsız yaşam

becerilerini edinebildiklerini gösteren çok sayıda araştırma bulunmaktadır (örn., Blanchett, 2001; Değirmenci, 2010, Garcia Iriarte vd., 2016; Morgan vd., 2014; Orum

Çattık, 2020, Saygın, 2009). Bu çalışmada GYO öğrencilerin öğretmenlerinin öğrencilerini bağımsız yaşama hazırlarken gereksinim duydukları alanlar belirlenmiş ve bu doğrultuda öğretmenlere yönelik bir eğitim programı tasarlanarak uygulanmıştır. Bu

araştırmaya katılan öğretmenler gereksinim duydukları alanlarda desteklenmiştir. Bu durumun ulusal alanyazına paralel biçimde GYO öğrencilerinin bağımsız yaşam becerilerini edinmelerine katkıda bulunabileceği ifade edilebilir.

Tablo 3.3., Şekil 3.11., Şekil 3.12., Şekil 3.13. ve Şekil 3.14.'te verilen bulgulara göre sınıflarda yapılan gözlemler sonucunda öğretmenlerin GYO öğrencilerine bağımsız yaşam becerilerini kazandırırken (a) sınıf içerisinde ders dışı etkinliklerde bulunma, (b) tüm öğrencilerle bireysel etkileşim kurmama, (c) davranış yönetimi sorunları, (d) etkinlikler arası geçişleri planlamama, (e) pekiştirmeyi uygun kullanmama, (f) öğretim yöntemini hatalı kullanma, (g) değerlendirme sırasında kayıt tutmama vb. davranışları sergiledikleri görülmüştür. Tablo 3.2.'deki bulgular incelendiğinde öğretmenlerle yapılan görüşmeler sonucunda öğretmenler güçlük yaşadıkları konuları; (a) ailelerle çalışma, (b) öğrencinin yetersizliğinden kaynaklanan güçlükler, (c) donanım ve materyal sağlamada yaşanan güçlükler, (d) özbakım becerilerinin öğretimi vb. şeklinde sıralamaktadırlar. Yukarıda ifade edilen bulgular doğrultusunda öğretmenlerin; (a) davranış yönetimi, (b) öğretim yöntemlerini doğru biçimde uygulama, (c) geçişleri planlama ve uygulama, (d) öğretimi planlama gibi alanlarda yetersizliklerinin olduğu, ancak kendilerine göre güçlük

yaşadıkları alanların ailelerle çalışma, öğrencilerin yetersizlikleri ve bazı becerilerin öğretimi olduğunu ifade ettikleri görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin yetersiz oldukları alanların farkında olmamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Özdemir'in (2019) araştırmasının da bu bulguyu desteklediği ifade edilebilir. Buna göre sözü edilen araştırmada öğretmenler çeşitli öğretim yöntemleri ve uygulamaları konusunda bilgi eksiklikleri yaşamaktadırlar. Bu durumun hizmet içi eğitimlerin yeterli sayıda düzenlenmemesi, düzenlenen eğitimlerin de içerik açısından kuramsal bilgiye dayalı olmasından ve yetersiz olmasından kaynaklandığı düşünülebilir (Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014). Alanyazındaki bu bulguların aksine Öğülmüş'ün (2014) araştırmasının sonuçları özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Söz konusu durumun o çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterlikler bağlamında bilgilerini güncellemiş olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

İncelenen BEP'ler ve ders planları doğrultusunda öğretmenlerin hazırlamış oldukları söz konusu belgelerde; (a) amaç ifadelerinin davranışsal olmayan biçimde yazıldığı, (b) GYO öğrencilere sunulacak destek hizmetlere yer verilmediği, (c) öğretim yönteminin nasıl kullanılacağına ilişkin bir bilginin olmadığı, (d) ipucu, yönerge, pekiştireç, pekiştirme tarifesi, hata düzeltmesi ve olası öğrenci tepkileri vb. kavramlara planlarda yer verilmediği, (e) kullanılacak araç-gereçlerin öğretim ve değerlendirmede nasıl kullanılacağına ilişkin bir bilginin olmadığı, (f) değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin bilgi verilmediği söylenebilir. Bu durumun öğretmenlerin; (a) öğretim yöntemleri, (b) öğretimi planlama, (c) davranış kaydı ve (d) değerlendirme yapma konularında bilgi yetersizliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Öğretmenlerin günlük yaşadıkları konuların öğretimi planlama, sunma ve değerlendirme konusunda can alıcı noktalar olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin profesyonel gelişimi için mesleki gelişim programları hazırlanmasına, uygulanmasına ve bu programların etkililiğini sınavan araştırmalar yapılmasına gereksinim olduğu söylenebilir.

Araştırmanın gereksinim belirleme aşaması 2019-2020 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla araştırmacının yaşadığı şehirde III. Kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, sınıflarında gözlemler yürütülmüş ve hazırlamış oldukları BEP'ler ve ders planları incelenmiştir. Elde edilen veriler takip eden dönem (2019-2020 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi) boyunca analiz edilmiştir. Bir sonraki dönem (2020-2021

eğitim-öğretim yılı güz dönemi) gereksinimler doğrultusunda eğitim programı tasarlanmış ve bilgi testi soruları hazırlanmıştır. Eğitim programı kitabı ve çoktan seçmeli sorulardan oluşan bilgi testi; (a) eğitim programları ve öğretim, (b) eğitimde ölçme ve değerlendirme ve (c) özel eğitim alanlarından 15 uzmana uzman görüşü almak üzere gönderilmiş ve uzmanlardan 10'undan dönüş sağlanmıştır. Sözü edilen dönem içerisinde bilgi testinin güvenilirlik çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Eğitim programı ve bilgi testi 2020-2021 eğitim-öğretim yılı bahar dönemi içerisinde uygulanmıştır. Bu dönem içerisinde programa katılan öğretmenlerin program hakkındaki görüş ve önerilerini almak üzere açık uçlu soru formu hazırlanmıştır. Hazırlanan form özel eğitim alanında beş uzmana gönderilerek uzman görüşü alınmıştır. Eğitim programının uygulanmasının ardından sözü edilen dönem içerisinde bu form öğretmenlere gönderilerek yanıtlamaları istenmiştir. Eğitim programının oluşturulması için gerçekleştirilen ilk adımdan itibaren programın sonlanmasına kadar dört eğitim-öğretim dönemi geçmiştir. Bu süre içerisinde Covid-19 pandemisi ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda sözü edilen pandemi koşullarının öğretmenler açısından farklı gereksinimlere neden olabileceği düşünülebilir. Örneğin öğretmenler pandemi öncesinde gerçekleştirdikleri yüz yüze eğitimi pandemi koşulları nedeniyle uzaktan yapmak durumunda kalmışlardır. Bu noktada öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecinde ders işleyişlerinde eğitimin doğası gereği farklılıklar ortaya çıkmıştır. Sözü edilen farklılıkların öğretmenler açısından pandemi öncesi ve sonrasında farklı gereksinimlere neden olabileceği düşünülebilir.

Programın tasarlanmaya başladığı zamanlarda eğitimin yüz yüze gerçekleştirilmesi planlanmıştır. Şekil 3.7.'de görüleceği üzere 11 öğretmen eğitimin yüz yüze olmasını istediklerini, yedi öğretmen de uygulamalı olmasını tercih ettiklerini ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra Şekil 3.7.'de görülebileceği üzere sadece iki öğretmen eğitimlerin çevrim içi olmasını istemiştir. Ancak pandemi koşulları bu durumu değiştirmiş, eğitim çevrim içi olarak uygulanmak zorunda kalınmıştır. Gereksinim belirleme aşamasında az sayıda (iki öğretmen) katılımcının çevrim içi bir eğitim almak istediğini belirtmesi durumunun, sözü edilen tarihlerde (03.09.2019-03.01.2020) pandemi koşullarının henüz ortaya çıkmamış olmasından kaynaklandığı düşünülebilir.

Gereksinim belirleme aşamasında sürece katılan 19 öğretmenden yalnızca dokuzu eğitim programına katılmaya gönüllü olmuş, bu öğretmenlerin de sadece dördünün eğitim programını tamamladıkları görülmüştür. Daha fazla sayıda katılımcıyla eğitim programının sürdürülmesi amacıyla gereksinim belirleme aşamasında yer almayan

öğretmenlerin de sürece katılmalarına karar verilmiş ve sözü edilen öğretmenlere ek olarak 34 öğretmen daha eğitim programının uygulamasına katılmıştır. Sözü edilen bu öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde programa sonradan katılan öğretmenlerden yalnızca birinin özel eğitim alanından mezun olduğu görülmektedir. Bu durumda programa yeni katılan öğretmenlerin mevcut eğitim programının içeriğinde yer alan ünitelerin konularından daha farklı gereksinimleri olabileceği düşünülebilir.

Gereksinim belirleme aşamasında gerçekleştirilen aile üyesi görüşmelerine ilişkin bilgiler Tablo 2.3.'te verilmiştir. Buna göre görüşülen aile üyelerinden altısının (Adem, Gizem, Müge, Cansu, Çiğdem ve Çisem) çocukları halihazırdaki öğretmeninden ilk defa eğitim alacaktır. Bunun yanı sıra Adem hariç tüm aile üyelerinin çocukları/kardeşleri devam etmekte oldukları okullarda bir yıldan 13 yıla kadar sürede eğitim almışlardır. Bu durumun aile üyesi görüşmeleri sonucunda elde edilen bulguları etkileyebileceği düşünülebilir. Yukarıda sözü edilen aile üyeleri çocuklarının/kardeşlerinin eğitim almakta oldukları öğretmen hakkında bilgi sahibi olmadıklarından dolayı onlar hakkında yorum yapamamaktadır. Bu durumun da aile üyelerinden alınacak bilgilerde yetersizliklere neden olabileceği söylenebilir.

Alanyazında öğretmenlerin meslekte öğrenmeleri sonucunda mesleki gelişimlerinin sağlanacağı (Özer, 2004), bunun sonucunda da verecekleri eğitimin kalitesinin artacağı ifade edilmiştir (Seferoğlu, 2004). Bu noktada katılımcı öğretmenlerin araştırma kapsamında tasarlanan eğitim programı öncesindeki bilgi düzeyleriyle eğitim programı sonrasındaki bilgi düzeyleri karşılaştırılmıştır. Katılımcıların ön-testten elde ettikleri puanlarla son-testten elde ettikleri puanlar karşılaştırıldığında Tablo 3.7.'de de görülebileceği üzere 19 madde ve toplam puan bağlamında anlamlı farklılık elde edilmiştir. Tablo 3.6.'ya göre anlamlı fark elde edilen ve edilmeyen maddeler içinde Madde 29 ve Madde 34 dışında kalan tüm maddelerde puan ortalamasında artış olduğu görülmektedir. Madde 29 ve Madde 34'de ise puan ortalamalarının ön-test ve son-testte aynı kaldığı görülmektedir. Bu durumda araştırma kapsamında tasarlanan eğitim programının genel olarak etkili olduğu ve bu yönüyle de alanyazındaki bilgilere paralellik gösterdiği ifade edilebilir (Blackorby ve Wagner, 1996; Butcher ve Wilton, 2008; Cain, 2017; Caton ve Kagan, 2006; Gallivan-Fenlon, 1994; Garcia Iriarte vd., 2016; Gillan ve Coughlan, 2010; King vd., 2017; Pascall ve Hendey, 2004; Thomson vd., 1995; Van Naarden Braun vd., 2006).

Tablo3.9.'da görülebileceği üzere kadın katılımcıların programdan daha fazla yarar sağladığı ifade edilebilir. Tablo 3.8.'de ifade edildiği gibi kadın katılımcılar tüm maddelerde ya puan ortalamasını korumuş ya da yükseltmişlerdir. Erkek katılımcılar açısından bakıldığında ise bazı maddelerin (Madde 1-2-4-11-17-19-23-24-30-34) puan ortalamalarında bir değişim olmadığı, bazı maddelerin (Madde 12-21-25-29-32) puan ortalamalarının düştüğü ve geriye kalan 20 madde ve toplam puanda ise artış olduğu görülmektedir. Bu noktada eğitim programına katılan kadınların bilgi testini yanıtlama açısından erkeklerden daha başarılı oldukları söylenebilir. Alanyazında yer alan GYO öğrencilere hizmet veren personele yönelik yapılan benzer çalışmalarda cinsiyet değişkeni açısından bir farklılık görülmediği ifade edilmektedir (Blackorby ve Wagner, 1996; Butcher ve Wilton, 2008; Cain, 2017; Caton ve Kagan, 2006; Gallivan-Fenlon, 1994; Garcia Iriarte vd., 2016; Gillan ve Coughlan, 2010; King vd., 2017; Pascall ve Hendey, 2004; Thomson vd., 1995; Van Naarden Braun vd., 2006). Bu çalışmada sözü edilen farklılığın katılımcıların bireysel farklılıklarından kaynaklanmış olabileceği düşünülmektedir.

Tablo 2.2.'de demografik bilgileri verilen öğretmenlerden Tuğba hariç öğretmenlerin tamamı halen çalıştığı atölyede bir yıl ya da daha az bir süre deneyime sahiptir. Öğretmenlerden sadece Tuğba hâlihazırda çalıştığı atölyede dokuz yıllık bir deneyime sahiptir. Tuğba el sanatları öğretmeni olduğu için farklı atölyelerde görev almamış, sadece el sanatları atölyesinde çalışmıştır. Bu doğrultuda Tuğba'nın öğretmenlik deneyimi kadar atölye deneyimi bulunmaktadır. Bunun yanı sıra görüşmelerin yapıldığı tarihlerde (03.09.2019-27.09.2019) dönem başı olması ve öğretmenlerin görev yapacakları atölyelerin henüz belirlenmemesinden ya da atölyelerde çalışan öğretmenlerde dönüşüme gidilmesinden kaynaklı olarak katılımcıların halen görev yaptıkları atölyelerdeki deneyim süreleri bir yıl ya da daha az olarak belirlenmiştir.

Ön-test ve son-test puanlarının katılımcıların demografik özellikleri açısından incelenmesi sonucunda “davranışsal amaç hazırlama” ile ilgili olan bir maddeyle (Madde 26) öğretmenlik deneyim süresinin ve GYO öğrencilerle çalışma süresinin artması arasında anlamlı ve pozitif korelasyon bulunmuştur. Bir başka deyişle öğretmenlik deneyimi süresi ve GYO öğrencilerle çalışma deneyimi süresi arttıkça öğretmenler davranışsal amaçta bulunması gereken öğeleri içeren soruya doğru yanıt verebilmişlerdir. Buna ek olarak GYO öğrencilerle çalışma deneyimi arttıkça sosyal öyküde bulunan cümle kalıplarına ilişkin maddeye (Madde 11) ve video modelle öğretime ilişkin maddeye

(Madde 12) doğru yanıt verme oranı artmıştır. Bunun yanı sıra katılımcıların yaşı ve toplam puan arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bir başka deyişle katılımcıların yaşı arttıkça bilgi düzeylerinin de arttığı görülmüştür. Öğülmüş'ün (2014) ve Bural'ın (2020) araştırmalarında öğretmenlerin yaşları ve mesleki yeterlikleri (iletişim, mesleki gelişim, alan bilgisi, mesleki etik, liderlik) arasında anlamlı bir fark görülmemektedir. Bir başka deyişle söz konusu durum alanyazınla farklılık göstermektedir. Bu durum yaşı ve mesleki deneyimi fazla olan öğretmenlerin eğitim programında yer alan konular bağlamında bilgilerini güncellemiş olmalarından kaynaklı olabilir. Katılımcıların yaşı ve öğretmenlik deneyimiyle ters orantılı olarak sabit bekleme süreli öğretimle ilgili madde (Madde 12) göze çarpmaktadır. Yaş ve öğretmenlik deneyimi arttıkça ilgili maddeye verilen doğru yanıt miktarının azaldığı görülmektedir. Bu durumun öğretmenlerin sabit bekleme süreli öğretim konusunda bilgilerini güncellememiş olmalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Eğitim programına katılan öğretmenlere program hakkındaki beklentileri sorulduğunda katılımcıların büyük bir çoğunluğunun (f=25, %89,2) yeni bilgiler edinmek ya da var olan bilgilerini tazelemek şeklinde olumlu beklentiler içerisinde olduğu görülmektedir. Buna paralel olarak öğretmenlere programın kendilerine olan katkıları sorulduğunda öğretmenlerin bir bölümü (f=15, %53,6) eğitim programının yeni bilgi ve beceri kazanmalarını sağladığını, bir bölümü de (f=9, %32,1) eğitim programı sayesinde var olan bilgilerini tazeleme olanağı bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu noktadan hareketle eğitim programına katılan öğretmenlerin büyük ölçüde programdan beklentilerinin karşılandığı ifade edilebilir.

Eğitim programını değerlendirmek amacıyla öğretmenlerden katılmış oldukları eğitim programındaki konuları en çok katkı sağlayandan en az katkı sağlayana doğru sıralamaları istenmiştir. Bu doğrultuda öğretmenlerden 11 konu/ünite içerisinde kendilerine en yararlı olduğunu düşündüklerini 1, en az yararlı olduğunu düşündüklerini 11 olarak işaretlemeleri istenmiştir. Tablo 3.12.'de görülebileceği üzere öğretmenler tarafından (15 öğretmen) en fazla yarar sağlanan konunun yanlışsız öğretim yöntemleri ünitesi olduğu ifade edilmiştir. Şekil 3.14.'te görüleceği üzere gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmenlerin beşinin öğretim yöntemlerini hatalı kullandıkları ifade edilebilir. Bu bulgu Bural'ın (2020) araştırmasının sonuçlarıyla da örtüşmektedir. Sözü edilen araştırmada da öğretmenlerin yanlışsız öğretim yöntemlerini kullanmaları konusunda yetersizliklerinin olduğu ifade edilmektedir (Bural, 2020). Bu noktada

öğretmenlerin en çok yararlandıkları ünitenin yanlışsız öğretim yöntemi konusunun olduğunu belirtmeleri önemlidir. Öğretmenlerin öğretim yöntemi konusundaki gereksinimlerinin giderilmesi noktasında yararlı bir eğitim programı tasarımı yapıldığı söylenebilir.

Eğitim programında yer alan üniteler arasında en az yarar sağlanan konunun üç öğretmen tarafından aile eğitimi ünitesi olduğu ifade edilmiştir. Aile eğitimi ünitesinin öğretmenler tarafından en az yarar sağlanan konu olması bulgusunun oldukça ilginç olduğu söylenebilir. Bu durumun ayrıca Mengi ve Alpdoğan'ın (2020) araştırmalarında ortaya çıkan sonuçla çeliştiği ifade edilebilir. Sözü edilen araştırmanın katılımcılarının %63'ü uzaktan özel eğitim uygulamalarının yetersizliğine vurgu yaparken söz konusu yetersizliğin giderilmesi için aile eğitimlerinin uygulanması gerektiğinden ve öneminden söz etmişlerdir. Buna ek olarak aynı tabloda görülebileceği üzere öğretmenler birinci, ikinci, üçüncü, dördüncü, beşinci, yedinci, sekizinci, dokuzuncu, 10. ve 11. derecede yarar sağladıkları konuları belirtmişler, altıncı derecede yarar sağlanan konuyu belirtmemişlerdir. Bu durumda öğretmenlerin bazı ünitelerden eşdeğer olarak yararlandıklarını ifade ettikleri anlaşılmaktadır. Örneğin Nazmiye öğretmen eğitim programının konularından (a) bağımsız yaşam becerileri, (b) davranış yönetimi, (c) yanlışsız öğretim yöntemleri, (d) sosyal öyküler, (e) materyal tasarımı, (f) BEP ve (g) aile eğitimi konularından birinci derecede yararlandığını ifade etmiştir.

Eğitim programına katılan öğretmenlerin tamamı programın amaçlarıyla ilgili olumlu görüşler belirtmişlerdir. 15 öğretmen eğitim programındaki konuların yeterli olduğunu, dolayısıyla yeni bir konuya gereksinimlerinin olmadığını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra iki öğretmen çalışmanın uygulamalı olması ve örnek videoların izletilmesiyle yürütülmesi gerektiğini, iki öğretmen problem davranışların yönetilmesiyle ilgili daha ayrıntılı bir içerik hazırlanması gerektiğini, iki öğretmen cinsel eğitim konusuna değinilmesi gerektiğini, iki öğretmen de işitme ve görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik konuların da olması gerektiğini ifade etmiştir. Bu noktada öğretmenlerin eğitim programının amaçları ve içeriği konusunda genel olarak memnun oldukları düşünülebilir.

Eğitim programına katılan öğretmenlerin; (a) dersin işlenişi, (b) eğitimin süresi, (c) eğitimin sıklığı, (d) eğitimde kullanılan materyaller, (e) eğiticinin sesini etkin kullanımı, (f) eğiticinin konuya hakimiyeti ve (g) eğiticinin iletişimi açısından büyük bir çoğunluğunun olumlu görüşleri olduğu görülmektedir. 23 öğretmen dersin işlenişiyle

ilgili, 16 öğretmen dersin süresiyle ilgili, 21 öğretmen dersin işleniş sıklığıyla ilgili, 25 öğretmen eğitimlerde kullanılan materyallerle ilgili olumlu görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin tamamı eğitimcinin sesini etkin kullanması, konuya hakimiyeti, katılımcılarla olan iletişimi konusunda olumlu görüşleri olduğunu belirtmişlerdir. Bunun yanı sıra 15 öğretmen eğitim programının yeni bilgi ve beceri kazanmalarını sağladığını, dokuz öğretmen de eğitim programı sayesinde var olan bilgilerini tazeleme olanağı bulunduğunu ifade etmiştir. Buna karşın bazı öğretmenler (9) eğitim programının süresi, sıklığı ve gerçekleştirildiği saati beğenmediklerini ifade etmişlerdir. İki öğretmen eğitimlerde kullanılan materyallerden memnun olmadıklarını, iki öğretmen de derslerin yürütüldüğü platformu beğenmediklerini ifade etmişlerdir. Bu noktada eğitim programına katılan öğretmenlerin programın uygulanışıyla ilgili genel olarak memnun kaldıkları ifade edilebilir.

4.4. Öneriler

İzleyen başlıklarda bu araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda uygulamaya ve ileri araştırmalara yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.4.1. Uygulamaya yönelik öneriler

1. Araştırmada uygulanan eğitim programı Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitim yoluyla (Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi aracılığıyla) yürütülmüştür. Bazı katılımcılar bu durumun öğrenen-öğreten etkileşimini olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Pandemi koşulları sona erdikten sonra yüz yüze gerçekleştirilecek programlar uygulanabilir.
2. Sunuş stratejisinde öğretmen bilgiyi sözel olarak sunmanın yanı sıra konunun pekiştirilmesi amacıyla soru-cevap, örneklerle anlatım, bilgisayar sunusu ve çeşitli görsellerden yararlanabilir (Altun, 2014). Bu doğrultuda eğitim programının uygulanması sırasında sunuş stratejisinden yararlanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarından bazıları örnek öğretim videolarının olmasının olumlu olabileceği görüşünü paylaşmışlardır. Bu noktada her bir konuya ilişkin örnek öğretim videolarının hazırlanması ve eğitim programının uygulanması sırasında yeri geldiği zaman bu videoların izletilmesi önerilebilir.
3. Eğitim programı 8-19 Mart 2021 tarihleri arasında dokuz gün boyunca, 20.00-22.00 saatleri arasında gerçekleştirilmiştir. 8 Mart 2021 tarihinde ön-test, 19 Mart 2021 tarihinde son-test saat 20.00-21.00 saatleri arasında katılımcılara

uygulanmıştır. Katılımcılardan bazıları eğitimlerin saatinin ve süresinin kendilerini zorladığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda daha geniş bir zaman dilimi içerisinde eğitim programının uygulanabileceği ifade edilebilir.

4. Eğitim programının uygulaması sırasında katılımcılara ev ödevleri verilmemiştir. Anlatılan konularla ilgili ev ödevleri verilerek katılımcıların öğrenme yaşantıları zenginleştirilebilir. Ayrıca ev ödevleri uygulamaya yönelik olacağı için katılımcıların bilgi düzeylerinin artmasına katkıda bulunulabileceği gibi uygulama bakımından da bir katkı sağlanabilir.
5. Bu araştırmada olduğu gibi GYO öğrencilere eğitim sunan öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve belirlenen gereksinimler doğrultusunda hizmet içi eğitim programlarının hazırlanarak yürütülmesi önerilebilir.
6. GYO öğrencilere hizmet veren öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimlerin kimler tarafından (örn., özel eğitim alanından akademisyenler, yeterli bilgiye ve deneyime sahip öğretmenler) ve eğitim-öğretim yılının hangi dönemlerinde yapılması gerektiğiyle ilgili yasal düzenlemeler yapılabilir.

4.4.2. İleri araştırmalara yönelik öneriler

1. Araştırmanın gereksinim belirleme aşaması İç Anadolu'daki bir şehirdeki öğretmenlerle, uygulama aşaması İç Anadolu ve Marmara'daki birer şehirdeki öğretmenlerle yürütülmüştür. Farklı şehir ve bölgelerden katılımcıların bulunduğu benzer araştırmalar yürütülebilir. Bu araştırmada tasarlanmış olan eğitim programının yaygınlaştırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir.
2. Eğitim programının sona ermesinin ardından bir bilgi testi düzenlenmiş ve katılımcıların kısa dönemli olarak bilgi düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi düzeylerinde uzun dönemli etkilerin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bilgi testinin yinelenmesi bir araştırma yürütülebilir.
3. Araştırmanın katılımcılarının eğitim programından almış oldukları kuramsal bilgilerin uygulamaya dökülüp dökülmediğinin belirlenmesi amacıyla katılımcıların sınıflarında gözlemlerin gerçekleştirildiği araştırmalar yürütülebilir.
4. GYO öğrencilerin bağımsız yaşama geçişlerinde ailelerinin gereksinim duydukları alanlar belirlenerek bu gereksinimler doğrultusunda eğitim

programları tasarlanabilir. Tasarlanan eğitim programlarının ailelerin bilgi düzeylerine olan etkileri belirlenebilir.

5. GYO öğrencilerin bağımsız yaşama geçişlerinde yaşadıkları sorunları ortadan kaldırmaya ve durumlarını iyileştirmeye yönelik eylem araştırmaları yapılabilir.
6. Bu eğitim programına katılan öğretmenlerin program hakkındaki görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla Ek-17’de yer alan Eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Demografik Bilgi Formu ve Açık Uçlu Soru Formu isimli formlar uygulanmıştır. İleri araştırmalarda benzer eğitim programlarının uygulandığı öğretmenlerin program hakkındaki görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı dışında bir başka kişi tarafından yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilebilir. Bu sayede programın değerlendirilmesine ilişkin derinlemesine bilgiler elde edilebilir.

KAYNAKÇA

- 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu. http://mevzuat.meb.gov.tr/html/temkanun_0/temelkanun_0.html (Erişim tarihi: 09.04.2018).
- 1961 Anayasası. <https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa61.htm> (Erişim tarihi: 09.04.2018).
- 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu. <http://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/18192.pdf>. (Erişim tarihi: 09.04.2018).
- 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.3308.pdf>. (Erişim tarihi: 10.04.2018).
- 4857 sayılı İş Kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.4857.pdf>. (Erişim tarihi: 10.04.2018).
- 5378 sayılı Özürlüler ve Bazı Kanun ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılması Hakkında Kanun. <http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2005/07/20050707-2.htm>. (Erişim tarihi: 10.04.2018).
- 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.5378.pdf>. (Erişim tarihi: 09.11.2018).
- 5387 sayılı Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında Kanun. https://www.tbmm.gov.tr/tutanaklar/KANUNLAR_KARARLAR/kanuntbmmc031/kanuntbmmc031/kanuntbmmc03105387.pdf. (Erişim tarihi: 09.04.2018).
- 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf. (Erişim tarihi: 10.04.2018).
- 5799 sayılı Sosyal Hizmetler Kanunu. <http://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2828.pdf>. (Erişim tarihi: 10.04.2018).
- 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.657.pdf>. (Erişim tarihi: 17.06.2020).

- Adıgüzel, O. C. (2016). *Eğitim programlarının geliştirilmesinde ihtiyaç analizi el kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Akardere, S. S. (2005). *İşverenlerin engelli çalışanlara yönelik tutumları*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul: Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alcı, B. (2017). Eğitim programı tasarımı ve modeller. H. Şeker (Editör), *Eğitimde program geliştirme: Programlar ve yaklaşımlar* içinde (s. 71-88). (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Allen, T. T., and Williams, L. D. (2012). An approach to life skills group work with youth in transition to independent living: Theoretical, practice, and operational considerations. *Residential Treatment for Children & Youth*, 29 (4), 324-342.
- Altun, S. (2014). Öğretim stratejileri ve sınıflamalar. S. Fer (Editör), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (s. 169-184). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2021). <https://www.aidd.org/intellectual-disability/definition> (Erişim tarihi: 10.05.2021).
- American Association on Mental Retardation (1992). *Definition, classification and system of supports*. Washington, DC: AAMR.
- Aslan, T. (2009). *Zihin engelli bireylere elektrikli çim biçme makinesiyle çim biçme becerisi öğretiminde eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Artar, T. M. (2018). *Çalışma arkadaşlarının zihin yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baer, R. M., and Flexer, R. W. (2013). A framework for positive outcomes. R. W. Flexer, R. M. Baer, P. Luft & T. J. Simmons (Editörler), *Transition planning for secondary students with disabilities* içinde (s. 3-21). (4. Baskı). USA, Pearson.
- Bahçalı, T. (2016). *Gelişimsel yetersizliği olan bireylere tablet bilgisayarla sunulan video modellerle öğretimin iş görüşmesi becerisini öğretmedeki etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Bakkaloğlu, H. (2017). Geçiş. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin engelliler ve eğitimleri* içinde (s. 291-352). (9. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

- Bal, H. (2016). *Nitel araştırma yöntem ve teknikleri: Uygulamalı-Örnekle* (1. Baskı). İstanbul: Sentez Yayınları.
- Balcı, A. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem teknik ve ilkeler*. (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Baran, N. (2003). *İşverenlerin zihin engelli bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Benson, P. L., Scales, P. C., Hamilton, S. F., and Sesma, A. Jr. (2006). Positive youth development: Theory, research and applications. R. M. Lerner & W. Damon (Editörler), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* içinde (s. 894-941). New Jersey, John Wiley & Sons Inc.
- Berg, B. L., and Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Çeviri Editörü: H. Aydın). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Blackorby, J., and Wagner, M. (1996). Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: Findings from the National Longitudinal Transition Study. *Exceptional Children*, 62 (5), 399-413.
- Blanchett, W. J. (2001). Importance of teacher transition competencies as rated by special educators. *Teacher Education and Special Education*, 24 (1), 3-12.
- Bouck, E. C. (2013). Secondary curriculum and transition. P. Wehman (Ed.), *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* içinde (s. 215-233). (5. Baskı). USA, Paul H. Brookes Publishing Company.
- Bozkurt, F. (2001). *Zihin özürlü çocuklara operatif yiyecek-içecek hazırlama ve servis yapma becerilerinin öğretiminde sabit bekleme süreli öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Brolin, D. E. (1997). *Life-centered career education: A competency based approach*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Bural, B. (2020). *Zihin engelli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri ile ilgili yeterlik düzeylerinin geliştirilmesinde uygulanan eğitim programının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Butcher, S., and Wilton, R. (2008). Stuck in transition? Exploring the spaces of employment training for youth with intellectual disability. *Geoforum*, 39 (2), 1079-1092.
- Cain, I. (2017). *Educational predictors for postsecondary living status*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Virginia: Virginia Commonwealth University, Department of Counseling and Special Education.
- Can, E. (2019). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri: Engeller ve öneriler. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (4), 1618-1650.
- Caton, S., and Kagan, C. (2006). Tracking post-school destinations of young people with mild intellectual disabilities: The problem of attrition. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19 (2), 143-152.
- Cavkaytar, A. (2012). Teaching café waiter skills to adults with intellectual disability: A real setting study. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 47 (4), 426-437.
- Cavkaytar, A., Acungil, A. T., and Tomris, G. (2017). Effectiveness of teaching café waitering to adults with intellectual disability through audio-visual technologies. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 52 (1), 77.-90.
- Cesur Yakaboylu, G. (2016). *Özel gereksinimli öğrenciler için yetişkinliğe geçiş becerileri ölçme aracının geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Close, D.W., Sowers, J., Halpern, A.S., and Bourbeau, P.E. (1985) Programming for the transition living for mildly retarded persons. İçinde K. C. Lakin ve R. H. Bruininks (Editörler.), *Strategies for achieving community integration of developmentally disabled citizens* (s. 165-185). Baltimore, MD: Brookes.
- Coşgun Başar, M. (2010). *Özel gereksinimi olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerinin anne-baba görüşlerine göre belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cresswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çeviri Editörü: S. B. Demir). (2. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Cresswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş*. (Çeviri Editörü: M. Sözbilir). (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademik.

- Cresswell, J. W., and Plano Clark, V. L. (2015). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi*. (Çeviri Editörleri: Y. Dede ve S. B. Demir). (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Crockett, M. A., and Hardman, M. L. (2010). Expected outcomes and emerging values. J. McDonnell & M. L. Hardman (Ed.), *Successful transition programs: Pathways for students with intellectual and developmental disabilities* içinde (s. 25-42). (2. Baskı). USA, Sage.
- Değirmenci, H. D. (2010). *Zihinsel yetersizliğı olan bireylere otel kat hizmetleri becerilerinin öğretiminde videoyla model olma stratejisinin etkililiğı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (7), 27-43.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya*. (25. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Elçiçek, Z. ve Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Electronic Journal of Education Sciences*, 5 (9), 12-19.
- Erdem, A. R. (2018). *“Öğrenmeyi öğretmeyi öğrenmiş öğretmen” eğitimi modeli [4ÖEM]*. (1. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ergenekon, Y. (2012). Özel gereksinimli bireylerin toplumsal yaşama katılımı ve ilgili yasal düzenlemeler. İçinde E. Tekin İftar (Ed.), *Özel gereksinimli bireyler ve bakım hizmetleri* (s. 156-191). (2. Baskı). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, Yayın No: 2530. ISBN No: 978-975-06-1200-8.
- Ergenekon, Y. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş süreci ve hizmetleri planlama. İçinde A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu* (s. 265-301). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları. ISBN No: 978-605-4628-79-7.
- Ergenekon, Y. (2019). Zihin yetersizliğı olan yetişkinler. İçinde A. Cavkaytar ve A. Kaya (Editörler.), *Yetişkinliğe geçiş* (s. 23-38). (1. Baskı). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ergenekon, Y. (2021). Ergenlik ve yetişkinlik. İçinde B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M. Ç. Ökcün Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı* (s. 773-802). Ankara: Vize Akademik.

- Ergenekon, Y., Doğan, S. ve Orum Çattık, E. (2020). *Bağımsız yaşama geçiş dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan bireylere istihdam becerilerinin öğretimi*. Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi (BAP) Sonuç Raporu. Proje No: 1707E441
- Gallivan-Fenlon, A. (1994). "Their senior year": Family and service provider perspectives on the transition from school to adult life for young adults with disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19 (1), 11-23.
- Garcia Iriarte, E., Stockdale, J., McConkey, R., and Keogh, F. (2016). The role of support staff as people move from congregated settings to group homes and personalized arrangements in Ireland. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20 (2), 152-164.
- Gillan, D., and Coughlan, B. (2010). Transition from special education into postschool services for young adults with intellectual disability: Irish parents' experience. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7 (3), 196-203.
- Gölcüklü, F. (1956). "Korunmaya Muhtaç Çocuklar Hakkında" 5387 Sayılı Kanun ve tatbikattan bir örnek. *Ankara Üniversitesi Siyasal Bilgiler Fakültesi Dergisi*, 11 (3), 84-95.
- Görgeç, İ. (2017). Program geliştirmede temel kavramlar. H. Şeker (Editör), *Eğitimde program geliştirme: Programlar ve yaklaşımlar içinde* (s. 1-18). (4. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.
- Gültekin, M. (2017). Program geliştirmeye ilişkin temel kavramlar. B. Oral, & T. Yazar (Editörler), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme içinde* (s. 1-40). (1. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Gültekin, M., ve Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (19), 185-201.
- Gündoğdu, A. (2010). *Bir ilköğretim okulu ve iş okulunda çalışan okul yöneticisi ve öğretmenlerin zihin engelli bireylerin işe yerleştirilmelerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş Özler, N. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Gürsel, O., Ergenekon, Y., ve Batu, S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 61-84.
- Halpern, A. S. (1993). Quality of life as a conceptual framework for evaluating transition outcomes. *Exceptional Children*, 59 (6), 486-498.
- Individuals with Disabilities Education Act Amendments (1997). <https://www2.ed.gov/policy/speced/leg/idea/idea.pdf> (Erişim tarihi: 14.04.2018).
- Individuals with Disabilities Education Improvement Act (2004). <http://www.wrightslaw.com/idea/idea.2004.all.pdf> (Erişim tarihi: 14.04.2018).
- Kagan, S. L. (1991). Moving from here to there: Rethinking continuity and transition in early care and education. B. Spodek & O. Saracho (Editörler), *Yearbook in early childhood education* içinde (s. 132-151). New York: Teachers College Press.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I., ve Yavuz Konokman, G. (2016). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21 (3), 997-1010.
- Karasu, N., Aykut, Ç. ve Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15 (01), 41-56.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 160. http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/160/kargin.htm (Erişim tarihi: 09.04.2018).
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*. 5 (2), 1-19.
- King, E., Okodogbe, T., Burke, E., McCarron, M., McCallion, P., and O'Donovan, M. A. (2017). Activities of daily living and transition to community living for adults with intellectual disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 24 (5), 357-365.
- Kochhar-Bryant, D. S., and Bassett, D. S. (2002). Challenge and promise in aligning transition and standards-based education. C. A. Kochhar-Bryant & D. S. Bassett (Editörler), *Aligning transition and standards-based education: Issues and strategies* içinde (s. 1-23). Arlington, VA: Council for Exceptional Children.

- Kochhar-Bryant, C. A. (2009a). Introduction to transition. C. A. Kochhar-Bryant & G. Greene (Editörler), *Pathways to successful transition for youth with disabilities: A developmental process* içinde (s. 2-27). (2. Baskı). USA, Pearson/Merrill.
- Kochhar-Bryant, C. A. (2009b). History and philosophy of transition. C. A. Kochhar-Bryant & G. Greene (Editörler), *Pathways to successful transition for youth with disabilities: A developmental process* içinde (s. 66-105). (2. Baskı). USA, Pearson/Merrill.
- Koçak, E. (2006). *Zihin engelliler iş okullarındaki öğretmenlerin mesleğe hazırlık etkinlikleri ve öğrencilerin mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Leblebici, T. (2012). *Zihinsel engelli öğrencilere galoş yapma becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Mastropieri, M. A., and Scruggs, T. E. (2000). *The inclusive classroom: Strategies for effective instruction*. USA: Merrill.
- Mengi, A. ve Alpdoğan, Y. (2020). Covid-19 salgını sürecinde özel eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitim süreçlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49 (1), 413-437.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (Çeviri Editörü: S. Turan). (1. Baskı). Ankara: Nobel.
- Miles, M. B., and Huberman A. M. (2019). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: Nitel veri analizi*. (Çeviri Editörleri: S. Akbaba Altun ve A. Ersoy). (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018). <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123> (Erişim tarihi: 21.06.2021).
- Mills, G. E., and Gay, L. R. (2016). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. (11. Baskı). USA, Pearson.
- Morgan, R. L., Callow-Heusser, C. A., Horrocks, E. L., Hoffmann, A. N., and Kupferman, S. (2014). Identifying transition teacher competencies through literature review and surveys of experts and practitioners. *Career Development and Transition for Exceptional Individuals*, 3 (3), 149-160.

- Morningstar, M. E., Kim, K. H., and Clark, G. M. (2008). Evaluating a transition personnel preparation program: Identifying transition competencies of practitioners. *Teacher Education and Special Education*, 31 (1), 47-58.
- Nirje, B. (1985). The basis and logic of the normalization principle. *Australia and New Zealand Journal of Developmental Disabilities*, 11 (2), 65-68.
- OECD (2009). <https://www.oecd.org/berlin/43541636.pdf> (Erişim tarihi 10.06.2021).
- OECD (2020). https://www.oecd.org/education/talis/TALIS2018_insights_and_interpretations.pdf (Erişim tarihi 10.06.2021).
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum*. (6. Baskı). USA, Pearson.
- Oliva, P. F., and Gordon II, W. R. (2018). *Program geliştirme*. (Çeviri Editörü: K. Gündoğdu). Ankara: Pegem Akademi.
- Orhan, S., ve Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ÷lkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ÷lke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 15 (35/2), 115-146.
- Ornstein, A. C., and Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues*. (7. Baskı). USA, Pearson.
- Orum Çattık, E. (2016). *Zihin yetersizliğı olan bireylere toplum kaynaklarını kullanma becerilerinin öğretiminde işitsel teknoloji desteğıyle sunulan videoyla model olmanın etkililiğı*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Orum Çattık, (2020). *Otizm spektrum bozukluğı olan genç yetişkinlerin bağımsızlığına hazırlanmalarında öz-belirleme öğrenme modelinin etkileri*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Öğ÷lmüş, K. (2014). *Alan mezunu ve alan dışı lisans programlarından mezun olan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin değıerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özbey, F. (2015). *Zihinsel yetersizliğı olan öğrencilere iş analizi temelinde tekstil işçiliğı becerilerinin öğretilmesi: Eylem araştırması*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, D. (2019). *Otizm spektrum bozukluğı olan öğrencilerin öğretmenlerinin alan yeterlilikleri bağlamında bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri*.

- Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, S. (2008). *Türkiye’de hafif düzeyde zihinsel engelli bireylere meslek edindirme ve istihdamlarına ilişkin politikaların değerlendirilmesine yönelik yönetici, işveren ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.
http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_06/24163215_ozel_eYitim_yonetmeliYi_son_hali.pdf. (Erişim tarihi: 22.04.2021).
- Özer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of In-Service Education*, 30 (1), 89-100.
- Özkan, R. (2005). Birey ve toplum gelişiminde öğretmenlik mesleğinin önemi. *Milli Eğitim Dergisi*, 166, 1-140.
- Özkan, U. B. (2019). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Özoğlu, M. (2010). Türkiye’de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17 (26), 131-155.
- Pascall, G., and Hendey, N. (2004). Disability and transition to adulthood: the politics of parenting. *Critical Social Policy*, 24 (2), 165-186.
- Plotner, A. J., Shogren, K. A., Shaw, L. A., VanHorn Stinnett, C., and Seo, H. (2017). Centers for independent living and secondary transition collaboration: characteristics for enhanced service delivery for adolescents in the United States. *Disability and Rehabilitation*, 39 (13), 1287-1295.
- Public Law (2000). https://www.acl.gov/sites/default/files/about-acl/2016-12/dd_act_2000.pdf. (Erişim tarihi: 24.05.2018).
- Reed, K. L. (1992). History of federal legislation for persons with disabilities. *American Journal of Occupational Therapy*, 46 (5), 397-408.
- Roessler, R. T., Brolin, D. E., and Johnson, J. M. (1990). Factors affecting employment success and quality of life: A one year follow-up of students in special education. *Career Development for Exceptional Individuals*, 13 (2), 95-107.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H., and Fowler, S. A. (1994). The rationale for transition planning: Why do we need a bridge? S. E. Rosenkoetter, A. H. Hains, & S. A. Fowler (Editörler), *Bridging early services for children with special needs and their*

- families: A practical guide for transition planning* içinde (s. 1-12). Paul H. Brookes Publishing Company.
- Sağlam, Y., ve Kanadlı, S. (2019). *Nitel veri analizinde kodlama*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Saygın, B. (2009). *Zihin engelli öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında eşzamanlı ve sabit bekleme süreli ipucu işlem süreçlerinin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Jenaro, C., Wang, M., Wehmeyer, M., Jiancheng, X., and Lachapelle, Y. (2005). Cross-cultural study of quality of life indicators. *American Journal on Mental Retardation*, 110 (4), 298-311.
- Schwartz, R. A., and Bryan, W. A. (1998). What is professional development? *New Directions for Student Services*, 84 (1), 3-13.
- Shogren, K. A., Palmer, S. B., Wehmeyer, M. L., Williams-Diehm, K., and Little, T. D. (2012). Effect of intervention with the Self-Determined Learning Model of Instruction on access and goal attainment. *Remedial and Special Education*, 33 (5), 320-330.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58 (1), 40-45.
- Sitlington, P. L., Neubert, D. A., and Clark, G. M. (2010). Education and transition services in perspective. P. L. Sitlington, D. A. Neubert & G. M. Clark (Editörler), *Transition education and services for students with disabilities* içinde (s. 1-26). (5. Baskı). Merrill.
- Stone, D. (1978). The human potential movement. *Society*, 15 (4), 66-68.
- Şabanova, N. (2000). *Zihin engellilerle çalışan çocuk eğitimcilerine yönelik özbakım ve ev içi becerileri öğretim programının etkililiği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Talapatra, D., Roach, A. T., Varjas, K., Houchins, D. E., and Crimmins, D. B. (2019). Transition services for students with intellectual disabilities: School psychologists' perceptions. *Psychology in the Schools*, 56 (1), 56-78.
- Targett, P., and Wehman, P. (2013). Families and young people with disabilities: Listening to their voices. P. Wehman (Ed.), *Life beyond the classroom: Transition*

- strategies for young people with disabilities* içinde (s. 69-92). (5. Baskı). Paul H. Brookes Publishing Company.
- Teddlie, C., and Tashakkori, A. (2015). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri*. (Çeviri Editörleri: Y. Dede ve S. B. Demir). (1. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Test, D. W. (2012). Transition-focused education. P. Wehman (Ed.), *Evidence-based instructional strategies for transition* içinde (s. 1-12). Paul H. Brookes Publishing Company.
- Test, D. W. (2016). Evidence-based practices and predictors in secondary transition: What we know and what we still need to know. *Charlotte, NC: National Secondary Transition Technical Assistance Center*.
- The School-to-Work Opportunities Act (1994). <http://www.newwaystowork.org/qwbl/tools/caltoolkit/Factsheets/schooltoworkact1994.pdf> (Erişim tarihi: 14.04.2018).
- The WHOQOL Group (1994). The development of the World Health Organization Quality of Life Assessment Instrument (the WHOQOL). W. Kuyken & J. Orley (Eds.), *Quality of life assessment: International perspectives* içinde (s. 41-60). Heidelberg: Springer Verlag.
- Thomson, G. O., Ward, K. M., and Wishart, J. G. (1995). The transition to adulthood for children with Down's syndrome. *Disability & Society*, 10 (3), 325-340.
- Topsakal, M. (2004). *Zihin özürlü çocuklara oto yıkama becerisi öğretiminde hata düzeltilmesi yapılarak gerçekleştirilen eşzamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçar, A. S. (2016). *Zihin yetersizliği olan bireylerin istihdam sürecinde yer alan paydaşların istihdam sürecine yönelik görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uçar Rasmussen, M., ve Yıkmış, A. (2020). Özel gereksinimli çocukların mesleki eğitim ve istihdamına yönelik annelerin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8 (1), 324-345.
- Van Naarden Braun, K., Yeargin-Allsopp, M., and Lollar, D. (2006). A multi-dimensional approach to the transition of children with developmental disabilities

- into young adulthood: The acquisition of adult social roles. *Disability and Rehabilitation*, 28 (15), 915-928.
- Varış, F. (1994). *Eğitimde program geliştirme: Teoriler ve teknikler*.
- Varış, F. (1997). *Eğitimde program geliştirme: Teoriler ve teknikler*. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık.
- Wandry, D., Wehmeyer, M. L., and Glor-Scheib, S. J. (2013). *Life Centered Education: The Teacher's Guide*. Council for Exceptional Children.
- Wehman, P., Targett, P., and Richardson, M. (2012). Functional curriculum design. P. Wehman & J. Kregel (Editörler), *Functional curriculum for elementary and secondary students with special needs* içinde (s. 3-10). (3. Baskı). Pro-Ed.
- Wehmeyer, M. L., Field, S., Doren, B., Jones, B., and Mason, C. (2004). Self-determination and student involvement in standards-based reform. *Exceptional Children*, 70 (4), 413-425.
- Wehmeyer, M. L., and Shogren, K. A. (2013). Self determination: Getting students involved in leadership. P. Wehman (Ed.), *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* içinde (s. 41-68). (5. Baskı). Paul H. Brookes Publishing Company.
- Wehmeyer, M. L., and Webb, K. W. (2012). An introduction to adolescent transition education. M. L. Wehmeyer & K. W. Webb (Editörler), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* içinde (s. 1-41). Routledge/Taylor & Francis.
- Wheeler, J. J., Mayton, M. R., and Carter, S. L. (2015). *Methods for teaching students with Autism Spectrum Disorders; Evidence-based practices*. (1. Baskı). USA, Pearson.
- WHO (2011). *World report on disability*. https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/chapter1.pdf. (Erişim tarihi: 10.06.2021).
- Will, M. (1985). OSERS programming for the transition of youth with disabilities: Bridges from school to working life. *Transition from School to Work*. 3 (1), 1-9.
- Wolfe, P. S., Boone, R. S., and Blanchett, W. J. (1998). Regular and special educators' perceptions of transition competencies. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21 (1), 87-106.

- Wolfensberger, W. (2011). Social role valorization: A proposed new term for the principle of normalization. *Intellectual and Developmental Disabilities*, 49 (6), 435-440.
- Yazıcı, D. N. ve Durmuşoğlu, M. C. (2017). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin karşılaştığı sorunlar ve beklentilerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 657-681.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, G. (2020). *Zihin yetersizliği olan genç yetişkinleri istihdama hazırlamada bağımsız yaşam eğitimi programının etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yücesoy, Ş. (2002). *Zihin özürlü öğrencilere fotokopi çekme becerisinin öğretiminde eş zamanlı ipucuyla öğretimin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yücesoy Özkan, Ş. (2007). *Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ¹<http://sozluk.gov.tr> (Erişim tarihi: 10.06.2021).
- ²<https://www.lcms.org/Document.fdoc?src=lcm&id=380> (Erişim tarihi: 10.11.2018)
- ³<http://rds.colostate.edu/history-of-legislation> (Erişim tarihi: 13.04.2018).
- ⁴https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/zihin_engelliler.pdf (Erişim tarihi: 10.06.2021).
- ⁵ https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf (Erişim tarihi: 10.06.2021).

EKLER LİSTESİ

EK-1: Etik Kurul İzni

EK-2: MEB İzni

EK-3: Aile Üyesi Görüşme Gönüllü Katılım Formu

EK-4: Öğretmen Görüşme Gönüllü Katılım Formu

EK-5: Gözlem İzin Formu

EK-6: Belge İncelemesi İzin Formu

EK-7: Veri Toplama Araçları Uzman Görüşü Formu

EK-8: Öğretmen Demografik Bilgi ve Görüşme Formları

EK-9: Aile Üyesi Demografik Bilgi ve Görüşme Formları

EK-10 : Bağımsız Yaşam Becerileri Öğretmen Gereksinimleri Gözlem Formu

EK-11 : Belge İnceleme Formu

EK-12: Paint Programına Aktarılan Kroki Örneği

EK-13: Görüşme Verileri Analizi Formu

EK-14: Gözlem Verileri Analizi Formu

EK-15 : Eğitim Programının Örnek Sayfaları

EK-16: Program Davetiyesi

EK-17: Eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Demografik Bilgi Formu ve
Açık Uçlu Soru Formu

EK-18: Katılım Belgesi

EK-1: Etik Kurul İzni



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	BAP Projesi-Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencileri Bağımsız Yaşama Geçişe Hazırlamada Öğretmenlere Yönelik Tasarlanan Eğitim Programının Etkililiği
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Yasemin ERGENEKON
TEZ YAZARI:	Caner KASAP
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-2: MEB İzni

	T.C. MİLLÎ EĞİTİM BAKANLIĞI Özel Eğitim Ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü
Sayı : Konu : Araştırma Uygulama İzin Talebi	14.05.2019
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ	
İlg: a) Yenilik ve Eğitim Teknolojileri Genel Müdürlüğü'nün 29.04.2019 tarihli ve sayılı yazısı, b) Millî Eğitim Bakanlığının 22/08/2017 tarihli ve sayılı yazısı.	
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Doktora Programı öğrencisi Caner KASAP'ın "Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencileri Bağımsız Yaşama Geçiş Hazırlamada Öğretmenlere Yönelik Tasarlanan Eğitim Programının Etkililiği" konulu doktora tezi kapsamında, Ekişehir, Karaman ve Bursa İl Millî Eğitim Müdürlüklerine bağlı okullar ve merkezlerde görüşme, belge incelemesi, gözlem ve bilgi testi çalışması yapmaya yönelik izin talebi Genel Müdürlüğümüz tarafından incelenmiş, olup ekli mubürtü görüşme formları kullanılarak çalışmanın yapılması uygun görülmüştür.	
Bilgilerinizi ve ve gereğini arz ederim.	

EK-3: Aile Üyesi Görüşme Gönüllü Katılım Formu

Sayın Aile Üyesi,

“Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencileri Bağımsız Yaşama Geçişe Hazırlamada Öğretmenlere Yönelik Tasarlanan Eğitim Programının Etkililiği” başlıklı doktora tez çalışması kapsamında sizlerle bir görüşme yapılması planlanmaktadır. Bu görüşmede sizlerin gelişimsel yetersizliği olan çocuğunuzun bağımsız yaşama geçişe hazırlanmasında yaşadıklarınız ve varsa sorunlarınız belirlenmeye çalışılacaktır. Görüşme sırasında konuşmanın akışını kesintiye uğratmamak ve görüşmede belirttiğiniz ifadeleri daha kolay not alabilmek adına görüşme ses kaydına alınacaktır. Görüşme sırasında alınan ses kaydı bilimsel veri olmak dışında hiçbir biçimde kullanılmayacak, üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Ses kaydınızı sadece araştırmacı ve tez danışmanı dinleyecektir. Ses kaydınız grup verisine dönüştürüldükten sonra silinecektir. Görüşme dökümlerinde adınız hiçbir şekilde kullanılmayacak ve size kod ismi verilecektir. Araştırmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Araştırmadan ayrıldığınızda sizden toplanan veriler kullanılmayacak ve silinecektir. Değerli zamanınızı ve görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için teşekkür ederiz.

Görüşmenin nasıl yapılacağı ve görüşme kayıtlarının sadece araştırma kapsamında kullanılacağı konusunda araştırmacı tarafından bilgilendirildim. Görüşmeye gönüllü olarak katılıyorum. Görüşmeyle ilgili bilgilendirme formunu okuduğumu, anladığımı ve onayladığımı kabul ediyorum.

Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

EK-4: Öğretmen Görüşme Gönüllü Katılım Formu

Sayın Öğretmen,

“Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencileri Bağımsız Yaşama Geçiş Hazırlamada Öğretmenlere Yönelik Tasarlanan Eğitim Programının Etkililiği” başlıklı doktora tez çalışması kapsamında sizlerle bir görüşme yapılması planlanmaktadır. Bu görüşmede sizlerin gelişimsel yetersizliği olan öğrencinizi bağımsız yaşama geçiş hazırlamada yaşadıklarınız ve varsa sorunlarınız belirlenmeye çalışılacaktır. Görüşme sırasında konuşmanın akışını kesintiye uğratmamak ve görüşmede belirttiğiniz ifadeleri daha kolay not alabilmek adına görüşme ses kaydına alınacaktır. Görüşme sırasında alınan ses kaydı bilimsel veri olmak dışında hiçbir biçimde kullanılmayacak, üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Ses kaydınızı sadece araştırmacı ve tez danışmanı dinleyecektir. Ses kaydınız grup verisine dönüştürüldükten sonra silinecektir. Görüşme dökümlerinde adınız hiçbir şekilde kullanılmayacak ve size kod ismi verilecektir. Araştırmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Araştırmadan ayrıldığınızda sizden toplanan veriler kullanılmayacak ve silinecektir. Değerli zamanınızı ve görüşlerinizi bizimle paylaştığınız için teşekkür ederiz.

Görüşmenin nasıl yapılacağı ve görüşme kayıtlarının sadece araştırma kapsamında kullanılacağı konusunda araştırmacı tarafından bilgilendirildim. Görüşmeye gönüllü olarak katılıyorum. Görüşmeyle ilgili bilgilendirme formunu okuduğumu, anladığımı ve onayladığımı kabul ediyorum.

Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

EK-5: Gözlem İzin Formu

Sayın Öğretmen,

“Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencileri Bağımsız Yaşama Geçiş Hazırlamada Öğretmenlere Yönelik Tasarlanan Eğitim Programının Etkililiği” başlıklı doktora tez çalışması kapsamında sınıfınızda öğrencilerinizle çalışırken sınıfınızın gözlemlenmesi planlanmaktadır. Gözlemlerin hangi zaman diliminde gerçekleştirileceği konusunda tarafınıza bilgilendirme yapılacaktır. Gözlemler sırasında araştırmacı sınıfta ders işleyişinizi aksatmayacak biçimde sizin uygun gördüğünüz bir yerde oturacaktır. Gözlemler sırasında toplanan veriler bilimsel veri olmak dışında hiçbir biçimde kullanılmayacak, üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Araştırmadan ayrılma hakkına sahipsiniz. Araştırmadan ayrıldığınızda sizden toplanan veriler kullanılmayacak ve silinecektir. Sınıfınızda gözlem yapılmasına izin verdiğiniz için teşekkür ederiz.

Sınıfımda gerçekleştirilecek gözlemlerin nasıl yapılacağı konusunda bilgilendirildim. Sınıfımda araştırmacı tarafından gözlemlerin yapılmasına izin veriyorum. Sınıfımda araştırmacı tarafından gözlemlerin gerçekleştirilmesiyle ilgili bilgilendirme formunu okuduğumu, anladığımı ve onayladığımı kabul ediyorum.

Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

EK-6: Belge İncelemesi İzin Formu

Sayın Öğretmen,

“Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencileri Bağımsız Yaşama Geçiş Hazırlamada Öğretmenlere Yönelik Tasarlanan Eğitim Programının Etkililiği” başlıklı doktora tez çalışması kapsamında öğrencileriniz için hazırlamış olduğunuz ders planlarının ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarının incelenmesi planlanmaktadır. Belge incelemesinin hangi zaman diliminde gerçekleştirileceği konusunda tarafınıza bilgilendirme yapılacaktır. İncelenen belgelerden toplanan veriler bilimsel veri olmak dışında hiçbir biçimde kullanılmayacak, üçüncü kişilerle paylaşılmayacaktır. Araştırmadan ayrılma hakkına sahiptir. Araştırmadan ayrıldığınızda sizden toplanan veriler kullanılmayacak ve silinecektir. Ders planlarınızın ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarının incelenmesine izin verdiğiniz için teşekkür ederiz.

Öğrencilerim için hazırlamış olduğum ders planlarının ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Planlarının nasıl inceleneceği konusunda bilgilendirildim. Söz konusu belgelerin araştırmacı tarafından incelenmesine izin veriyorum. Belge incelemesinin araştırmacı tarafından nasıl gerçekleştirileceğiyle ilgili bilgilendirme formunu okuduğumu, anladığımı ve onayladığımı kabul ediyorum.

Adı-Soyadı :

Tarih :

İmza :

EK-7: Veri Toplama Araçları Uzman Görüşü Formu

Sayın Uzman,

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda Doç. Dr. Yasemin Ergenekon'un danışmanlığında Arş. Gör. Caner Kasap tarafından “*Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencileri Bağımsız Yaşama Geçişe Hazırlamada Öğretmenlere Yönelik Tasarlanan Eğitim Programının Etkililiği*” başlıklı doktora tez çalışması gerçekleştirilmektedir.

Doktora tezinin amacı, özel eğitim meslek okulları ve özel eğitim iş uygulama merkezlerinde/okullarında (III. Kademe) çalışan öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan bireyleri bağımsız yaşama geçişe hazırlarken gereksinimlerini belirlemek ve gereksinim duydukları alanlara yönelik olarak tasarlanan eğitim programının etkililiğini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma üç aşamalı olarak planlanmıştır. Birinci aşamada özel eğitim meslek okulları ve özel eğitim iş uygulama merkezlerinde/okullarında (III. Kademe) çalışan öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan bireyleri bağımsız yaşama geçişe hazırlamadaki gereksinimleri belirlenecektir. İkinci aşamada belirlenen gereksinimlere ve alanyazına dayalı olarak bir eğitim programı tasarlanacaktır. Üçüncü aşamada tasarlanan eğitim programının etkililiği değerlendirilecektir. Bu amaçla, özel eğitim meslek okulları ve özel eğitim iş uygulama merkezlerinde/okullarında (III. Kademe) çalışan öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan bireyleri bağımsız yaşama geçişe hazırlamadaki gereksinimlerini belirlemek için görüşme, gözlem ve belge incelemesi yoluyla veri toplanması hedeflenmektedir. Görüşme soruları gelişimsel yetersizliği olan bireylerin öğretmenleri ve aile üyeleri için ayrı ayrı hazırlanmıştır. Gözlem formu öğretmenlerin sınıflarında öğretime devam ederken kullanılmak üzere hazırlanmıştır. Belge incelemesi formu ders planlarını ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarını (BEP) incelemek üzere hazırlanmıştır.

Sayın uzman sizden ricamız, özel eğitim meslek okulları ve özel eğitim iş uygulama merkezlerinde/okullarında (III. Kademe) çalışan öğretmenlerin gelişimsel yetersizliği olan bireyleri bağımsız yaşama geçişe hazırlamadaki gereksinimlerini belirlemek için hazırlanan görüşme sorularını, gözlem ve belge incelemesi formlarını; (a) amaca uygunluk, (b) kapsam, (c) anlaşılabilirlik ve (d) kullanılan dilin uygunluğu açısından değerlendirmenizdir.

Zaman ayırdığınız ve görüş ve önerilerinizle çalışmada kullanılacak veri toplama araçlarına ilişkin değerli katkılarınız için çok teşekkür ederiz.

EK-7: (Devam) Veri Toplama Araçları Uzman Görüşü Formu

Arş. Gör. Caner Kasap

Doç. Dr. Yasemin Ergenekon



EK-8: Öğretmen Demografik Bilgi ve Görüşme Formları

Demografik Bilgi Formu

İsim (İsteğe bağlı):

Kod isim:

Mezun olunan üniversite:

Mezun olunan fakülte:

Mezun olunan bölüm/program:

..... Bölümü

() Özel Eğitim Öğretmenliği Programı

() Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

() İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı

() Görme Engelliler Öğretmenliği Programı

() Diğer:

Mezun olunan yıl:

Öğretmenlik deneyimi (yıl):

Özel gereksinimli bireylerle çalışma deneyimi (yıl):

Halen çalıştığı yetersizlik grup/ları:

() Otizm spektrum bozukluğu (OSB)

() Hafif düzey zihinsel yetersizlik

() Orta/ağır düzey zihinsel yetersizlik

Halen görevli olduğu atölye:

Halen görevli olduğu atölyedeki çalışma deneyimi (yıl):

Bağımsız yaşama geçişle ilgili almış olduğu ders/ler:

() Uygulamalı Davranış Analizi

() Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları

() Günlük Yaşam ve Sosyal Beceri Öğretimi

() Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi

() Fen Bilgisi Öğretimi

() Matematik Öğretimi

() Okuma-Yazma Öğretimi

() İletişim Becerilerinin Kazandırılması

() Bağımsız Hareket Becerilerinin Öğretimi

() Braille

EK-8: (Devam) Öğretmen Demografik Bilgi ve Görüşme Formları

() Diğer:.....

“Bağımsız yaşama geçiş”le ilgili katıldığı herhangi bir seminer, konferans, hizmet-içi eğitim, kurs, çalıştay (Gün/Saat):.....

Telefon:

E-posta:

Öğretmen Gereksinimleri Görüşme Formu

1. “Bağımsız yaşam” denince aklınıza neler geliyor? Bağımsız yaşamı nasıl tanımlarsınız?
2. “Bağımsız yaşam becerileri” denince aklınıza ne geliyor? Örnekler verir misiniz?
3. Gelişimsel yetersizliği olan bireyin bağımsız olarak yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan beceriler nelerdir? Örnekler verir misiniz?
4. Öğrencilerinizi bağımsız yaşama hazırlamak (günlük yaşam, öz-belirleme, istihdam ve çalışma becerileri) için neler yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
5. Öğrencilerinizi bağımsız yaşama hazırlamak için anlattığınız davranışları öğretmek için neler yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
6. Öğrencilerinizin belirlediğiniz davranışları öğrenip öğrenmediğini anlamak için neler yapıyorsunuz? Örnekler verir misiniz?
7. Öğrencilerinizi bağımsız yaşama hazırlarken aileler size katılıyorlar mı? Ailelerle neler yapıyorsunuz?
8. Öğrencilerinizi bağımsız yaşama hazırlama sürecinde kolaylıkla yaptığınız şeyler nelerdir? Örnekler verir misiniz?
9. Öğrencilerinizi bağımsız yaşama hazırlama sürecinde en çok zorlandığınız konular nelerdir? Örnekler verir misiniz?
10. Öğrencilerinizi bağımsız yaşama hazırlama sürecinde zorlandığınız konularla ilgili ne tür desteğe gereksinimiz var? Örnekler verir misiniz?
11. Öğrencilerinizi bağımsız yaşama hazırlama süreciyle ilgili bir eğitim alacak olsanız sizce bu programın amacı ne olmalıdır?
12. Öğrencilerinizi bağımsız yaşama hazırlama süreciyle ilgili bir eğitim alacak olsanız sizce bu programın içeriğinde neler olmalıdır? Örnekler verir misiniz?
13. Bu eğitimin nasıl (yüz yüze, çevrim içi, yazılı materyallerle, görsel materyallerle, videolarla vb.) sunulmasını istersiniz?

EK-8: (Devam) Öğretmen Demografik Bilgi ve Görüşme Formları

14. Bu eğitimin ne kadar süreyle (bir hafta, bir ay, günde ... saat vb.) sunulmasını istersiniz?
15. Bu eğitimin hangi zaman aralığında (hafta içi mesai sonrası, hafta sonu) sunulmasını istersiniz?
16. Bu eğitimle ilgili nasıl bir değerlendirme yapılmasını istersiniz?
17. Bu konuya ilişkin eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Bu konuyla ilgili verdiğiniz bilgiler için teşekkür ederim. Veriler çözümlendikten sonra bu konuyla ilgili yeni bilgilere ihtiyaç duyarsam sizinle tekrar görüşebilir miyiz?



EK-9: Aile Üyesi Demografik Bilgi ve Görüşme Formları

Aile Üyesi Demografik Bilgi Formu

İsim (İsteğe bağlı):

Kod isim:

Yaş:

Eğitim düzeyi:

Mesleği:

Aylık geliri:

İkamet ettiği yer:

Medeni durumu:

☐ Evli

☐ Boşanmış

☐ Ayrı yaşıyor

☐ Eşi ölmüş

Çocuk sayısı:

Yetersizliği olan çocuğun kaçınıcı çocuk olduğu:

Çocuğunun yetersizlik türü:

☐ Zihinsel yetersizlik

☐ Otizm spektrum bozukluğu (OSB)

Yetersizliği olan çocuğunun yaşı:

Yetersizliği olan çocuğunun devam ettiği okul:

Yetersizliği olan çocuğun bu okula devam etme süresi (Yıl/Ay):

Yetersizliği olan çocuğun hâlihazırdaki öğretmeniyle çalışma süresi (Yıl/Ay):

Telefon:

E-posta:

Aile Üyesi Görüşme Formu

1. Bağımsız yaşam denince aklınıza neler geliyor? Örnekler verir misiniz?
2. Çocuğunuzun bağımsız biçimde yaşamını sürdürebilme konusunda sahip olduğu beceriler nelerdir? Örnekler verir misiniz?
3. Çocuğunuzun bağımsız biçimde yaşamını sürdürebilmesi için sahip olması gereken beceriler nelerdir? Örnekler verir misiniz?

EK-9: (Devam) Aile Üyesi Demografik Bilgi ve Görüşme Formları

4. Çocuğunuzun bağımsız biçimde yaşamını sürdürebilmesi için sahip olması gereken becerileri ona kazandırmak için siz neler yapıyorsunuz?
5. Çocuğunuzun devam ettiği okulda bağımsız biçimde yaşamını sürdürebilmesi için gerekli olan hangi becerilerin ona kazandırıldığını düşünüyorsunuz?
6. Çocuğunuzun bağımsız yaşam hazırlanması için beklentileriniz nelerdir? Örnekler verir misiniz? (Öğretmeninden, okuldan, devletten)
7. Bu konuya ilişkin eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?

Bu konuyla ilgili verdiğiniz bilgiler için teşekkür ederim. Veriler çözümlendikten sonra tekrardan bilginize ihtiyaç duyduğumda sizinle tekrar görüşebilir miyiz?



EK-10: Bağımsız Yaşam Becerileri

Öğretmen Gereksinimleri Gözlem

Formu

Gözlem No:

Gözleyen:

Tarih:

Saat:

Gözlenenler:

Beslenme ve kilo kontrolüyle ilgili temel bilgileri betimleyebilme

Kişisel bakım ve hijyenle ilgili uygun bilgileri betimleyebilme

Uygun biçimde giyinebilme

Yaygın hastalıkların önlenmesi ve tedavisiyle ilgili bilgileri betimleyebilme

Kişisel güvenlik

4. Diğer bireylerle ilişkilerinde sorumluluklarını yerine getirme

Arkadaşlar ve diğer bireylerle ilişkilerde roller ve değişiklikler

Aile bireyleriyle ilişkilerde roller ve değişiklikler

Çocuk bakımı

5. Yiyecek satın alma, hazırlama ve tüketme

Dengeli beslenme

Yiyecek satın alma

Yiyecekleri saklama

Mutfak tezgahını temizleme

Yiyecek hazırlama ve bulaşıkları yıkama

Uygun yeme alışkanlıkları gösterme

6. Giyecek satın alma ve bakımı

Giyecekleri yıkama ve temizleme

Giyecek satın alma

Giyecekleri koruma, onarma ve ütüleme

7. Vatandaşlık sorumluluklarını yerine getirme

Yasal hak ve sorumlulukları betimleme

Bağımsız Yaşam Becerileri Kontrol Listesi

a. Günlük Yaşam Becerileri:

1. *Kişisel bütçe yönetme*

Para sayabilme ve bozdurabilme

Bütçesine uygun alışveriş yapabilme

Gelir-gider hesabı yapabilme

Vergisini ödeyebilme

Banka hizmetlerini kullanabilme

2. *Yaşayacağı evi seçme ve ev yönetimi*

Uygun bir ev seçebilme

Evini oturabilir duruma getirme

Evin bakımını yapabilme

Evdeki temel araç gereçleri kullanabilme

3. *Kişisel gereksinimlerini karşılama*

Sağlıkla ilgili temel bilgileri edinebilme

EK-10: (Devam) Bağımsız Yaşam
Becerileri Öğretmen Gereksinimleri
Gözlem Formu

Devletin işleyişini betimleme
Vatandaşlık hak ve
sorumluluklarını betimleme

8. Serbest zaman etkinlikleri

Toplum kaynaklarını
betimleyebilme
Etkinlik seçme ve planlayabilme
Serbest zamanın değerini ifade
etme
Grup ve bireysel etkinliklerin
içerisinde yer alma

9. Ulaşım

Trafik kuralları ve güvenlik
becerilerini betimleme
Farklı ulaşım araçlarını
kullanma
Araba sahibi olma ve araba
kullanma

b. Öz-Belirleme (Self-Determination)
Becerileri

1. Öz-belirleme kavramını betimleme

Kişisel sorumluluğu anlama
Motivasyonu anlama ve
betimleme
Aldığı kararların sonuçlarını
tahmin etme
Gereksinimlerini ifade etme

2. Kendinin farkında olma

Kişisel özelliklerini ve
gereksinimlerini anlama
Fiziksel, duygusal, sosyal ve
eğitsel gereksinimlerini
belirleme

Fiziksel, duygusal, sosyal ve
eğitsel tercihlerini belirleme

Diğer bireylerin kendilerini
nasıl algıladıklarını tanımlama

Diğer bireylerin bireysel
farklılıklarının farkında olma

3. Kişiler arası becerileri geliştirme

Dinleme ve tepki verme
becerilerini sergileyebilme

Yakın ilişkiler kurma ve
sürdürme

Arkadaşlık kurma ve sürdürme

Uygun davranışlar geliştirme ve
sergileme

Övgü ve eleştiride bulunma ve
kabul etme

4. Diğer bireylerle iletişim kurma

Diğer bireylerin iletişim
özelliklerini anlama

İletişimin inceliklerini bilme

Kendinden emin ve etkili iletişim
kurma

Acil durumların farkına varma
ve tepki verme

5. Doğru karar verme

Problem çözme

Hedefleri belirleme ve
betimleme

Planları geliştirme ve hedeflere
ulaşma

Kendini değerlendirme ve dönüt
verme

Alternatif geliştirme ve
değerlendirme

EK-10: (Devam) Bağımsız Yaşam
Becerileri Öğretmen Gereksinimleri
Gözlem Formu

6. Sosyal farkındalığı geliştirme

Diğer bireylerin hak ve mülkiyetine saygı duyma

Otoritenin farkında olma ve yönergeleri takip etme

Sosyal ortamlarda uygun davranış sergileme

Diğer bireylerin motivasyonlarını anlama

7. Özel gereksinimli bireylerin hak ve sorumluluğunu anlama

Hak ve sorumlulukları anlama ve betimleme

Gereksinim duyulan hizmet ve desteklere ulaşma ve betimleme

c. İstihdam ve Çalışma Becerileri

1. İş imkanlarını araştırma ve öğrenme

Bir iş sahibi olmanın getirdiği kişisel değerleri tanımlama

Bir iş sahibi olmanın getirdiği toplumsal değerleri tanımlama

Bir iş sahibi olmanın ekonomik getirilerini tanımlama

İş bulmayla ilgili bilgi kaynaklarına ulaşma

İş kategorilerindeki meslekleri sınıflandırma

Mesleki eğitim fırsatlarını araştırma

2. İstihdam olasılıklarını araştırma ve bilme

Temel istihdam ilgilerini betimleme

İstihdam eğilimlerini belirleme

Gerçekçi istihdam seçeneklerini araştırma

Uygun ve istenilen işin yeterliklerini belirleme

Temel istihdam ihtiyaçlarını belirleme

3. Araştırma, güvenceye alma ve işi devam ettirme

Bir iş arama

Bir işe başvurma

Bir iş görüşmesi yapma

İşte karşılaşılabilecek problemleri çözme

İş standartlarının işlevlerini belirleme

Bir işte devamlılığı sağlama ve yükselme

4. Uygun iş becerilerini sergileyebilme

Diğer bireylerin davranışlarını gözleme, yönergeleri ve yazılı kuralları gözleme

Düzenli olarak ve zamanında işe gitmenin öneminin farkında olma

Denetimin öneminin farkında olma

İşyeri güvenliğiyle ilgili bilgi birikimini gösterme

Diğer bireylerle birlikte çalışma

Nitelikli iş taleplerini karşılama

Beklenen üretkenlik düzeyinde çalışma

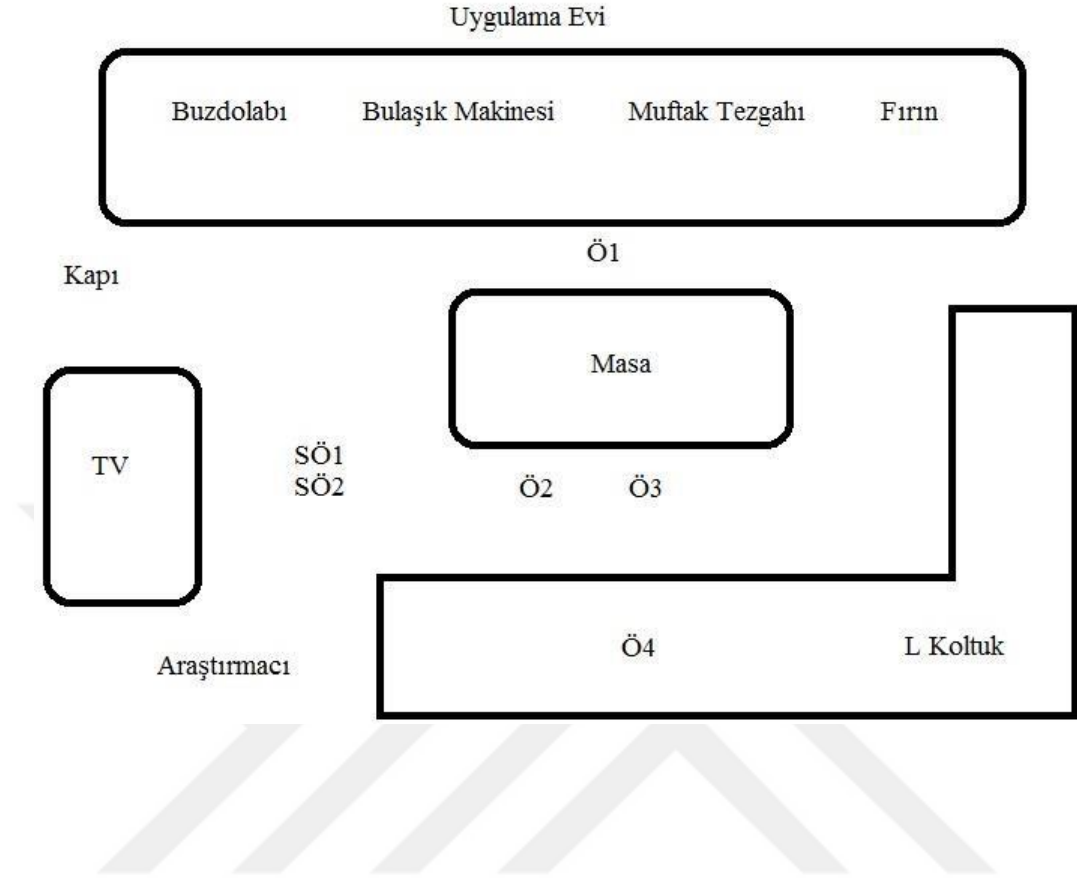
EK-11: Belge İnceleme Formu**1. Ders Planı**

İncelenen Öge	+/-	Açıklama
Tarih		
Ders/Konu		
Zaman/Süre		
Ortam		
Öğrenci/Öğrenciler ve yetersizlik türü		
Amaç		
Yöntem		
İpucu		
Yönerge		
Pekiştireç		
Pekiştirme tarifesi		
Hata düzeltilmesi		
Olası öğrenci tepkileri		
Araç-gereç		
İşleniş/Öğretim süreci		
Değerlendirme a) Süreç b) Kayıt formu		

EK-11: (Devam) Belge İnceleme Formu**2. BEP**

İncelenen Öge	+/-	Açıklama
Öğrencinin performans düzeyi		
Amaç/lar UDA KDA		
Öğretim zamanları		
BEP üyeleri ve imzaları		
BEP toplantıları ve zamanları		
BEP tutanakları ve alınan önemli kararlar		
Değerlendirme Ne sıklıkla? Ne zamanlarda? Kimler tarafından? Değerlendirme araçları?		
İlgili özel eğitim destek hizmetleri Ne sıklıkla? Ne zamanlarda? Kimler tarafından?		

EK-12: Paint Programına Aktarılan Kroki Örneği



EK-13: Görüşme Verileri Analizi Formu

Soru 1: “Bağımsız yaşam” denince aklınıza neler geliyor? Bağımsız yaşamı nasıl tanımlarsınız?

Katılımcı Kod İsmi	Kod	Veri	Tema Alt-Tema
Gözde	Kişisel gereksinimlerini karşılama	Yani bana göre bağımsız yaşam bireyin temel bakım ihtiyaçlarını kendisi karşılayabilmesi, ondan sonra öz bakım ihtiyaçlarını kendisinin karşılayabilmesini ifade ediyor. İşte bireyin bir kişiye muhtaç olmadan beslenme, giyinme, ondan sonra vücudunun temizliği, bedeninin bakımı	Öğretmenlerin bağımsız yaşama ilişkin algıları / Bağımsız yaşam becerilerine ilişkin verdikleri örnekler
Berna	Kişisel gereksinimlerini karşılama	Çocukların kendi kendilerine yetmelerini sağlayacak, kimseye muhtaç olmadan hayatlarını devam ettirecek yeterliliğe ulaşmaları anlamına geliyor.	Öğretmenlerin bağımsız yaşama ilişkin algıları / Bağımsız yaşam becerilerine ilişkin verdikleri örnekler
Bülent	Kişisel gereksinimlerini karşılama	Bağımsız yaşam kavramı öğrenci ya da bireyin kendi kendine yeter hale gelebilmesi için gerekli olan becerilerdir. Adı üstünde aslında, bağımsız, yani kimseye muhtaç olmadan kendi ayakları üzerinde durabilmesini sağlayacak becerilerin tamamı olarak görebiliriz.	Öğretmenlerin bağımsız yaşama ilişkin algıları / Bağımsız yaşam becerilerine ilişkin verdikleri örnekler

EK-14: Gözlem Verileri Analizi Formu

Satır No	Katılımcı Kod İsmi	Veri	Kod	Tema
4-6	Esin	Esın öğretmen 'Büyük olanı göster.' dedi 4. öğrenciye. Bir kâğıt çıkardı. Anladığım kadarıyla bir değerlendirme tablosu bu. Öğrencinin dikkatini çekiyor. Hedef uyararı sunuyor. Hedef uyararı sunmadan önce tepki verirse öğrenciyi bekletiyor. Hedef uyarandan sonra öğrencinin doğru tepkisini pekiştiriyor.”	Yanlışsız öğretim yöntemleri	Öğretimde kullanılan strateji yöntem ve teknikler
2-3	Birgül, Mehtap	Yeni ve eski kavramlarını çalışıyor. Bir diğerkarttan bardak fotoğrafı olan iki kart çıkardı. Kirli ve temiz kavramlarını çalışıyor. Daha doğru bir ifadeyle zıt kavramları çalışıyorlar. Sabit bekleme süreli öğretim yöntemini uyguluyor	Yanlışsız öğretim yöntemleri	Öğretimde kullanılan strateji yöntem ve teknikler
12	Oğuz	Onlar da tepki veremeyince farklı örnekler vererek soruyu açtı. Bu soruya örnekler veriyor.	Örnek verme	Öğretimde kullanılan strateji yöntem ve teknikler

**Gelişimsel Yetersizliği Olan
Öğrencileri Bağımsız Yaşama
Geçiş Hazırlamada
Öğretmenlere Yönelik
Tasarlanan Eğitim Programı
Kitabı**

ARŞ. GÖR. CANER KASAP



EK-15: (Devam) Eğitim Programının Örnek Sayfaları

ÖNSÖZ

Sevgili Öğretmenlerimiz,

Bu kitap araştırmacı Caner KASAP'ın doktora tez çalışması kapsamında hazırlanmıştır. Bu çalışmanın amacı, gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerinizi bağımsız yaşam geçişe hazırlarken gereksinim duyduğunuz alanlara yönelik bir kaynak oluşturmaktır. Kitabın her bir ünitesi bir örnek olayla başlamaktadır. Söz konusu örnek olaylar her bir üniteye ilişkin dikkatinizi çekecek hikayelerden oluşmaktadır.

Kitabın birinci ünitesinde gelişimsel yetersizlik kavramı ve gelişimsel yetersizlik kavramı içerisinde yer alan zihin yetersizliği ve otizm spektrum bozukluğu üzerinde durulmuştur. Söz konusu yetersizlik gruplarının genel özellikleri ifade edilmiştir.

İkinci ünite bağımsız yaşam becerileri anlatılmıştır. Bağımsız yaşam becerilerinin alt alanları olan günlük yaşam becerileri, öz belirleme ve kişiler arası beceriler ve istihdam ve çalışma becerilerine değinilmiştir. Üçüncü ünite geçiş ve geçişle ilgili kavramlar anlatılmıştır.

Kitabın dördüncü ünitesinde davranış değiştirmeye ilişkin bilgilendirmeye yer verilmiştir. Bu kısımda hedef davranışların belirlenmesi ve davranışsal amaç yazımına ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Bu bilgilere ek olarak davranış kayıt teknikleri anlatılmış ve söz konusu tekniklere ilişkin örnekler verilmiştir. Bu ünite uygun davranışları arttırmaya, uygun olmayan davranışları azaltmaya ya da ortadan kaldırmaya ilişkin davranış değiştirme teknikleri açıklanmış ve bu teknikleri kullanarak bir davranış değiştirme programının nasıl hazırlanabileceğine ilişkin bilgilendirmeye yer verilmiştir.

EK-15: (Devam) Eğitim Programının Örnek Sayfaları

Kitabın beşinci ünitesinde öğretim yöntemlerine giriş yapılmış ve yanlışsız öğretim yöntemleri ve ilgili kavramlar açıklanmıştır. Bu noktada alanyazında tek basamaklı ve zincirleme becerilerin öğretiminde yaygın olarak kullanılan yanlışsız öğretim yöntemlerinden eşzamanlı ipucuyla öğretim ve sabit bekleme süreli öğretim üzerinde durulmuştur. Söz konusu öğretim yöntemleri örnekler üzerinden anlatılmaya çalışılmıştır.

Altıncı üniteye yer alan video modellerle öğretim konusu içerisinde videoların hazırlanmasına, yöntemin uygulanmasına ve değerlendirme aşamasına ilişkin açıklamalar yapılmıştır. Kitabın yedinci ünitesi olan doğrudan öğretim başlığı altında söz konusu yöntemin uygulanmasına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Adı geçen öğretim yöntemleri uygulanırken dikkat edilmesi gereken noktaların üzerinde durulmuştur. Bir bağımsız yaşam becerisi üzerinden bu yöntemlerin uygulama ve değerlendirme aşamalarına ilişkin örnekler verilmeye çalışılmıştır.

Sosyal öyküler konusuna kitabın sekizinci ünitesinde yer verilmiştir. Bu üniteye okurların sosyal öykü yöntemiyle ilgili temel kavramları ve cümle yapılarını öğrenmeleri amaçlanmıştır. Bu noktada sosyal öyküde bulunması gereken cümle kalıplarını kullanarak okurların sosyal öykü yazabilmeleri ve yöntemi uygulamaları da bu ünitenin amaçları arasındadır.

Kitabın dokuzuncu ünitesi olan materyal tasarımı başlığı altında eğitim materyali türleri açıklanmıştır. Söz konusu materyal türlerine örnekler verilmeye çalışılmıştır. Ayrıca bu üniteye eğitim materyallerinde bulunması gereken ve materyal tasarlarken/hazırlarken dikkat edilmesi gereken noktalar üzerinde durulmuştur.

Onuncu üniteye bireyselleştirilmiş eğitim programıyla (BEP) ilgili temel kavramlara, BEP hazırlanmasının nedenlerine ve BEP hazırlama sürecinde dikkat edilmesi gereken noktalara yer verilmiştir. Bu ünitenin sonunda BEP dosyasının nasıl hazırlanacağı örneklerle açıklanmaya çalışılmıştır.

EK-15: (Devam) Eğitim Programının Örnek Sayfaları

1.1. Örnek Olay

İsmim Rıfat. Mersin'in bir dağ köyünde doğdum. Liseyi bitirdiğim seneye kadar bulunduğum ilçeden dışarıya pek adımımı attığım söylenemez. Ancak bu durum benim Ankara'da bir üniversitede sınıf öğretmenliği bölümünü kazanmamla değişti. Ankara'nın birçok açıdan benim ufkumu genişlettiğini söyleyebilirim. İlk defa burada sinemaya gittim. İlk defa burada hamburger yedim. İlk defa burada ailemden uzakta kaldım ve ilk defa burada davranışları bizden daha farklı insanlar gördüm.

Bu insanlardan biri de benim öğretmenlik uygulamasını yaptığım okuldaki bir öğrenciydi. Bu öğrenci diğer insanların gözlerine bakmıyor ve oturduğu bankta bir ileri bir geri sallanıyordu. Biraz çekinerek de olsa yanına yaklaştım ve “Merhaba!” dedim. O da bana aynı şekilde seslendi. Bu yanıtla rahatlamıştım ve onunla sohbet etme isteğim artmıştı. Ona “İsmin ne?” dedim. Ancak o da bana aynı şekilde “İsmin ne?” diyerek seslendi. Bu durumun beni biraz korkuttuğunu söyleyebilirim. Daha sonrasındaki söylediğim her şeyi tekrar ediyor ve benimle arasına bir duvar örüyor gibiydi. O öğrencinin neden böyle olduğunu düşünürken yanımıza okulun özel eğitim öğretmeni Ekrem öğretmen geldi. Ekrem öğretmen 40'lı yaşlarının başında görünen yüzüyle deneyimli bir öğretmen olduğunu belli ediyordu. “Ali'yle sohbet ediyorsunuz demek hocam.” dedi bana gülümseyen bir ifadeyle. Ali'nin benle iletişim kurmada yaşamış olduğu sorunun kaynağının otizm spektrum bozukluğu (OSB) olduğunu Ekrem öğretmenden o zaman öğrenmiştim.

Şimdi bu durumu düşündükçe o zamana kadar böyle insanların varlığından bile haberdar olmamama üzülüyorum. Oysa OSB'ye sahip insan sayısı her geçen yıl artıyor. Ancak bu insanlar toplum içerisinde ne kadar biliniyorlar? Okuduğum araştırmalara göre OSB'ye sahip insan sayısı günümüzde yaklaşık %2 seviyesindeymiş. Her 100 insandan ikisi... Ne kadar çok değil mi? Bu kadar kalabalık bir grubun ve özelliklerinin en azından biz öğretmenler tarafından bilinmesinin oldukça önemli olduğunu düşünüyorum. Özelliklerini bilmediğimiz öğrencilere nasıl eğitim vereceğiz yoksa değil mi?

2. Ünite

Konu: Bağımsız yaşam becerileri

Bu üniteyi tamamlayanlar;

1. Bağımsız yaşama geçişe ilişkin bilgileri açıklayabilecektir.
2. Günlük yaşam becerilerinin özelliklerini açıklayabilecektir.
3. Öz-belirleme (self-determination) ve kişilerarası becerilerin özelliklerini açıklayabilecektir.
4. İstihdam ve çalışma becerilerinin (işe yerleştirme için gerekli beceriler) ve özelliklerini açıklayabilecektir.

EK-16: Eğitim Programı Davetiyesi



ÖĞRETMENLERE YÖNELİK BAĞIMSIZ YAŞAMA GEÇİŞ EĞİTİMİ

KONULAR

1. Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin özellikleri
2. Bağımsız yaşam becerileri
3. Geçiş
4. Davranış yönetimi
5. Yanlışsız öğretim yöntemleri
6. Video modelle öğretim
7. Doğrudan öğretim
8. Sosyal öykü
9. Eğitim materyali tasarımı
10. Bireyselleştirilmiş eğitim programı
11. Aile eğitimi

Eğitimler 8-11 Mart 2021, 15-18 Mart 2021 tarihleri arasında
<https://mergen.anadolu.edu.tr/login/canvas> adresi üzerinde
Saat 20:00-21:45 saatleri arasında gerçekleşecektir.

İletişim için: Arş. Gör. Caner KASAP

EK-17: Eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Demografik Bilgi Formu ve Açık Uçlu Soru Formu

Açıklama: Değerli öğretmenim, “*Öğretmenlere Yönelik Bağımsız Yaşama Geçiş Eğitimi*” isimli öğretmen eğitim programını başarıyla tamamladınız. Sürece aktif katılımınız için çok teşekkür ederiz. Katıldığınız eğitim programına ilişkin görüşlerinizi belirlemek üzere bir soru formu hazırlanmıştır. Sizden ricamız soru formunda yer alan her bir soruyu eksiksiz yanıtlamanızdır. Katkılarınız ve desteğiniz için çok teşekkür ederiz.

Arş. Gör. Caner KASAP

Prof. Dr. Yasemin ERGENEKON

Demografik Bilgi Formu

İsim:

Yaş:

Cinsiyet:

Mezun olunan üniversite:

Mezun olunan fakülte:

Mezun olunan bölüm/program:

..... Bölümü

() Özel Eğitim Öğretmenliği Programı

() Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

() İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı

() Görme Engelliler Öğretmenliği Programı

() Diğer (yazınız):

Mezuniyet yılı:

Öğretmenlik deneyimi (yıl):

Halen çalıştığı okul/kurum:

Halen çalıştığı okuldaki/kurumdaki çalışma süresi (ay/yıl):

Özel gereksinimli bireylerle çalışma deneyimi (yıl):

Halen çalıştığı yetersizlik grup/ları

() Otizm spektrum bozukluğu (OSB)

() Hafif düzey zihinsel yetersizlik

EK-17: (Devam) Eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Demografik Bilgi Formu ve Açık Uçlu Soru Formu

() Orta/ağır düzey zihinsel yetersizlik

Güncel e-posta adresi

Eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Soru Formu

1. Eğitim programına katılmadan önce programa ilişkin beklentileriniz nelerdi?
2. Katılmış olduğunuz eğitim programındaki konuları en çok katkı sağlayan dan en az katkı sağlayana doğru sıralayınız. (Sıralamayı yaparken en çok katkı sağlayan konunun yanına 1, 2. derecede katkı sağlayan konunun yanına 2, ... en az katkı sağlayan konunun yanına 11 yazınız.)
 - a. () Gelişimsel yetersizliği olan bireylerin özellikleri
 - b. () Bağımsız yaşam becerileri
 - c. () Geçiş
 - d. () Davranış yönetimi
 - e. () Yanlışsız öğretim yöntemleri
 - f. () Video modellerle öğretim
 - g. () Doğrudan öğretim
 - h. () Sosyal öyküler
 - i. () Materyal tasarımı
 - j. () Bireyselleştirilmiş eğitim programı [BEP]
 - k. () Aile eğitimi
3. Katılmış olduğunuz eğitim programının amaçları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
4. Katılmış olduğunuz eğitim programında yer almayan ve olmasını istediğiniz başka konu/konular var mı? Varsa nelerdir?
5. Katılmış olduğunuz eğitim programının sunuluş biçimini aşağıdaki bileşenler açısından değerlendirecek olsanız neler söylersiniz?
 - a. Dersin işlenişi:
 - b. Eğitimin süresi:.....
 - c. Eğitimin sıklığı:.....
 - d. Eğitimde kullanılan materyaller:.....
 - e. Eğitimin sesini etkin kullanması:.....

EK-17: (Devam) Eğitim Programının Değerlendirilmesine İlişkin Demografik Bilgi Formu ve Açık Uçlu Soru Formu

- f. Eğiticinin konuya hakimiyeti:.....
- g. Eğiticinin iletişimi:.....
6. Katılmış olduğunuz eğitim programının en beğendiğiniz yönleri nelerdir?
7. Katılmış olduğunuz eğitim programının en beğenmediğiniz yönleri nelerdir?
8. Katılmış olduğunuz eğitim programında yer alan değerlendirme süreci (bilgi testi) hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
9. Katılmış olduğunuz eğitim programının size ne gibi katkıları olduğunu düşünüyorsunuz?
10. Bu konuya ilişkin eklemek istediğiniz farklı noktalar var mı? Varsa nelerdir?



ÖZGEÇMİŞ

Adı-Soyadı : Caner KASAP
Yabancı Dil : İngilizce ve Almanca
Doğum Yeri ve Yılı :
E-Posta :

Eğitim ve Mesleki Geçmişi:

Doktora (2015-2021) : Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı
Yüksek Lisans (2011-2015) : Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı
Lisans (2005-2010) : Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Bölümü, Almanca Öğretmenliği Programı
2018- : Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Araştırma Görevlisi
2014-2018 : Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Araştırma Görevlisi
2013-2014 : Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Araştırma Görevlisi

Bilimsel Yayınları

Makaleler:

Levent Kasap, T., & **Kasap, C.** (2021). Gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik içmimari tasarım çalışmaları: Ulusal alanyazına yönelik bir sistematik derleme. *IDA: International Design and Art Journal*, 3 (1), 146-158.
Kasap, C., & Ergenekon, Y. (2017). Effects of a schema approach for the achievement of the verbal mathematics problem-solving skills in individuals with autism spectrum disorders. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17 (6), 1787-1809. <http://dx.doi.org/10.12738/estp.2017.6.0660>

Bildiriler:

- Ergenekon, Y., Çolak, A., Aldemir Fırat, Ö., Şahin, C. H., & **Kasap, C.** (2018). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler sağlık hizmetlerinden yararlanırken ebeveynlerinin karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi. Uluslararası Katılımlı 28. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. 11-13 Ekim, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye.
- Kasap, C.**, & Ergenekon, Y. (2017). Zihin yetersizliği olan bireylere iş ve meslek becerilerinin öğretimine yönelik Türkiye'de yapılan araştırmaların incelenmesi. Uluslararası Katılımlı 27. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. 8-10 Kasım, 19 Mayıs Üniversitesi, Samsun Türkiye.
- Kasap, C.**, & Ergenekon, Y. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sözel matematik problemi çözme becerisinin kazandırılmasında şema yaklaşımının etkililiği. XVIII. Congress Amse-Amce-Waer Teaching and Training Today for Tomorrow Kongresi'nde (XVIII. Uluslararası Amse-Amce-Waer Kongresi: Günümüz Eğitimi Yarınlar Hazırlamak) sunulan sözlü bildiri. 30 Mayıs-2 Haziran 2016, Eskişehir, Türkiye.
- Kasap, C.**, & Ergenekon, Y. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sözel matematik problemi çözme becerisinin kazandırılmasında şema yaklaşımının etkililiği. 26. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri. 5-8 Ekim 2016, Eskişehir, Türkiye.
- Bahçalı, T., & **Kasap, C.** (2014). Öğrenme güçlüğü yaşayan bireylerin eğitiminde yardımcı teknolojilerin kullanımı üzerine yapılmış araştırma makalelerinin incelenmesi: Bir alanyazın taraması. 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan poster bildiri, 25-27 Eylül 2014, Edirne, Türkiye.
- Cavkaytar, A., Akgün Giray, D., Topuz, Ç., **Kasap, C.**, Orum Çattık, E., Uçar, A. S., Akbey, G. Ö., & Şahin, H. H. (2014). Bir aile eğitimi örneği: Aileler öğreniyor, çocuklar eğleniyor. 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sunulan sözlü bildiri, 25-27 Eylül 2014, Edirne, Türkiye.