

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN
GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
CIPP MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

Aynur Sarısoy

Zonguldak 2019

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN
GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ
CIPP MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Hazırlayan
Aynur Sarısoy**

**Tez Danışmanları
Dr. Öğr. Üyesi Elif Akdemir
Dr. Öğretim Üyesi Emre Ünlü**

Zonguldak 2019

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin/~~Doktora Tezinin/Sanatta Yeterlik~~ çalışmasının bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda enstitü yazım kılavuzuna uygun davranıldığını taahhüt ederim.

16/07/2019

Aynur SARISOY



T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalında 156282104003 numaralı Aynur SARISOY' un hazırladığı "Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler için Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi" konulu ~~DOKTORA/YÜKSEK LİSANS~~ tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 30/05/2019 Cuma günü saat 14:00'de yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına ~~OYBİRLİĞİYLE/OYÇOKLUĞUYLA~~ karar verilmiştir.

Başkan _____

Dr. Öğr. Üyesi Hakan ÖZAK

Üye _____

Dr. Öğr. Üyesi Elif AKDEMİR (Danışman)

Üye _____

Dr. Öğr. Üyesi Emre ÜNLÜ (Danışman)

Üye _____

Doç. Dr. Cevat EKER

Üye _____

Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

12.07/2019
Doç. Dr. Erilgürl YILDIRIM

Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum	: ZBEU Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı
Tez Başlığı	: Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi
Tez Yazarı	: Aynur Sarısoy
Tez	: Dr. Öğretim Üyesi Elif Akdemir,
Danışmanları	Dr. Öğretim Üyesi Emre Ünlü
Tez Türü, Yılı	: Yüksek Lisans Tezi, 2019
Sayfa Adedi	: 171

Bu araştırma MEB'e bağlı Görme Engelliler Ortaokulu 5. sınıf total görme yetersizliği olan öğrencilere uygulanan görsel sanatlar dersi öğretim programını Stufflebeam' in bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeline göre değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılmıştır. Katılımcılar amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın verileri total görme yetersizliği olan öğrenci, velisi, görme yetersizliği olan iki sınıf arkadaşı, görsel sanatlar dersi öğretmenini ve araştırmacıdan elde edilmiştir. Araştırma verileri 18 haftalık ders içi gözlemler, görüşme ve doküman analizinden oluşmaktadır. Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında sınıfın fiziki yapısının kısmen yeterli olduğu, ders saatinin zamanla azaldığı, öğretmenin kendi çabalarıyla programı görme yetersizliği olan öğrencilere uyarladığı, üniversite eğitimi sırasında ve çalışma hayatında bu konuda herhangi bir hizmet içi eğitim almadığı görülmüştür. İkinci aşamada programın amacıyla içeriğinin uyumlu olduğu, programda kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin görme yetersizliği olan öğrencilerin hedeflere ulaşmasında etkili olamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü aşamada, öğretmenin programı uygularken düz anlatım yöntemini kullandığı, doküman materyallerin yetersiz olduğu görülmüştür. Dördüncü aşamada, programın belirlenen hedeflere ulaşmadığı, detaylı çalışmalarla programın geliştirilebileceği, öğrencilerin bu derste diğer öğrenciler gibi resim tekniklerini öğrenmek istedikleri fakat bu konuda bilgi edinemedikleri, görsel sanatlar dersinin diğer derslerin başarısının artmasına yardımcı olabileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Program Değerlendirme, CIPP Modeli, Görsel Sanatlar Öğretim Programı, Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler

ABSTRACT

Institution	:	ZBEÜ Institute of Social Sciences, Department of Curriculum and Instruction
Title	:	Evaluation of Visual Arts Lesson Curriculum for the Visually Impaired by CIPP Model
Author	:	Aynur Sarısoy
Advisor	:	Assist. Prof. Dr. Elif Akdemir Assist. Prof. Dr. Emre Ünlü
Type of Thesis, Year	:	M.Sc. Thesis, 2019
Total Number of Pages	:	171

The aim of this study is to evaluate the visual arts lesson curriculum which is applied to 5th grade total visually impaired students according to Stufflebeam's context, input, process and product (CIPP) model. Case study model, one of the qualitative research methods, was used in the study. Participants were determined by purposeful sampling method. The data of the study was obtained from students with total visual impairment, parents, two classmates with low vision, visual arts instructor and researcher. A descriptive analysis method was used to analyze the data. In the first phase of the study, it was observed that the physical structure of the classroom were partially sufficient, the course hours decreased over time, the teacher adapted the program with his own efforts to the students who were unable to see it, and did not receive any in-service training during university education and in working life. In the second stage, it was concluded that the content of the program is compatible and that the teaching methods and techniques used in the program are not effective in achieving the objectives of the students with visual impairments. In the third stage, it was observed that the teacher used a flat expression method when applying the program, and the tactile materials were insufficient. In the fourth phase, it was concluded that the program could not reach the objectives determined, that the program could be developed with detailed studies, that the students wanted to learn painting techniques like other students, but they could not obtain information on this subject, and that visual arts could help improve the success of other courses.

Key Words: Program Evaluation, CIPP Model, Visual Arts Curriculum, Visually Impaired Students

ÖNSÖZ

Üniversite eğitimim sırasında bir gün görme engelliler okuluna ziyarete gittim. Orada tanıştığım bir öğrencinin bana çizip gönderdiği resim sayesinde, bu çocuklarla zaman geçirmeye başladım. Onları tanıdıkça öğrenme isteklerine hayran kaldım. Öğretmenliğe başladıktan sonra bu öğrencilerin görsel sanatlar dersini diğer öğrenciler gibi etkin geçirebilmeleri için bir şeyler yapmak istedim. Bu düşüncelerle yüksek lisansa başladım. Bu araştırma görme yetersizliği olan öğrencilerin görsel sanatlar dersindeki meraklarını karşılamak için ne yapabilirim sorusunun cevabını aradığım ve unutulmaz anılar biriktirdiğim sürecin ürünüdür.

Yüksek lisans eğitimim ve tez çalışmam boyunca kendisinden çok şey öğrendiğim, hayallerimin gerçekleşmesine yardım eden, yol gösteren değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Elif Akdemir' e, kıymeti bilgileriyle tezin gelişimine katkı sağlayan değerli tez danışmanım Dr. Öğr. Üyesi Emre Ünlü' ye, tez jürisi olarak davetimizi kabul eden, çalışmamı titizlikle inceleyen, katkı sağlayan değerli hocalarım Dr. Öğr. Üyesi Hakan Özak, Doç. Dr. Cevat Eker ve Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat Çolakoğlu' na, görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili kıymetli bilgilerini paylaşan, en zor anlarımda güzel yüreğiyle hayallerimi aydınlatan, değerli Doç. Dr. Banu Altunay Arslantekin' e sonsuz teşekkür ederim.

Hayata farklı bir açıdan bakmamı sağlayan, içtenlikle yüreklerini düşüncelerini paylaşan tüm kalpleriyle gören öğrencilere, bu güzel öğrencilerle çalışmama fırsat veren kıymetli velilere ve araştırma sürecinde destek olan kıymetli meslektaşına çok teşekkür ederim.

Hayatım boyunca bana her zaman inanan, güç veren kıymetli annem Nuriye Sarısoy' a, anlayış ve desteğini hep hissettiren değerli ablam Nesrin Sarısoy' a, tezin her aşamasında stresimi paylaşan, karşılaştığım güçlüklerin üstesinden gelmemde desteğini esirgemeyen, özveri ve içtenlikle yanımda olan değerli ablam Neslihan Sarısoy Çetin' e, tüm hayatı boyunca yaptıklarını örnek aldığım, emeklerinin karşılığını asla ödeyemeyeceğim rahmetli babam Sefer Sarısoy' a sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Aynur SARISOY

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZET	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖNSÖZ	v
İÇİNDEKİLER	vi
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xii
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xiii
GİRİŞ.....	1
1. GENEL BİLGİLER.....	4
1.1. Araştırmanın Amacı	4
1.1.1. Problem Cümlesi	4
1.2. Araştırmanın Önemi.....	6
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları	8
1.4. Varsayımlar	9
1.5. Tanımlar	9
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	11
2.1. Eğitim Programı İle İlgili Kavramsal Açıklamalar	11
2.1.1. Eğitim Programı, Öğretim Programı ve Ders Programı	11
2.1.1.1. Eğitim Programı	11
2.1.1.2. Öğretim Programı	12
2.1.1.3. Ders Programı	13
2.1.2. Özel Eğitim Programı	13
2.1.3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	14
2.1.4. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Eğitim Programı	15
2.1.5. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Görsel Sanatlar Öğretim Programı.....	22
2.1.2. Eğitimde Program Değerlendirme	25
2.1.3. Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri.....	26
2.1.3.1. Tyler’ ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli.....	28
2.1.3.2. Metfessel- Michael Değerlendirme Modeli	29
2.1.3.3. Provus’ un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme	29
2.1.3.4. Stake’ in Uygunluk- Olasılık Modeli.....	31

2.1.3.5. Eisner' in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli.....	32
2.1.3.6. Stake' nin İhtiyaç Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli	33
2.1.3.7. Stufflebeam' in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli (CIPP)	34
2.1.3.8. Stufflebeam Toplam Değerlendirme Modeli	36
2.2. Özel Eğitimle İle İlgili Kavramsal Açıklamalar	37
2.2.1. Özel Eğitim.....	37
2.2.2. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler	38
2.2.2.1. Özel Gereksinime İhtiyacı Olan Bireylerin Sınıflandırılması.....	39
2.2.2.2. Görme Yetersizliğinin Sınıflandırılması	40
2.2.2.3. Eğitimsel Tanıma Göre Görme Yetersizliği	41
2.2.2.4. Görme Yetersizliği Olan Çocukların Özellikleri.....	42
2.2.3. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Eğitim Ortamı.....	45
2.2.3.1. Görme Yetersizliği Olan Bireylere Sunulan Eğitim Ortamı	47
2.2.4. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Çocuklar İçin Görsel Sanatlar Dersinin Önemi.....	51
2.2.4.1. Görme Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Görsel Sanatlar Dersinin Önemi	52
2.3. İlgili Araştırmalar.....	55
2.3.1. Görsel Sanatlara Yönelik Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar	55
2.3.2. CIPP Modeli ile ilgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar	65
3. YÖNTEM	71
3.1. Araştırmanın Deseni.....	71
3.2. Araştırma Süreci.....	72
3.3. Katılımcıların Belirlenmesi.....	74
3.4. Veri Toplama Araçları	75
3.4.1. Görüşme.....	75
3.4.2. Gözlem.....	76
3.4.3. Doküman İnceleme	77
3.5. Verilerin Analizi.....	78
3.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik	80
3.6.1. İnanırlılık.....	80
3.6.2. Aktarılabirlik	81

3.6.3. Tutarlılık	81
3.6.4. Teyit edilebilirlik	82
4. BULGULAR VE YORUM.....	83
4.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular	83
4.1.1. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, Nasıl Bir Ortamda Gerçekleştirildiğine İlişkin Bulgular.....	83
4.1.2. Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Hazırlanmış Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Geçmişte Nasıl Yürütüldüğüne İlişkin Bulgular	88
4.1.3. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında Öğretmenin, Öğrencilerin ve Velinin Beklentilerine İlişkin Bulgular.....	92
4.1.4. Öğrenciler Burada Kazandıkları Bilgileri Nasıl Kullanmayı Düşündüklerine İlişkin Bulgular.....	98
4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular	101
4.2.1. Total Görme Yetersizliği Olan Öğrencinin ve Arkadaşlarının Karakteristik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	101
4.2.2. Görsel Sanatlar Öğretmenin Karakteristik Özelliklerine İlişkin Bulgular.....	103
4.2.3. Görsel Sanatlar Dersi Programının Hedeflerinin Açıkça Belirtilmesine İlişkin Bulgular.....	103
4.2.4. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Program'ının Hedefleri, Program'ın Amacı ile Örtüşme Durumuna İlişkin Bulgular.....	103
4.2.5. Programda Kullanılan İçerik Hedefler İle Örtüşme Durumuna İlişkin Bulgular	106
4.2.6. Seçilen Öğretim Yöntemleri Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Hedeflere Ulaşmasına İlişkin Bulgular.....	106
4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular	108
4.3.1. Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Programda Kullanılan Materyal, Görsel Sanatlar Öğretmeni ve Zamanlamaya İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular.....	108
4.3.2. Görsel Sanatlar Öğretmeninin Programın Verilişi Sırasında Karşılaştığı Güçlüklere İlişkin Bulgular	116
4.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular.....	119

4.4.1. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Görsel Sanatlar Öğretmeninin Beklentilerini Ne Düzeyde Karşılaştığına İlişkin Bulgular.....	120
4.4.2. Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Hedeflere Ulaşmada Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Ne Ölçüde Başarılı Olduğuna İlişkin Bulgular	120
4.4.3. Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Program Öncesi ve Sonrasında Bilgi Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular	123
SONUÇ	128
KAYNAKÇA.....	137
EKLER	149
EK-1: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrafı ..	149
EK-2: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrafı ..	149
EK-3: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrafı ..	150
EK-4: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenci ve Arkadaşlarına Ait Çalışmanın Fotoğrafı.....	150
EK-5: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrafı ..	151
EK-6: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrafı ..	151
EK-7: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrafı ..	152
EK-8: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrafı ..	152
EK-9: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenci ve Arkadaşlarına Ait Çalışmanın Fotoğrafı.....	153
EK-10: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenci ve Arkadaşlarına Ait Çalışmaların Fotoğrafı.....	153
EK-11: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrafı	154
EK-12: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenci ve Arkadaşlarına Ait Çalışmanın Fotoğrafı.....	154
EK-13: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrafı	155
EK-14: Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Ait Çalışmaların Fotoğrafı	155
EK-15: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrafı	156
EK-16: Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Ait Çalışmaların Fotoğrafı	156
EK-17: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrafı	157
EK-18: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrafı	157

EK-19: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenci ve Arkadaşlarına Ait Çalışmaların Fotoğrafi.....	157
EK-20: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmaların Fotoğrafi	158
EK-21: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmaların Fotoğrafi	158
EK-22: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmaların Fotoğrafi	159
EK-23: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmaların Fotoğrafi	159
EK-24: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmaların Fotoğrafi	159
EK-25: Görme Engelliler Ortaokulunun Fotoğrafi	160
EK-26: Öğretmen Görüşme Formu.....	161
EK-27: Veli Görüşme Formu.....	163
EK-28: Öğrenci Görüşme Formu.....	165
EK-29: Gözlem Formu.....	167
ÖZGEÇMİŞ	171

TABLÖLAR LİSTESİ

Sayfa

Tablo 2.1: Körler Okulu ve Yetiştirme Yurdu Haftalık Ders Dağıtım Cetveli A İlkokulu	17
Tablo 2.2: Körler Okulu ve Yetiştirme Yurdu Haftalık Ders Dağıtım Cetveli A-Ortaokulu	18
Tablo 2.3: Körler İlkokulu Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi	19
Tablo 2.4: Görme Engelliler İlkokulları ve Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi.....	21
Tablo 2.5: 2017/18 Öğretim Yılı Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen Sayısı.....	47
Tablo 3.1: Veri Seti.....	73
Tablo 4.1: Öğrenme Ortamına İlişkin Gözlemler	87
Tablo 4.2: Öğrenme Ortamındaki Materyallere İlişkin Gözlemler	88
Tablo 4.3: Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersinden Beklentileri.....	94

ŞEKİLLER LİSTESİ

Sayfa

Şekil 3.1:Verilerin Analizi.....	78
----------------------------------	----



KISALTMALAR LİSTESİ

BEP	: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
CIPP	: Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeli (Context-Input-Process-Product)
CRPD	: Engelli Hakları Sözleşmesi
EARGED	: Milli Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
EYHGM	: Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü
GSÖ	: Görsel Sanatlar Öğretmeni
MEB	: Milli Eğitim Bakanlığı
ÖEHY	: Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği
TKV	: Türkiye Körler Vakfı
TÜİK	: Türkiye İstatistik Kurumu
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
WHO	: Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)
YÖK	: Yüksek Öğretim Kurumu

GİRİŞ

Eğitim sistemleri toplumun ve içinde bulunduğu çağın değişen ve gelişen ihtiyaçlarını karşılamayı sağlayacak nitelikli insanlar yetiştirmelidir. Bu doğrultuda ülkemizde konuyla ilgili yasal düzenlemeler yapılmıştır. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası (1982) madde 42’ de “*Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz.*” ifadeleri yer almaktadır (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982:8). 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda “*Fırsat ve imkân eşitliği*” ile ilgili “*Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.*” denilmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973:1, madde 8). Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin farklılıkları, gelişim özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak daha iyi hizmet sunulabilmesi için Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği özel eğitime ihtiyacı olan bireyleri;

- Bedensel engelli birey
- Görme engelli birey
- İşitme engelli birey
- Otizmi olan birey (hafif, orta, ağır)
- Özel yetenekli birey
- Zihinsel yetersizliği olan birey (hafif, orta, ağır, çok ağır) şeklinde tanımlamaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018:1).

Eğitim yeterlilikleri ve gelişim özellikleri bakımından farklı olan bu bireylere akranları gibi eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilecekleri eğitim ortamlarının yaratılması gerekmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin etkili ve verimli bir eğitim sürecinden yararlanabilmesi, öğretim ve öğrenme sürecinin onların bireysel özelliklerine ve yeteneklerine göre düzenlenmesine bağlıdır (Gürsel, 2014:31). Milli Eğitim Bakanlığı özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel özellik ve yeteneklerine uygun ortamlar hazırlayarak eğitim ihtiyaçlarını karşılamaya çalışmaktadır.

Milli Eğitim Bakanlığı 2017-2018 öğretim yılı verilerine göre özel eğitim örgün eğitimde toplam 1.395 okulda, 353.610 öğrenci eğitim almıştır. Ayrıca

ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde toplam 255.169 öğrenci kaynaştırma eğitimine devam etmiştir (MEB, 2018:40). Özel eğitim kurumlarında örgün eğitim alan öğrencilerin büyük çoğunluğu kaynaştırma eğitiminden yararlanmıştır. 2017-2018 öğretim yılı dikkate alındığında toplam öğrenim gören öğrencilerin %72,9'u kaynaştırma eğitiminde %13'ü özel eğitim sınıflarında, %14,1'i ise özel eğitim okullarında eğitim almıştır (EYHGM, 2019:11). Özel eğitime bağlı görme yetersizliği olan öğrenciler için 17 ilkokul, 17 ortaokul ve 2 özel eğitim meslek okulu bulunmaktadır. İlkokulda 494, ortaokulda 702 görme yetersizliği olan öğrenci eğitim almıştır. Ayrıca görme yetersizliği olan öğrencilerin bir kısmı kaynaştırma eğitimine devam etmiştir (MEB, 2018:40).

Görme engelliler ilköğretim okullarında uygulanmakta olan program, ilköğretim okulları öğretim programıdır. Programla birlikte dersler ve ders içerikleri de ilköğretim okulları dersleri ve ders içerikleriyle paralellik göstermektedir. Ancak bu paralellik görsel sanatlar dersinde gözlenmemektedir (Altay, 2009:2). Bunun nedeni ise; Türkiye' deki okullarda var olan eğitim ortamlarının ve eğitim programlarının normal gelişim gösteren öğrenciler dikkate alınarak düzenleniyor ve yürütülüyor olması, çoğu yetersizliği olan öğrencinin bu ortam ve programlardan yararlanmalarında ciddi sınırlılıklar oluşturmaktadır (Canöz, 2013:3). Bu durum görsel sanatlar dersi içinde geçerli olmaktadır.

Ülkemizde görme yetersizliği olan öğrencilerin estetik eğitimleri, duygularını ifade etme aracı olarak henüz gereği gibi çözilemeyen bir sorundur. Görme engelliler okullarının çoğunda resim, heykel gibi sanat eserlerinin taşıdığı estetik değerler ancak sözlü ve yetersiz ölçüde öğrencilere aktarılmaktadır (Enç, 1972:122). Aslında görme yetersizliği olan öğrencilere, sanatsal beceriler kazanmalarına yardımcı olduğunda dünyanın görsel kültürünü öğrenebilirler. Bu da görsel sanatlar eğitimiyle mümkündür (Art Education for the Blind, 2019). Görsel sanatlar dersi görme yetersizliği olan öğrencilerin görme kalıntılarını kullanmasına fırsat sağlayan, yaşadığı dünyayı tanıyarak bağlantı kurmasına yardım eden, etrafında duyduğu kavramları daha net bir şekilde anlamasına imkân veren, yeteneklerini fark ederek kendine olan güvenin artmasını sağlayan, dokunma duyusunu geliştiren, estetik bakış açısı kazanmasına kendi duygularını ifade etmesine yardım eden derslerden biri olduğu söylenebilir. Görme yetersizliği

olan öğrencilerin sanat bilgisine ve estetik bilince erişme ihtiyacına cevap verir. Geleneksel olarak görme yetersizliği olan öğrencilerin görsel sanatlar dersinin görevlerini yerine getirmekten aciz olduğu düşünülür (Carpio vd., 2017:1). Fakat bilimsel araştırmalar görme yetersizliği olan öğrencilerin görsel sanatları öğrenebildiği ve öğrenmeye istekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Pivac vd., 2017). Görsel sanatlar dersini dış dünyaya olan merakını giderme aracı olarak kullanmanın yanı sıra, görme yetersizliği olan öğrencilerin dış dünyayı nasıl algıladığının ipuçlarını vermektedir. Bu da onların daha iyi öğrenebilmeleri için bize yeni yollar sunmaktadır. Görsel sanatlar dersi görme yetersizliği olan öğrencilerin grafikler, şekiller ve resimlerden oluşan mevcut bilgilere ulaşmalarına yardımcı olabilir. Bu yüzden görme yetersizliği olan öğrencilerin, öğrenme isteklerini karşılamak, görsel yaşama dahil edebilmek için görsel sanatlar dersi öğretim programının belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir.

Programların düzenli olarak geliştirilmesi ve güncellenmesi programın ihtiyaçları karşılama durumunun tespit edilmesi ile sağlanabilir. Bu doğrultuda programda uygulama öncesi, uygulama aşaması ve uygulamadan sonra eksiklikler belirlenmelidir. Bu ihtiyacın giderilmesi ve sistemin amaçlanan hedeflere ulaşabilmesi için programların değerlendirilmesi gerekmektedir. Programların değerlendirilmesine yönelik birçok değerlendirme modelleri geliştirilmiştir. Bunlardan bazıları programların tüm süreçleri ile ilgili yöneticilere bilgi vermek amacıyla geliştirilmiştir. Bu çalışma bir program değerlendirme çalışmasıdır. Bu yüzden çalışmada programların tüm süreçleri ile ilgili yöneticilere bilgi vermek amacıyla geliştirilmiş modellerden biri olan Stufflebeam' in bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) değerlendirme modeli kullanılmıştır. Ülkemizde görme yetersizliği olan öğrencilere ilişkin görsel sanatlar dersi öğretim programının değerlendirilmesini yapan çalışmalara alan yazında rastlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle araştırma MEB'e bağlı Görme Engelliler Ortaokulu beşinci sınıf total görme yetersizliği olan öğrencilere uygulanan görsel sanatlar dersi öğretim programının Stufflebeam' in bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeli ile programın ne derece etkili ve yeterli olduğunu belirleme ihtiyacı olmuştur. Bu araştırma ile görme yetersizliği olan öğrencilere uygulanan görsel sanatlar programının değerlendirilerek elde edilen verilerin ileride hazırlanacak program geliştirme çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1. GENEL BİLGİLER

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, MEB'e bağlı Görme Engelliler Ortaokulu 5. sınıf total görme yetersizliği olan öğrencilere uygulanan görsel sanatlar dersi öğretim programının Stufflebeam' in bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) modeline göre değerlendirilmesidir.

1.1.1. Problem Cümlesi

Görme yetersizliği olan öğrencileri için Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının CIPP Modeli kullanılarak değerlendirilmesine ilişkin total görme yetersizliği olan öğrenci, görme yetersizliği olan öğrenciler, veli ve görsel sanatlar öğretmenin görüşleri nelerdir?

Bu çalışmada, bağlam, girdi, süreç ve ürün değerlendirme boyutlarında aşağıdaki araştırma sorularının cevabı aranmıştır.

Bağlam Değerlendirme

1. Görsel sanatlar dersi öğretimi nasıl bir ortamda gerçekleştirilmiştir?

1.1. Görme yetersizliği olan öğrenciler için görsel sanatlar dersi öğretim programı nasıl bir ortamda gerçekleştirilmektedir?

1.2. Görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanmış görsel sanatlar dersi öğretim programı geçmişte nasıl yürütülmüştür?

1.3. Görsel sanatlar dersi öğretim programında öğretmenin, öğrencilerin ve velinin beklentileri nelerdir?

1.4. Öğrenciler burada kazandıkları bilgileri nasıl kullanmayı düşünmektedir?

Girdi Değerlendirme

2. Görsel sanatlar dersi öğretim programının hedeflere ulaşmasında mevcut kaynaklar nelerdir?

2.1.Total görme yetersizliğı olan öğrencinin ve arkadaşlarının karakteristik özellikleri nelerdir?

2.2. Görsel sanatlar öğretmenin karakteristik özellikleri nelerdir?

2.3.Görsel sanatlar dersi öğretim programının hedefleri açıkça belirtilmiş midir?

2.4.Görsel sanatlar dersi öğretim programının hedefleri, programın amacı ile örtüşmekte midir?

2.5. Programda kullanılan içerik hedefler ile örtüşmekte midir?

2.6.Seçilen öğretim yöntemleri görme yetersizliğı olan öğrencilerin hedeflere ulaşması için uygun mudur?

Süreç Değerlendirme

3. Programın uygulama sürecine ilişkin görsel sanatlar öğretmeni, total görme yetersizliğı olan öğrenci, görme yetersizliğı olan diğer öğrenciler ve velinin görüşleri nelerdir?

3.1.Görme yetersizliğı olan öğrencilerin programda kullanılan materyal, görsel sanatlar öğretmeni ve zamanlamaya ilişkin görüşleri nelerdir?

3.2.Görsel sanatlar dersi öğretmenin programın verilışı sırasında karşılaştığı güçlükler nelerdir?

Ürün Değerlendirme

4. Görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan hedeflere ne ölçüde ulaşılmıştır?

4.1.Görsel sanatlar dersi öğretim programı görsel sanatlar öğretmenin beklentilerini ne düzeyde karşılamaktadır?

4.2.Görme yetersizliğı olan öğrencilerin hedeflere ulaşmasında görsel sanatlar dersi öğretim programı ne ölçüde başarılıdır?

4.3.Görme yetersizliği olan öğrencilerin program öncesi ve sonrasında bilgi düzeyleri arasında fark var mıdır?

1.2. Araştırmanın Önemi

Eğitim sistemleri sürekli kendini yenileyerek çağın değişen koşullarına ayak uydurmalıdır. Bu doğrultuda hazırlanan programların belirlenen hedeflere ulaşip ulaşmadığını anlayabilmek için programın değerlendirilmesi gerekmektedir. Görsel sanatlar dersi öğretim programı MEB tarafından belirli aralıklarla yenilense de program değerlendirme çalışmalarına rastlanmamaktadır. Bireysel araştırmacıların diğer alanlarda yaptığı program değerlendirme çalışmaları son yıllarda giderek artsa da bu durum görsel sanatlar dersi öğretim programında ve özel eğitim alanında gözlenmemektedir. Hâlbuki özel eğitime gereksinimi olan bireylerin eğitimleri sürecinde ihtiyaçlarının belirlenmesi için program değerlendirme çalışmaları yapılması gerekmektedir.

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin sayısı azımsanamayacak kadar fazladır. Dünyada bir milyardan fazla insan, dünya nüfusunun yaklaşık %15'i yani 7 kişiden biri bir yetersizliğe sahiptir (WHO, 2018a). Yapılan araştırmalara göre dünyada yaklaşık 1,3 milyar insanın görme bozukluğu olduğu, bunlarından 36 milyon insanın total görme yetersizliği ile yaşadığı tahmin edilmektedir (WHO, 2018b). Dünya nüfusu içinde yer alan tüm görme yetersizliği olan bireyler de normal gelişim gösteren bireyler gibi her alanda en iyi şekilde öğrenmeyi hak etmektedir. Bizimde içinde yer aldığımız Birleşmiş Milletler taraf devletlerle yapılan sözleşme ile sadece yetersizliği olan bireylerin yararı için değil, toplumu zenginleştirmek amacıyla da yetersizliği olan bireylerin yaratıcı, sanatsal ve entelektüel kapasitelerini geliştirme ve kullanma imkânına sahip olmalarını sağlayıcı gerekli tedbirleri alınmasına karar verilmiştir (CRPD, 2006, Sayı:61). Bu doğrultuda görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim kalitesini artırmak ve ihtiyaçları tespit edebilmek için uygulanan programların değerlendirilmesi, görme duyusunun yetersizliğinden kaynaklanan aksaklıkların giderilmesine de yardımcı olabilir. Çünkü görme duyusu öğrenmede önemli bir yere sahiptir. İnsan bilginin %80'ni görme ile öğrenir. Çocuk bakarak ve görerek öğrenir. Görme kullanılarak gelişir, kullanılmazsa gelişmez. Bu nedenle bir çocuğun görmesi ne kadar geliştirilebilirse o kadar yararlı olur (EYHGM, 2014:14-15). Bu yüzden görme

yetersizliği olan çocuğun görme kalıntısının farkına varılarak geliştirilmesi için okulda aldığı eğitimin buna göre düzenlenmesi gerekmektedir. Görsel sanatlar dersi görme duyusunu geliştiren derslerin başında gelse de, derslerin birbirleriyle ilintili olduğu ve son yıllarda görsel materyallerden daha çok yararlandığımız unutulmamalıdır. Yapılan araştırmalar görme yetersizliği olan öğrencilerin görsel sanatlar dersinde sadece zgven duygusu geliştirmediğini matematik, fen, sosyal bilgiler vb. diğer derslerin başarısını artırdığı belirtilmektedir (Carpio vd., 2017; Altay, 2009). Bu nedenle görsel sanatlar dersi ğretim programının görme yetersizliği olan öğrencilere uygulanması sırasında yaşanılan aksaklıkların belirlenmesi programın geliştirme çalışmaları için önemlidir.

Ülkemizde görme yetersizliği olan öğrencilerin görsel sanatlar dersi ğretim programının uygulanma sürecini bağlam, girdi, süreç, ürün boyutunda değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra az görenlerin çizgisel gelişimi, görme yetersizliği olan öğrencilerin disiplinler arası sanat eğitiminin uygulanabilirliği, estetik beğerilerini güçlendirme düzeyi, total görme yetersizliği bir öğrencinin dokunma, işitsel, hissetme ve müze, dokunma duyusuyla estetik bakımdan gelişiminin incelendiği araştırmalar bulunmaktadır (Yiğit, 2010; Altay, 2009; Buyurgan ve Demirdelen, 2009; Arslan, 2002; Karadayı, 1985). Dünyada görme yetersizliği olan çocukların çizimlerinin anlaşılabilirliği, total görme yetersizliği olanların çizim eğitiminin mekânsal ve bilişsel becerilerinin gelişiminin değerlendirildiği, total görme yetersizliği olan bireylerin resim çizimleri sırasında görsel hafızalarının nasıl geliştiği, total ve görme yetersizliği olan çocukların çizgisel gelişimlerinin karşılaştırıldığı, total görme yetersizliği olanların üç boyutlu cisimleri çize bilirliği, tek ve iki nokta perspektif çizimleri üzerine araştırmalar yaparak sanatsal bakış açısının dışında görme yetersizliği alan çocukların görsel hafızalarını nasıl geliştirdikleri kanıtlanmıştır (Likova ve Cacciamani, 2018; Carpio vd., 2017; Pivac vd., 2017; Szubielska vd., 2016; D'Angiulli ve Maggi, 2003, Kennedy ve Juricevic, 2003; Vinter vd., 2012; Kennedy, 2013; D'Angiulli vd., 1998).

Bu araştırma ile total görme yetersizliği olan ğrenci ve görme yetersizliği olan öğrencilerin görsel sanatlar dersi ğretim programının uygulanmasında tüm süreçlerin aydınlatılması önemlidir. Bu doğrultuda, araştırmada elde edilen

bulguların görme yetersizliği olan tüm öğrencilerin görsel sanatlar dersinin uygulanmasına yönelik alınan tüm kararlara yol gösterici olarak önem taşımaktadır. Ayrıca bu araştırmada görme yetersizliği olan öğrencilere görsel sanatlar dersinin nasıl bir süreçte gerçekleştiği anlatılarak benzer durumlara ilişkin görme engelliler okulları ile örgün eğitimdeki okullarda kaynaştırma olarak eğitimine devam eden görme yetersizliğine sahip öğrencilerin görsel sanatlar öğretmenleri, veliler, idareciler ve program geliştirenlerin çıkarımlar yapmasını sağlayacaktır. Bu doğrultuda görme yetersizliği olan öğrencilere uygulanan görsel sanatlar dersi öğretim programının, CIPP modeline göre değerlendirilerek, programda belirlenen hedeflere ulaşmaya yardımcı olabilecek bilgiler sunması açısından önemlidir.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma MEB' na bağlı Görme Engelliler Ortaokulu beşinci sınıfında eğitim hayatına devam eden total görme yetersizliği olan öğrenci ve görme yetersizliği olan bir kız, bir erkek iki öğrenci ve görsel sanatlar dersi öğretim programı ile sınırlıdır.

Bu araştırma;

1. Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı birinci yarıyıl dönemi 18 hafta süre ile sınırlıdır.
2. Katılımcı olarak belirlenen öğrenciler 9,5-10 yaşları arasında, görme engelliler ortaokulu beşinci sınıfında öğrenim gören ve görme yetersizliği dışında başka bir yetersizliği olmayan üç öğrenci ile sınırlıdır.
3. Yöntem seçimi olarak; nitel araştırma yöntemlerinden “durum çalışması” ve program değerlendirme modeli “Stufflebeam’ in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün (CIPP) Modeli” ile sınırlıdır.
4. Araştırma süresinde elde edilen nitel verilerin betimsel analizi ile sınırlıdır.

5.Seçilen yöntem doğrultusunda belirlenen öğrenciler, ğretmen ve veli ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme, dersin işlenişi sırasında yapılan gözlem ve doküman incelenmesi ile sınırlıdır.

6. Araştırmadaki görüşme, gözlem ve doküman inceleme sürecindeki tüm verilerin toplanma işlemlerinin araştırmacının bizzat kendisinin yerine getirmesi ile sınırlıdır.

1.4. Varsayımlar

1. Öğrenciler düzenli olarak görsel sanatlar dersi almaktadır.
- 2.Kullanılan görsel sanatlar ğretim programı hedeflenen kazanımları ile örtüşmektedir.
- 3.Öğretmen, ğrenciler ve velinin görsel sanatlar dersi ile ilgili görüşleri objektiftir.

1.5. Tanımlar

Bu bölümde araştırmada yer alan kavramlar ve terimlerin kullanılış amacına uygun olan tanımlarına yer verilmiştir.

Araştırmacı Günlüğü: Araştırmacının araştırmaya başladığı ilk günden başlayarak araştırma hakkında gözlemlerini, yaptıklarını yazdığı günlüktür.

Görme Yetersizliği: Görme gücünü tamamen ya da tamamına yakın kısmının kaybından dolayı özel eğitime ihtiyacı olan öğrencidir.

Görsel Sanatlar Dersi: Görsel sanatlar alanında öğrencileri yetiştirmek amacıyla hazırlanan kazanımların, öğrenme alanları, öğrenme öğretme süreci ile lme değerlendirme yöntemlerinden oluşan planlar bütünüdür.

Öğrenci Günlüğü: Total görme yetersizliği olan ğrenci ve görme yetersizliği olan öğrenciler görsel sanatlar dersine başladığı ilk günden itibaren o gün derste yaptıklarını, ders süresince hissettiklerini, düşüncelerini, beklentilerini braille alfabesiyle yazdıkları günlüktür.

Özel Eğitimi: Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile bu konuda eğitilmiş öğretmenlerin, öğrencilerin yetersizliğine göre tasarlanmış ortamlarda sürdürdüğü eğitimidir.

Program Değerlendirme: Görsel sanatlar dersi öğretim programının total görme yetersizliği olan bir öğrenciye uygulanmasına yönelik gözlem, görüşme ve dokümanlarla öğretim ortamının bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamasında değerlendirilmesidir.

Stufflebeam' in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli: Programın bağlam, girdi, süreç ve ürün açısından programda öngörülenler ile uygulamada ortaya çıkan veriler arasındaki uygunluk ve farklılıkların incelenmesidir.

Total Görme Yetersizliği: Görme gücü tamamen olmayan sadece kabartılmış altı nokta (braille alfabesi) yazıyı okuyabilen, dokunma ve işitme ile sağlam kalan duyularını kullanabileceği eğitim ortamlarına ihtiyaç duyan öğrencidir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE İLE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Bu bölümde eğitim programı, özel eğitim ve eğitimde program değerlendirme ile ilgili kuramsal açıklamalara ve araştırma konusuyla ilgili yapılmış araştırmalara yer verilmiştir.

2.1. Eğitim Programı İle İlgili Kavramsal Açıklamalar

Bu bölümde, eğitim programı, öğretim programı, ders programı, özel eğitim programı, bireyselleştirilmiş eğitim programı, görme yetersizliği olan öğrenciler için eğitim programı, görme yetersizliği olan öğrenciler için görsel sanatlar dersi öğretim programı ile ilgili kavramsal açıklamalara yer verilmiştir.

2.1.1. Eğitim Programı, Öğretim Programı ve Ders Programı

2.1.1.1. Eğitim Programı

Eğitim programı (*curriculum*) kavramı Latince kökenlidir ve bize eski Fransızcadaki “*koşmak, yürümek*” anlamına gelen *currere* kelimesinden gelmiştir. Aynı kökten gelen kavramlar arasında “*akım, sürüm ve rehber*” kelimeleri de vardır. İngilizceye çevrildiğinde *curriculum*; izlenen yol, rota demektir (Ellis, 2015:2). “*Bu anlam eğitim alanına uygulanınca eğitim programı, çocuk ve gençlerin yetişkin yaşamında yapılması gereken şeyleri iyice yapabilme becerisi geliştirmek ve her açıdan yetişkinlerin olması gerektiği gibi olmak için yapmaları ve deneyimlemeleri gereken şeylerin toplamıdır*” (Bobbitt, 2017:44).

Eğitim programı kavramı hakkında araştırmalar yaptığımızda farklı bakış açılarına göre tanımlandığı görülmektedir. Demirel (2015:6)’e göre, “*Öğrenene, okulda ve okul dışında planlanmış etkinlikler yoluyla sağlanan öğrenme yaşantıları düzeneğidir*” tanımını yaparken, Fidan ve Erdem (1992:73) ise eğitim programı kavramını, “*Bireyde istenilen yönde davranış değişikliği meydana getirmek amacıyla yapılan tüm faaliyetleri gösteren planlardır*” şeklinde ifade etmiştir. Bobbitt (2017:45) eğitim programını iki şekilde tanımlamaktadır. “(1) *Bireyin becerilerini ortaya çıkarmaya çalışan güdümsüz ve güdümlü yaşantıların toplamı ve (2) becerileri açığa çıkarma sürecini tamamlamak ve*

mükemmelleştirmek için okulların bilinçli olarak kullandıkları güdümlü yetiştirim yaşantılarının toplamı” olarak açıklamıştır.

Ornstein ve Hunkins (2016:13) göre, *“Eğitim programı kendine özgü temelleri, bilgi alanları, araştırma, kuramlar, ilkeleri ve uzmanları olan bir çalışma alanı olarak tanımlamaktadır.”* Tyler (2014:4) ise, *“Gerçekte eğitim programının bütün boyutları, eğitimin esas amaçlarına ulaşmak için araçtır”* ifadesini kullanmıştır. Bu amaçlara ulaşmak için eğitim programını Varış (1996:14), *“Öğrencinin zihinsel, devinimsel, duyuşsal ve sosyal yönden gelişimine yardım eden, milli eğitimin ve öğretim kurumunun amaçlarına dönük ve bireyin uzun dönemli eğitim amaçlarını ulaşmasına yardım etmek amacına yönelik her türlü öğrenim yaşantılarını kapsayan bir program”* olarak tanımlamıştır. Tanımlar incelendiğinde, eğitim programı bireylere okulda ya da okul dışında kazandırmak istenen hedefler doğrultusunda planlanan her türlü öğrenim yaşantıları olarak ifade edilebilir.

2.1.1.2. Öğretim Programı

Öğretim programı günümüze gelene kadar çok farklı tanımlarla ele alınmıştır. Eğitim programına göre daha dar bir kavram olan öğretim programını Varış (1996:14), *“Belli bilgi kategorilerinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan, bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına dönük bir program”* şeklinde tanımlarken, Senemoğlu (2015:1) öğretim programını, *“Bir derste öğrencilerin ulaşacağı hedefleri, hedeflerin kapsadığı davranışları, davranışları kazandırmak üzere düzenlenecek eğitim durumlarını ve davranışların ne derece kazandırıldığını ortaya koyabilecek sınama durumlarını kapsayan, gelişmeye açık ve çok yönlü etkileşim içinde olan öğeler bütünüdür.”* olarak tanımlamıştır.

Eğitim programının içinde önemli bir yeri olan öğretim programının tanımını Sönmez ve Alacapınar (2015:50), *“Eğitim ve öğretim etkinliklerini kapsar. Genellikle öğrenme ve öğretme etkinliklerinin nasıl olacağını ve uygulanacağını planlayıp gösterir.”* şeklinde ifade ederken Özçelik (2014:4) ise, öğrenme- öğretme sürecinde önemli bir yeri olan öğretim programını, *“Bir dersle*

ilgili öğretme- öğrenme sürecinde nelerin, niçin ve nasıl yer alacağını gösteren bir kılavuz, başka bir deyişle bu nitelikte bir proje planıdır.” şeklinde tanımlanmıştır. Öğretim programı, genellikle belli bilgi kategorisinden oluşan ve bir kısım okullarda beceriye ve uygulamaya ağırlık tanıyan bilgi ve becerinin eğitim programının amaçları doğrultusunda ve planlı bir biçimde kazandırılmasına yönelik programdır. Öğretim- öğrenme süreciyle ilgili tüm faaliyetleri kapsar (Küçükahmet, 2002:9). Belli bir öğretim basamağındaki sınıflarda okutulacak derslerin, amaçlarını, içeriğini (konu), süresi, eğitim yaşantıları ve değerlendirme süreçlerini kapsayan çalışmalar öğretim programı olarak tanımlıyoruz (Güleryüz, 2001:17). Tanımları özetlemek gerekirse öğretim programı, öğrenme- öğretme süreci içinde bir dersin amaçlar ile ilgili olarak nelerin öğretileceğini, etkinliklerin neler olacağını planlı bir biçimde kazandırmak için hazırlanmış programdır.

2.1.1.3. Ders Programı

Öğretim programının bütününi oluşturan ders programını Demirel (2015:6), *“Bir ders süresi içinde planlanan hedeflerin bireye nasıl kazandırılacağını gösteren tüm etkinliklerin yer aldığı bir plandır.”* şeklinde tanımlarken, Küçükahmet (2002:9) ise ders programını, *“Öğretim programı içinde yer alan ve dersle ilgili olan öğretim faaliyetlerini sistematik biçimde düzenleyen program”* olarak tanımlamıştır. Bu tanımlardan yola çıkacak olursak, öğretim programı içerisinde belirlenen bir ders süresi içinde öğrencilere kazandırılmak istenilen özellikleri nasıl kazandırılacağını gösteren kapsamlı programlardır.

Eğitim programı, öğretim programı ve ders programı kavramları incelendiğinde eğitim programının, öğrenme ve öğretme sürecini içine alan öğretim programı ile öğretimi oluşturan etkinliklerin planlandığı ders programını kapsadığı görülmektedir. Eğitim programı ile bireye kazandırılmak istenen okul içi ve okul dışı etkinliklerin planlanması gerekmektedir.

2.1.2. Özel Eğitim Programı

Bir çocuğun duyular aracılığıyla bilgiyi alamaması; düşüncelerini, gereksinimlerini ve hislerini ifade edememesi ya da bilgiyi farklı şekilde işlemesi sonucu, eğitim programlarında özel uyarlamalara gerek duyulur (Kırk vd., 2017:4). Bu çocukların sahip olduğu özellikleri doğrultusunda kapasitelerini geliştirecek özel bir

eğitime ihtiyaçları vardır. Özel gereksinimli çocuklar için genel eğitim programları her zaman yeterli olmamaktadır (Çitil, 2017:71). Genel eğitim programının içeriği, aynı yaşta ve ortalama seviye düzeyinin çevresindeki çocukların gelişimleri göz önüne alınarak hazırlanmaktadır. Ortalama seviye düzeyinin üstünde ve altında kalan çocukların bireysel özelliklerine dikkat ederek, zayıf yönlerini güçlendirmek, kapasitesini artırmak amacıyla da özel eğitim programları hazırlanmaktadır. Bu nedenle özel eğitime gereksinimi olan çocukların akranlarından farklı özellikleri sahip olduğu için genel eğitimde kullanılan yöntem, teknik, materyallerin yerine, öğrencinin gereksinimleri göz önüne alınarak tasarlanan özel materyallere, özel uygulamalara, özel öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır. *“Bu çocukların üstün özellikleri ve yetenekleri doğrultusunda, kapasitelerini en üst düzeyde kullanabilmesine yardım eden, yetersizliği olan bireyi kendine yeterli hale getirerek toplumla kaynaşmasını sağlayan, bağımsız ve üretici bireyler olmasını destekleyen becerileri içeren programlar, özel eğitim programları olarak nitelendirilmektedir”* (Aral ve Gürsoy, 2009:21).

Özel eğitime gereksinimi olan çocukların eğitimine devam ettiği okulda uygulanması gereken eğitim programı ile ilgili Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde *“Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin devam ettiği özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıflarında Bakanlıkça hazırlanan ilköğretim veya mesleki ve teknik eğitim programları ile öğrencilerin eğitim ihtiyaçları ve özelliklerine göre hazırlanmış özel eğitim programları uygulanır”* (ÖEHY, 2018:7, Madde 19). Uygulanan programlar temel alınarak özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin sosyal, duygusal, zihinsel, bedensel özellikleri ile eğitim performansları belirlenerek bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmaktadır.

2.1.3. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

Bireyselleştirilmiş eğitim programı özel gereksinimli çocuklar için geliştirilmiş ve onların özel gereksinimlerini en uygun biçimde karşılamak üzere hazırlanmış özel öğretim programıdır (Şafak, 2017a:83). Bireyselleştirilmiş eğitim programlarını geliştirmenin önemli nedenlerinden biri de, bireysel farklılıkların öğretmenlerin ele alması gereken özgün ihtiyaçları ortaya çıkarmasıdır (Kirk vd., 2017:7). Bireyselleştirilmiş eğitim programları öğretmenlerinde içinde yer aldığı ekiplerle hazırlanmaktadır.

Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) rehberlik araştırma merkezlerinde “Eğitsel Değerlendirme ve İzleme Ekibi” tarafından gerçekleştirilen “Ayrıntılı Değerlendirme Süreci” sonunda, “Özel Eğitim Hizmetlerinden Yararlanması Uygun Görülen” özel gereksinimli öğrenciler için “ekip” tarafından hazırlanan programdır (Kargın, 2014:61). *“Bu ekipte, kurum yöneticisi, özel eğitim öğretmeni, sınıf öğretmeni, kurum psikoloğu veya rehber öğretmeni, ihtiyaca göre dil ve konuşma terapisti, odyolog, fizyoterapist, sosyal çalışmacı, tıp ve sağlık personeli gibi farklı uzmanlar bulunur. BEP ekibinin anahtar üyesi bireyin ailesidir”*(MEB, 2008:10). BEP toplantılarına gerektiğinde öğrencinin kendisi de katılabilir. Özel eğitime gereksinim duyan öğrencinin özelliklerine göre hazırlanan bireyselleştirilmiş eğitim programı ile normal gelişim gösteren yaşlılarının performansına ulaşması için gerekli önlemler yasalarla da belirlenmiştir.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de bireyselleştirilmiş eğitim programı ile ilgili yasal düzenlemede, *“Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır”* ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 1997). 2018 yılında hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin uygulanmasında yardımcı olmak için 4. Madde “Tanımlar ve kısaltmalar” başlığı altında *“Bireyselleştirilmiş eğitim programı, özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin gelişim özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda hedeflenen amaçlara yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programıdır.”* biçiminde tanımlanmıştır (ÖEHY, 2018, Madde4/1). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin “Bireyselleştirilmiş eğitim programı” başlığı altında, *“Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için takip edecekleri eğitim programı temel alınarak BEP hazırlanması esastır.”* ifadelerine yer verilmiştir (ÖEHY, 2018, Madde 20/1).

2.1.4. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Eğitim Programı

Ülkemizde görme yetersizliği olan çocukların eğitimine yönelik yapılan çalışmalar 1921’ li yıllarda başlamıştır. 1921 yılında özel bir derneğin girişimi ile Karşıyaka’da *“Sağır Dilsizler ve Körler Okulu”* açılmıştır (Güleroğlu ve Sümer, 1992:12). Öte yandan 1940’larda Süleyman Gök’ün de İstanbul’da özel bir dernek yoluyla sağır ve körlere öz bir okul açtığını görüyoruz (Enç, 1972:27). İstanbul Sağır, Dilsizler ve Körler okulu yönetmeliğine göre, *“Okulun amacı, sağır, dilsiz ve kör*

çocuklardan ilköğrenim çağında bulunanlara ilköğrenimle birlikte uygun sanat yeteneği kazandırmaktır. İlkokula denk öğrenim veren okulun eğitim süresi 7 yıldır. Okul gündüzlü, yatılı ve karmadır” (TTH, 1943, sayı:603). Cumhuriyet’in ilk yıllarından 1950’li yıllara kadar çok fazla değişiklik görülmemiştir. Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı’nın bünyesinde görme yetersizliği olan bireyler için açılmış olan kurum 1950’li yılların başında Mitat Enç ve arkadaşları liderliğinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlanmıştır (Özyürek, 2000:25). 1950 yılında İngiltere’ den eğitim etkinliklerini değerlendirmek üzere gelen Sir Clinto Mackenzie, görme yetersizliği olanların sağlırlarla bir arada eğitim görmelerinin eğitsel sakıncaları olduğunu Milli Eğitim Bakanlığı’na rapor eder. Bunun üzerine görme yetersizliği olan öğrenciler İzmir’den alınarak Ankara’da Etimesgut Yetiştirme Yurdu binasına taşınır (Güleroğlu ve Sümer, 1992:12). Bu okulun kurucu müdürlüğünü Mitat Enç üstlenmiştir. 30-40 kişilik yatılı okulun donanımını sağlamayı başarmış, bunun yanı sıra görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik eğitim programı hazırlamaya ve başarılı beş ilkokul öğretmeninden oluşan kadrosuna hizmet içi kurs vermeye başlamıştır (Çitil, 2017:129). 1952 yılında görme yetersizliği olanlara mahsus kabartma yazı alfabesi kabul edilmiştir (TTD, 1952: Sayı:12). Bu sıralarda özel eğitim konusunda gerçekleşen en önemli adımsa, Ankara Gazi Eğitim Enstitüsü’nde açılan özel eğitim bölümüdür. Bu bölüm 1953-54 ders yılı başında özel eğitim kurumlarına öğretim ve yönetim görevlisi yetiştirmek için kurulmuştur. Ayrıca Körler Okulu Etimesgut Bölge okulundan, boş duran Gazi Eğitim’e bağlı beden eğitimi binasına nakledilmiş, her iki okulda uygulama okulu olarak Enstitü müdürlüğüne bağlanmıştır (Enç, 1972:29). Daha sonra farklı illerde de görme yetersizliği olan öğrenciler için okullar açılmaya devam etmiştir. 1954 yılında görme yetersizliği olan öğrenciler için Gaziantep’te bir okul açılmıştır (Çitil, 2017:132).

MEB tarafından görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi için açılan okulların yönetmelik ve program çalışmaları ilk olarak 1956’ lı yıllarda başlamıştır. Talim Terbiye Dairesi’ nin 27.06.1956 tarihli 135 sayılı kararı ile yürürlüğe giren “*Körler Okullu Yönetmeliği ve Programları*” yedi bölümden oluşmuştur. Okulun amaçları, öğrenci kayıt ve kabul işleri, okul teşkilatı, eğitim ve öğretim işleri, personel ve idari işler, bina ve eşya hakkında açıklamalara yer verilmiştir. Bu okulunun ilk kısmında mecburi öğretim çağında bulunan görme yetersizliği olan öğrencilere altı yıllık bir süre içinde normal ilkokul programının dışında ek konularla program zenginleştirerek

işlenmiştir. “Normal ilkokula ait müfredat programı birinci, devreye ait kısmı esas itibarıyla ilkokulun birinci, ikinci ve üçüncü sınıflarında aynen uygulanır. İkinci, devreye ait kısmı da dördüncü, beşinci ve altıncı sınıflarına bölünerek uygulanır” (TTD, 1956, Sayı:135). ifadeleri yer almıştır. Tablo 2.1’ de Körler okulu ve yetiştirme yurdu ilkokulu haftalık ders dağıtma cetveline yer verilmiştir.

Tablo 2.1: Körler Okulu ve Yetiştirme Yurdu Haftalık Ders Dağıtma Cetveli A İlkokulu

DERSLER	I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	IV.Sınıf	V.Sınıf	VI.Sınıf
Hayat Bilgisi	5	5	6	-	-	-
Türkçe	12	10	9	6	6	6
Tarih	-	-	-	2	2	2
Coğrafya	-	-	-	2	2	2
Yurttaşlık Bilgisi	-	-	-	2	2	1
Tabiat Bilgisi	-	-	-	4	4	4
Matematik	7	7	7	5	5	5
Aile Bilgisi	-	-	-	2	2	2
Din Bilgisi	-	-	-	-	1	1
Aletli Müzik	-	4	3	3	3	-
Müzik	2	2	2	1	1	1
İş	-	-	4	4	4	-
Modelaj-İş	4	4	2	2	2	2
Beden Eğitimi	2	2	1	1	1	1
Oyun -Uygulama	2	-	-	-	-	-
Sanat	-	-	-	-	-	5
Yardımcı Sanat	-	-	-	-	-	2
TOPLAM	34	34	34	34	34	34

Kaynak: TTD (1956); “Körler Okullu Yönetmeliği ve Programları”. Talim ve Terbiye Dairesi, Tarih: 28.06.1956, Sayı: 135.

Körler okulu ve yetiştirme yurdu ilkokulu haftalık ders dağılım çizelgesinde diğer ilkokullardan farklı olarak altıncı sınıfta sanat ve yardımcı sanat dersleri eklenmiştir. Bu derslerin ortaokulda devam etmiştir. Ortaokul kısmı normal ve mesleki ortaokul kısmı ise ikiye ayrılmıştır. Normal ortaokul kısmına lise ve yükseköğrenime geçebilecek olan öğrenciler alınarak normal ortaokul programı uygulanmıştır. Ek olarak modelaj- iş, iş (dokuma, seramik, ciltçilik, rafya işleri, ip işleri, fırça işleri, süpürgecilik, santralcılık, büfecilik, piyano akortculuğu, örgü işleri, hayvancılık, tavukçuluk, batı müziği, Türk müziği gibi) verilmiştir. “Göze hitap eden konular programdan çıkarılmaz, diğer duyular vasıtasıyla kazandırılmaya çalışılır” (TTD, 1956, Sayı:135). Bu şekilde görme yetersizliği olan öğrencinin her alanda gelişmesi amaçlanmıştır.

İncelemeler sonucunda normal ortaokul öğretimine takip etme kabiliyeti olmayan öğrenciler mesleki ortaokula ayrılmıştır. *Bu kısımda öğretim kültür ve sanat dersleri olarak ikiye ayrılır. Sanat dersleri öğretimine ayrılan 18 ders saatin 12 ders saati esas sanat, 6 ders saatlik kısmı yardımcı sanata ayrılır* (TTD, 1956, Sayı:135). Körler okulu ve yetiştirme yurdu ortaokul haftalık ders dağıtma cetveline aşağıdaki tablo 2.2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.2: Körler Okulu ve Yetiştirme Yurdu Haftalık Ders Dağıtma Cetveli A-Ortaokulu

DERSLER	I. Sınıf		II. Sınıf		III. Sınıf	
	Esas	Meslek	Esas	Meslek	Esas	Meslek
Türkçe	6	6	4	4	4	4
Tarih	2	Seçmeli	2	Seçmeli	2	2
Coğrafya	2	2	2	Seçmeli	1	1
Yurttaşlık Bilgisi	2	2	2	2	2	2
Matematik	5	Seçmeli	5	Seçmeli	5	Seçmeli
Fizik	-	-	3	Seçmeli	3	Seçmeli
Kimya	-	-	-	-	2	Seçmeli
Tabiat Bilgisi	3	Seçmeli	5	Seçmeli	2	Seçmeli
Yabancı Dil	3	Seçmeli	-	Seçmeli	3	Seçmeli
Tarım-Ticaret	1	Seçmeli	2	Seçmeli	1	Seçmeli
Beden Eğitimi	1	1	1	1	1	1
Müzik	1	Seçmeli	3	Seçmeli	1	Seçmeli
Modelaj-İş	1	Seçmeli	-	Seçmeli	1	Seçmeli
Daktilo	1	Seçmeli	2	-	-	-
Sanat	4	12	4	12	4	12
Yardımcı Sanat	2	6	2	6	2	6
TOPLAM	29 Seçmeli 5 34		25 Seçmeli 9 34		28 Seçmeli 6 34	

Kaynak: TTD (1956); “Körler Okullu Yönetmeliği ve Programları”. Talim ve Terbiye Dairesi, Tarih: 28.06.1956, Sayı: 135.

Görme yetersizliği olan öğrenciler için açılan bu okullara yönelik 1956 ile 1990 yılları arasında bir değişikliğe rastlanmamıştır. Talim Terbiye Kurulu’ nun 9.04.1990 tarih ve 44 sayılı kararı ile yürürlüğe giren, “*Körler İlkokulu Öğretim Programı*” normal ilkokul programı ile paralellik göstermektedir. *Normal ilkokul programında yer alan konular öğrencilerin özür ve özelliklerine dikkate alınarak kullanılacak metod ve tekniklerle işlenmektedir*” (TTKB, 1990, Sayı:44). ifadelerine yer verilmiştir. 1956 ile 1990 yılı körler okullu ilkokullarının haftalık ders saati çizelgeleri incelendiğinde 4 ders saatinin azaldığı, “sanat, aile bilgisi, yardımcı sanat, yurttaşlık bilgisi, tarih ve coğrafya” derslerinin kaldırıldığı,

“tabiat bilgisi” yerine “fen bilgisi dersi, “iş” dersinin yerine “iş ve sanat eğitimi” dersi adı değiştirilmiştir. Haftalık ders programına “kişisel idare” adı altında yeni bir ders eklenmiştir. Körler ilkokulu haftalık ders dağılımı aşağıda tablo 2.3’ te verilmiştir.

Tablo 2.3: Körler İlkokulu Haftalık Ders Dağıtım Çizelgesi

	Hazır lık Sınıfı	I. Sınıf	II. Sınıf	III. Sınıf	IV. Sınıf	V. Sınıf
DERSLER	Saat	Saat	Saat	Saat	Saat	Saat
Türkçe	6	10	10	10	6	6
Matematik	4	5	5	5	4	4
Fen Bilgisi	-	-	-	-	4	4
Sosyal Bilgiler	-	-	-	-	3	3
Hayat Bilgisi	4	5	5	5	-	-
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	-	-	-	-	2	2
Modelaj-İş	2	2	2	2	2	2
Müzik	2	1	1	1	1	1
Beden Eğitimi ve Bağımsız Hareket	4	3	3	3	3	3
Oyun Uygulama	4	2	-	-	-	-
Kişisel İdare	4	2	2	-	-	-
Aletli Müzik	-	-	2	2	2	-
İş ve Sanat Eğitimi	-	-	-	2	3	5
TOPLAM	30	30	30	30	30	30

Kaynak: TTKB (1990); “Sağırılar İlkokulu, Körler İlkokulu, Eğitilebilir Çocuklar İlkokulu, Öğretililebilir Çocuklar Okulu ve Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Öğretim Programının Kabulü.” Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Tarih: 09.04.1990, Sayı: 44.

Programda hayat bilgisi, matematik, Türkçe derslerinin amaçları ve içeriği normal okul programına paraleldir (Akkuş, 2004:98). “*Normal ilkokul programı konularından farklı olarak hazırlık sınıfı için Türkçe, matematik, modelaj-iş, hayat bilgisi, müzik, beden eğitimi ve bağımsız hareket, kişisel idare ve oyun uygulama dersleri ile eğitim öğretim metod ve teknikleri farklılık gösteren Türkçe, Fen Bilgisi programı hazırlanmıştır*” (TTKB, 1990, Sayı:44).

Özel Eğitim okullarına “Çevre, Sağlık, Okuma ve Trafik” dersinin konulması nedeniyle Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı 19.02.1993 tarihli 50 sayılı kararla Görme Engelliler İlkokulu haftalık ders çizelgesinde düzenleme yapılmıştır. “Çevre, Sağlık, Okuma ve Trafik” dersi normal ilkokullar için hazırlanan program uygulanır. Ancak görme yetersizliği olan öğrencilere verilemeyecek konular çıkartılır (TTKB, 1993, Sayı:50). 03.11.1997 tarihli 156 sayılı kararla yürürlüğe giren “*Yabancı dil, Trafik ve ilk yardım, Daktilo ve Rehberlik ve Eğitici Çalışmalar*” dersleri eklenmiştir (TTKB, 1997, Sayı:156).

24.08.2005 tarihli 311 sayılı kararla “Görme Engelliler İlköğretim Okulu” haftalık ders çizelgesindeki değişikliklerle “Teknoloji ve Tasarım” dersi ilave edilmiştir (TTKB, 2005, Sayı:311). Görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim aldıkları kurumlarda uygulanan haftalık ders çizelgelerindeki değişiklikler incelendiğinde normal okulların ders çizelgelerindeki değişikliklerle paralellik gösterdiği anlaşılmıştır.

Günümüzde ise görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimini alacakları kurum ve görme yetersizliği olan bireylerin eğitim almak için gidebilecekleri okul ve kurumlar ile bu okullardaki kullanılacak eğitim programlarıyla ilgili Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde 38. maddesinde yasal düzenlemeler yer verilmektedir. Görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi için açılan okul ve kurumlar ile ilgili 38/1. Maddesi 2018 yılında yapılan değişikliğe göre “*İşitme, görme ve ortopedik yetersizliği olan bireyler, yetersizliği olmayan akranlarıyla birlikte her tür ve kademede kaynaştırma yoluyla eğitim alabilecekleri gibi bu bireyler için her tür ve kademede, resmî ve özel gündüzlü ve/veya yatılı özel eğitim okul ve kurumu açılabilir.*” ifadelerine yer verilmiştir (ÖEHY, 2018, Madde 38/1). Böylece görme yetersizliği olan bireyler kendilerine uygun okul ve kurumda eğitimine devam edebilmektedir. 2018 yılında hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin için 31/1a. Madde “Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için açılan ilköğretim kurumları” başlığı altında görme yetersizliği olan bireyler için eğitim ve öğretimin uygulanması ile ilgili, “*Öğrenciler, ilköğretim programını takip ederler. Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak BEP hazırlanır*” ifadelerine yer verilmiştir (ÖEHY, 2018, Madde 31/1a). Bu okulların izlediği program, Milli Eğitim Bakanlığı’ nca hazırlanan ilköğretim programıdır. Program, ilköğretimi bitiren bütün öğrencilerin kazanması öngörülen okuma yazma, matematik, fen ve sosyal bilgiler gibi akademik becerileri içermektedir (Tuncer, 2013:304). Görme yetersizliği olan öğrencilerin okutulacak derslerin dağılımı eğitim görme engelliler ilkokulları ve ortaokulları haftalık ders programı çizelgesiyle belirtilmiştir. Görme engelliler ilkokulları ve ortaokulları haftalık ders çizelgesinde ders dağılımı ve uygulama ile ilgili esaslar aşağıdaki tablo 2.4’ de yer verilmiştir.

Tablo 2.4: Görme Engelliler İlkokulları ve Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi

DERSLER			SINIFLAR							
			İLKOKUL				ORTAOKUL			
			1	2	3	4	5	6	7	8
ZORUNLU DERSLER	Türkçe		10	8	8	6	6	5	5	
	Matematik	10	5	5	5	5	5	5	5	
	Hayat Bilgisi	4	4	3						
	Fen Bilimleri			3	3	4	4	4	4	
	Sosyal Bilgiler				3	3	3	3		
	T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük								2	
	Yabancı Dil		2	2	2	3	3	4	4	
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi				2	2	2	2	2	
	Görsel Sanatlar/Modelaj	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Müzik	1	1	1	1	1	1	1	1	
	Oyun, Fiziki Etkinlikler ve Bağımsız Hareket Becerileri	4	4	4	1					
	Toplumsal Uyum Becerileri	1	1	1	1					
	Beden Eğitimi, Spor ve Bağımsız Hareket Becerileri					2	2	2	2	
	Teknoloji ve Tasarım							2	2	
	Trafik Güvenliği				1					
	Bilişim Teknolojileri ve Yazılım					2	2			
	Rehberlik ve Kariyer Planlama								1	
	İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi				2					
ZORUNLU DERS SAATİ TOPLAMI			26	28	28	30	29	29	29	29
SEÇMELİ DERSLER	Din, Ahlak ve Değerler	Kur'an-ı Kerim (4)					2	2	2	2
		Hız. Muhammed'in Hayatı (4)					2	2	2	2
		Temel Dini Bilgiler (2)					2	2	2	2
	Dil ve Anlatım	Okuma Becerileri (1)					2	2		
		Yazarlık ve Yazma Becerileri (4)					2	2	2	2
		Yaşayan Diller ve Lehçeler (4)					2	2	2	2
		İletişim ve Sunum Becerileri (1)							2	2
	Yabancı Dil	Braille Türkçe (4)					2	2	2	2
		Yabancı Dil (Bakanlar kurulu kararı ile kabul edilenler.) (4)					2	2	2	2
		Bilim Uygulamaları (4)					2	2	2	2
		Matematik Uygulamaları (4)					2	2	2	2
	Fen Bilimleri ve Matematik	Çevre ve Bilim (1)							2	2
		Bilişim Teknolojileri ve Yazılım (2)							2	2
		Braille Matematik (4)					2	2	2	2
		Görsel Sanatlar (Resim, Geleneksel Sanatlar, Plastik Sanatlar, vb.) (4)					2/ (4)	2/ (4)	2/ (4)	2/ (4)
		Müzik (4)					2/ (4)	2/ (4)	2/ (4)	2/ (4)
	Sanat ve Spor	Spor ve Fiziki Etkinlikler (Alanlara göre modüller oluşturulacaktır) (4)					2/ (4)	2/ (4)	2/ (4)	2/ (4)
		Drama (2)					2	2		
		Zekâ Oyunları (4)					2	2	2	2
		Halk Kültürü (1)						2	2	
		Medya Okur Yazarlığı (1)							2	2
	Sosyal Bilimler	Hukuk ve Adalet (1)						2	2	
		Düşünme Eğitimi (2)							2	2
Seçilebilecek Ders Saati Sayısı						6	6	6	6	
Serbest Etkinlikler			4	2	2	-	-	-	-	-
Toplam Ders			30	30	30	30	35	35	35	35

Kaynak:MEB.http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_02/02120124_grmeengellilerlkoku_lveortaokulhaftalkdersizelgesi.pdf (2018-2019 Öğretim Yılı)

Görme Engelliler İlkokulları ve Ortaokulları haftalık ders çizelgesinin uygulanması ile ilgili açıklamalar

1. Serbest etkinlikleri uygulama velinin isteği doğrultusunda okul yönetiminin kararına bağlı olup zorunlu değildir.
2. Seçmeli derslerin kaç kez alınabileceği dersin adının yanında parantez içinde belirtilmiştir.
3. Seçmeli derslerden birden fazla sınıf düzeyinde alınabilecek derslerin öğretim programları modüler bir yapıda oluşturulacaktır. Öğrenciler bu derslerden herhangi birini, 5-8. sınıf arasında herhangi bir sınıfta ya da sürekli olarak alabileceklerdir. Öğrenci, beşinci sınıftan itibaren programda seçmeli olarak yer alan bir dersi ilk kez sekizinci sınıfta alabileceği gibi, bu dersi beşinci sınıftan itibaren sürekli olarak seçebilir ya da herhangi bir sınıf düzeyinde başka bir alandan ders seçebilir.
4. Öğretim programlarının uygulanmasında haftanın belirli bir günü/günleri ortaokullarda altı (6) ders saatlik zaman dilimi “seçmeli ders saatleri” olarak belirlenir. Bu şekilde farklı sınıf düzeylerinde olup fakat seçtikleri ders açısından aynı seviyede olan öğrencilerden seçmeli ders grubu oluşturulması sağlanır. Örneğin bir öğrenci Kur'an-ı Kerim dersini ilk kez yedinci sınıfta alıyorsa ve henüz başlangıç seviyesinde ise bu dersi beşinci, altıncı ve sekizinci sınıfta okuyan ve başlangıç seviyesinde olan öğrencilerle birlikte alabilir. Böylece hem kaynakların daha rasyonel kullanılması hem de öğrenciler için tercih haklarının karşılanması imkânı sağlanır.
5. Sanat ve Spor, Görsel Sanatlar, Müzik, Spor ve Fiziki Etkinlikler dersleri öğrencilerin tercihlerine bağlı olarak iki (2) ya da dört (4) ders saati olarak seçilebilir.
6. Beşinci sınıfta Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri (20 ders saati) ile en az 4 ders saatlik seçmeli dersi tamamlamak kaydıyla, imkân ve şartları uygun olan okullarda isteğe bağlı olarak 18 ders saatine kadar yabancı dil dersi öğretimi yapılabilir. Bu uygulamayı yapan okullarda, öğrencilerin hazır bulunuşluk düzeyleri dikkate alınarak Talim ve Terbiye Kurulunca kabul edilmiş ve uygulanmakta olan yabancı dil dersi öğretim programlarına dayalı olarak dersin zümre öğretmenler kurulunca hazırlanan öğretim programları uygulanabilir.
7. İsteyen okullarda on (10) ders saatine kadar okul ve çevrenin şartları ile öğrencilerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak; sanat etkinlikleri, sportif çalışmalar, sosyal ve kültürel etkinlikler ile özel eğitime yönelik her türlü eğitici faaliyetlerin gerçekleştirilmesi okul yönetiminin kararına bağlı olarak uygulanabilir.
8. Görme engelli öğrenciler için açılan ilkokul ve ortaokullar ile kaynaştırma yoluyla eğitimine devam eden öğrencilerin ihtiyaçları ve performanslarına göre “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” (BEP) hazırlanarak uygulanır.
9. Görsel sanatlar/Modelaj dersi öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak uygulanır.
10. Oyun, Fiziki Etkinlikler ve Bağımsız Hareket Becerileri dersi, Beden Eğitimi, Spor ve Bağımsız Hareket Becerileri dersi ile Sanat Dersleri görme engelli öğrencilerin bireysel özellikleri ve bağımsız şekilde yaşamını sürdürmesine yönelik ihtiyaç duyduğu beceriler dikkate alınarak uygulanır.

2.1.5. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Görsel Sanatlar Öğretim Programı

Ülkemizde görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimleri için açılan okullarda uygulanan “Körler Okullu Yönetmeliği ve Programları” nda modelaj-iş dersi resim dersinin yerini tuttuğu ifade edilmiştir. Haftalık ders dağılım çizelgesinde modelaj- iş dersi 1 ve 2. sınıflarda 4 ders saati 3, 4, 5 ve 6. sınıflarda 2 ders saati olarak belirlenmiştir (TTD, 1956, Sayı:135). Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 1975’den itibaren 1993 ve 1997 tarihli yürürlüğe giren görme

engelliler ilkokulu haftalık ders çizelgesinde bazı derslerin değişmesine rağmen modelaj- iş dersinin 2 ders saati olarak devam ettiği görülmüştür. Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından verilen teklif doğrultusunda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 7.07.1998 tarihli 89 sayılı kararla “Görme Engelliler İlköğretim Okulu (6, 7, 8. sınıf) Modelaj- İş Dersi Öğretim Programı” 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmak ve denenerek geliştirilmek üzere kabul edilmiştir. Bu program bir yıl süre ile haftada iki saati olarak uygulanmıştır (TTKB, 1998, Sayı:89).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın Görme Engelliler İlköğretim Okulları haftalık ders saatleri çizelgesinde 24.08.2005 tarihli 311 sayılı kararı ile kabul edilen haftalık ders çizelgesi 24.01.2008 tarihli 4 sayılı kararla uygulamadan kaldırılmıştır. Her iki kararda belirtilen haftalık ders çizelgesinde modelaj-iş dersi 1, 2, 3, 4 ve 5.sınıflarda 2 ders saati, 6, 7 ve 8. sınıflarda 1 ders saati olarak belirtilmiştir. (TTKB, 2008, Sayı:4). 17.09.2010 tarihli 130 sayılı kararla yürürlüğe giren Görme Engelliler İlköğretim Okulları haftalık ders saati çizelgesine göre modelaj-iş (görsel sanatlar) dersinin 1, 2 ve 3. sınıflarda 2 ders saati, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda haftada 1 ders saati olduğu görülmektedir (TTKB, 2010, Sayı:130).

Normal ilköğretim okulları haftalık ders çizelgesindeki yapılan değişiklikler doğrultusunda Görme Engelliler İlköğretim Okulları haftalık ders çizelgesi 29.06.2012 tarihli 96 sayılı kararla değiştirilmiştir. Bu çizelgede Görsel Sanatlar/ Modelaj dersi 1-8. sınıflar arasında haftada 1 ders saati olarak belirtilmiştir. Çizelgenin uygulanması ile ilgili yapılan açıklamalarda “Görsel Sanatlar/ Modelaj- İş” dersi öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak uygulanır” ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıca, “*Görme engelli öğrenciler için açılan ilkokul ve ortaokul ile kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” (BEP) hazırlanır*” açıklamalarına yer verilmiştir (TTKB, 2012, Sayı:96). “*Özel ihtiyaçları olan öğrenciler için özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı temel alınarak “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” (BEP) hazırlanır.*” ifadeleri ile açıklanmıştır (TTKB, 2012, Sayı:96).

2013 yılı görsel sanatlar dersi öğretim programında görme yetersizliği olan öğrenciler ile ilgili, *“Görmede herhangi bir yetersizlik olduğunda her birey sahip olduğu görme kalıntısı miktarına bağlı olarak öğrenme yöntemlerinde değişiklikler yapmak, sosyal yaşam, eğlence ve meslek seçiminde kaybolan bilgiyi tamamlamaya yardımcı olacak yeni yollar bulmak zorundadır”* (MEB, 2013:5). ifadeleri yer verilmiştir. Görsel sanatlar dersi öğretim programı 2018-2019 eğitim öğretim yılından itibaren güncellenerek uygulanmaya başlanmıştır. Programda özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler ile ilgili olarak *“Öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Öte yandan bu durum bireylerarası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar”* (MEB, 2018:7). şeklinde açıklanmıştır. Ayrıca programın uygulanması ile ilgili, *“Öğretmen, Program’ın uygulanması ile ilgili açıklamalara dikkat ederek öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak esnek uygulamalara yer vermelidir”* (MEB, 2018:10). sözleri yer almıştır.

Görsel sanatlar dersi öğretim programının belirlenen hedeflere ulaşmasında programın uygulayıcısı olan öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmenin çağın bilgi ve becerilerine sahip olarak yetiştirilebilmesi için 2006 yılında YÖK, öğretmen yetiştirme programlarını güncellemiştir (YÖK, 2007). Bu doğrultuda eğitim fakültelerinin tüm öğretmen yetiştirme programlarında olduğu gibi Resim-İş Öğretmenliği lisans programında da 2 kredilik “özel eğitim” dersi zorunlu ders olarak uygulamaya konulmuştur. Ayrıca fakülte yönetiminin bu ders yerine, farklı bir dersi zorunlu ders olarak koyabileceği ifade edilmiştir (YÖK, 2007). Resim-iş öğretmenliği lisans programı öğretmen adaylarının ihtiyaçları doğrultusunda güncellenerek 2 kredilik “özel eğitim ve kaynaştırma” dersi zorunlu ders olarak uygulanmaya başlamıştır (YÖK, 2018). Resim-iş öğretmenliğinden 2006’dan önce mezun olanlar özel eğitime yönelik bir ders almamışlardır.

Nitelikli öğretmen yetiştirmek için Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü 2017 yılında görsel sanatlar öğretmenlerinin kendi alanlarında gelişimini sağlamak amacıyla bilgi, beceri, tutum ve değerleri somut biçimde ortaya koyarak bu alanda geliştirilecek

politikalara yol gösterici nitelikte olması için görsel sanatlar öğretmeni özel alan yeterlilikleri hazırlanmıştır. Buradaki yeterliliklerden biri de, “*Öğrenme öğretme sürecinde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme*” şeklinde ifade edilmiştir (MEB, 2017:128). Görsel sanatlar öğretmenlerinin özel eğitim ile ilgili yeterlilikleri ölçülmeye çalışılmıştır.

2.1.2. Eğitimde Program Değerlendirme

Eğitimin genel amaçları doğrultusunda, bireylere bilgi ve beceri kazandırmaya yönelik olarak hazırlanan programların, istenilen hedeflere ne derece ulaştığı ya da ne gibi eksikliklerin olduğu tespit edilmesi gerekmektedir. “*Bu nedenle, programın uygulanması sonucunda, yetersiz kalan ya da ters işleyen öğelerin olup olmadığı; varsa aksaklıkların programın hangi öğelerinden kaynaklandığını belirlemek ve gerekli düzeltmeleri yapmak amacıyla programın değerlendirilmesi gerekmektedir*” (Demirel, 2015:172).

Eğitimde program değerlendirme ile ilgili çeşitli tanımlar yapılmıştır. Erdem (1998:10) program değerlendirmeyi, “*Gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile eğitim programlarının etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verileri programın etkililiğinin işaretçileri olan ölçütlerle karşılaştırıp yorumlama ve programın etkililiği hakkında karar verme süreci*” olarak tanımlamıştır. Ornstein ve Hunkins (2016:382) ise değerlendirmeyi, “*Öğretimin değerlendirilmesi ile eş anlamlı olarak*” tanımlarken, program değerlendirmenin, “*Açık ve örtük olarak daha önce uygulanan eğitim programı ve öğretim tasarımları hakkında bir değer yargısına ulaşmamızı sağlar.*” ifadelerini kullanmıştır. Ayrıca, “*Değerlendirme, eğitimde programı geliştirmede önemli bir işlemdir*” (Tyler, 2014:93).

Posner (1995:222), “*Program değerlendirmeyi, bir birey ya da bir grup tarafından programdaki obje, kişi ya da bir takım işlemlerin değeri hakkında karar verme*” olarak tanımlarken, Patton (2014:10) program değerlendirmeyi, “*Program ile ilgili yargıya varmak, etkinliğini artırmak veya gelecek programlamalar ile ilgili kararlar vermek için programların etkinlikleri, özellikleri ve sonuçları ile ilgili sistematik bilgi toplanması*” olarak tanımlamıştır. Bu yargılar, program hakkında topladığımız verileri ve bu verileri nasıl değerlendirdiğimizi etkilemektedir (Ornstein ve Hunkins, 2016:382).

Sanders ve Nafziger (1976, akt. Yüksel ve Sağlam, 2012:22) program değerlendirmenin yapılma amacını yedi madde de toplamıştır.

1. Programın güçlü ve zayıf yönlerini belirlemek ve geliştirmek
2. Programda karşılaşılan sorunları çözümü güçleştirmeden önce belirlemek
3. Eğitim gereksinimlerini belirlemek
4. Eğitimde kullanılacak kaynakları belirlemek
5. İstenen eğitsel çıktıları belirlemek
6. Planlama ve karar vermede kullanılacak bilgileri toplamak
7. Eğitim giderlerini azaltmada kullanılabilecek finansal bilgiler toplamak.

Bu bilgiler doğrultusunda program değerlendirme ile ilgili yapılacak araştırmalarda, amaca yönelik seçilebilecek farklı program değerlendirme yaklaşım ve modelleri olduğu görülmektedir.

2.1.3. Eğitimde Program Değerlendirme Yaklaşımları ve Modelleri

Program değerlendirmede amaca yönelik toplanan verilerin işlenmesinde değerlendirenlerin bakış açılarındaki farklılıklar, program değerlendirmede farklı yaklaşımları tercih etmelerine neden olmaktadır.

Ertürk program değerlendirme yaklaşımlarını altı grupta açıklamıştır. Bunlar: 1) *Yetişek tasarımına bakarak*, değerlendirme yaklaşımında program geliştirme amacının uygunluğuna, 2) *Ortama bakarak* değerlendirme yaklaşımında eğitim ortamını inceleyerek program başarısını etkileyen uyarıcıların belirlenmesine, 3) *Başarıya bakarak*, değerlendirme yaklaşımında öğrencinin davranışlarındaki değişime 4) *Erişiye bakarak* değerlendirme yaklaşımında öğrencinin girişteki davranışları ile çıkıştaki davranışlar arasındaki farkın istenilen hedeflere ulaşma oranına, 5) *Öğrenmeye bakarak* değerlendirme yaklaşımında, erişiyeye bakmanın dışında öğrenmedeki değişime, 6) *Ürüne bakarak* yapılan değerlendirme yaklaşımında program uygulanırken elde edilen ürünlere bakarak değerlendirmektedir (Ertürk, 1972:114-116).

Program değerlendirme yaklaşımına ilişkin bir diğer gruplandırmayı J. George Posner yapmıştır. Posner, eğitim sorunlarına çeşitli cevaplar verilebileceğini, yaklaşım değişikliğinin nedenini ise programı geliştiren kişilerin

felsefi ve psikolojik bakış açısına bağlamıştır. “Öğrenme nasıl gerçekleşir ve nasıl kolaylaştırılır?”, “Hangi hedefler değerlidir ve bunları nasıl ifade etmeliyiz?”, “En önemli içerik nedir ve içerik öğretim için nasıl organize edilmelidir?”, “Eğitimin ilerlemesi nasıl değerlendirilmelidir?”, “Okulların toplumla arasındaki ilişki nedir ve nasıl olmalıdır?” (Posner, 1995:231-232). Bu sorulardan her biri hangi yaklaşımı ele alacağını belirlemiştir. Bazı bakış açıları diğerlerinden daha kapsamlıdır ve bu nedenle daha geniş bir soru grubuna hitap etmektedir. Posner bu bilgilerin doğrultusunda program değerlendirme yaklaşımını beş başlık altında açıklamıştır. 1) Geleneksel yaklaşım, 2) deneysel değerlendirme yaklaşımı, 3) davranışsal değerlendirme yaklaşımı, 4) disiplinler yapı, 5) bilişsel değerlendirme yaklaşımı olarak ifade etmiştir (Posner, 1995:231-232).

Ornstein ve Hunkins (2016:396-409)’ e göre program değerlendirme yaklaşımlarını dört başlık altında ele almıştır.

1) *İnsancıl yaklaşıma karşı bilimsel yaklaşım*; İnsancıl yaklaşım değerlendiricileri “Ağırlıklı olarak gözlemlediklerine ilişkin izlenimleri gibi nitel veriyi analiz ederler. Gerçek olayları betimlerler.” Mark Hutchinson insancıl yaklaşımı, “Yorumsamacı, sanatsal, sistematik, kurama dayalı ve eleştirel-özgürleştirici” olarak beş yaklaşıma ayrılmıştır (Ornstein ve Hunkins, 2016:401). Bilimsel yaklaşım değerlendiricileri ise “Öğrenenler üzerinde odaklanma eğilimindedir” ve toplanan veriler “Niceldir ve istatistiksel olarak analiz edilebilir” (Ornstein ve Hunkins, 2016:397).

2) *Sezgici yaklaşıma karşı faydacı yaklaşım*; Darling-Hammond sezgici yaklaşımdaki değerlendiricilerin, “Programın bireyde ya da küçük gruplarda bıraktığı etkiye karar vermek için veri toplarlar.” ve “Değerlendirme için pek çok ölçüte başvururlar.” Fayda odaklı değerlendiriciler ise, en olumlu etkinin azami sayıdaki bireyin yararına olduğu önermesine göre faaliyet gösterir (Ornstein ve Hunkins, 2016: 402). Programın değerlendirmesinde öğrencilerinden beklenen amaçlara ulaşma oranı göz önünde bulundurulur.

3) *Sonuç yaklaşımına karşı özcü yaklaşım*; Michael Scriven’ ın adlandırdığı sonuç yaklaşımı, bir eğitim programının sahip olduğu temel değerler

belirlendiğinde uygulanan programın sonuçlarını incelenmesidir. Mark Huntchinson özgü değerlendirme yaklaşımındaki değerlendiriciler, programı *“Bağımsız olarak incelerler”* ve *“Eğitim programı ne kadar iyi?”* sorusuna *“çözüm ararlar”* (Ornstein ve Hunkins, 2016:402). Bu şekilde program hakkında bir sonuca varılmaktadır.

4) *Biçimlendirici ve toplam değerlendirme yaklaşımı*; Gamege ve Ueyama biçimlendirici değerlendirmeyi, *“Öğrenci öğrenmesini en iyi hale getirme amaçlı olarak oluşturulan programın geliştirilmesi için gerçekleştirilen faaliyetlerini kapsar”*. Toplam değerlendirme yaklaşımı ise, *“Eğitim programının genel niteliğini değerlendirmeyi amaçlar”* ve *“eğitim programı başarılı oldu mu?”* sorusuna cevap aramaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2016:403-407).

Program değerlendirme yaklaşımlarında değerlendirenlerin farklı bakış açıları farklı biçimde sınıflandırmalarına neden olmuştur. Bunun için her değerlendirenin benimsediği yaklaşıma uygun çok sayıda program değerlendirme modeli geliştirilmiştir. Bu bilgilerin doğrultusunda bu bölümde en çok bilinen program değerlendirme modellerine yer verilmiştir.

2.1.3.1. Tyler’ ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

R.Tyler tarafından 1933-41 yılları arasında geliştirilen bu model, diğer modellerin gelişmesine katkı sağlamıştır. *“Bu modelin merkezinde eğitim hedefleri vardır, önce hangi hedeflere ulaşılabildiğine bakılır. Sonra ulaşılamayan hedeflere niçin ulaşılamadığını belirlemek için, hedef ve öğretme yaşantıları incelenir. Hedeflerin değerlendirilmesinde ulaşılamayan hedefler nelerdir? Bu hedefler programın hizmet ettiği gruba uygun mu? sorularına yanıt aranır”* (Demirel, 2015:174). Toplanan veriler doğrultusunda ulaşılamayan hedefin kazandırıldığı öğrenme yaşantıları gözden geçirilir, değiştirilir ya da incelemeler sonucunda öğrenci düzeyinin üstünde ise programdan çıkarılabilmektedir.

“Tyler hedefe dayalı değerlendirmede öğrencilerin hedeflenen davranışları kazanıp kazanmadığı uygun ölçeklerle tespit edilir, belirli bir süre sonra tekrar uygulanarak hedef davranışın kalıcılığı incelenmektedir. Bu veriler doğrultusunda programdaki hedefler tekrar gözden geçirilmektedir. Hedefe dayalı değerlendirme

modelinde deneysel araştırma yöntemi tercih edilmektedir” (Erdem, 1998:12). Tyler’ e göre program değerlendirme, programın hedeflediği öğretim süreci sonunda bireylerin hedeflere ne düzeyde ulaştığını, tespit etmek üzerine tasarlanmıştır. Program değerlendirme aşamasında ölçeklerle (anketler, başarı testi, vb.) program öncesi ve sonrasındaki farklar tespit edilerek program hakkında karar verilmeye çalışılmıştır.

2.1.3.2. Metfessel- Michael Değerlendirme Modeli

“1960’ lı yılların sonlarında Metfessel- Michael sekiz aşamadan oluşan bir model sunmuşlardır. Bu model, Tyler’ in “Hedefe Dayalı Program Değerlendirme Modeli” nin bir tür çeşitlemesi denebilecek özelliktedir. Modelin şematik görünümüne de bakıldığında iki model arasındaki benzerlik kendini göstermektedir” (Popham, 1988:25-26; Ornstein ve Hunkins, 1988:256-257, akt. Gözütok, 2001:165). “Modeli Tyler’ in modelinden ayıran temel özellik, alternatif ölçme araçlarının geliştirilmesi seçilmesi ve öğrenci performansının amaçlarla değil önceden belirlenmiş standartlarla karşılaştırılmasıdır” (Yüksel ve Sağlam, 2012:44). Metfessel- Michael’ in program değerlendirme modelinde;

1. Yetişğin genel hedefleri oluşturulmalı
2. Özel hedefler geliştirilmeli,
- 3.Özel hedefler yetişkte uygulanabilir hale dönüştürülmeli,
4. Yetişğin etkililiğini ölçebilecek ölçme araçları geliştirilmeli,
5. Davranışlar, periyodik olarak gözlenmeli,
6. Elde edilen bilgiler istatistiksel metotlarla analiz edilmeli,
7. Veriler yorumlanmalı,
8. İleriye yönelik tasarılar oluşturulmalıdır (Sönmez ve Alacapınar, 2015:82).

2.1.3.3. Provus’ un Farklar Yaklaşımı ile Değerlendirme

Malcolm Provus tarafından geliştirilen modeli, programın değerlendirilme sürecinde belirlenen performans ve standartların karşılaştırılması sonucunda aradaki farklılıkları ortaya koyduğu için “Farklar modeli” olarak tanımlanmıştır. Malcolm Provus tarafından geliştirilen bu model sistem yöntemini kurmaya dayalı

değerlendirmeyi beş evreye ve dört bileşene ayırır (Ornstein, 1988:257, akt. Demirel, 2015:176).

- Program standartlarını belirleme,
- Program edinimi (performans) belirleme,
- Edinim ile standartları karşılaştırma,
- Edinim ile standartlar arasında bir farklılığın olup olmadığını belirlemedir.

Farklarla elde edilecek bilgiler, her evrede karar vermek zorunda olanlara açıklanır. Bu durumda karar verecekler için karar seçenekleri şunlardır:

1. Bir sonraki evreye gitmek,
2. Önceki evreyi yeniden kullanılacak hale getirmek,
3. Yetişiği yeniden başlatmak,
4. Performans ve standartları yeniden düzenlemek ya da programı bitirmek (Sönmez ve Alacapınar, 2015:82).

Provus' un Farklar Modelinde beş aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalarda elde edilen veriler programın standartları ile karşılaştırılır.

1. Tasarım: *“Program henüz tasarım aşamasında iken tasarımın sahip olması gereken standartlarla karşılaştırılır. Tasarım standartları ve mevcut programın özellikleri arasındaki farklara bakarak bir sonraki aşamaya geçebilir, program tasarımında değişiklikler yapılabilir ya da program reddedilebilir”* (Gözütok, 2001:167).

2. Oluşturma: *“Olanaklar, yöntemler, öğrenci davranışları olarak adlandırılan program öğeleri burada değerlendirilir. Programın oluşumu ile ölçütlerin oluşumu arasındaki fark yine rapor edilir”*(Demirel, 2015:176).

3. Süreçler: *“Program süreçleri, öğrenci, öğretmen, personel etkinliklerini, programdaki iş görülerini ve iletişimlerini içerecek şekilde değerlendirilir. Durum karar vericilere bildirilir”* (Gözütok, 2001:168).

4. Ürünler: *“Orijinal hedefler göz önünde bulundurarak programın genel değerlendirilmesi yapılır. Ürün değerlendirmeye okul- toplum ilişkisi açısından bakılır” (Demirel, 2015:176).*

5. Programın çıktıları: *“Benzer yetişek çıktılarıyla karşılaştırılır. Maliyet-yarar analizleri yapılır. Geliştirilen ve uygulanan yeni eğitim yetişeginin sonuçlarının, maliyeti karşılayıp karşılamadığı araştırılır. Burada maliyet sadece para değil ekonomik, politik ve toplumsal değerler açısından da değerlendirme içermektedir” (Ornstein, 1988: Tchudi; 1991, akt. Sönmez ve Alacapınar, 2015:82).*

2.1.3.4. Stake’ in Uygunluk- Olasılık Modeli

Stake’ in uygunluk- olasılık modeli, *“Robert Stake, formal ve informal değerlendirme süreçlerini ayırır. Eğitsel değerlendirmenin nedensel gözleme, örtük hedeflere, sezgisel normlara ve subjektif kararlara bağlı olduğunun farkında olmasına rağmen eğitimcilerin formal değerlendirme süreçlerini oluşturmak için çaba sarf etmeleri gerektiğini belirtir” (Ornstein ve Hunkins, 2016:410).*

Stake’ e göre değerlendirmede üç tür bilgi toplanmaktadır.

1. Girdi: Girdiler çıktıyı etkiler.
2. Süreç: Etkileşim söz konusudur. Sınıf ortamı, zaman ayarları, boş zaman düzenlemeleri iletişim ve süreçteki kişilerin karşılıklı etkileşim içinde olmaları değerlendirmede dikkate alınır. Bu boyut öğrenme-öğretme süreci olarak adlandırılabilir.
3. Çıktı: Akademik başarı, tutum ve beceri düzeyinde değerlendirme söz konusudur (Demirel, 2015:177).

Stake’ in modeli ayrıca, planlanan ve uygulanan ve sonrasında değerlendirilen arasındaki ilişkileri gösterir. Planlananlar ve sonuçlar arasındaki tam bir uyum için, gözlenen tüm önkoşullar, eğitim programı ve sonuçların niyetlenenler ile olması gerekir (Ornstein ve Hunkins, 2016:411).

Sönmez ve Alacapınar değerlendirme sırasında yapılması gerekenleri beş basamakta toparlamıştır.

1. Yetişğin öyküsünü anlatmalıdır.
2. Özelliklerinin ne olduğunu belirtmelidir.
3. Müşterilerinin ve personelinin kimler olduklarını ve ne gibi özelliklere sahip olduklarını betimlemelidir.
4. Yetişekte önemli olan konuları ve sorunları vurgulamalıdır.
5. Başarılarını abartmadan olduğunu gibi rapor etmelidir (Sönmez ve Alacapınar, 2015:83).

Stake' in modeli çok kullanışlı olsa da, tam anlamıyla bir uyumun olması imkânsızdır. Öğrenci öğrenmesi ve davranışları arasında kesin bir uyum yoktur (Ornstein ve Hunkins, 2016:412). Öğrenciler, belirli bir ders ile ilgili düşüncelerini etkileyen pek çok dış etkenle karşılaşabilirler. Bu da programın planlama, uygulama ve değerlendirme arasındaki uyumu etkileyebilir.

2.1.3.5. Eisner' in Eğitsel Eleştiri Değerlendirme Modeli

Elliot Eisner, büyük ölçüde sanattan yararlanarak oluşturduğu uzmanlık ve eleştiri olmak üzere iki insancıl değerlendirme modelini önermiştir. Her iki model, yeni programların bir sonucu olarak eğitim yaşamının zengin bir betimlemesini ortaya koymak için tasarlanmıştır (Ornstein ve Hunkins, 2016:415). Eisner, eğitimsel eleştiriye kullanacak değerlendirmecilerin, *“Belli bir programın uygulanması sonucunda öğretim yılı boyunca neler oldu? Anahtar olaylar nelerdi? Bu olaylar nasıl ortaya çıktı? Öğretmen ve öğrenciler bu olaylara nasıl katıldı? Bu olaylar daha nasıl etkin yapılabilir?”* gibi sorular sormaları gerektiğini belirtir (Demirel, 2015:179).

Bu modelde yetişek değerlendirme üç aşamadan oluşur.

- 1- Eğitimin niteliği ile ilgili veriler betimlenir. İlgili kişilere sunulur.
- 2- Yorumlama; yetişek uygulandığında ortaya çıkarak muhtemel sonuçlar ve olgular önceden kestirilmeye çalışılır.

- 3- Değerlendirme; betimleme ve yorumlama basamaklarındakiler, yetişek uygulandıktan sonra ortaya çıkan sonuçlara göre değerlendirir (Sönmez ve Alacapınar, 2015:89).

Betimsel boyutta, eğitimin niteliği ile ilgili özellikler tanımlanır. Betimleme sırasında, yeni programın sonucunda okulda ne gibi değişiklikler olduğu, bu değişikliklerin öğrenci ve öğretmenleri nasıl etkilediği, tepkilerin neler olduğu gibi sorulara yanıt aranır (Erdem, 1998:14). Betimlemede, eğitimin niteliği ile ilgili özellikler, yorumlamada programın uygulanması sonucu ortaya çıkan olayların olası bazı sonuçlarının kestirilmesi ve değerlendirme de betimleme ve yorumlama sonuçlarına göre hakkında bir yargıya varılır (Demirel, 2015:180).

2.1.3.6. Stake' nin İhtiyaç Cevap Verici Program Değerlendirme Modeli

Stake' in ihtiyaçlara cevap vermek için geliştirdiği program değerlendirme modelinde değerlendiricilerin;

1. Programın öyküsünü anlatır,
2. Özelliklerin anlatır,
3. Müşterilerini ve personelini tanımlar,
4. Önemli konularını ve sorunlarını belirtir,
5. Başarılarını rapor eder. Bu modelde değerlendirmecinin programın etkinliği ve içeriği bir plan geliştirmesi gerekir. Bu planda gözlem yapacak, öykü ve betimlemeleri hazırlayacak ve ürün sunumunu geliştirecek kişilere ihtiyaç vardır (Ornstein ve Hunkins, 1988:267, akt. Demirel, 2015:180).

Stake' in değerlendiriciler çıktılar ile programın hedeflerine ulaşp ulaşmadığı incelemektedir. Öğrenci başarısını değerlendirmek için veriler toplanmaktadır. Stake modelinde, gözlenen çıktılar, süreçler ve ürünlerle ve istenen ürünleri, gözlenen çıktılar, süreçler ve ürünlerle uygunluk açısından karşılaştırma yolunu seçmiştir. Kısacası istenen ile gözlenen arasındaki uygunluğu, modelin merkezine oturtmuştur (Gözütok, 2001:168).

2.1.3.7. Stufflebeam' in Bağlam, Girdi, Süreç ve Ürün Modeli (CIPP)

Daniel Stufflebeam, “Yönetim odaklı kararlar vermeye önemli katkısı olan kapsamlı bir değerlendirme modeli sunar. Stufflebeam' e göre, yönetimin karar vermesi için bilgi sağlanır” (Ornstein ve Hunkins, 2016:412). CIPP değerlendirme yaklaşımının en önemli amacı, kanıtlamak değil, iyileştirmek olduğu görüşüne dayanmaktadır (Stufflebeam, 1983). CIPP Modeli aynı zamanda uygulanan program hakkında geriye dönük, özetleyici değerlendirmeler yapılmasını sağlar (Stufflebeam, 2003a).

Ayrıca program geliştirme sürecinde yetkililerin uygulanan programla ilgili dört alanda karar vermesi gerekir.

1. Planlama ile ilgili kararlar,
2. Yapılandırma ile ilgili kararlar,
3. Uygulama ile ilgili kararlar ve
4. Yeniden düzenleme ile ilgili kararlar (Erdem, 1998:13-14).

Bu kararlar doğrultusunda bilginin toparlanması bağlam, girdi, süreç ve ürün olarak adlandırılan dört çeşit değerlendirme aşaması vardır. Bu dört değerlendirme türünün ilk harflerinden CIPP kısaltması türetilmiştir. “*Temel olarak, CIPP Modeli dört çeşit soruya cevap bulmak için geliştirildi: Ne yapmalıyız? Bunu nasıl yapmalıyım? Doğru yapıyor muyuz? Ve işe yaradı mı?*” (Stufflebeam, 1971:5).

Bağlam (Çevre) Değerlendirilmesi: Program çevresinin incelenmesini içerir. İlgili çevreyi tanımlamak, gereksinim duyulan ve çevredeki mevcut koşulları resmetmek, karşılanmamış ihtiyaçlar ve kaçırılmış fırsatlara odaklanmak ve karşılanmamış ihtiyaçların sebeplerini tanılamak amacındadır (Ornstein ve Hunkins, 2016:412). Bağlam değerlendirme, sistemin her seviyesinde iyileştirme odaklı hedeflerin planlanmasına yardımcı olmak için toplam sistemin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi sağlar (Stufflebeam, 1971:5). Bu aşamada programla ilgili tüm faktörler ve mevcut durum analiz edilir. Bu aşamanın amacı hedeflerin belirlenmesine temel olacak bilgilerin toplanması ve hedeflerin belirlenmesidir (Demirel, 2015:178). Bağlam değerlendirmede tanımlanmış ihtiyaçları, sorunları ve fırsatları değerlendirmek, değerlendirmeyi kullananlara daha sonraki hedeflerin belirlenmesinde yardımcı olur (Stufflebeam, 2003b).

Girdinin Değerlendirilmesi: Bu aşama, programın amaçlarına ulaşabilmesi için gerekli olan kaynaklar ve bu kaynakların nasıl kullanacağı hakkında bilgi sağlar. Girdinin değerlendirilmesinde, çevrenin değerlendirmesinin aksine program ve öğeleri mikro düzeyde analiz edilir (Erdem, 1998:13). Girdinin değerlendirmesinde, verilen hedeflere ulaşmak için seçilebilecek ve yapılandırılabilir alternatif stratejilerin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi sağlanır (Stufflebeam, 1971:5). Değerlendiriciler, okulun değerlendirilmeyi gerçekleştirebilmek için sahip olduğu gücü değerlendirir. Program hedeflerine ulaşmak için önerilen stratejileri dikkate alır ve seçilen stratejinin uygulanmasını sağlayacak araçları tanımlarlar. Daha az kaynak, daha az zaman ve daha az para ile amaçlara ulaştıracak alternatif tasarımları göz önünde bulundurabilir (Ornstein ve Hunkins, 2016:412-413). Kısaca, *“Hedeflerin okulun hedefleriyle tutarlılığına, mevcut öğretim materyallerine, öğretmenlerin özelliklerine, öğretim stratejilerine, uygunluğuna vb. bakılır. Kapsamın, genel amaçlar ve özel hedeflerle tutarlı olup olmadığı incelenir”* (Sönmez ve Alacapınar, 2015:87- 88).

Girdi değerlendirilme şu sorulara yanıt arar: Amaçlar uygun ifadelendirildi mi? Okulun amaçlarıyla uyumlumu? İçerik, program hedef ve amaçları ile uyumlumu? Öğretim stratejileri uyumlumu? Amaçlara ulaştırabilecek başka stratejiler var mı? Bu içerik ve öğretim stratejilerinin amaçlara ulaşılmasıyla sonuçlanacağını inanılmasının temeli nedir? (Ornstein ve Hunkins, 2016:413).

Sürecin Değerlendirilmesi: Bu aşama ise programın uygulanması ile ilgili kararların alınması için önemlidir (Demirel, 2015:178). Süreç değerlendirmesi, stratejinin veya uygulanmasının güçlendirilebilmesi için, fiilen uygulanma koşulları altında seçilen bir stratejinin güçlü ve zayıf yönleri hakkında bilgi sağlar (Stufflebeam, 1971:6). *“Program hazırlarken, daha tasarı halindeyken önerilen öğrenme ve öğretme etkinlikleri ile uygulamadakilerin uygunluğu irdelenir”* (Sönmez ve Alacapınar, 2015:88). Programı yöneten ve kontrol eden uygulama kararları üzerine eğilir. Planlanan ve gerçekleşen faaliyetler arasındaki uyumu belirlemede kullanılır (Ornstein ve Hunkins, 2016:413).

Ürünün Değerlendirilmesi: Bu aşamada programın ürünü hakkında veri toplanarak beklenen ürünle gerçek ürünün karşılaştırılması söz konusudur (Erdem, 1998:13). Ürün değerlendirmesi, hedeflerin başarıya ulaşp ulaşmadığının

belirlenmesine ve bunlara ulaşmak için kullanılan prosedürlerin devam ettirilmesi veya sonlandırılması kararının yönelik bilgi sağlar (Stufflebeam, 1971:6). Kısaca program, *“Amaçlara ne ölçüde ulaşıyor?”* ve *“Yeni programın devam edilmesi, sonlandırılması ya da düzenlenmesine yönelik değerlendiricilerin karar vermesine olanak tanıyan bilgi sağlar”* (Ornstein ve Hunkins, 2016:414). Ürünün değerlendirmesi, hedeflenen kısa vadeli ve uzun vadeli sonuçları belirler ve değerlendirir (Stufflebeam, 2003).

Bu model çok kapsamlıdır. Amacı yetkili kişilere gerekli doğru ve tutarlı bilgiyi sağlamaktır. Bunun için değerlendirme yapılır. Yetkililer planlama, yapılandırma, uygulama ve yeniden düzenleme ile ilgili kararlar verirken değerlendirme sonuçlarını bilmek ve onlardan yararlanmak zorundadır (Sönmez ve Alacapınar, 2015:88). Geçmişteki kararların ve eylemlerin muhasebesi için sadece bilgi sağlamaz, aynı zamanda karar vericilere yapıcı bir anlamda bilgi sağlar, böylece karar vericiler daha mantıklı kararlar alabilirler (Stufflebeam, 1971:20).

2.1.3.8. Stufflebeam Toplam Değerlendirme Modeli

Stufflebeam' in bağlam, girdi, süreç ve ürün modelinden sonra toplam değerlendirme modelini geliştirmiştir. Bağlam, girdi, süreç ve üründen oluşan bu dört aşamada toplanan bilgiler için yapılması gerekenlere yönelik öneriler verilmektedir. Stufflebeam' in CIPP Değerlendirme Modeli, programların, projelerin, personelin, ürünlerin, kurumların değerlendirmelerine rehberlik etmek için hazırlanmış kapsamlı bir çerçevedir (Stufflebeam, 2007:1). Stufflebeam toplam değerlendirme modelinde dört aşamada değerlendirme yapılmaktadır.

1. Planlama Kararları; bağlam değerlendirmesinden sonra yapılır.
2. Yapılandırma Kararları; girdi değerlendirmesinden sonra yapılır.
3. Uygulama Kararları; süreç değerlendirmesini izler.
4. Geri Dönüşüm Kararları; ürün değerlendirmesinden sonra yapılır. Geri dönüşüm kararları için bilgi sağlar. Program sonuçlarını belirtir (Demirel, 2015:179).

Toplam değerlendirme modelinin her aşamasında alınan kararlar sonrasında aşağıdaki sonuçlar görülebilir;

1. Bilgi çok; fakat değişim küçüktür. Değişim durağandır. Eğitimde çokça kullanılır.
2. Bilgi az; fakat değişim küçüktür. Değişim çoğaltıcıdır.
3. Bilgi çok; değişim büyüktür. Değişiklik biçim değiştiricidir.
4. Bilgi az; fakat değişim büyüktür. Değişim hareketlidir. Yenileştirici çözümler, küçük kanıtlara dayandırılır (Sönmez ve Alacapınar, 2015:88).

Stufflebeam' in toplam değerlendirme modelinde elde edilen bilgilerin doğrultusunda program hakkında karar verilir.

2.2. Özel Eğitimle İle İlgili Kavramsal Açıklamalar

Bu bölümde özel eğitim, özel gereksinimli bireyler, görme yetersizliği olan öğrenciler, görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi ve görme yetersizliği olan çocuklar için görsel sanatlar dersinin önemi ile ilgili kavramsal ve açıklamalara yer verilmiştir.

2.2.1. Özel Eğitim

“Bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren bireylere “özel eğitim gerektiren bireyler” denilmektedir (Aral ve Gürsoy, 2009:21). Özel eğitim gerektiren bireyler akranlarından farklı özellikler gösterebilirler de toplumun bir parçasıdır. “Özel gereksinimli bireylerinde toplumda bağımsız bir yaşam ve toplum tarafından kabul görmeye ihtiyaçları vardır. Özel gereksinimli bireylerin bu ihtiyaçlarının karşılanabilmesi, topluma yararlı hale gelebilmeleri ve kendi kendilerine yetebilen bağımsız bir yaşama sahip olabilmeleri için temel çözüm eğitimle mümkündür” (Çitil, 2017:38). Türkiye’ de ve dünyada özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda verilen eğitime özel eğitim denilmektedir.

Özel eğitim kavramı ile ilgili araştırmalar yaptığımızda birçok tanımla karşılaşmaktadır. 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu madde 8’ de, *“Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır”*. Resmi gazetede 07.07.2018 tarih ve 30471 sayı ile yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri

Yönetmeliği'nde özel eğitim, “*Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülen eğitimidir*” biçiminde tanımlanmıştır (ÖEHY, 2018, Madde 4/1ş).

Çağlar' a göre, “*Özel eğitime muhtaç çocukların eğitimleri için özel olarak yetiştirilmiş personel; geliştirilmiş eğitim programları ve bu çocukların özür ve özelliklerine uygun eğitim ortamında sürdürülen çalışmalara özel eğitim denir*” (Enç vd., 1987:8). Canöz (2013:1)' e göre özel eğitim, “*Ortalama öğrenci özelliklerinden önemli ölçüde farklılaşan öğrencilere sağlanan, bireysel olarak planlanmış ve bireyin bağımsız yaşama olasılığını en üst düzeye çıkarmayı hedefleyen eğitim hizmetlerinin bütünüdür*”. Özsoy (1998:7)' a göre, “*Bireylerin, akademik, iletişim, devim ve uyum alanlarında önemli eksiklik, kusur yaratan durumların önlenmesi, azaltılması ya da ortadan kaldırılmasıyla ilgili eğitsel değişkenlerin düzenlenmesi uğraşısına özel eğitim denir*” tanımlanmıştır. Meyen (1996) ise; özel eğitim normlardan farklı olan, güçlüğü olan bebek ve çocukların özel gereksinimlerini karşılamak için desenlenmiş öğretim olarak tanımlar (Akçamete, 2010:42). Bu tanımlardan yola çıkarak özel eğitim, normalden farklı özellikleri ve eksikleri en aza indirmek amacıyla öğrencilerin ihtiyaçları göz önüne alınarak düzenlenen eğitim hizmeti şeklinde ifade edilebilir. Bu tanımlarda da belirtildiği gibi özel eğitim gereksinimli öğrencilerin ihtiyaçlarının giderilmesi ve kendi kendine yetebilen bir birey olarak yaşamını sürdürebilmesi amacıyla Türkiye' de ve dünyada özel eğitim alanında yasal düzenlemeler yapılmıştır.

2.2.2. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireyler

Özel eğitime ihtiyacı olan birey kelimesi son on yılda özellikle farklı olan bireylere karşı geliştirilen ötekileştirme kavramının etkilerini azaltma ve bireyi öne çıkartmak amacıyla, özür, engel, yetersizlik gibi terimler yerine *Özel Gereksinimli Birey* tanımlamasının kullanılması gerekliliği kuvvetle vurgulanmaktadır (Friend, 2011, akt; Ataman, 2017a:20).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde özel eğitime ihtiyacı olan bireyi “*Çeşitli nedenlerle bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim*

yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmıştır (ÖEHY, 2018, Madde 4/1t). Enç, Çağlar ve Özsoy (1987:8) ise, beden, zihin, duygu ve sosyal özelliklerindeki olağan dışı ayrıcalıkları nedeniyle normal eğitim hizmetlerinde yeterince yararlanamayan olarak tanımlarken, Aral ve Gürsoy (2009:24-25), akranlarından beklenen düzeyde anlamlı farklılık gösteren bireyleri, özel eğitim ihtiyacı olan birey olarak ifade etmiştir.

2.2.2.1. Özel Gereksinime İhtiyacı Olan Bireylerin Sınıflandırılması

Özel gereksinime ihtiyacı olan bireylerin sınıflandırılarak tanımların yapılması, yetersizliklerin belirlenerek, gerekli eğitimin planlanması açısından önemlidir. Özel gereksinime ihtiyacı olan bireyler farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Batı ülkelerinde yetersizliği olan çocukları özür gruplarına, gelişim şekillerine, fonksiyonelliğine veya eğitim uygunluğuna göre çok farklı şekillerde sınıflandırılmaktadırlar. Ancak bu alanda çalışan özel eğitim bilimcileri sınıflandırma yapılması konusunda karşıt görüşler içerisinde bulundukları görülmektedir (Özgür, 2015:26). Enç vd. (1987:8-11) özel eğitime muhtaç çocukları, 1) Beden özellikleri yönünden; görme yetersizliği, işitme yetersizliği, konuşma yetersizliği, ortopedik yetersizliği ve sürekli hastalığı olanlar 2) Zihin özellikleri yönünden; üstün olanlar (üstün zekâlılar, üstün özel yetenekliler) ve zihinsel yetersizliği olanlar (eğitebilir, ağır derecede zihinsel yetersizlik), 3)Uyum özellikleri yönünden; duygusal güçlüğü olanlar, sosyal uyumsuzluğu olanlar, 4) Öğrenme güçlüğü olanlar ve 5) Birden fazla yetersizliği olanlar olarak sınıflandırmıştır.

Özel gereksinimli çocukların sınıflandırılmasında tıbbi yaklaşımı önemseyen geleneksel yaklaşıma karşı iki yeni yaklaşım ortaya çıkmıştır. Birinci yaklaşımdaki sınıflandırma destek hizmetinin ne düzeyde verilmesi gerektiğini belirlemektedir. “Bu sınıflandırma üç bölüme ayrılmaktadır. Kısa süreli özel eğitim ve destek hizmetlerine gereksinim duyanlar, uzun süreli özel eğitim ve destek hizmetlerine gereksinim duyanlar ve sürekli özel eğitim ve destek hizmetlerine gereksinim duyanlar şeklindedir” (Ataman, 2017:23). İkinci yaklaşımdaki sınıflandırma özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin rastlanma sıklığına göre dört bölüme ayrılmıştır. “Bunlar; görünüş sıklığı fazla olan özel gereksinimli çocuklar, gelişimleri risk altında olan çocuklar, üstün özellikleri olan çocuklar ve

görünüş sıklığı az olan özel gereksinimli çocuklar olarak sınıflandırılmaktadır” (Özgür, 2015:29).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde 2018 yılında düzenlemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda 2018 yılı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği 4. madde de yer alan tanımlar bölümünde; ağır düzeyde otizmi olan birey, ağır düzeyde zihinsel engelli birey, bedensel engelli birey, çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey, görme engelli birey, hafif düzey otizmi olan birey, hafif düzeyde zihinsel engelli birey, işitme engelli birey, orta düzeyde otizmi olan birey, orta düzeyde zihinsel engelli birey, özel yetenekli birey olarak sınıflandırılmaktadır (ÖEHY, 2018, Madde4). Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin sınıflandırılmasında farklı yaklaşımlar olsa da genelde yetersizliğe dayalı sınıflandırılma tercih edilmektedir.

2.2.2.2. Görme Yetersizliğinin Sınıflandırılması

Görme duyusu, bireyin çevresindeki olayları ve kavramları gözlemlemesini, sağlayan, hayatını bağımsız olarak devam ettirmenin dışında iletişim öğrenme üzerinde önemli bir yeri vardır. Göz organı gelişmesini doğumdan sonra üç yaşında tamamlar. Beynin görme merkezinin gelişimi altı-yedi yaşında tamamlanır. Bebek hareketli, parlak, renkli cisimleri gözleri ile takip eder ve taklit ederek öğrenme başlar. Görme kullanıldıkça gelişir, kullanılmazsa gelişmez. Altı-yedi yaşın sonunda görme tamamlanır (EHYGM, 2014:14).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde Görme yetersizliği olan bireyi, *“Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir”* şeklinde tanımlamıştır (ÖEHY, 2018, Madde4/1). Görme yetersizliği gözün görme işlevini yerine getirememesidir. *“Görme yetersizliğine sahip bireyler görme düzeylerine göre az gören ve kör olarak sınıflandırılmıştır. Az gören ve kör tanımları incelendiğinde eğitsel ve yasal tanımlara yer verildiği görülmektedir. Yasal tanım görme keskinliğini dikkate alırken eğitsel tanım daha çok okumayı öğrenmeyle ilişkilendirilmektedir”* (Mastropieri ve Scruggs, 2016:94).

Yasal tanıma göre görme yetersizliği; Gerekli tüm düzeltmelerden sonra iyi gören gözündeki görme keskinliği 20/200 ya da daha az ve görme alanı 20

dereceden az olan kişilere *kör*, görme keskinliği 20/70 ile 20/200 arasında olan kişilere *az gören* denilmektedir (Ataman, 2017b:42). Görme yetersizliğinden etkilenen bireylerin yasal düzenlemelerden ne ölçüde yararlanması gerektiği ile ilgili kararların belirlenmesinde ölçüt olarak kullanılmıştır. *“Yasal tanıma göre kör olarak adlandırılan bireylerin birçoğunun çeşitli düzeylerde artık görmesi bulunmaktadır. Ancak, tanımlarda görme keskinliği temel alındığında içinde görme keskinliği 20/200 ve altında olan her birey kör olarak tanımlanmaktadır”* (Tuncer, 2013:293). Bu yüzden eğitimciler görme yetersizliği olan bireyin görme keskinliğini nasıl kullanacağı konusunda yasal tanıma yeterli bulmadıkları için eğitimsel tanıma kullanmaktadır.

2.2.2.3. Eğitimsel Tanıma Göre Görme Yetersizliği

Kör: Eğitsel olarak sadece kabartılmış altı nokta (Braille alfabesi) yazıyı okuyabilen, dokunma ve işitme ile ayrıca sağlam kalan duyularını kullanabileceği eğitim ortamlarını gereksinimi olan bireylerdir (Özgür, 2015:60).

Az Gören: Eğitimsel açıdan az gören, görme duyusunu öğrenme amacıyla kullanabilen kişidir (Tuncer, 2013:292). Büyüteçlerle normal puntolu ve büyük puntolu yazılı materyalleri okuyabilen görme yetersizliğidir (Şafak, 2010:405). Az gören bireyler görme kalıntılarını en üst düzeyde kullanabilmek için gözlük, büyüteç gibi materyallere ihtiyaç duymaktadır.

Eğitimsel ya da yasal tanımlarından hangisi tercih edilirse edilsin, görme yetersizliği olan bireylerin yetersizliği bakımından farklı özelliğe sahip oldukları görülmektedir. *“Eğitimde bireyin görme kaybının başladığı yaş önemlidir. Genellikle görme gücünü beş yaşından önce kaybedenlere doğuştan görme yetersizliği denilmektedir. Bu yaşa kadar edinilmiş görsel yaşamlar, görme gücü yitirildikten sonra hızla silinip zayıfladığı için doğuştan görme yetersizliği olarak nitelendirilmektedir”* (Aral ve Gürsoy, 2009:185). Görme gücünü beş yaşından sonra kaybedenler ise “sonradan görme yetersizliği olanlar” ya da “avantajlı görme yetersizliği olanlar” adı verilir. Çünkü kişinin yaşamının bir kısmını gören bir kişi olarak geçirmiş olmasının anlamsal gelişimi üzerinde olumlu etkileri olacağı kabul edilmektedir (Enç vd., 1987:53-54). Bu yüzden eğitimde görme kaybının olduğu yaş çok önemlidir. Örneğin, beş yaşından önce görme kaybı yaşayan bir çocuk ile on yaşında görme kaybı yaşayan bir

çocuğun yaşamı boyunca öğrendiği kavramlar arasında büyük farklar bulunmaktadır. *“Doğuştan yetersizliği olan bir çocuğun ise renk, uzaysal perspektif, haritalar, harfler veya herhangi bir görsel kavramla ilgili hiçbir deneyimi olamamıştır. Doğuştan görme yetersizliği olanların, sonradan görme yetersizliği olanlar gibi, psikolojik uyum sağlamada güçlüklerle karşılaşmadıkları belirtilmektedir”* (Aral ve Gürsoy, 2009:185). Sonradan görme yetersizliği olan bireyler psikolojik uyum sağlamakta zorlanmalarının en büyük nedeni görme duyusu yardımıyla toplamaya alıştığı bilginin eksikliği hissetmesidir. Eğitimde sözel ifadenin yanında yüz ifadelerinin, göz kontağı kurmanın, jest ve mimiklerle de önemli bir yeri vardır. Görme yetersizliği olanların eksiklikleri gidermek için görme kalıntıları incelenmeli ve bu bilgileri dikkate alınarak eğitim ve öğretimin planlanmasına dikkat edilmelidir.

Enç görme kalıntısı bakımından körleri sınıflandırmaya çalışmıştır. Bu konuda kesin ölçütler olmamakla birlikte üç maddede ele almıştır;

1. Işık dalgası da olmayan tüm körler,
2. Işık ve gölge etkilerini algılayabilenler,
3. En fazla bir metreden parmak sayabilen ve bazı renkleri de algılayanlar.

İkinci ve üçüncü kümede olanların görme artıklarından eğitim ve öğretimde bir dereceye kadar yararlanılabilir (Enç, 1987:54). Özellikle bu görme artıkları ikinci ve üçüncü kümede yer alan körlerin hareket etmeleri için kolaylık sağlamaktadır. Bu bilgilerin doğrultusunda görme yetersizliği olan öğrencilerin görme artıkları iyi analiz edilmeli ve eğitim planlanmalıdır.

2.2.2.4. Görme Yetersizliği Olan Çocukların Özellikleri

Görme yetersizliği olan çocukların özelliklerinin birçoğu normal yaşlılarına benzemektedir. Ancak görme duyusunu kullanamaması çevresi ile ilgili bilgi edinmesini zorlaştırmaktadır. Görme yetersizliği olan çocukların hafiften ağır düzeye kadar değişebilen bir veya birden fazla yetersizliği olabilir (Mastropieri ve Scruggs, 2016:95).

Bilgi İşleme Modeli: Görme duyusu etrafımızdaki olaylar hakkında bilgi edinmemizi sağlamaktadır. *“Özellikle, bilgi işlemenin bilişsel ve ifade edici yönleri görsel girdi yokluğundan en fazla etkilenecek alanlardandır. Örneğin görme*

yetersizliği olan çocuklar içinde yaşadığımız üç boyutlu dünyayı anlamada zorluk çekebilirler” (Kirk vd., 2017:392). Görme yetersizliği olan çocuklar bulundukları mekânı kavramakta ve bağımsız bir şekilde hareket etmekte zorlanmaktadır. Bütün çocuklarda olduğu gibi, duygusal bağlamda öğrenmeyi ve bağımsızlığı destekler ya da korku ve öğrenilmiş çaresizlik oluşmasına neden olur. Duygusal bağlamanın olumsuz olması çocuğın karar vermede ve seçim yapmada yönetici işlevlerini tam kapasite ile kullanmasını etkiler (Kirk vd., 2017:392).

Bilişsel Gelişim: Bilişsel gelişimde duyuların önemli bir yeri vardır. Çevresinde olup bitenleri duyular aracılığıyla kavramaktadır. Duygular yolu ile önce nesneler arasındaki farklılık ve benzerlikler ayırt edilir. *“Daha sonra nesneler benzerliklerine göre etiketlenir. Çocuk böylece kavramlara sahip olur. Kör bir çocuk kavramları oluşturmada daha çok işitmeye ve dokunmaya bağı kalacaktır. Bu durum kavram gelişiminde sınırlılık yaratabilir”* (Tuncer, 2011:220). Bilginin görsel olarak entegre edilmesindeki sınırlılık, çocuğın *sınıflama* ve ilişki kurma ile ilgili düşünme stratejilerini kullanma becerilerini geliştirmesini etkiler. Bu sınırlılıklar, erken müdahale okul öncesi dönemde başlamadığından daha belirgin olarak ortaya çıkar (Kirk vd., 2017:392).

Dil Gelişimi: Gören çocuklar, doğduğu andan itibaren ailesi ve çevreleriyle sözsüz bir iletişim kurmaya başlamaktadır. Çevresindeki olay ve konuşmaları gözlemler, onları taklit ederken birçok becerileri ve kavramları öğrenmektedir. Görme yetersizliğinden etkilenen öğrenciler çevrelerindeki nesneleri, olayları, nesnelerin birbiriyle ilişkisini gözlemleyerek öğrenmezler (MEB, 2015:37). Görme yetersizliği olan çocukların dil gelişiminde dokunma ve işitme duyusunu aktif kullanması gerekmektedir. *“Dil gelişimini desteklemek için fiziksel temas gerekmektedir. Çocuğın istek ve ihtiyaçlarını tahmin etme yerine onun ifade etmesini beklemek, çocuğa dokunduğu nesnelerin isimlerini söyleyip, bunlarla ilgili konuşmak, çocuğın yaptığı hareketleri betimlemek, kavramları anlatmak yerine doğrudan yaşantı sunmak gibi”* (Ataman, 2017:43). Gören bir çocuk, top kavramını birçok farklı topu görerek geliştirirken kör bir çocuk aynı kavramı farklı toplara dokunarak geliştirir. Her iki gruptaki çocuk da top kelimesini anlar ve topu tanır (Kirk vd., 2017:395). Fakat günlük hayatımızda kullandığımız dili anlamak her zaman kolay değildir. Görme yetersizliği olan çocuklar konuşulanlar sırasındaki yüz ifadelerini anlamada ve duygularına uygun

mimikleri kullanmakta zorlanmaktadır. Bu nedenle görmeyen bir çocuk, hangi sözden sonra veya dinlerken karşısındakinin sözüne hangi mimik ve işaretleri yapacağını öğrenmelidir (TKV, 1983:42).

Beden Gelişimi: Görme yetersizliğinden etkilenmiş olan çocukların, beden duruşları; genellikle düşük omuzlar, öne doğru uzanmış baş, ayaklarda geniş taban desteği (ayaklar açık) şeklinde görülmektedir. Yürüyüşleri ise; ayaklarını sürüyerek her adımda ayağı yere hafifçe vurup, ellerini de öne doğru uzatma şeklindedir (Altunay, 2003). *“Görme yetersizliği olan bireylerin yürüme becerileri yetersizliği durumu, yetersizliğin ortaya çıkma yaşı ve bireyin uzamsal algı kapasitesine göre farklılaşmaktadır”* (Mastropieri ve Scruggs, 2016:95). Bunun dışında görme yetersizliği olan çocuklarının yürüme becerilerini geliştirmesine uygun yaşam alanlarının sağlanmaması da etkilemektedir. Ayrıca özellikle doğuştan görme yetersizliği olan çocuklarda, *“Yüzünü yukarı kaldırıp başını iki yana sallamak, yumruğuyla gözlerini ovuşturmak, ileri geri sallanmak, kendi etrafında topaç gibi dönmek”* gibi bedensel hareketlere rastlanılmaktadır (Enç, 1972:71). Bu hareketler gören bireylerin görme yetersizliği olan çocuklara olumsuz bakış açısı geliştirmesine neden olmaktadır. Bu da sosyal ilişkiler kurmasını olumsuz etkilemektedir.

Kişisel Sosyal Gelişim: Görme yetersizliğinden dolayı bireyleri sahip olduğu önlenmesi imkânsız kişisel ya da sosyal problemler yoktur (Kirk vd., 2017:394). Ancak görme yetersizliği olan bireylerin çevrelerini gözlemleyerek ve taklit ederek öğrenmesi sınırlandırıldığı için sosyal ve kişisel gelişimini sağlamak konusunda beceriler kazanmasına ihtiyaç duymaktadır. *“Okulda, iş çevresinde, toplum içerisinde kabul edilebilir davranışlar sergileyebilmek ve yaşamını bağımsız olarak sürdürebilmek için görme yetersizliği olan birey kaşık çatal kullanma, öz bakımını gerçekleştirme bağımsız hareket edebilme becerilerini kazanması gerekir”* (Dönmez vd., 2010:126). Ayrıca bu beceriler görme yetersizliği olan bireylerin kendine olan güvenin gelişmesini sağlamaktadır. Görme yetersizliği olan çocukların uyum ve ahenk içinde gelişmesi için etrafındaki yetişkinlerin faaliyetlerine, çocukla ilgilenme şekillerine göre farklılıklar göstermektedir.

2.2.3. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Bireylerin Eğitim Ortamı

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda farklı eğitim ortamlarına yerleştirilmektedir. *“Eğitim ortamları özel gereksinimli öğrencilerin katılım düzeylerine göre tam zamanlı ayrı/ yatılı gündüzlü özel eğitim okullarında başlayarak, yarı zamanlı özel eğitim okulları genel eğitim okullarının bünyesinde açılan tam zamanlı özel eğitim sınıfları ve genel eğitim sınıfları şeklinde sıralanmaktadır”* (Kargın, 2010:79). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitime ihtiyaçları doğrultusunda en az kısıtlayıcı genel eğitim sınıflarından en fazla kısıtlayıcı olan özel eğitim yatılı okullarında eğitimini sürdürebilmektedir. Öğrencinin eğitim sürecinde gereksinimleri artıkça, genel eğitim sınıflarından üst eğitim ortamlarına doğru yer değiştirebilmektedir.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nün 19.09.2017 tarihli *“Kaynaştırma / Bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları”* genelgesi ile de yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi için, *“Yetersizliği olmayan akranları ile birlikte, aynı sınıfta tam zamanlı sürdürebilecekleri gibi özel eğitim sınıflarında yarı zamanlı olarak da sürdürebilirler. Yarı zamanlı kaynaştırma uygulamaları, öğrencilerin yetersizliği olmayan akranlarıyla bazı derslere ayrı sınıfta ya da ders dışı etkinliklere birlikte katılmaları”* sağlamaktadır (ÖEHY, 2017).

Özel eğitim kurumları iki gruba ayrılmaktadır. Ayrı okullarda özel eğitim uygulamaları görme, işitme, ortopedik, eğitilebilir, iş okulları, eğitim ve uygulama okulları, iş eğitim merkezi, otistik çocuklar eğitim merkezleri, bilim sanat merkezleri ve hastane okulları olarak sınıflandırılmaktadır. *“Görme, işitme ve ortopedik engelliler ilkokulu ve ortaokulu için yatılı ve gündüzlü eğitim imkânları bulunmaktadır. Normal okullarda özel eğitim uygulamaları ise kaynaştırma ve özel eğitim sınıfları olarak ikiye ayrılmaktadır”* (Canöz, 2013:7-8). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için açılan ilköğretim kurumları ile ilgili olarak, *“İşitme, görme veya bedensel yetersizliği olan bireyler için gündüzlü yâda yatılı özel eğitim ilkokul ile özel eğitim ortaokulları; hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler için gündüzlü özel eğitim ilkokulları ve özel eğitim ortaokulları açılır.”* ifadelerine yer verilmiştir (ÖEHY, 2018, Madde 31/1).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde "Özel eğitim okul ve kurumların açılması" başlığı altında, "*Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitime erişimlerini sağlamak üzere yerleşim yerinin özellikleri, ulaşım imkânları ve bireylerin sayısı dikkate alınarak Bakanlıkça özel eğitim kurumu açılır.*" ifadelerine yer verilmektedir (ÖEHY, 2018, Madde 29/1). Böylece özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler eğitimlerini evlerinin yakınında bulunan normal okullarda kaynaştırma veya özel eğitim sınıflarında devam etmesi sağlamaktadır. Ayrıca özel eğitim kurumlarda doğrudan yararlanamayacak durumda olan zorunlu eğitim çağındaki özel eğitime ihtiyacı olan bireylere ise evde eğitim verilmektedir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü 2017/18 verilerine göre, 50.025 özel eğitim okullarında, 45.815 özel eğitim sınıflarında ve 257.770 kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören toplam 353.610 özel eğitime gereksinimi olan öğrenciye eğitim verilmektedir (EYHGM, 2019:10). Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde öğrencilerin yetersizliklerine bağlı olarak açılan görme engelliler ilkokulu ve ortaokulu, işitme engelliler ilkokulu ve ortaokulu, ortopedik engelliler ilkokulu ve ortaokulu, hafif düzeyde zihinsel engelliler ilkokulu ve ortaokulu, özel eğitim uygulama okulu (I. kademe ve II. kademe), özel eğitim meslek lisesi (ortopedik ve işitme engelliler), özel eğitim meslek okulu (görme ve zihinsel engelliler III. kademe) bulunmaktadır. Özel eğitim kurumları 2017/18 öğretim yılı okul, öğrenci, öğretmen sayısı tablo 2.5' de belirtilmiştir.

Tablo 2.5: 2017/18 Öğretim Yılı Özel Eğitim Kurumlarında Okul, Öğrenci, Öğretmen Sayısı

Okul Türü	Okul/ Sınıf/ Kurum	Öğrenci Sayısı			Öğretm en Sayısı
		Toplam	Erkek	Kadın	Toplam
Özel Eğitim Örgün Eğitim Toplamı	1 395	353 610	224 728	128 882	12 846
Özel Eğitim Okulu Bünyesindeki Anasınıfları	145	1 113	708	405	325
Kaynaştırma Eğitimi (Okulöncesi)	-	2601	1711	890	-
İlkokul (İşitme Engelliler)	35	674	425	249	174
Ortaokul (İşitme Engelliler)	35	1 193	699	494	501
İlkokul (Görme Engelliler)	17	494	291	203	161
Ortaokul (Görme Engelliler)	17	702	408	294	300
İlkokul (Ortopedik Engelliler)	3	313	159	154	49
Ortaokul (Ortopedik Engelliler)	3	393	229	164	59
İlkokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)	33	790	501	289	171
Ortaokul (Hafif Düzeyde Zihinsel Engelliler)	42	1 432	890	542	521
Özel Eğitim Uygulama Okulu (I. Kademe)	306	9 313	6 108	30 205	2 047
Özel Eğitim Uygulama Okulu (II. Kademe)	305	8 060	5 166	2 894	2 045
Araştırma ve Geliştirme ve Uygulama Merkezi Ortaokulu-Özel Yetenek	1	29	16	13	2
Özel (Özel) Eğitim İlkokulu	17	75	42	33	205
Özel (Özel) Eğitim Ortaokulu	8	35	15	20	20
Özel Eğitim Sınıfı (İlkokul)	-	23 305	15 065	8 240	-
Özel Eğitim Sınıfı (Ortaokul)	-	22 510	13 948	8 562	-
Kaynaştırma Eğitimi (İlkokul)	-	105 098	67 544	37 554	-
Kaynaştırma Eğitimi (Ortaokul)	-	108 753	68 210	40 543	-
Özel Eğitim Meslek Lisesi (Ortopedik Engelliler)	2	42	28	14	37
Özel Eğitim Meslek Lisesi (İşitme Engelliler)	20	1 886	1 129	757	509
Özel Eğitim Uygulama Okulu (III. Kademe)	256	10 911	7 095	3 816	2 828
Özel Eğitim Meslek Okulu (Görme Engelliler III. Kademe)	2	34	22	12	14
Özel Eğitim Meslek Okulu(Zihinsel Engelliler III. Kademe)	147	12 506	8 107	4 399	2 870
Araştırma Geliştirme Eğitim ve Uygulama Merkezi Lisesi-Özel Yetenek	1	30	15	15	8
Kaynaştırma Eğitimi (Ortaöğretim)	-	41 318	26 197	15 121	-

Kaynak: Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim 2017/18

Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için açılan özel eğitim ilkökul ve ortaokul kurumlarında fiziksel çevre önem teşkil etmektedir. “Eğitim ortamının psikososyal, süreçsel, fiziksel ve bireysel etmenler göz önüne alınarak, özel gereksinimli bireyin gereksinimleri doğrultusunda düzenlemesi, etkili eğitim öğretimin gereklerindendir” (Şafak, 2017b:128). Özel eğitim okullarındaki sınıfın ısı, ışık miktarı, oturma düzeni, rengi de önemlidir.

2.2.3.1. Görme Yetersizliği Olan Bireylere Sunulan Eğitim Ortamı

Görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamının belirlenmesinde öğrencinin görme yetersizliğinin oranı, başka bir yetersizliğinin olup olmadığı ve yaşadığı yerde görme engelliler okullarının varlığı eğitim ortamının seçimini etkilemektedir. “Görme yetersizliği olan öğrenciler için var olan eğitim

ortamlarını, en çok kısıtlayıcıdan en az kısıtlayıcıya doğru şu şekilde sıralamak mümkündür: (1) yatılı okullar, (2) özel okullar, (3) kaynak oda ve (4) genel eğitim ortamları” (Gürsel, 2014:239). Türkiye’ de görme yetersizliği olan öğrenciler ve görme yetersizliğinin yanında farklı yetersizliği olan öğrenciler görme engelliler okullarında eğitim almaktadır. MEB bağlı 15 ilde 17 görme engelliler ilkokulu ve 17 görme engelliler ortaokulu bulunmaktadır. Bunların dışında görme yetersizliğinden etkilenen çocuklara mesleki eğitim vermek için İstanbul’da ve Ankara’da olmak üzere 2 görme engelliler mesleki eğitim merkezi vardır. Ayrıca ülkemizin de kabul ettiği yasal düzenlemeler doğrultusunda diğer yetersizliklere sahip öğrencilerde olduğu gibi görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerini genel eğitim ortamlarında yaşatmalarıyla sürdürmelerini sağlamaktadır. Görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenmedeki yetersizlikleri belirlenerek, okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi sağlanmaktadır. Özellikle doğuştan görme yetersizliği olan öğrencilerin akranları gibi okuma ve yazma becerilerine sahip olamayacağı için görme yetersizliği olan öğrencilere kabarma yazı okuma-yazma ve matematik işlemi yapma konusunda destek eğitime ihtiyaç vardır. Bu nedenle görme yetersizliği olan öğrencilerin bireysel ihtiyaçları doğrultusunda bilişsel, sosyal, akademik, psikomotor, bağımsız hareket, günlük yaşam ve özbakım ile ilgili temel becerilerin kazandırılması amacı ile MEB’e bağlı özel eğitim ve iyileştirme merkezlerinde destek eğitim programı uygulanmaktadır (MEB, 2008:3).

Görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim eksikliklerini kapatılmasındaki en büyük görev öğretmene düşmektedir. Türkiye’de ilk olarak 1952 yılında Mitat Enç’ in katkılarıyla açılan Körler Okuluna öğretmen yetiştirmek amacıyla öğretmenlik okullarından mezun olan öğretmenler arasında sınavda başarılı olanlar Gazi Eğitim Enstitüsü’nde eğitim alarak göreve başlamışlardır. Gazi Eğitim Fakültesi 1992 yılında Görme Engelliler Öğretmenliği ana bilim dalında öğretmen yetiştirmeye başlamıştır. Milli Eğitim Bakanlığı 2014 yılından itibaren yetersizlik türüne göre öğretmen atamayı bırakarak özel eğitim öğretmenliği olarak atamaya başlamıştır (TTKB, 2019:26). Buna bağlı olarak Yüksek Öğretim Kurumu 2015 yılında, yaptığı düzenlemeyle görme, işitme, zihinsel, üstün yetenekliler öğretmenliği programları tek bir alanda toplanarak özel eğitim öğretmenliğine dönüştürülmüştür (YÖK, 2018).

Görme yetersizliği olan öğrencilerin eğitim ortamının düzenlenmesi çok önemlidir. *“Özellikle okula yeni gelen öğrencilerin o güne kadar içinde bulundukları ortamın dışındaki çok büyük olan yeni mekâna alışmalarını ve yaşantılarını kolaylaştırıcı önlemlerin okul inşaatı projesinde düşünülmesi ya da sonradan yapılacak bazı detay eklentilerle gerçekleştirilmesi faydalıdır”* (Çağlar vb., 1991:16).

Eğitim ortamlarının düzenlenmesinde en önemli etkenlerden biri fiziksel ortamın düzenlenmesidir. Bu açıdan eğitim kurumlarında koridor, lavabo, yemekhane, derslik ve bahçe gibi ortak kullanım alanları tekerlekli sandalye ile dolaşmayı sağlayacak şekilde düzenlenmeli; gerek görülen yerlerde rampa ve tutamak gibi ek önlemler alınmalıdır. Ayrıca derslik zemini yumuşak ve kolay temizlenebilir bir malzeme ile kaplanmalı, dersliklerin yeterince hava, ısı ve ışık alması sağlanmalıdır (MEB, 2014:15).

Görme yetersizliği olan çocukların eğitimleri tip projeli görme engelliler okulları ile herhangi bir farklılığı olmayan normal binalarda sürdürülmektedir. Tip projelerde sınıf mevcutları, kapı ve pencerelerin açılış, kapanış yönleri dikkate alınmışken sonradan görme engelliler okulu yapılan binalarda herhangi bir mimari tedbir bulunmamaktadır (Akkuş, 2004:101). Tehlike teşkil edecek yapı elemanların (pencere, kapı-merdiven-duvar kolan vb.) özel önlemler alınması, kılavuz tutunma barları uyarıcı işaretler (doku değişikliği, kabartma, ses) ile takviye edilerek hareket güvenliğinin sağlanması yoluna gidilebilir (Çağlar vd., 1991:16). *“Mobilya, çiçek saksısı gibi eşyaların yerleri sabit tutulmalı, yapılan değişiklikler öğretilmeli, kırılabilir eşyalar ayakaltında bırakılmamalıdır. Eğer çocuk az gören ise, oturma sırasında ışığın doğrudan gözüne gelmemesine özen gösterilmelidir. Elektrik kablosu ve benzeri eşyaları öğrenciler takılıp düşmemesi için kapı üstlerinden geçirilmelidir”* (Özyürek ve Koçak, 1996:7-8). Sadece binaları düzenlemek yeterli değildir. Koridorlar temiz, açık ve geniş tutulmalıdır. Öğrencilere sınıfın fiziksel yapısındaki değişiklikler öğretilmelidir.

Eğitim ortamlarının düzenlenmesinde en önemli etkenlerden biri fiziksel ortamın düzenlenmesidir. Bu açıdan eğitim kurumlarında koridor, lavabo, yemekhane, derslik ve bahçe gibi ortak kullanım alanları tekerlekli sandalye ile dolaşmayı sağlayacak şekilde düzenlenmeli; gerek görülen yerlerde rampa ve

tutamak gibi ek önlemler alınmalıdır. *“Ayrıca derslik zemini yumuşak ve kolay temizlenebilir bir malzeme ile kaplanmalı, dersliklerin yeterince hava, ısı ve ışık alması sağlanmalıdır”* (MEB, 2014:15).

“Son yıllarda ülkemizde de diğer yetersizlik alanlarında olduğu gibi görme yetersizliği olan öğrencilerde ilköğretimlerini ve özellikle orta öğrenimlerini genel eğitim sınıflarında sürdürmektedir” (Gürsel, 2014:239). Ayrıca MEB Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğüne bağlı okul ve kurumlar vardır. Bu okul ve kurumlar;

- Adana- Oğuz Kağan Köksal Görme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulu
- Ankara- Göreneller Görme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulu
- Ankara- Göreneller Görme Engelliler Mesleki Eğitim Merkezi
- Ankara- Mitat Enç Görme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulu
- Çanakkale- Yahya Çavuş Görme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulu
- Denizli- Eğitim Kurumları Yaptırma ve Yaşatma Derneği Denizli Görme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulu
- Diyarbakır- Ali İhsan Aslan Görme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulu
- Erzurum- Erzurum Görme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulu
- Gaziantep- GAP Görme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulu
- İstanbul- Veysel Vardal Görme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulu
- İstanbul- Türkan Sabancı Görme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulu
- İstanbul- Türkan Sabancı Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi Okulu
- İzmir- Aşık Veysel Görme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulu
- Kahramanmaraş- Ertuğrulgazi Görme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulu
- Kayseri- Emel Tarman Görme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulu
- Konya- Selçuklu Mediha-Hasan Tahsin Alaylı Görme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulu
- Niğde- Cemil Meriç Görme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulu
- Şanlıurfa- Haliliye Görme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulu
- Tokat- Mehmet Akif Ersoy Görme Engelliler İlkokulu ve Ortaokulu

Kaynak : <http://orgm.meb.gov.tr/butce/SORGU001Liste.asp?start=101>

2.2.4. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Çocuklar İçin Görsel Sanatlar Dersinin Önemi

Çocuğun kendi yaşadığı dünyayı anlamlandırmasına, duygusal yapısının gelişmesine, estetik beğeni, sanatsal ve yaratıcı düşüncenin bir ifade şekli olarak görülen görsel sanatlar, çocuğun zihinsel gelişimin bir ölçüsü olarak kabul edilmektedir. Bu yüzden özel eğitime ihtiyacı olan çocukların zihinsel gelişimini ölçmek amacıyla kullanılmaktadır.

Görsel sanatlar dersi çocuğun ruhsal ve duygusal gelişimindeki sorunları anlamamıza yardımcı bir araçtır. Ayrıca psikolojik sorunlarını aktardığı, duygusal yapısının gelişmesine ve düzenlemesine yardımcı bir yol arkadaşısıdır. Çocuğun başarı duygusunu tatmasına, bilişsel gelişimine, kavram öğrenmesine, problem çözme ve dil gelişimine katkı sağlamaktadır. Görsel sanatlar dersi özel eğitime ihtiyacı olan çocukların kendini ifade edebilmesi için çok önemli ve gereklidir.

Görsel Sanatlar dersi çocuğun eğlenerek öğrenmesini sağlayan etkili bir öğrenme biçimi olarak kabul edilmektedir. *“Özellikle zekâ ve motor gelişiminde etkin bir ilerleme görülmektedir. Bu gelişim, çocuğun algı, dikkat, ince ve kaba kas gelişimi, göz- el koordinasyonu gibi birtakım zihinsel- motor işlevlerin gelişimi anlamına gelir”* (Yavuzer, 1998:134). Bu konuda yapılmış araştırmalarda bu bilgileri destekler niteliktedir.

Görsel sanatlar dersinin özel eğitime ihtiyacı olan çocukların üzerindeki etkilerini incelemek amacıyla Salderay’ ın “Özel eğitim sürecinde görsel sanatlar uygulamalarının önemine ilişkin aile düşünce yapılarının değişimi” üzerine yapılan araştırmasında *“fiziksel ve zihinsel gelişime katkı sağlaması”, “öz-güven kazandırması”, “toplumsallaşmaya katkı sağlaması”, “mutluluk vermesi”, “başarı duygusunu tattırması” ve “bağımsız yaşam becerilerinin edinimi”* açısından önemli olduğu (Salderay, 2014:98-99) ve *“el-göz-beyin koordinasyonunu geliştirmesi”, “başarı duygusunu tattırması” ve “bağımsız yaşam becerilerinin edinimi”* açısından önem taşıdığını, *“el becerisinin gelişimi”, “rahatlatıcı olması” ve “konsantrasyon yapısını artırması”* nı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Salderay, 2014:98-99).

Bu alanda yapılan diğer araştırmalar incelendiğinde görsel sanatlar dersinin zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin motor beceriler geliştirmesine yardımcı olduğunu (Erim ve Caferoğlu, 2012; Aksu, 2011; Bolu, 2010) ve öğrencilerin yaptıkları çalışmalardan mutlu olduklarını, kendileriyle gurur duyduklarını, öz saygı geliştirdiklerini (Bolu, 2010), sanat eğitimi aracılığıyla öğrencilerin öğrenmesinin eğlenceli, kolay hale getirdiği ve farklı gelişim alanlarına önemli katkı sağladığı (şahin, 2015), diğer alanlarla ilgili bilgi, becerilerin özel eğitimde rahatlıkla öğretilebileceği (Buyurgan ve Bolu, 2011), hafif ve orta dereceli zihinsel ve bedensel yetersizliği olan bireylerde güncel yaşam standartlarını geliştirici olduğu (Geçen, 2015), işitme yetersizliği olan öğrencilerin algı, gözlem, yaratıcılık ve uygulama yeteneklerini diğer derslere transfer ederek, bazı soyut konuları kolay algıladıklarını (Türköz, 2013). belirtmişlerdir.

Bu bilgiler ışığında görsel sanatlar dersi özel eğitime ihtiyacı olan çocukların (zihinsel yetersizliği, görme yetersizliği, ortopedik yetersizlik, işitme yetersizliği, üstün zekâlı... vb.) ihtiyaçları doğrultusunda bilgi ve beceri özel eğitim kapsamında çocuğa kolay, ilgi çekici, zevkli bir biçimde verilebilmektedir.

2.2.4.1. Görme Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Görsel Sanatlar Dersinin Önemi

Görme yetersizliği olan her çocuk kendi yeteneklerini en iyi şekilde geliştirmeyi hak etmektedir. Bununla birlikte; görsel sanatlar eğitimi, normal gelişim gösteren öğrenciler kadar normalin dışında gelişim gösteren özel gereksinimli bireyler için de önemli ve gereklidir (Salderay, 2014:89).

Görme yetersizliği olan çocuklara görsel sanatlar dersinde görme kalıntısının aktif bir şekilde kullanılması öğretilmemiş ya da ihmal edilmiş olabilir. *“Öncelikle çocuğa görsel sanatlar ders araç-gerecinin nasıl kullanılacağının öğretilmesi gerekmektedir. “Sözgelimi, boya kalemleri nasıl kullanılır, suluboya malzemeleri nasıl kullanır? vb. gibi. Oysa gören çocukların çoğu daha ilkokula başlamadan resim yapma işiyle uğraşmış ve belirli bir düzeye gelmiş olabilirler”* (Özyürek ve Koçak, 1996:26). Gören çocuklar dünyaya ilk geldiği andan itibaren hiçbir çaba sarf etmeden nesnelerin adlarını öğrenirler. evresindeki insanları gözlemleyerek onları taklit etmeye çalışırlar. Özellikle

merak duygusuyla ellerine geçirdiği kalemlerle yaptığı karalamalarla resimle tanışır ve işlerinde bir şeyler yapabilmenin hazzını duymaya başlarlar. Bu haz duygusu ve keşfetme isteğiyle birine ihtiyaç duymadan görsel sanatlar ile duygularını ifade etmeyi öğrenirler. Görme yetersizliği olan çocukların ise yaşadığı dünyayı tanıması ancak diğer duyuların aracılığıyla olduğu için okul öncesi dönemdeki çizgisel gelişimlerini olumsuz etkileyebilir. Burada ki en büyük etken çocukların malzemeler ile geç etkileşime geçmesi olabilir. Görme yetersizliği olan çocukların çizgisel gelişimini incelemek üzere yapılan araştırmada gören çocuklar ile görmeyen çocukların çizgisel gelişiminde fark olmadığı, gören çocuklarda olduğu gibi malzeme ile tanışmayan çocukların çizgisel gelişiminin geride kaldığını göstermektedir (D'Angiulli vd.,1998; D'Angiulli ve Maggi, 2003; Kennedy ve Juricevic, 2008; Vinter vd, 2012, Kennedy, 2013; Szubielska vd., 2016; Lora ve Cacciamani, 2018). Görme yetersizliği olan çocukların yaşadığı bu olumsuz durum çevrenin yardımıyla giderilebilir. Bu yüzden görme yetersizliği olan çocukların eğitiminde görsel sanatlar dersi ile ilgili eğitimcilere büyük görev düşmektedir.

Görsel sanatlar dersi öğrenciye estetik bakış açısı kazandırmayı amaçlarken; görme engelliler okullarında estetik eğitimler yetersiz ve sadece sözel ifadelerle verilmeye çalışılmaktadır. Öte yandan, bu sınırlı ortam ve imkânlar dâhilinde verilen eğitim, sanat eleştirisinden, estetik yargıdan ve sanat tarihinden yoksundur (Altay, 2009:2). Gerçekten oran, denge, ritim, doku, öz ve biçim gibi estetik özellikler sanat eğitimi yoluyla körler tarafından algılanabilir niteliktedir (Karadayı, 1985:24). Ancak bu konu henüz ülkemizde gelişim kaydedilememiş bir sorundur.

Önemli başka bir sorun kapsamlı bir *“Bütün içine giren parçaların meydana getirdiği ilişki ve bütünlüğü kavrayabilmek sorundur. Örneğin “bir sınıf, oturma odası, toplantı salonu” gibi yerleri düşünelim. Burada bulunan eşya ve canlıların oturuş, kalkış ve öteki ilişkilerini bir bütünlük olarak kavrayabilmek, görmeyenler için zor bir sorundur”* (Enç, 1972:104-105). Bu gibi durumlarda, işitme, yürüme, dokunma duyularıyla elde ettiği izlenimler yardımıyla birbiriyle olan ilişkileri hakkında da bazı tahminler yapıp yargılara varılır.

Göremeyen bireylerin renkleri öğrenmesi çok önemlidir. Ancak oldukça zordur, çünkü zihinlerinde renkler için bir karşılık yoktur (Dönmez, Sümer ve Uyaroğlu, 2010:120). *“Mesela çimenin yeşil, göğün mavi olduğunu ve giyimde hangi renklerin bir arada iyi gidebileceğini öğrenmelidir”* (TKV, 1983:42). Günlük hayatımızda giydiğimiz kıyafetlerden, kullandığımız eşyalara kadar her şeyin bir rengi vardır. Bu yüzden uyumlu renk tercihi yapabilmeleri toplumunda sosyalleşmelerine yardımcı olmaktadır.

Eller ve parmaklarla görme sağlanarak, modelaj yoluyla dokunarak keşfetmenin imkânsız olduğu büyük nesnelerin kavratılması sağlanmalıdır (Dönmez vd., 2010:119). Zihin ve el arasındaki koordinasyon, bunların birlikte çalışmalarını sağlayarak geliştirilmelidir. Her türlü parmak alıştırmaları ve el çalışmaları iyi bir motor-faaliyet olacak, aynı zamanda beyni uyarmaya yarayacaktır (Frampton, 1963:248). Görme yetersizliği olan öğrencilere heykel öğretiminin ana amacı bütün öğrencilere plastik sanatlar üzerinde bir anlayış kazandırmaktır. *“Yaratıcı yeteneklere sahip olan öğrenciler içinse heykel çalışmaları bir nevi ifade yolu sağlamanın dışında bu sanat dalı geçim imkânı vadetmektedir”* (Frampton, 1963:183). Görme yetersizliği olmasına rağmen resim ve heykel yaparak kendini ifade etmeye çalışan, insanların beğenisini kazanmış kişiler vardır. Bunların başında bilimi bile değiştiren doğuştan görme yetersizliği olan ressamımız Eşref Armağan yaşadığımız dünyayı merak ettiği için başladığı resimle, ışık, gölge, oran- orantı, hareket, hatta mekân duygusunu perspektifi çizimlerinde kullanarak görenlerde hayranlık uyandırmıştır. Özellikle de görme yetersizliği olan bireylerin resim çizerek beyinlerinde ki görsel hafızayı çalıştırabildiğini kanıtlamıştır.

Ülkemizde görme yetersizliğine sahip öğrencilerin yaşadığı dünyayı tanımasını sağlayan, yeteneklerini fark etmesini, kendine güven duygusu kazanmasını sağlayan, dokunma duygusunu geliştiren, estetik bakış açısı kazandıran, kendi duygularını ifade etmesine yardım edecek olan derslerin başında “görsel sanatlar” dersi gelmektedir. Bu yüzden ülkemizde görme yetersizliği olan öğrencilerin “görsel sanatlar dersi ile ilgili neler yapıldığının bilinmesi önemlidir.

2.3. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde araştırma konusu ile ilgili olarak yurt içinde ve yurt dışında yapılmış ilgili araştırmalara yer verilmiştir.

2.3.1. Görsel Sanatlara Yönelik Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Görsel Sanatlara Yönelik Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Karadayı'nın (1985), "*Görme Özürlülerde Plastik Sanatlar Eğitimi: Ankara Körler İlkokulu Bir Deneme*" isimli yüksek lisans tezinde görme yetersizliği olan öğrencilerin dokunma duyusuyla sanat ve estetik eğitimi ile öğrencilerin estetik gelişimlerinin incelediği araştırma Aydınlikevler Körler İlkokulu' nun 1984-1985 öğretim yılında beşinci sınıfta öğrenim gören öğrencilerde hazırlanan deneme programı bir öğretim yarıyılı döneminde uygulanmıştır. Görme gücünden hiç yararlanmayan, başka herhangi bir yetersizliği olmayan, 11-15 yaşları arasında 6 kız ve 10 erkek olmak üzere 16 denek öğrenci tespit edilmiştir. 8'er kişilik öğrencilerden oluşan deney ve kontrol grubu belirlenmiştir. Araştırmadaki ürünlerin estetik özelliklerini incelemek amacıyla "*Ürün Değerlendirme Formu*" ve "*Anket*" geliştirilmiştir. Araştırmada görme yetersizliği olan öğrencilerin plastik sanatlar alanında estetik nitelikler taşıyan eserler ortaya koyabildiklerini, sanatsal etkinlikler için önemli bir engel olmadığını, görme yetersizliği olan öğrencilerin yanlış biçimde geliştirdikleri kavramları düzeltme fırsatı bulduğu belirtilmiştir.

Arslan (2002), "*İlköğretim 1.Kademe Az Gören Öğrencilerin Çizgisel Gelişimi*" yüksek lisans tezinde az gören ilkokul öğrencilerinin çizgisel gelişimlerini inceleyerek bu gelişimi etkileyen faktörlerin tespiti amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini Ankara'da Göreneller Görme Engelliler İlköğretim okulunda öğrenim gören 15 az gören öğrenci ile Mitat Enç Görme Engelliler İlköğretim okulunda öğrenim gören 9 az gören öğrenci oluşturmuştur. Araştırmanın ilk aşamasında konu verilerek resim çalışması yaptırılmıştır. İkinci aşamasında konu soru-cevap, drama vb. yöntemlerle anlatılarak resim çalışması yaptırılmıştır. Üçüncü aşamasında Göreneller Görme Engelliler İlköğretim Okulu'ndaki öğrencilerle pazar yeri gezilerek resim çalışması yaptırılmıştır.

Öğrencilere kendi resimleri sorulduğunda çoğunun resimlerinde kullandıkları malzemeyi tanıdıkları, resimlerinde kullandıkları şekilleri bildikleri gözlenmiştir. Sonuç olarak, gören öğrencilerin çizgisel gelişimlerine latin alfabesi öğrenmiş olan az gören öğrencilerin çizgisel gelişimlerinin daha yakın olduğu görülmüştür. Modelaj- İş dersinde soru-cevap, drama, gezi, gözlem, inceleme gibi yöntemlerden faydalananarak resim çalışması yapılması öğrencilerin çizgisel gelişimini olumlu etkilediği gözlenmiştir. Ayrıca az gören öğrencinin çizgisel gelişimine konu ile ilgili bilgiye sahip olması, kendine güvenmesi, dikkatini verebilmesinin etkili olduğu gözlenmiştir. Sürekli bir eğitimle bu öğrencilerin çizgisel gelişimlerinin geliştirilebileceği düşünülmüştür.

Altay (2009), *“İlköğretim İkinci Kademe Altıncı Sınıf Görme Engelli Öğrencilerin Görsel Sanatlar Eğitimine Yönelik Bir İnceleme”* adlı yüksek lisans tez çalışmasında görme yetersizliği olan öğrencilere dokunma ve dinleme duyularını kullanarak disiplin temelli sanat eğitiminin öğretilbileceğini kanıtlamak için Göreneller İlköğretim Okulu 6. sınıfta öğrenim gören 8’i total görme yetersizliği olan, 2’ si az gören toplam 10 öğrenci ile 5 hafta süren bir çalışma yapılmıştır. Araştırmada kontrol grupsuz ön-son test deneme modeli kullanılmıştır. Değerlendirme aşamasında video kayıtları, gözlemler ve kolaj çalışmalarından elde edilen verilerden yararlanılmıştır. Görme yetersizliği olan öğrenciler görme duyusu dışındaki duyularından yararlanırken, az görenler için farklı materyaller kullanılmıştır. Araştırma sonucunda gören öğrencilere verilen dört disipline dayalı sanat eğitiminin görme yetersizliği olan öğrencilere dokunma ve dinleme yoluyla verilebileceğini, bu eğitimin görme yetersizliği olan öğrencilerin beden ve ruh sağlığını, sosyal gelişimini olumlu etkileyeceği, dış dünyayı algılamasına yardımcı olacağı belirtilmiştir. Ders süresi artırılarak, uygun yöntem, teknik ve malzeme kullanılarak görme yetersizliği olan öğrencilere sanat eğitimi verilmesinin daha yararlı olacağı görülmüştür.

Buyurgan ve Demirdelen (2009), *“Total Kör Bir Öğrencinin Öğrenmesinde Dokunma, İşitsel Bilgilendirme, Hissetme ve Müze”* makalesinde total görme yetersizliği olan bir öğrenciye özel öğrenme yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen bir müze ziyaretinde öğrendiği kazanımları ortaya koyulmuştur. Araştırmada, total görme yetersizliği olan bir üniversite öğrencisi ile Anadolu

Medeniyetleri Müzesi'ne, Anadolu'da yaşamış uygarlıkların yaşamlarını, inançlarını ve sanatlarını öğretmeye yönelik bir müze ziyareti gerçekleştirilmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden örnek olay çalışmasıdır. Müzede dokunarak ve işitsel bilgilendirmelerle, soru-cevaplarla, çalışma kâğıtları ve müze eğitim atölyesinde yapılan uygulama ile öğrenmenin gerçekleştiği ve ziyaretin amacına ulaştığı görülmüştür. Sonuç olarak, total görme yetersizliği olan ve az gören öğrencilerin seviyelerinde hazırlanmış programlarla iyi bir eğitim ortamı olan müzelerden yararlanmaları sağlanmalı, bu hizmeti verebilecek müzeler artırılmalı ve bu konuda bilinçli öğretmenler yetiştirmeli sonucuna ulaşılmıştır.

Yiğit (2010), *“Görme Engelli Öğrencilerin Modelaj- İş Etkinliklerinin Estetik Beğenilerini Güçlendirme Düzeyine Yönelik Görüşleri”* yüksek lisans tez çalışmasında modelaj- iş dersinin görme yetersizliği olan öğrencilerin estetik beğenilerine katkısını tespit etmeye çalışmıştır. Araştırma Ankara'da MEB'e bağlı iki ilköğretim okulunun 6, 7, 8. sınıflarında eğitim gören 74 öğrenci ile betimsel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Modelaj-iş dersi süresinin yetersizliği, öğretim yöntemlerinin zenginleştirilerek uygulanmadığı, estetik bakış açısı geliştirilemediği, görme yetersizliği olan öğrencilerin duygu ve düşüncelerini modelajla istenilen nitelikte ortaya koyamadığı görülmüştür. Sonuç olarak, modelaj- iş dersinde görme yetersizliği olan öğrencilere uygun yöntemler kullanılırsa dersin hedeflerine ulaşılacağı ve estetik beğenilerinin gelişebileceği görüşleri doğrultusunda ders içeriği yeniden düzenlenerek öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek hedeflere ulaşılacağına dair öneriler sunulmuştur.

Kili (2010), *“7-9 yaş arası Özel Eğitim Gören Öğrenciler ile Normal Eğitim Gören Öğrencilerin Çizgisel Gelişim Basamaklarındaki Farklılıkları Üzerine Bir Çalışma”* adlı yüksek lisans tezi Kocaeli'nin iki ilçesinde bulunan iki özel eğitim okulundaki 7-9 yaşları arasında olan toplam 20 öğrenci ile 2008/2009 eğitim öğretim yılının 2. döneminde gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada verilerin toplanmasında gözlem yöntemi kullanılmıştır. Ayrıca öğretmen görüşleri ve öğrencilerin çizdiği aile ile okul ve öğretmen konularındaki iki resim araştırmanın verilerini oluşturmaktadır. Öğrencilerin

izdiği resimler üç uzman tarafından şema, renk ve kompozisyon yönünden değerlendirilmiştir.

Görsel Sanatlara Yönelik Yurt Dışında Yapılan Araştırmalar

Kennedy (1993), *Drawing and The Blind*” başlıklı çalışmasında total görme yetersizliği olan çocukların ve yetişkinlerin resimleri nasıl algılayabildiğini ve eğitimsiz total görme yetersizliği olan insanların yeni yöntemler kullanarak nesneleri ve olayların tanınan çizimlerini nasıl yapabildiklerini araştırmıştır. Araştırmada total görme yetersizliği olan çocuklar ve yetişkinler tarafından yapılmış birçok resim incelenmiştir. Total görme yetersizliği olan ve gören bireyler için yeni görsel ve dokunsal bilinç geliştirilebileceği, mekânsal algının görüş dışında dokunuşla da mümkün olduğu savunulmuştur. Total görme yetersizliği olan ve gören kişiler tarafından metaforlar aynı şekilde tanımlanmıştır. Görme yetersizliği olan bireylerin eğitimi için, grafikler, şekiller ve resimlerde mevcut olan bilgilere erişimlerini sağlamak için yeni yollar arayanlar için ilham kaynağı olabilecek öneme sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

D’Angiulli vd., (1998), *“Blind Children Recognizing Tactile Pictures Respond Like Sighted Children Given Guidance in Explanation”* bu araştırmada eğitimsiz total görme yetersizliği olan çocukların dış hatları kabartılmış resimleri tanıyabileceklerini, ortak cisimler ve şekiller hakkındaki bilgilerinin görenlerle aynı olduğunu ve resimleri tanımlarken gören çocuklarla aynı ilkeleri kullandığını savunmuşlardır. Bunu test etmek için, 8-13 yaş arası total görme yetersizliği olan çocuklar ile aynı yaşlarda gören çocuklardan ortak nesnelerin kabartma resimleri tanımlamaları istenmiştir. Total görme yetersizliği olan çocukların, resimleri aktif olarak incelediği, gören çocuklardan daha fazla tanımladığı görülmektedir. Görme yetersizliği olan ve gören çocukların, resimleri tanımlamak için aynı prensipleri kullandıkları, ancak total görme yetersizliği olanların üstün keşif becerilerine sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Kennedy ve Juricevic (2003), *“Haptics and Projection: Drawings by Tracy, a Blind Adult”* adlı araştırmada çok erken yaşta total görme yetersizliği olan Tracy’ ın çizimlerindeki izdüşüm algısı incelenmiştir. Tracy, izim konusunda kendi kendini yetiştirmiştir. Araştırmada Tracy’ dan, kabartma resimlerden yola

çıkarak çizim yapması istenmiştir. Özellikle, bir tepe üzerinde dengelenmiş bir küp, farklı bakış açılarından üç nesne, bir ev ve görüş alanından geri çekilen bir ev çizdirilmiştir. Tracy’ ın çizimlerinde paralel ve kutup izdüşümü özellikleri görülmüştür. Çizim becerilerini geliştirerek, günlük hayatta algıları aracılığıyla bir noktadan yön takip edebilmesine yardımcı olabileceği savunulmuştur.

D’Angiulli ve Maggi (2003), “*Development of Drawing Abilities in Distinct Population: Depiction of Perceptual Principles by Three Children With Congenital Total Blindness*” araştırmada, 12 yaşında doğuştan total görme yetersizliği olan, daha önce çizim dersi almamış üç çocukla çalışmışlardır. 9 ay süren bir çalışma ile bu çocuklarda dokunarak çizimin gelişimi izlenmiştir. Somut düz ve eğri çizgiler çizmeyi öğrendikleri ilk andan itibaren, çocukların kendiliğinden nesnelerin yüzeylerini, kenarlarını, dikkat çekici noktalarını ve hareketi temsil eden ana hatları yaptıkları gözlenmiştir. Bu çocuklar tarafından yapılan resimler bize resmin birçok yönünün dokunuşla uygulanabileceğini göstermektedir. Bu çizimlerde kullanılan algısal ilkeler, gören çocuklarda kullanılanlarla karşılaştırılabilir. Ayrıca görme ve dokunma biçimlerindeki benzerlikler mekânsal bilginin nesnelerden ve çevreden kavramsallaştırılmasını sağlamaktadır. Genel olarak bu çalışma çizim geliştirmenin resimsel kuralları öğrenmeye bağlı olmadığını, çocukların alan bilgisi ve algısal ilkelere dayanan doğal üretkenliğinden kaynaklandığı görülmüştür.

Kennedy (2003), “*Drawings From Gaia, a Blind Girl*” araştırmada 12 yaşında total görme yetersizliği olan Gaia’ dan derinlik içeren nesneler ve mekânlar çizmesi istenmiştir. Gaia 10 günlük süre içinde 23 aşamada 50 konuda çizimler yapmıştır. Örneğin bir küp, bir masa, biri önde diğeri arkada iki araba ve bir ev, geriye doğru uzaklaşan bir yol, arkada tepeler, masanın üzerinde dik olarak açık duran bir kitap vb. çizilmesi istenmiştir. Gaia, üst üste durma şeklini, resim düzleminde yükseklik, paralel iz düşüm ve ters iz düşüm kullanarak çizimlerinde mekân duygusunu vermeyi başarmıştır. Bu araştırma, Gaia’ nın resimlerinde gören çocukların kullandığı sistemleri kullandığını, bu nedenle görme yetersizliği olan çocukların çizimlerdeki gelişimin benzer olabileceğini, görme yetersizliği olan çocukların aynı mekânsal ilkelere ulaşabileceğini göstermiştir. Görme

yetersizliği olan çocukların çeşitli örnekler verilerek nesnelere dokunarak onların özelliklerini yansıtan resimler yapabileceği görölmüştür.

Kennedy ve Juricevic (2005), “*Esref Armağan and Perspective in Tactile Pictures*” başlığı altında yaptığı çalışmada doğuştan görme yetersizliği olan Eşref Armağan’ın çizimlerindeki perspektif özellikleri incelenmiştir. Araştırma sırasında Eşref Armağan’ a yedi çizim yaptırılmıştır. İlk üç çizim küpler üzerinedir. Eşref Armağan’dan önüne konulan küplerin görüş açısı değiştirilerek çizmesi istenmiştir. Küplerin çizimlerinde alt ve yan kenarların daralmış şekilde çizildiği görölmüştür. Dördüncü çizimde evin üstten görünümü, beşinci çizimde bir köpeğin önden görünümü, altıncı çizimde bir böceğin üstten görünümü, yedinci çizimde küp üzerinde oturan bir kişinin yandan görünümünün çizilmesi istenmiştir. Araştırmanın sonucunda Eşref Armağan’ın çizimleri son derece başarılı bulunmuştur. Eşref Armağan’ın çizimlerinde tek nokta ve iki nokta perspektifi kullandığı, görenlerin çizimlerinde uyguladığı aynı rotayı izlediği görölmüştür. Görme yetersizliği olan bireylerin nesnelerin etrafına dokunarak çizimlerinde perspektif izdüşümünü kullanabileceği, bunun resim tarihi için çıkarımları olabileceği, doğuştan görme yetersizliği olan kişilerin görme yeteneğinin gelişiminde önemli olduğu savunulmuştur.

Kennedy ve Juricevic (2006), “*Tactile Picture Convergence I Blind Man Draws Using Diminution in Three Dimensions*” başlığı altında yapılan çalışmada Eşref Armağan’ dan üç boyutlu çizimler yapması istenmiştir. Daralan bir yol üzerinde önde büyük, arkada küçük olarak iki arabanın üstten görüntüleri ve karşılıklı iki sırada üçer bardağın uzaklaştıkça daralan ve kısalan boylarının görüntülerini çizdiği görölmüştür. Bir masanın çevresinde dört sandalye, bir evin önden, yandan, kuşbakışı ve uzaktan görüntüsü çizilmiştir. Üç küp çiziminde, küplerin sola doğru kaydırılarak yapıldığı çizimlerde üç nokta perspektif görölmektedir. Araştırmadaki çizimler total görme yetersizliği olan çocuklar ve yetişkinlere resim olanakları verilmesi gerektiğini göstermektedir. Araştırma sonucunda total görme yetersizliği olan ve gören çocukların aynı çizgisel gelişim basamakları üzerinde geliştikleri ifade edilmiştir. Sonuç olarak, üç nokta perspektif kullanıldığı görölmüştür.

Kennedy ve Juricevic (2008), “*Drawings From a Blind Adult: Orthogonals, Parallels and Convergence in Two Directions Without T-Junction.*” isimli araştırmalarında görme yetersizliği olan Tracy T’nin çizim gelişimi incelenmiştir. Tracy T retinal blastomdan dolayı gözünü kaybetmiştir. Tracy T’nin kayda değer mekânsal yetenekleri ve çizime ilgisi vardır. Tracy T’ den çapraz kalemler, yandan bir cam, yukarıdan bir daire, ayakta duran bir cam, yaklaşık 45 derecelik eğimli cam, çift çizgili yükseklikle cam, ağız açık biçimde cam çizmesi istenmiştir. Ayrıca, üç boyutlu bir küp ve bir bardak çizimi, bir el ve bir elinde parmaklarının çarpı işareti şeklinde çizimleri, yandan bir masa çizimi, ayakta duran kişi, bir ayağı sağa bir ayağı sola bakan yürüyen bir kişi, yerde vuruluş bir kişi, koşan bir kişi, mikro dalga fırın, üstten bir böcek, yandan bir köpek vb. çizmesi istenmiştir. Total görme yetersizliği olduğu halde tek nokta, iki nokta ve üç nokta perspektifinin serbest el versiyonlarını ve üst üste binme için T bağlantılarını bu dizilimden ayrı olarak keşfettiğini savunmaktadır. Bu çalışma görme yetersizliği olan kişilerinde görenler gibi mekânsal çizim yaparken karşılaştıkları sorunları ele alış şekillerindeki benzerlikler olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Vinter vd. (2010), “*Drawing in Blind and Visually Impaired Children*” bu çalışmada 32 total görme yetersizliği olan ve 41 görme yetersizliği olan çocuğun çizgisel gelişimini karşılaştırmak için gören 32 çocuk seçilmiştir. Farklı ülkelerinden gelen total görme yetersizliği olan ve görme yetersizliği olan çocukların başka bir yetersizliği yoktur. Bu çocukların % 50’ sinden fazlası düzenli uygulama yapmış, % 2’ si çok sık uygulama yapmamış, geri kalan çocukların ise nadiren çizim yaptığı belirtilmiştir. Çocuklardan ağaç, ev, bardak gibi bilindik nesnelerden 12 figür çizmeleri istenmiştir. Araştırma bazı çizim kurallarının evrensel olduğunu, ayrıca çizimlerin görsel beceri veya görsel deneyime gerek olmadığını göstermiştir. Sonuç olarak, total görme yetersizliği olan çocukların çizimleri hem görme yetersizliği olan, hem de gören çocukların çizimleriyle kıyaslandığında benzer özellikler sunduğu görölmüştür.

Vinter vd. (2012), “*Exploratory Procedures of Tactile Images in Visually Impaired and Blindfolded Sighted Children: How They Relate to Their Consequent Performance in Drawing*” araştırma görme yetersizliği olan

çocukların dokunsal görüntüleri keşfetme yöntemleri ve bunun çizimlerle ilişkisini incelemiştir. Bu çocukların kullandığı keşif yöntemlerinin türleri ile çizim yetenekleri boyutlu dokunsal kalıpları çizme performansı karşılaştırılmıştır. Çalışma, 18 total görme yetersizliği olan çocuk, 20 görme yetersizliği olan çocuk ve yaklaşık 7 ile 11 yaşları arasında olan 24 gören çocuk ile yürütülmüştür. Görme yetersizliği olan çocuklar, gören çocuklara göre dokunsal keşif konusunda daha başarılı olmuşlardır. Ayrıca, çizim konusunda gören çocuklar, görme yetersizliği olan çocuklarla kıyaslandığında birbirlerinden üstün olmadıkları görülmüştür. Çocukların görme durumunu ayırt etmeden, onların bir şeyi keşfetmek için kullandığı yöntemler ile sonraki çizimleri arasında güçlü bir ilişki bulunmuştur.

Kennedy (2013), *“Tactile Drawings, Ethics and a Sanctuary: Metaphoric Devices Invented by a Blind Woman”* başlık altında yaptığı araştırmada total görme yetersizliği olan 12 yaşında bir kız, hareketli, sabit ve fren yapan bir otomobil çizmiştir. Durduğunu ifade etmek için tekerlekleri arabanın içine koyduğu, fren yaptığını resimde göstermek için tekerlekleri sert dikdörtgenler olarak çizdiği görülmüştür. Bu araştırmada total görme yetersizliği olan çocuğun sözlü mecazları yaptığı çizimlere yansıttığı anlaşılmıştır. Total görme yetersizliği olan ve gören çocukların resimlerden yola çıkarak etrafında yapılan sözlü mecazları benzer şekilde anladığı sonucuna varılmıştır.

Hayhoe (2014), *“An Enquiry Into Passive and Active Exclusion from Unreachable Artworks in The Museum: Two Case Studies of Final-year Students at California School for The Blind Studying Artworks Through Galleries and on The Web”* makalesinde bir nesneyi algılamak ile anlama arasında bir bağ olduğunu savunmuştur. Bu nedenle Kaliforniya Körler Okulu’ndan 2 görme yetersizliği olan öğrenci ile vaka çalışması yapılmıştır. İki öğrencinin de sanat eserlerini algılamanın ötesinde deneyimlerini geliştirdiği görülmüştür. Sanat eserlerinin tarihsel geçmişini tanıyarak kültürel bilgisini geliştirdiği ileri sürülmüştür. Müzelerin tutumlarını değiştirerek kültürel, sosyal ve entelektüel açıdan tüm ziyaretçilerine ulaşabilmek için bireysel ihtiyaçlar doğrultusunda düzenlemeler yapması gerektiğini belirtmiştir.

Kanari ve Argyropoulos (2014), “*Museum Educational Programmes for Children With Visual Disabilities*” adlı makalede Yunanistan’da arkeoloji müzelerinin görme yetersizliği olan öğrenciler için düzenledikleri eğitim programlarındaki deneyimler araştırılmıştır. Görme yetersizliği olan öğrenciler ve öğretmenleri müze ziyaretleri sonrasında deneyimlerini paylaşarak araştırmaya katılmışlardır. Nitel ve nicel veriler anket ve görüşmelerden elde edilmiştir. Arkeoloji müzelerinin düzenlediği özel müze programıyla görme yetersizliği olan öğrencilerin sınırlı deneyime sahip olabildiği, müzelerle okullar arasında düzenli bir işbirliğinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak görme yetersizliği olan öğrencilerin müzelere erişimi için müze programlarının yeniden düzenlenmesi, personel eğitimi, okul-müze işbirliğinin güçlendirilmesi gerektiği belirtilmiştir.

Szubielska vd. (2016), “*Drawing Without Eyesight. Evidence from Congenitally Blind Learners*” doğuştan görme yetersizliği olan çocuklar ve gençler tarafından yapılan çizimlerin biçimsel özelliklerinin gören kişiler tarafından tanınma olasılıkları ve seviyeleri araştırılmıştır. Araştırmaya katılan yedi ile on beş yaş arasında, yedisi kız, dördü erkek toplam on bir doğuştan görme yetersizliği olan öğrenciye çizimler üç kategoride uygulanmıştır. Birinci kategoride, tamamen dokunarak tanınan nesneler; elma, armut, ikinci kategoride, dokunarak tanınmayan nesneler; ev, ağaç, üçüncü kategoride, iç mekânlar; bir oda, bir mutfak çizimleri istenmiştir. Araştırmada ön test ve son test uygulanmıştır. Her çizim iki uzman tarafından incelenmiştir. Doğuştan görme yetersizliği olanların nesneleri dokunarak tanınmasının, bir eğitim aracı olarak kullanılabilirliği araştırılmıştır. Deneklerin eğitimden önce ve sonra yaptığı çizimler bir dönüşüm grafiği ile seviyeleri belirlenmiştir. Uzmanlar her eğitimden sonra yapılan çizimlerin daha kolay anlaşıldığını ifade etmişlerdir. Araştırmada doğuştan görme yetersizliği olan öğrencilerin çizgisel gelişiminin, normal öğrencilerin çizgisel gelişimine göre daha geride olduğunu ortaya koyarak bu gecikmenin oldukça hızlı bir şekilde telafi edilebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Carpio vd. (2017), “*Study of an Inclusive Intervention Programme in Pictorial Perception with Blind and Sighted Students*” makalede görme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilere resimsel algılamada daha kapsamlı bir

program uygulanarak, çalışmalar incelemiştir. Araştırma 7'si total görme yetersizliği olan 28 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcılar 9 ile 16 yaş aralığındadır. Görme yetersizliği olan öğrenciler aynı okulun farklı sınıflarında bulunmaktadır. Araştırmada görme yetersizliği olan öğrencilere de açıklanabilecek şekilde üç farklı sanat dönemine ait tanınmış  eser kullanılmıştır. Farklı yöntemlerin bir araya getirildiği bir program uygulanmıştır. Oturumlarda resimle ilgili (teknik, konu, ressam vb.) sözel bilgi verilmiş, dönemi yansıtan müzikler dinletilmiş, görsel değerlendirmelerde ise görme yetersizliği olan öğrencilere dokunsal resimler kullanılmıştır. Sonuç olarak her iki katılımcı grubunda resim hakkında yeterli bilgiye sahip olduğu, bunu ifade edebildiği, bir ay sonra tekrarlanan bir testle öğrenilen bilgilerin unutulmadığı, kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği grlmştr. Bu araştırmadan elde edilen nitel sonuçlar, kullanılan ğretim yöntemlerinin hem görme yetersizliği olan öğrencilere hem de gören öğrencilere uygun olduğunu gösteren nicel bulguları destekler nitelikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pivac vd. (2017), *“The Art Experience Of a Blind Person”* adlı çalışmasında doğuştan görme yetersizliği olan birinin görsel sanatlar deneyimini geliştirmek amacıyla bir eğitim yaklaşımı uygulanmıştır. Araştırmaya görsel sanatlar ğretim programı 3. sınıfta okuyan doğuştan görme yetersizliği olan bir ğrenci katılmıştır. Van Gogh'un 5 sanat eseri dokunsal algı için uyarlanmış ve katılımcı 10 seansta bu resimleri dokunsal olarak algılayıp, deneyimlemiştir. Araştırmada nicel değişiklikler analiz edilmiştir. Bu alışma katılımcının resim sanatı deneyimlerini olumlu etkileyerek yer algısı, insan bedeni ve yüz oranları gibi konularda kendisini geliştirmesine yardımcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencinin bireysel resim sanatı uygulaması için gereken sürenin deneyimlere bağlı olarak azaldığı grlmştr.

Lora ve Cacciamani (2018), *“Transfer of Learning in People who Are Blind: Enhancement of Spatial-Cognitive Abilities through Drawing”* araştırmada, total görme yetersizliği olan bireylere çizim eğitimi verildikten sonra, temel mekânsal- bilişsel becerilerin geliştirilip geliştirilemeyeceği değerlendirilmiştir. Total görme yetersizliği olanlar Bilişsel Test (CTB) ile değerlendirilmiştir. 21 total görme yetersizliği olan katılımcıya beş gün arayla iki davranış testi

uygulanmıştır. Kontrol ve deney grubu olmak üzere iki grup oluşturularak deney grubuna Bilişsel- Kinestetik Çizim Eğitimi yöntemleri ile bellekten serbest el çizimi öğretildiği halde kontrol grubuna eğitim verilmemiştir. Araştırma sonucunda eğitim alan deney grubundaki total görme yetersizliği olan bireylerin genel performansının arttığı görülmüştür. Eğitim alan deney grubunun zaman içindeki durumlarını anlamak için üç ile altı aylık bir süre takip edilmesi önerilmiştir. Araştırma, sadece beş seansta bellekten çizim yapmayı öğrenmenin, temel mekânsal-bilişsel yeteneklerin gelişmesine yol açabileceğini göstermiştir. Bu araştırma total görme yetersizliği olan bireylerin bilişsel yeteneklerinin transferini inceleyen ilk çalışmadır. Bu çalışma, Bilişsel- Kinestetik Çizim Eğitiminin total görme yetersizliği olanların temel mekânsal- bilişsel yeteneklerini geliştirmesine ışık tutabileceği belirtilmiştir.

2.3.2. CIPP Modeli ile ilgili Yurt İçinde ve Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

CIPP Modeli ile İlgili Yurt İçinde Yapılan Araştırmalar

Aközbek (2008), *“Lise 1. Sınıf Matematik Öğretim Programının CIPP Değerlendirme Modeli ile Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Genel Liseler, Ticaret Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri)”* adlı yüksek lisans tez çalışmasında 2005-2006 yılında uygulamaya konulan lise 1 matematik öğretim programının betimsel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama yöntemi (Survey) kullanılarak öğretmen ve öğrenci görüşleri CIPP modeline göre değerlendirilmiştir. Araştırmacı öğrencilere 28 sorudan oluşan, öğretmenlere de 27 sorudan oluşan anket hazırlayarak programı BGSÜ açısından değerlendirmiştir. MEB’e bağlı İstanbul Anadolu yakasında bulunan liselerde (Genel Liseler, Ticaret Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri) okuyan öğrenciler ile 720 öğretmen araştırmanın evrenini oluşturmaktadır. Evrenden 120 matematik öğretmeni 240 lise 1. sınıf öğrencisi küme örneklem yöntemiyle seçilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular değerlendirildiğinde okul türüne göre öğrenci görüşleri girdi, süreç, ürün açısından değişkenlik gösterirken, bağlam boyutunda değişmemiştir. Öğrenci, öğretmen görüşlerine süreç, ürün açısından bakıldığında birbirinden farklı olduğu, bağlam ve girdi açısından farklı olmadığı görülmüştür.

Dinçer (2013), “7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının *Stufflebeam*’ın *Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (BGSÜ) Modeline Göre Değerlendirilmesi*” adlı yüksek lisans tez çalışmasında 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 7. sınıf İngilizce öğretim programını (2007-2008 yılında uygulamaya başlayan program) öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda CIPP Modeline göre değerlendirmiştir. Bu çalışmada nitel ve nicel veriler toplanarak karma araştırma yöntemi uygulanmıştır. Nicel örneklem grubu 125 İngilizce öğretmeni ile küme örnekleme yoluyla seçilen 850 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Nitel örneklem grubu maksimum çeşitlilik örnekleme yoluyla belirlenen 30 öğretmen ve 30 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde, İngilizce öğretim programının bağlam boyutunda dilbilgisi ihtiyacını karşıladığı fakat konuşma ihtiyacını karşılayamadığı, girdi boyutunda programın ders kitapları, materyaller açısından amacına ulaşmasının zor olduğu, süreç boyutunda programın yoğunluğu, sınıf ortamı, sürenin yetersizliği gibi nedenler programın başarıya ulaşmasında bir engel olarak görülmüştür. Ürün boyutunda, konuşarak kendini ifade edebilme becerisinin istenilen seviyeye ulaşamadığı dilbilgisi becerilerinin ona göre daha iyi bir seviyeye ulaşmıştır.

Köroğlu (2013), “İlköğretim İkinci Kademedeki Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin, 2006 Müzik Dersi Öğretim Programı İle İlgili Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar” adlı yüksek lisans tez çalışmasında programla ilgili görüşler CIPP modeline göre değerlendirilmiştir. Nitel araştırmanın amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 14 müzik öğretmeni Antalya’nın ilçelerindeki MEB’e bağlı ilköğretim okullarında görev yapmaktadır. Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirildiğinde program bağlam olarak müzik temel bilgileri ve kavramları açısından yetersiz olup kazanımların öğrenci seviyesine uygun olmadığı görülmüştür. Girdi açısından programda kullanılan materyaller olumlu olmakla birlikte okullarda yeterli donanımın olmadığı, süreç açısından programda bulunan etkinlikler yeterli olsa da ders süresinin yetersizliği dersten yeterli verimin alınmasını engellediği, ürün açısından programda müzikle ilgili daha güncel şarkılar, öğrencilerin derse olan ilgilerini artıracak bilgilere yer verilebileceği görüşüne varılmıştır.

Çimili Abat (2016), “9. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans çalışmasında ortaöğretim matematik dersi öğretim programını CIPP modeline göre değerlendirmiştir. Araştırmada nicel veriler anket kullanılarak, nitel veriler de yarı yapılandırılmış görüşme ve gözlemlerden elde edilmiştir. Araştırmada karma yöntemlerden biri olan açıklayıcı sıralı desen kullanılmıştır. Araştırmaya katılan 75 matematik öğretmeni Antalya'da MEB'e bağlı ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerden seçilmiştir. Ayrıca bu grup içinden seçilen 8 öğretmenin sınıfında gözlem yapılarak kendileriyle yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Araştırmada bağlam değerlendirmeye ilişkin program sınıf ve çevreye uygun olarak hazırlanmış olsa da öğrenci becerilerini geliştirmede yetersiz kaldığı, girdi değerlendirmeye ilişkin, kaynak kitap ve materyallerin yeterli fakat programa uygun olmadığı, ders kitabındaki ile programdaki kazanımların örtüşmediği, süreç değerlendirmeye ilişkin, sınıflardaki öğrenci sayısının fazla, ders sürenin yetersiz olmasının dersi öğretmen merkezlilikten kurtaramadığı, ürün değerlendirmeye ilişkin ise, programın öğrencilerin matematiksel gelişimine katkı sağladığı fakat ihtiyaçlarına cevap vermediği, bir önceki programa göre daha fazla ulaşılabilir olduğu sonucuna varılmıştır.

Kurt (2016), “4. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi” adlı yüksek lisans tez çalışmasında ilkököl 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programını (CIPP) modeline göre değerlendirmiştir. Programın 4. ve 5. ünitesini konuşma, dinleme becerileri açısından değerlendirilebilmek amacıyla Antalya'nın Kızıllı İlkokulu amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Çalışma grubu bu okulun 4. sınıf öğrencileri, İngilizce öğretmeni, okul müdürü, kitap yazarı ve program geliştirme uzmanından oluşmaktadır. Karma araştırma yöntemi kullanılan bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem ve başarı testlerinden oluşmaktadır. Ders kitabı ve öğretim programının analizi yapılarak, 4. sınıf öğrencileriyle 10 hafta süren gözlem ve çalışma grubunda bulunan diğer kişilerle de görüşmeler yapılmıştır. Program değerlendirildiğinde bağlam boyutunda, okulların imkânlarının, bölgesel farklılıkların göz ardı edilerek sadece öğrenci ihtiyaçlarına göre programın hazırlandığı, girdi boyutunda, okulun dil eğitimi için alt yapısının

yetersiz olduğu, süreç boyutunda, kullanılan yöntem ve teknikler, sürenin yetersiz olması ve materyal yetersizliğı öne çıkmaktadır. Sonuç olarak öğrenciler arzu edilen seviyeye ulaşamamaları da dinleme ve konuşma becerilerinde ilerleme olmuştur.

CIPP Modeli ile ilgili Yurt Dışında Yapılmış Araştırmalar

Quinn (2014), “*A Program Evaluation of the Impact of a “Read to Learn” Model on Alternative High School Students’ Lexile Levels and Reading Achievements*” tez çalışmasında “Öğrenmek için oku” modelinin lise öğrencilerinin Lexile seviyesine ve okuma başarısına etkisi araştırılarak, CIPP değerlendirme modeli ile değerlendirilmiştir. “Öğrenmek için oku” modelinin etkinliğini belirlemek için uygulama 12 hafta süre ile bir lisede seçili konularla sessiz okumaya katılan öğrenciler üzerindeki etkisi, okuma gelişimleri araştırılarak yapılmıştır. Program içeriğı uygulanabilir, kendi içinde tutarlı, CIPP değerlendirme modeline göre iyi hazırlanmış, “Öğrenmek için oku” modeli başarılı olduğı fakat okumaya etkisi olmadığı, diğer okullar için uygulanabilir örnek bir model oluşturduğu sonucuna varılmıştır.

Nichols (2014), “*An Evaluation of a Remedial Reading Program for Middle-Grade Students in a Southeastern State Public School*” tez çalışmasının amacı, Güneydoğu Devlet Okulu’nda okuyan ortaokul öğrencilerinin iyileştirici bir okuma programına katıldıktan sonra okuma başarısına olan etkilerini değerlendirmiştir. Araştırmacı, çalışmada Stufflebeam’in CIPP modelini kullanılmıştır. 6. ve 8. sınıftaki 80 öğrenci 1 yıllık dönemi kapsayan okuma çalışmalarına katılmıştır. Öğrencilerden elde edilen verilerin incelenmesinde karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Uygulama sonucunda öğrencilerin okuma başarı puanlarında olumlu yükseliş olduğı, ergen okuyucuların okuma başarısını geliştirdiğı, öğrencilerin okuma motivasyonunu artırdığı, okuryazarlık gelişimine katkıda bulunduğı görülmüştür. Bu çalışmanın, okul müdürleri, müfettişler, ortaöğretim öğrencileri için etkili okuma programlarının uygulanması ve izlenmesinde yol gösterici olabileceğı düşünülmüştür.

Elhage (2014), “*Assessment Practices for Students with Learning Disabilities in Lebanese Private Schools: A National Survey*” adlı tez

çalışmasında Lübnan özel eğitim okullarında öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerle çalışan öğretmen ve yöneticilerin uygulamaları bağlam, girdi, süreç ve ürün (CIPP) değerlendirme modeli ile değerlendirmiştir. Öğretmenler öğrencilerin mevcut becerilerini, güçlü ve zayıf yanlarını tespit ederek, öğrencilerin öğretim hedeflerine ne ölçüde ulaşabildiğini değerlendirmiştir. Ayrıca öğretmen ve yöneticilerin eğitimleri, hazırlıkları, değerlendirme uygulamalarına dair görüşleri karşılaştırılmıştır. Girdi bağlamında, öğretmenlerin ve yöneticilerin yarısına yakınının, aldıkları eğitime bağlı olarak öğrenci performansını değerlendirmede yetersiz kaldığı, süreç bağlamında, özel eğitim öğretmenlerinden bazıları değerlendirme uygulamalarında geleneksel yöntemleri kullansalar da alternatif değerlendirme yöntemlerinin de önemli olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir. Ürün bağlamında, öğrenci değerlendirmesinde yeni yöntemlerin öğretmenler, yöneticiler ve okul üzerinde olumlu etkisinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Lawler (2018), *“Evaluation and Implementation of an After-School Program for Elementary School Students”* doktora tezinde okul sonrası verilen 20 haftalık dil temelli programın amacı öğrencilere ikinci bir dil öğretimiyle ingilizce bilişsel dil becerilerini geliştirmektir. Bu programın etkinliğini değerlendirmek için CIPP modeli kullanılmıştır. Ayrıca yarı yapılandırılmış görüşmeler, gözlem, anket, öğrencilerin akademik ilerlemeleri vb. değerlendirilmiştir. Toplanan veriler sonucunda dil temelli okul sonrası programın öğrencilerin ingilizce dil seviyelerini olumlu yönde geliştirdiği, öğrencilerin istatistiksel olarak okumada akıcılık, anlama, tanılama durumlarının iyileştiği, görüşmelerden elde edilen verilerin, yapılan bu uygulamayı desteklediği görülmüştür.

Yapılan araştırmaları özetlemek gerekirse, ülkemizde görme yetersizliği olan öğrencilerin görsel sanatlar dersinde Karadayı (1985) plastik sanatlar alanında estetik nitelikler taşıyan eserler ortaya koyabildikleri, yanlış biçimde geliştirdikleri kavramları doğru biçimiyle düzeltme fırsatı sağladığı, Arslan (2002), sürekli bir eğitimle bu öğrencilerin çizgisel gelişimlerinin geliştirilebileceği, Altay (2009), beden ve ruh sağlığını, sosyal gelişimini olumlu etkileyeceği, dış dünyayı algılamasına yardımcı olduğu, Buyurgan ve Demirdelen (2009), öğrencilerin seviyelerine uygun müzelerde programlar hazırlanabileceği,

Yiğit (2010), uygun yöntemler kullanılırsa dersin hedeflerine ulaşılabilceğı, ders içeriğı yeniden düzenlenerek öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğı sonucuna ulaşlmıştır.

D'Angiulli vd. (1998), total görme yetersizliğı olanların üstün keşif becerilerine sahip olduğı, D'Angiulli ve Maggi (2003), çizim geliştirmenin resimsel kuralları öğrenmeye bağı olmadığı, Kennedy (2003), gören ve görme yetersizliğı olan çocukların çizimlerdeki gelişimin benzer olabileceğı, Kennedy ve Juricevic (2006), üç nokta perspektif kullanıldığı, Kennedy ve Juricevic (2008), görenler gibi mekânsal çizim yaparken karşılaştıkları sorunları ele alış şekillerinin benzer olduğı, Vinter vd., (2010); görme yetersizliğı olan ve gören çocukların çizimlerinin aynı özelliklere sahip olduğı, Kennedy (2013), mecaz ifadelerin gören ve total görme yetersizliğı olanların çizimlerin benzer şekilde anlaşıldığını, Hayhoe (2014), müzelerin kültürel bilgisini geliştirdiğı, Kanari ve Argyropoulos (2014), müze programlarının yeniden düzenlenmesi gerektiğı, Szubielska vd. (2016), doğuştan görme yetersizliğı olan çocukların çizgisel gelişiminin, normal çocukların çizgisel gelişimine göre daha geride olduğı ,çalışmalarla geliştirilebileceğı, Likova ve Cacciamani (2018), çizimi temel mekânsal-bilişsel yeteneklerini geliştirmek için kullanılabilecek sonucuna varılmıştır.

3. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni, araştırmanın süresi, katılımcıların belirlenmesi, veri toplama araçları ve verilerin analizi konularında açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Araştırmanın Deseni

Araştırmada, total görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik uygulanan görsel sanatlar dersi öğretim programının CIPP modeline göre değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada derinlemesine inceleme olanağı sağlayan nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni (case study) seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek' e (2016:289) göre durum çalışması, *“Diğer araştırma türlerinden ayrılan yönlerden yola çıkarak, durum çalışmasının “nasıl” ve niçin sorularını temel alan, araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayın derinliğine incelemesine olanak veren araştırma yöntemi olduğunu söylemek mümkündür.”* Durum çalışmasında bireylerin araştırılan durumla ilgili ne düşündüğünü, ne yaptığını anlamak, araştırmadaki çelişkileri ortadan kaldırmak için nasıl ve niçin soruları önemlidir. Bu araştırmada nasıl ve niçin sorularına cevap ararken zihinsel edinimler için görüşme, zihinsel edinimlerin uygulamaları için gözlem ve uygulamalarda kullanılan dokümanlar birbirleriyle karşılaştırılarak görsel sanatlar öğretim programı değerlendirilmeye çalışılmıştır. *“Temsilci nitelikte bir kişi, kurum veya olayın ele alınarak bunun ayrıntılı biçimde tanıtılmasına yönelik çalışmalardır”* (Seyidoğlu, 2016:30). Ayrıca, *“Program değerlendirmelerinde, program bireyselleştirildiğinde durum çalışmaları özellikle önemli bir hale gelir”* (Patton, 2014:55).

Bu araştırmada program değerlendirme modeli olarak Stufflebeam' in bağlam, girdi, süreç ve ürün modeli seçilmiştir. Bu modele göre görsel sanatlar dersi öğretim programının öngörülen hedeflerin ne derece gerçekleştiği gözlenmiştir. Ayrıca bu araştırmada bağlam, girdi, süreç ve ürün aşamaları kapsamlı bir biçimde incelenmiştir.

Bu bilgilerin doğrultusunda katılımcıların seçiminde uygun örneklem yöntemi tercih edilmiştir. Araştırma amacına uygun olarak seçilen katılımcımız

Türkiye'nin bir ilinin merkezinde kamuya ait bir Görme Engelliler Ortaokuluna devam etmektedir.

3.2. Araştırma Süreci

Araştırmada, total görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik uygulanan görsel sanatlar dersi öğretim programını CIPP modeline göre değerlendirilmesini amaçlanmıştır. Bu yüzden nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni (case study) seçilmiştir. Yıldırım ve Şimşek' e (2016:292) göre, durum çalışması yapılırken izlenecek yolları sekiz başlık altında aşağıda ele alınmıştır.

- 1.Araştırma sorularının geliştirilmesi
- 2.Araştırmanın alt problemlerinin geliştirilmesi
- 3.Analiz biriminin saptanması
4. Çalışılacak durumun belirlenmesi
5. Araştırmaya katılacak bireylerin seçimi
- 6.Verinin toplanması ve toplanan verilerin alt problemlerle ilişkilendirilmesi
7. Verilerin analiz edilmesi ve yorumlanması
- 8.Durum çalışmasının raporlaştırılması

Bu bilgilerin doğrultusunda araştırma süreci planlanmıştır. Araştırma problemi ve alt problemler geliştirilmiştir. Araştırma probleminin konusu olan birey analiz birimi olarak saptanmıştır. Araştırma desenine uygun biçimde katılımcılar belirlenmiştir. Total görme yetersizliği olan öğrenci, velisi ve görsel sanatlar öğretmeni için görüşme formları ile gözlem formu hazırlanmıştır. Görüşme formları ve gözlem formu araştırmacı tarafından araştırmanın amacına uygun olacak şekilde geliştirilmiştir. Görüşme sorularının hazırlanmadan önce görme yetersizliği, özel eğitim, görsel sanatlar, program değerlendirme alanında yapılmış tez ve makaleler araştırılmıştır. Araştırmacı görüşme formları ve gözlem formu taslakları hazırlanmıştır. Görüşme formları ve gözlem formu taslakları program geliştirme uzmanı olan iki Doç. Dr. ve bir Dr. Öğretim Üyesi, görme yetersizliği uzmanı olan bir Doç. Dr. ve özel eğitim uzmanı olan bir Dr. Öğretim Üyesi tarafından incelenerek, öneriler doğrultusunda formlar tekrar hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Görüşme formları ve gözlem formu taslaklarına son şekli verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Hazırlanan öğretmen görüşme

formu Ek-21’ de, veli görüşme formu Ek-22’de, öğrenci görüşme formu Ek-23’ de ve gözlem formu Ek-24’ te sunulmuştur. Araştırmanın uygulanabilmesi için etik kurul ve valilik onayı alınmıştır. Verilerin toplanması için bir eğitim öğretim yılının birinci dönemini kapsayacak şekilde planlanmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında araştırmacının görsel sanatlar dersine on sekiz haftalık uzun süreli katılımı sağlanmıştır. Araştırmanın başında etik kaygılarla katılımcılara araştırmanın amacı, süresi, verilerin nasıl sunulacağı hakkında bilgilendirme yapılmış ve görüşmelere katılım durumları için yazılı ve sözlü onayları alınmıştır. Hazırlanan görüşme formları son haftalarda uygulanmıştır. Uzmanların görüşleri doğrultusunda hazırlanan “öğretmen görüşme formu”, “veli görüşme formu” ve “öğrenci görüşme formu” doğrultusunda araştırmacı tarafından yapılan görüşmeler katılımcıdan onay alınarak dijital ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan görüşmelerin kayıtları ve gözlem notları bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Her hafta toplanan veriler düzenlenerek veri seti oluşturulmuştur. Araştırma sürecinde toplanan veri seti daha sonra uzman görüşüne sunulmuştur. Toplanan veri seti ile ilgili bilgiler tablo 3.1’de yer verilmiştir.

Tablo 3.1: Veri Seti

Veri Seti	Sayfa
Öğretmen Görüşme	16
Öğrenci Görüşmeleri	10
Veli Görüşme	22
Gözlem Notları (Araştırmacı)	64
Öğrenci Günlükleri	60
Araştırmacı Günlüğü	37
Bep planları	3
Yıllık plan	2
Öğretim Programı	31
TOPLAM	245

Araştırma sürecinde veri setinde toplanan görüşme, gözlem ve doküman incelemesinden oluşan verilerle yöntem çeşitlemesine gidilmiştir. Verilerin analizinde katılımcıların gerçek isimlerini deşifre etmemek için sembolik isim, tarih sunulması benimsenmiştir. Veriler betimsel analize tabi tutulmuştur. Geçerlilik ve güvenirlik sağlanabilmesi için tüm veriler uzman görüşüne sunulmuştur. Araştırmanın son aşamasında bulgular yorumlanarak araştırma sonuçlarına ulaşılmıştır.

3.3. Katılımcıların Belirlenmesi

Araştırmanın amacına ulaşmasında katılımcıları belirlenmenin önemli bir yeri vardır. Bu yüzden katılımcıların belirlenmesinde öncelikli olarak Türkiye’de bulunan 17 Görme Engelliler Okulu idarecilerine araştırma konusu hakkında bilgi verilmiş, araştırma amacına uygun katılımcılar bulmak için telefonla ön görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler doğrultusunda bazı okullarda kadrolu bir görsel sanatlar öğretmeni olmadığı, bazı okullarda ise görsel sanatlar öğretmenin okula yeni atandığı bilgisine ulaşılmıştır. Görsel sanatlar öğretmeni olan okullar aranarak görsel sanatlar öğretmenlerine araştırma hakkında ön bilgi verilmiştir. Bu görüşmeler doğrultusunda araştırmaya sıcak bakan iki öğretmen ile yüz yüze görüşülmüştür. Yapılan görüşmeler sırasında araştırma hakkında daha kapsamlı bilgi verilmiştir. Öğretmenlerden birinin okulunda yapılan tadilat nedeniyle görsel sanatlar sınıfını kullanamadığını ifade etmesi, okulun mesafe olarak diğer okuldan daha uzak olması nedeni ile araştırmaya diğer öğretmen seçilmiştir.

Bu bilgiler doğrultusunda katılımcıların seçiminde uygun (elverişli) örneklem yöntemi kullanılmıştır. *“Uygun örnekleme yöntemi araştırmacının kolayca ulaşabileceği bir örneklemden verilerin toplanması olarak ifade edilmektedir”* (Büyüköztürk vb., 2015:92). *“Kolaylık ve maliyet düşünülmesi gereken noktalar olmakla beraber, bunların örnekleme alınacak sınırlı sayıda durumlarda en fazla bilgi alınabilecek stratejik olarak seçtikten sonra dikkate alınması gerekir. Amaçlı ve stratejik örneklemler kritik durumlar hakkında önemli bilgilerin ortaya çıkmasına vesile olabilir”* (Patton, 2014:242). Bu yüzden araştırmanın amacına uygun bilgi alına bilinecek katılımcıların belirlenmesine özen gösterilmiştir.

Araştırmanın yapıldığı okulda sadece total görme yetersizliği bulunan öğrenciler hakkında sınıf öğretmenlerinden ve idareden bilgi alınmıştır. Sınıf öğretmenleri velilere araştırma hakkında ön bilgi vermiştir. Olumlu dönüt veren veliler ile telefonda ön bir görüşme yapılarak araştırma hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Bazı velilerin bu konuyu öğrencinin tercihine bırakması nedeniyle velinin izni alınarak öğrencilerle iletişime geçilmiş ve araştırma hakkında öğrencilere bilgi verilmiştir. Bu bilgiler doğrultusunda araştırma amacına uygun

özellikler gösteren gönüllülük esasına dayanan bir total görme yetersizliği olan öğrenci ve aynı sınıfta görme yetersizliği olan bir kız, bir erkek öğrenci katılımcı olarak seçilmiştir.

Araştırmada Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bir Görme Engelliler Ortaokulu'nun 5. sınıfına devam eden total görme yetersizliği olan öğrenci, öğrencinin velisi, görme yetersizliği olan bir kız, bir erkek öğrenci ve görsel sanatlar öğretmeni katılımcı olarak belirlenmiştir.

3.4. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacına uygun kapsamlı veri toplayabilmek için araştırmanın başında görüşme, gözlem ve doküman inceleme veri toplama araçlarına karar verilmiştir. Araştırma hakkında daha kapsamlı bilgi toplayabilmek için birden fazla veri toplama yöntemi seçilmiştir. *“Çünkü böyle araştırmanın veri tabanı zenginleşmiş olacak, araştırmanın sonunda ulaşılabilecek sonuçların daha geniş bir bakış açısıyla yapılması veya alternatif yorumlara ulaşması mümkün olacaktır. Sonuç olarak, araştırmanın güvenilirliği ve geçerliği önemli ölçüde artacaktır”* (Yıldırım ve Şimşek, 2016:296). Bu doğrultuda öncelikle görme yetersizliği, özel eğitim, görsel sanatlar, program değerlendirme alanında yapılmış tez ve makaleler araştırılmıştır. Araştırmacı gözlem ve görüşme form taslakları geliştirilmiş, iki Doç. Dr. ve bir Dr. Öğretim Üyesi program geliştirme uzmanı, bir Doç. Dr. görme yetersizliği uzmanı ve bir Dr. Öğretim Üyesi özel eğitim uzmanının görüşleri alınarak formlara son hali verilmiştir. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları öğretmen görüşme formu Ek-21' de, veli görüşme formu Ek-22'de, öğrenci görüşme formu Ek-23' de ve gözlem formu Ek-24' de yer almaktadır. Veri toplama araçlarının araştırmada uygulanabilmesi için etik kurul ve valilik onayı alınmıştır.

3.4.1. Görüşme

Araştırmada kapsamlı bilgi edinmek için total görme yetersizliği olan öğrenci, görsel sanatlar öğretmeni ve total görme yetersizliği olan öğrenci velisinin bakış açılarını öğrenmek amacıyla yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. *“İnsanların yaşantılarını nasıl organize ettiklerini ve yaşantılarında gerçekleşen olaylara nasıl anlamlar yüklediklerini*

gözlemleyemeyiz.” , “Öyleyse görüşmenin amacı, diğer insanların bakış açılarına ulaşmaktır” (Patton, 2014:341). Görüşme kapsamlı bilgi edinebilmemize yardım etmektedir. Büyüköztürk vd. (2015:150) görüşmeyi, “Araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama”, “Konuyu daha fazla aydınlatmak için yeni sorular sorma olanağı sağlar” (Seyidoğlu, 2016:39). şeklinde açıklamaktadır.

Araştırmanın amacına uygun, görüşme formları taslağı hazırlayabilmek için önce literatür araştırılmıştır. Bu bilgilerin doğrultusunda araştırmacı tarafından total görme yetersizliği olan öğrenci, görsel sanatlar öğretmeni ve velisi ile yapılacak görüşmeler için yapılandırılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme sorulardan oluşan görüşme formları taslağı hazırlanmıştır. Görüşme formu taslağı iki Doç. Dr. ve bir Dr. öğretim üyesi program geliştirme uzmanı, bir Doç. Dr. görme yetersizliği uzmanı ve bir Dr. öğretim üyesi özel eğitim uzmanı tarafından incelenerek, öneriler doğrultusunda sorular tekrar hazırlanarak uzman görüşlerine sunulmuştur. Görüşme form taslaklarına son şekli verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşmelerin öncesinde katılımcılara görüşmenin süresi, amacı, verilerin nasıl kullanılacağı hakkında bilgi verilmiştir. Görüşme sırasında görüşme formlarının başında yer alan bilgiler okunduktan sonra görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde katılımcının izni alınarak dijital ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırmada uygulanabilmesi için BEÜ’ sinin etik kurulu ve Milli Eğitim Bakanlığı ilgili birimlerinden izin alınmıştır. Araştırma aşamaları hakkında okul idaresine bilgi verilmiştir. Görüşmelerde daha iyi sonuç alabilmek amacıyla 04-18 Ocak 2019 tarihleri arasında görüşmeler yapılmıştır. Öğrenci ve görsel sanatlar öğretmeni ile yapılan görüşmeler öğrencinin sınıfında yapılırken, velisi ile yapılan görüşme okulun dışında yapılmıştır. Görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından notlar tutulmuştur. Öğrenci ile yapılan görüşme 35 dakika, görsel sanatlar öğretmeni ve veli ile yapılan görüşmeler yaklaşık 1 saat sürmüştür.

3.4.2. Gözlem

Araştırmada, total görme yetersizliği olan öğrencinin görsel sanatlar dersi öğretim programının uygulanma sürecinde aksayan noktaları tespit etmek, ayrıca görüşme ve dokümanlardan elde edilen verileri karşılaştırmak amacıyla gözlem yöntemi tercih edilmiştir. *“Gözlem, doğal olay veya davranışların seçilmesi,*

kaydedilmesi ve kurallaştırılmasına yönelik sistematik bir faaliyettir” (Seyidoğlu, 2016:45). “Sosyal olguların gözlenerek anlaşılabilceği varsayımına dayanan” (Yıldırım ve Şimşek, 2016: 42). Gözlem tekniğinin en önemli özelliği, gözlenenlerin kendi doğal ortamları içinde bulunmasıdır (Karasar, 2015:157).

Bu amaç doğrultusunda total görme yetersizliği olan öğrenci sınıf arkadaşları ile birlikte okul idaresinin belirlediği görsel sanatlar dersi saatinde on sekiz haftalık süre içerisinde programın uygulama aşamasında belirlenen hedeflere ulaşması gözlemlenmiştir. Araştırmada öğrencinin kimliğini gizlemek amacıyla derste yapılan çalışma kayıt altına alınırken sadece ellerinin görülmesine dikkat edilmiştir. Öğrencilerin uygulamalar sırasında zorlandığı noktaları tespit edebilmek için yapılan kayıtlar yazıya aktarılmıştır. Ayrıca total görme yetersizliği olan öğrenci ve görme yetersizliği olan öğrencileri daha iyi tanıyabilmek için teneffüslerde ve öğlen aralarında gözlem yapılmıştır. Yapılan gözlemler araştırmacı tarafından tutulan günlüğe not edilmiştir. Araştırmada görsel sanatlar dersi öğretim programının uygulanma sürecinde detaylı bilgi toplamak için gözlem formu taslağı tasarlanmıştır.

Gözlem formu taslağı iki Doç. Dr. ve bir Dr. Öğretim Üyesi program geliştirme uzmanı, bir Doç. Dr. görme yetersizliği uzmanı ve bir Dr. Öğretim Üyesi özel eğitim uzmanı tarafından incelenerek, öneriler doğrultusunda tekrar hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Gözlem formu taslağı uzmanlardan alınan bilgilerle son şekli verilerek uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Araştırmada kullanılan gözlem formuna Ek-24’ te yer verilmiştir. Araştırmanın uygulanabilmesi için etik kurul ve valilik onayı alınmıştır.

3.4.3. Doküman İnceleme

Araştırmanın amacı doğrultusunda doküman inceleme çalışması yapılmıştır. Dokümanlar nitel araştırmada önemli bir yer tutar. Şimşek ve Yıldırım’a göre (2016:189), *“Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu/olaylar hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Ayrıca araştırma amacına bağlı olarak doğrudan ulaşamayacağı durumlarda önemli bir bilgi toplama fırsatı sağlar.”* “Araştırmanın geçerliliğini artırmak amacıyla, görüşme ve gözlem yöntemlerinin yanı sıra, çalışılan araştırma problemiyle ilişkili yazılı ve görsel

materyal ve malzemeler de araştırmaya dahil edilebilir” (Yıldırım ve Şimşek, 2016:190). Ayrıca, “*Kişisel günlükler, mektuplar, sanatsal çalışmalar, fotoğraflar ve hatırlanmaya değer şeyler*” de (Patton, 2014:4). doküman olarak incelenmektedir.

Araştırmacı araştırmanın amacı kapsamında veri toplamak için, total görme yetersizliği olan öğrenci ve görme yetersizliği olan öğrencilerin günlük tutmasını sağlanmıştır. Total görme yetersizliği olan öğrenci ve görme yetersizliği olan öğrenciler günlüklerini teneffüste kabartma yazıyla yazmıştır. Daha sonra da okutularak yazıya çevrilmiştir Öğrencilerin günlük yazarken ve okurken birbirlerinden etkilenmemeleri sağlanmıştır. Öğrencilerin kabartma yazı ile hazırladıkları günlükler, normal yazı ile de hazırlanarak kitap haline dönüştürülmüştür. Öğrencinin dersteki yaptığı çalışmaların fotoğrafları çekilerek bir dosya oluşturulmuştur. Doküman olarak öğrencilerin BEP planı da incelenmiştir.

3.5. Verilerin Analizi

Araştırma verilerinin analizinde nitel araştırma yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Problem cümlesinden yola çıkarak verilerin analizinde kullanılacak araştırma basamakları belirlenmiştir.

Şekil 3.1:Verilerin Analizi



Nitel araştırmada görüşme yoluyla elde edilen verilerin analizinde en önemli nokta, verilerin betimlenmesi ve tespit edilmesidir. Bu yüzden nitel araştırmada elde edilen veriler, araştırmanın amacı doğrultusunda önemli olan sözcük veya cümlelerin altı çizilerek belirlenmiştir. Ayrıca görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilirken güvenilirliği sağlamak amacıyla yüksek lisans yapan bağımsız iki araştırmacının onayına başvurulmuştur. Daha sonra yapılan karşılaştırma sonucunda benzer verilerin bulunduğu g r lm şt r. Bu bilgiler doğrultusunda;

“Betimsel analizde, görüşülen ya da gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir” (Yıldırım ve şimşek, 2016:239). Bu yüzden araştırmanın daha rahat okunması, okuyanın kendini durumun içinde hissedebilmesi için görüşme ve gözlemlerden sık sık alıntılarla anlatım zenginleştirilmiştir. Ayrıca okuyucularda durumun doğruluğu ve kapsamlılığı hakkında güvenin artmasını sağlamaktadır. Araştırmada betimsel analizin uygulama basamaklarına aşağıda yer verilmiştir.

Görüşme ve Gözlem Formlarının Yazılması; Bu aşamada yapılan tüm görüşme ve gözlem kayıtları ile ilgili toparlanan veriler hiçbir değişiklik yapılmadan olduğu gibi araştırmacı tarafından ayrı ayrı yazılı doküman haline dönüştürülmüştür. Araştırmadan elde edilen tüm görüşme ve gözlem kayıtları ile hazırlanan yazılı dokümanları karşılaştırmak için uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

Bulguların Tanımlanması; Bu aşamada araştırmada problem c mlmesini destekleyecek bulgular tespit edilmiştir.

Bulguların Yorumlanması; Araştırmanın amacına yönelik kullanılan çeşitli veri toplama yöntemleri ile bulgular araştırmacı tarafından 18 haftalık süre içerisinde toplanarak yorumlanmıştır. Verilerin yorumlanmasında betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır.

Video kayıtlarının uzmanlar tarafından izlenmesi; Derslerin kayıtları iki uzmanla birlikte izlenmiştir. Ayrıca ders kayıtları araştırmacı tarafından yazılı doküman haline dönüştürülmüştür.

3.6. Geçerlilik ve Güvenirlilik

Nitel araştırmalarda kullanılan geçerlilik ve güvenirlilik kavramları nicel araştırmalarda kullanılanlardan farklılık göstermektedir. Nitel araştırmaların doğasına uygun olarak üretilen inandırıcılık (iç geçerlilik), aktarılabilirlik (dış geçerlilik), tutarlılık (iç güvenirlilik) ve teyit edilebilirlik (dış güvenirlilik) kavramları nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenirlilik kavramlarını açıklamak için kullanılmaktadır. Nitel araştırmalarda inandırıcılığı artırmak için kullanılan stratejilerden biri çeşitleme (triangulation)' dir (Büyüköztürk vd., 2015).

3.6.1. İnandırıcılık

Araştırmada inandırıcılığı artırmak için çeşitleme türlerinden olan yöntem çeşitlemesi tercih edilmiştir. Araştırmada gözlem, görüşme ve doküman analizi yöntemleri birlikte kullanılarak gözlem yoluyla elde edilen bilgilerin görüşmeyle teyit edilmesi, görüşmeden elde edilen verilerin gözlemle teyit edilmesi ve tüm bu verilerin araştırmaya yönelik dokümanlarla teyidi sağlanmıştır. Bu şekilde araştırma sonuçlarının geçerliliği ve güvenirliliği açısından önemli katkı sağlayacağı düşünüldüğü için tercih edilmiştir. Aynı zamanda araştırmada öğrenci, öğretmen, veli ve araştırmacı görüşleri de alınarak katılımcı çeşitlemesi yapılarak inandırıcılığın artması hedeflenmiştir. Araştırmada birden fazla çeşitleme (üçgenleme) tercih edildiği için çoklu üçgenleme (multiple triangulation) gerçekleştirilmiştir (Polit ve Hungler, 1995:15). Araştırmada gözlem ve görüşme kayıtları ile hazırlanan yazılı dokümanları karşılaştırmak için iki yüksek lisans öğrencisi, uzman görüşleri alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın inandırıcılığı konusunda yapılan çalışmalar;

- Araştırmanın amacı doğrultusunda toplanan tüm veriler birbiri ile bağlantılı olarak derinlemesine gözden geçirilerek analiz edilmiştir.
- Araştırmanın konusunun belirlenmesinden, verilerin analizinde iki uzman görüşü alınmıştır. Öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Ayrıca araştırmacı tarafından yazılı doküman haline dönüştürülen görüşme ve gözlem kayıtlarının karşılaştırılmasında, veri analizinin belirlenmesinde iki yüksek lisans öğrencisinin görüşüne başvurulmuştur.
- Araştırma sonucunda katılımcının görüşleri ile ilgili teyit alınmıştır.

3.6.2. Aktarılabilirlik

Araştırma bulgularının doğru bir şekilde aktarılabilmek için aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır.

- Araştırmadaki bulgular ayrıntılı betimleme ile okuyucunun verilerin elde edildiği ortamı daha iyi zihninde canlandırılması sağlanmıştır. Bu doğrultuda alıntılara yer verilmiştir.
- Araştırmada amaçlı örneklemden yararlanarak, araştırmanın amacına uygun katılımcı belirlenmiştir. Katılımcıların seçilme yöntemleri ve özellikleri ayrıntılı bir şekilde belirtilmiştir.
- Araştırma sırasında karşılaşılan zorluklar ayrıntılı olarak ifade edilmiştir.
- Aktarılabilirliğin sağlanması için araştırmada elde edilen ham veriler tezin eklerinde doğrudan sunulmuştur. Bu şekilde verilere araştırmacının yorumları katılmadan okuyucunun ham verilere ulaşması sağlanmıştır.
- Bunların dışında çalışma süreci ve izlenen yöntemler detaylı bir şekilde aktarılmıştır.

Bu şekilde gerçekleştirildiği için benzer bir çalışma yapmak isteyen araştırmacılar farklı örneklem üzerinde çalışmaya benzer adımlar izleyerek tekrar edilebilmesi imkânı sunmuştur. Aktarılabilirliğin sağlanmasında nitel araştırmalarda amaçlı örnekleme kullanılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırmada da amaçlı örneklemden yararlanılarak araştırmanın amacına uygun katılımcı belirlenmiştir.

3.6.3. Tutarlılık

Araştırmayı tutarlı bir biçimde yansıtabilmek için, tutarlılık incelemesi yapılmıştır. Bu aşamada birbiri ile örtüşen veri toplama araçları kullanılmıştır. Böylece verilerin toplanması ve veri analiz aşamasının birbirleri ile tutarlılığı incelenmiştir. Bu doğrultuda total görme yetersizliği olan öğrenci, veli ve görsel sanatlar dersi öğretmeni ile yapılan görüşmelerin birbirleriyle ve yapılan

gözlemlerle tutarlılığı incelenmiştir. Bütün verilerin toplanması ve verilerin analizi aşamasında tutulan notlar kullanılmıştır.

3.6.4. Teyit edilebilirlik

Erlandson ve diğerleri (1993) nitel çalışmalarda teyit edilebilirliğin sağlanması için teyit inceleme stratejisi önermiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki çalışmalar yapılmıştır.

- Araştırma sürecinde sürekli olarak elde edilen nitel veriler karşılaştırılmıştır.
- Araştırmada ulaşılan tüm veriler, araştırma kapsamında yapılan tüm belgeler teyit etmek amaçlı düzenlenerek, incelenmeye hazır hale getirilmiştir.
- Verilerin toplanma ve analiz edilme sürecinde notlar tutulmuştur.
- Sonuçlarla veriler arasındaki bağlantı sürekli kontrol edilmiştir.

4. BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırma amacı doğrultusunda belirlenen soruların cevapları aranmış, görüşme, gözlem ve doküman analizi ile elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

4.1. Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, görsel sanatlar dersi öğretimi nasıl bir ortamda gerçekleştirilmiştir? sorusunun yanıtı aranmıştır.

4.1.1. Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler İçin Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı, Nasıl Bir Ortamda Gerçekleştirildiğine İlişkin Bulgular

Görme yetersizliği olan öğrencilerin, görsel sanatlar dersi MEB'e bağlı bir Görme Engelliler Ortaokulu'nun görsel sanatlar sınıfında gerçekleştirilmiştir. Görsel sanatlar öğretmeni, görsel sanatlar dersi öğretim programının uygulandığı okul ile ilgili olarak, *"İl merkezine yarım saatlik bir mesafede, ağaçlarla kaplı güzel bir bahçesi olan, şehrin gürültüsünden uzak sakin bir muhittedir."* Görme yetersizliği olan öğrenciler, *"Her sabah okula servisle gelmektedir. Okuldaki öğrenciler birbirinden farklı semtlerde oturduğu için sabah ilk derslere biraz geç kalmaktadırlar. Görsel sanatlar dersi sabah ilk saat olduğu için iki öğrenci ders başladıktan sonra gelmektedir."* şeklinde ifade etmiştir.

Görsel sanatlar öğretmeni programın uygulandığı sınıf ile ilgili olarak, *"Eskiden lojman olarak kullanılmıştır. Uzun yıllardır da görsel sanatlar sınıfı olarak kullanılmaktadır. Derslerin çoğu girişteki bölümde işlenmektedir. Ayrıca sınıfın içinde kil çalışmalarının yapıldığı ayrı bir sınıf bulunmaktadır."* şeklinde belirtmiştir. Görsel sanatlar öğretmeni sınıf ortamı ile ilgili olarak, *"Sınıfın fiziksel imkânı kısmen yeterli, ufak tefek bazı değişiklikler yapılabilir."* sözcükleriyle anlatırken, görsel sanatlar sınıfının içinde bulunan kil sınıfını öğrencilere tanıtırken *"Burada beton masa ve altında tabureler var, bunun üstünde çalışacağız. Girişte askılıklarda önlüklerimiz var. Derse başlarken onları giyeceğiz, çalışmamız bitince ellerimizi yıkadıktan sonra asacağız. Ayrıca hemen yan tarafta lavabolarımız var. Aynı zamanda ders işlediğimiz sınıfa geçebileceğiniz iki ayrı kapı bulunmaktadır."* sözcüklerini kullanmıştır. Görsel

sanatlar dersinde öğrencilerin kullandığı malzemelerle ilgili olarak, “Sınıfta bulunan dolaptan derste kullanılacak malzemeleri öğrencilere hazırlayarak veriyorum. Ders sonrası sınıfı topluyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Total görme yetersizliği olan öğrenci, görsel sanatlar sınıfının “çaprazda” olduğunu “rahatlıkla ulaşılabilmesini” ifade ederken, sınıfın özellikleri ile ilgili olarak “Sınıfın geniş olması görme yetersizliği olan öğrenciler için bir avantaj. Ayrıca sınıfa daha çok eşya konabilir. Öğrenciler daha rahat hareket edebilirler. Ama kil sınıfı küçük. Kil sınıfında etrafı bilmediğim için öğretmenimin yönlendirmesiyle gidiyorum.” sözlerini kullanmıştır. Sınıfın güvenliği ile ilgili olarak, “Görsel sanatlar sınıfı fazla güvenli olmayabiliyor. Bazen kutular oluyor. Bu yüzden hareket ederken kutulara çarpabiliyorum. Hızlı giderken kutular tehlike oluşturuyor.” ifadelerine yer vermiştir. Kil çalışmalarını yaptığı sınıf için ise, “Toprak kokuyor. Değişik bir kokusu var. Burada beton bir masanın etrafındaki taburelerde oturuyoruz. Arkaya yaslanmadan çalışıyoruz. Mesela burada tabureler yerine sandalye olabilir.” sözleriyle anlatmıştır. Girişteki geniş sınıfın masa ve sandalyeleri ile ilgili olarak, “Bu sınıfta iki büyük geniş masa var. Masaların geniş olması daha iyi oluyor. Masanın etrafında sandalye var. Sandalyeler rahat ama bazen soğuk olabiliyor.” ifadelerine yer vermiş ve “Sınıfa geldiğimde masada farklı şeyler oluyor. Bir önceki dersten kalan malzemeler, tahta oyuncaklar, lastikler, bir kutu kırık pastel boya, bir kutu boncuk, vb. oluyor.” şeklinde belirtmiştir.

Görme yetersizliği olan öğrenciler görsel sanatlar sınıfı ile ilgili olarak, “Sınıfa giderken hiç zorlanmıyoruz. Çünkü görsel sanatlar sınıfı ders işlediğimiz sınıfın hemen yanında bulunuyor.” (Ö2, Ö3) şeklinde ifade etmişlerdir. Sınıfın özellikleri için ise;

“Kil odası toprak gibi kokuyor. Sanırım biraz havasız, nemli gibi... Oturduğumuz tabureler pek rahat değil. Düşecekmişim gibi geliyor, çalışırken düşerim diye korkuyorum. Tabure yerine sandalye olabilirdi.” (Ö2)

“Görsel sanatlar sınıfı birinci katta bulunuyor. Genellikle sınıfın sıcaklığı iyi. Ne soğuk, ne sıcak. Aşırı soğuk kış günlerinin dışında genellikle ısı iyi.”
(Ö3)

“Kâğıt çalışmalarını yaptığımız masa hemen girişte, öğretmen masası arkada kalıyor. Sınıfta iki uzun masa var. Biz genellikle tek masada çalışıyoruz.” (Ö2)

“Masada çalışma yaparken bir şey olmasın diye öğretmenimiz masayı fon kartonuyla kaplıyor. Bizde malzemeleri dikkatli ve düzenli kullanmaya çalışıyoruz. Pritlerimizin kapağının açık kalmamasına dikkat ediyoruz.”
(Ö3)

“Geniş bir masada birlikte çalışmak güzel oluyor. Böylece ders sırasında birbirimize yardım edebiliyoruz. Ya da birbirimizin çalışmalarını dokunarak inceleyebiliyoruz. Sınıftan çıkarken sandalyelerimizi düzenli bırakıyoruz.”
(Ö2)

“Sınıfta kocaman dolaplar var. Öğretmenimiz her ders oradan kâğıt, makas, yapıştırıcı, zımba gibi şeyler çıkartıyor. Sınıfa geldiğimde malzemeleri almak için dolabın kapağını açtığını duyuyorum. Bu dolap lavabonun olduğu odada sanırım. Çünkü dolabın kapağının sesi bizim olduğumuz yerden gelmiyor” (Ö2)

“Sınıfa geldiğimde etrafı kurcalamıyorum. Yaptığım işe odaklanıyorum. Ama arkadaşlarım sınıfa geldiklerinde kendi aralarında masanın üzerinde buldukları eşyalar hakkında konuşuyorlar. Geçen gün tahta zekâ oyununu bulmuşlar oynuyorlardı. Ben de oynamayı öğrenmek istiyorum.” (Ö3)
sözlerini kullanmışlardır.

Total görme yetersizliği olan öğrencinin velisi ile yapılan görüşmede, görsel sanatlar sınıfını hiç görmediğini, okula gittiğinde ilk fırsatta sınıfı ziyaret edeceğini belirtti. Merakla, *“Tam olarak her şeyleri var mı?”* diye sordu. Görsel sanatlar dersinin öğretildiği ortamla ilgili, *“Sanat atölyesi gibi bir yerde çalışsınlar.”* sözlerini kullanmıştır. *“Diğer derslerden farklı bir ortamda olmasının öğrencileri daha olumlu etkileyeceği”* düşüncesinin yanı sıra, sınıfta

kullanılan materyallerin önemli olduğundan bahsederek, *“Dokunsal şeyler çok önemli, dokunarak gördükleri için onların elleri gözleri... Bu yüzden kabartma materyaller, dokunsal resimler çoğaltılabilir.”* sözleriyle dersin daha verimli işlenebileceğini belirtmiştir.

Araştırmacı görsel sanatlar dersinin işlendiği okulla ilgili olarak günlüğünde, *“Görme Engelliler Ortaokulu geniş bir arazi üzerine kurulmuştur. Okul binası arazinin ortasına yerleştirilmiş, dört tarafı ağaç türleriyle yeşillendirilmiştir. Velilerin, öğrencilerin ve çalışan personelin öğlen arasında huzurlu bir şekilde dinlenmeleri için bahçenin içerisinde çeşitli oturma alanları bulunmaktadır.”* görme yetersizliği olan öğrencilerin oyun oynayabilmesi için okulun bahçesinde, *“Plastik kompleks platformlar, merdiven, halatlar, salıncak gibi çocukların arkadaşlarıyla sosyalleşebileceği çocuk oyun alanları yer almaktadır. Çocuk oyun alanının zemini renkli plastik döşeme ile kaplıdır. Ayrıca az gören ortaokul öğrencilerinin daha çok kullanabileceği küçük bir basketbol sahası mevcuttur.”* sözleriyle anlatmıştır. Araştırmacı Görme Engelliler Ortaokulu ile ilgili olarak günlüğünde, *“Görsel sanatlar sınıfı, müzik sınıfı, çok amaçlı spor salonu, bir kondisyon salonu, okulun duvarları arasında kalan bölümde bir halı saha, bilgisayar sınıfı, dil laboratuvarı, eğitim mutfağı, yemekhane, kabartma (braille yazı) yazılı kitaplardan oluşan bir kitaplık”* bulunmakta olduğunu ifade etmiştir. Araştırmacı görme yetersizliği olan öğrencilerin sağlığı ile ilgili olarak alınan önlemleri günlüğünde, *“Geçirdikleri küçük kazalarda hızlı ve doğru müdahale için okulda bir hemşire odası vardır.”* diye belirtmiştir. Görme yetersizliği ile birlikte başka yetersizlikleri bulunan bazı öğrencilerin durumları nedeniyle velilerinin okulda bulunması gerektiğinden, *“Velilerin bazıları öğrenciyle birlikte sabahları okula gelerek gününü okulda geçirmektedir. Okulda ki zamanlarını koridor da bulunan masalarda ya da veli bekleme odasında geçirmektedirler. Veli bekleme odası velilerin zamanlarını rahat ve verimli bir şekilde geçirmeleri için hazırlanmıştır.”* diye ifade edilmiştir. Araştırmacı günlüğünde görsel sanatlar sınıfını, *“Kapıdan içeri girdiğinizde, hemen karşıda geniş bir pencere... Pencere ile duvarının birleştiği köşede öğretmen masası ve bilgisayar, sol tarafta ise öğrencilerin çalışmalarını yaptığı duvara dayalı geniş masalar bulunmaktadır.”* sözleriyle anlatırken, kil sınıfı ile ilgili olarak ise, *“Sınıfın girişinde bulunan askılıkta, öğrencilerin kil çalışması yaparken giydikleri*

önlükler asılıdır. Sınıfın içerisinde ise duvara yaslanmış beton bir masa ve etrafında tabureler vardır. Masanın sonunda killerin bekletildiği bir tahta küvet, kapının hemen karşısındaki duvarda tavana yakın küçük bir pencere vardır.” sözleriyle anlatmıştır.

Görsel sanatlar dersi öğretim programında okullardaki görsel sanatlar sınıfı ile ilgili olarak dikkat edilmesi gereken hususlara yer verilmektedir;

“Uygun koşullara sahip olan okullarda sanat atölyeleri, kolay havalandırılabilir olmalıdır. Araç-gereç ve malzemeler güvenli bir şekilde kullanılmalı, öğrencilerin çeşitli sağlık sorunları (alerji, astım, bronşit vb.) dikkate alınmalıdır. Öğretmenler öğrencileri, bazı araçların (makas, maket bıçağı vb.) kullanımı konusunda uyarmalıdır” (MEB: 2018, 10).

Sınıfın fiziksel ortamı yapılan on sekiz gözlem sonucunda incelenmiştir. Öğrenme ortamına ilişkin gözlemler tablo 4.1’de sunulmuştur.

Tablo 4.1: Öğrenme Ortamına İlişkin Gözlemler

Sıra	Öğrenme Ortamına İlişkin	Evet	Hayır	Kısmen
1	Sıralar “yarım ay” ya da “U” düzenindedir.		*	
2	Öğretmen masası öğrencilerin tamamını görebileceği konumdadır.		*	
3	Sınıfın aydınlatma durumu uygundur.	*		
4	Sınıfın sıcaklık durumu uygundur.	*		
5	Sınıfın havalandırma durumu uygundur.			*
6	Öğrenci sayısı yönetmelikte belirtilen sayıya uygundur.	*		
7	Sınıf ortamı özel eğitim tip projede belirtilen ölçülerdedir.			*
8	Sınıf ortamı öğrencilerin rahat hareket edebileceği şekilde düzenlenmiştir.			*
9	Sınıf ortamı öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak şekilde düzenlenmiştir.			*
10	Sınıf ortamı ve ders ile ilgili malzemeler öğrencilerin güvenliğine dikkat edilerek düzenlenmiştir.			*
11	Sınıfta lavabo mevcuttur.	*		

Araştırmacının on sekiz hafta boyunca yaptığı gözlemler sonucunda öğretim ortamına ilişkin günlüğünde, “Öğrenci sıralarının “yarım ay” ya da U düzeninde olmadığı, öğretmen masasının öğrenci sıralarını rahatlıkla görebileceği bir konumda olmadığı görülmüştür. Sınıf özel eğitim okulları tip projesinde belirtilen ölçülerde bulunmaktadır. Programın uygulandığı sınıfın sıcaklığı uygun olup aydınlatma ve gün ışığı alma kısmen uygundur.” ifadelerine yer verirken, sınıfın havalandırmasını, “Kısmen uygun bulunmuştur. Sınıf ortamı öğrencilerin rahat

hareket edebilmesine kısmen olanak sağlamaktadır. Ayrıca sınıf ortamı kısmen öğrencinin dikkatinin dağılabileceği şekilde düzenlenmiştir. Sınıfta lavabo bulunmaktadır. Sınıf ortamı ve ders ile ilgili malzemeler kısmen öğrencilerin güvenliği dikkate alınarak düzenlenmiştir.” Bu konu ile ilgili araştırmacı günlüğünde, “*Kil çalışmalarının yapıldığı sınıfın penceresi küçük ve yukarıda olduğu için az ışık alan nemli bir çalışma ortamıdır.*” şeklinde ifade etmiştir. Aşağıda tablo 4.2’de öğrenme ortamındaki materyallere ilişkin gözlemlere yer verilmiştir.

Tablo 4.2: Öğrenme Ortamındaki Materyallere İlişkin Gözlemler

Sıra	Öğrenme Ortamındaki Materyallere İlişkin Gözlemler	Hiç yok	Az sayıda	Yeteri Kadar
12	Sınıfta görme yetersizliği olan öğrencilerin kullanabileceği ders ile ilgili materyaller mevcuttur.		*	
13	Sınıfta işitsel materyaller mevcuttur		*	
14	Sınıfta öğrencilerin dokunabileceği somut materyaller mevcuttur.		*	

Araştırmacı günlüğünde, “*Sınıfta görme yetersizliği olan öğrencilerin kullanabileceği dersle ilgili materyaller ile dokunabileceği somut materyallerin az sayıda olduğunu, sınıfta öğrencilerin yararlanabileceği radyo ve bilgisayar dışında işitsel materyallerin bulunmadığını*” ifade etmiştir.

4.1.2. Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Hazırlanmış Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Geçmişte Nasıl Yürütüldüğüne İlişkin Bulgular

Görme yetersizliği olan öğrenciler için MEB tarafından Körler Okulları Yönetmelik ve Program çalışmaları ilk olarak 1956’ da başlamıştır. Talim Terbiye Dairesi’ nin 27.06.1956 tarihli 135 sayılı kararı ile yürürlüğe giren “*Körler Okulu Yönetmeliği ve Programları*” modelaj-iş dersinin resim dersinin yerini tuttuğu, modelaj- iş dersinin 1 ve 2. sınıflarda haftada 4 ders saati, 3, 4, 5 ve 6. sınıflarda haftada 2 ders saati olarak belirtilmiştir. Modelaj- iş dersinin amaçları madde 35’ e göre, “*Kendi vücutlarını, çevrelerindeki eşyaları ve varlıkları tanıması, derslerde edindikleri fikir ve kavramları düzelterek geliştirmesi, şekil ve mekân kavramını benimsemesi, eşya ve olaylar arasındaki kompozisyonlara yardım etmesi, çömlekçilik, seramik ve heykel mesleğine hazırlaması, duygu ve hislerin yüzdeki ifadesini öğrenmesine imkân sağlar.*” ifadelerine yer verilmiştir (TTD,

1956, Sayı:135). Körler Okulları Yetiştirme Yurtları ilk kısım haftalık ders çizelgesinde 17.09.1975 tarihli 427 sayılı karar ile yürürlüğe giren çizelgede modelaj-iş dersi hazırlık, 1, 2, 3, 4, 5 ve 6 sınıflarda haftada 2 ders saati olarak değiştirilmiştir. *“Modelaj-İş gibi çocuklara anlatım becerileri kazandıran derslerin diğer derslerle bütünleşmesi sağlanır. Öğrencilerin özellik ve ihtiyaçlarına en uygun şekilde yetiştirmeleri için bu konuda bilgi ve becerisi olan öğretmenlere verilebilir.”* ifadeleri kullanılmıştır. Haftalık ders süreleri normal öğretim yapan ilkokulların programı, okul ve öğrenci özellikleri ile program ve yönetmelik esasları dikkate alınarak hazırlandığı belirtilmiştir (TTD, 1975, Sayı: 427).

Görme yetersizliği olan öğrencilerin yetersizliklerini en aza indirmek amacıyla açılan okullarda uygulanmak için hazırlanan program Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı’ nın 9.04.1990 tarih ve 44 sayılı kararı ile yürürlüğe giren *“Körler İlkokulu Öğretim Programı”* haftalık ders dağılım çizelgesi incelendiğinde hazırlık, 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıfların modelaj-iş dersinin haftada 2 ders saati olarak uygulanmaya devam ettiği görülmüştür (TTKB, 1990, Sayı: 44).

1990 yılı Körler İlkokulu Öğretim Programı’nda yer alan modelaj-iş dersinin görme yetersizliği olan öğrencilerin, *“Çevre ile ilgili gözlem ve incelemelerini, izlenimlerini, duyumlarını, düşüncelerini ve heyecanlarını ifade etmesini, gerçeğe uygun olarak modellemeyi, estetik duyguları, zevk ve ölçü anlayışını geliştirmeyi, kendini tanıyarak gizli ve güçlü yeteneklerini keşfetmeyi, parmak duyarlılığı, kaslarını, yapıcılık ve yaratıcılık yönlerini geliştirmeyi”* amaçlamıştır (TTKB, 1990, Sayı: 44).

03.11.1997 tarihli ve 156 sayılı kararla yürürlüğe giren Görme Engelliler İlköğretim Okulu haftalık ders çizelgesinde modelaj-iş dersi 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarında 2 ders saati olarak belirtilmiştir (TTKB, 1997, Sayı: 156).

Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından verilen teklif doğrultusunda Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 7.07.1998 tarihli 89 sayılı kararla *“Görme Engelliler İlköğretim Okulu (6, 7, 8. Sınıf) Modelaj-İş Dersi Öğretim Programı”* 1998-1999 öğretim yılından itibaren uygulanmak ve denenerek geliştirilmek üzere kabul edilmiştir. Bu program bir yıl süre ile haftada iki saat olarak uygulanmıştır (TTKB, 1998, Sayı:89).

Görme Engelliler İlköğretim Okulu Modelaj-İş Öğretim Programı' nda görme yetersizliği olan öğrencilere kazandırılmak istenen genel amaçlara göre, *“Dokunma duygusunu geliştirebilme, varlıkların biçim, oran, boyut, doku, denge, hareket ve işlevsel özelliklerini tanıyabilme, gözlemlerini, izlenimlerini, duygu ve düşüncelerini ifade edebilme, estetik anlayışı geliştirme, incelediği nesneleri üç boyutlu olarak biçimlendirebilme, yaratıcı gücünü kullanarak iş yapabilme, sanat eserlerini incelemekten zevk duyma vb. ”* amaçlanmıştır (TTKB, 1998, Sayı:89).

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın Görme Engelliler İlköğretim Okulları haftalık ders saatleri çizelgesinde 24.08.2005 tarih ve 311 sayılı kararı ile kabul edilen haftalık ders çizelgesi 24.01.2008 tarih ve 4 sayılı kararla uygulamadan kaldırılmıştır. Her iki kararda belirtilen haftalık ders çizelgesinde modelaj-iş dersi 1, 2, 3, 4 ve 5. sınıflarda 2 ders saati, 6, 7 ve 8. sınıflarda 1 ders saati olarak belirtilmiştir (TTKB, 2008, Sayı:4). 17.09.2010 tarihli 130 sayılı kararla yürürlüğe giren Görme Engelliler İlköğretim Okulları haftalık ders saati çizelgesine göre modelaj-iş (görsel sanatlar) dersinin 1, 2 ve 3. sınıflarda 2 ders saati, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda haftada 1 ders saati olduğu görülmüştür (TTKB, 2010, Sayı:130).

Normal ilköğretim okulları haftalık ders çizelgesinde yapılan değişiklikler doğrultusunda Görme Engelliler İlköğretim Okulları haftalık ders çizelgesi 29.06.2012 tarih ve 96 sayılı kararla değiştirilmiştir. Bu çizelgede görsel sanatlar dersi 1-8. sınıflar arasında haftada 1 ders saati olarak belirtilmiştir. Çizelgenin uygulanması ile ilgili yapılan açıklamalarda, *“Görsel sanatlar dersi öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak uygulanır.”* ifadelerine yer verilmiştir (TTKB, 2012, Sayı:96). Ayrıca *“Görme engelli öğrenciler için açılan ilkokul ve ortaokul ile kaynaştırma yoluyla eğitime devam eden öğrenciler ihtiyaçları doğrultusunda “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı” (BEP) hazırlanır.”* açıklamalarına yer verilmiştir (TTKB, 2012, Sayı:96). Özel ihtiyaçları olan öğrenciler için özellikleri, eğitim performansları ve ihtiyaçları doğrultusunda Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı temel alınarak *“Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)” hazırlanmalı ve uygulanmalıdır. BEP' te yer alan kazanımların belirlenmesinde, öğrenme-öğretme uygulamalarının yapılmasında ve başarının değerlendirilmesinde öğrencilerin akademik, zihinsel, sosyal,*

bedensel özellikleri ile bireysel farklılıkları dikkate alınmalıdır. Öğrencilerin özel ihtiyaçları olduğu durumlarda, ders uygulamalarında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.” ifadeleri yer almıştır (MEB, 2013:4).

2013 yılı görsel sanatlar dersi öğretim programında görme yetersizliği olan öğrencilerle ilgili, *“Görmede herhangi bir yetersizlik olduğunda her birey sahip olduğu görme kalıntısı miktarına bağlı olarak öğrenme yöntemlerinde değişiklikler yapmak, sosyal yaşam, eğlence ve meslek seçiminde kaybolan bilgiyi tamamlamaya yardımcı olacak yeni yollar bulmak zorundadır”* (MEB, 2013:5). ifadeleri yer almıştır. Milli Eğitim Bakanlığı görsel sanatlar dersi öğretim programında 2018 yılında değişiklik kararı almıştır. 2018-2019 eğitim öğretim yılı itibariyle uygulanmaya başlanmıştır. Görsel sanatlar dersi öğretim programındaki değişiklikler hakkında yapılan açıklamalarda, *“Öğretim programları bireysel farklılıklara ilişkin hassasiyetler göz önünde bulundurularak yapılandırılmıştır. Kalıtsal, çevresel ve kültürel faktörlerden kaynaklanan bireysel farklılıklar ilgi, ihtiyaç ve yönelme açısından da kendini belli eder. Öte yandan bu durum bireyler arası ve bireyin kendi içindeki farklılıkları da kapsar”* (MEB, 2018: 7). ifadelerine yer verilmiştir. Ayrıca programın uygulaması ile ilgili, *“Öğretmen, Program’ın uygulanması ile ilgili açıklamalara dikkat ederek öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurarak esnek uygulamalara yer vermelidir”* (MEB, 2018:10). sözlerine yer verilmiştir. Ayrıca 2018 yılında yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nin içinde madde 31/1a. *“Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için açılan ilköğretim kurumları”* başlığı altında görme yetersizliği olan bireyler için eğitim ve öğretimin uygulanması ile ilgili, *“Öğrenciler, ilköğretim programını takip ederler. Öğrencilerin takip ettikleri programlar temel alınarak BEP hazırlanır.”* ifadelerine yer verilmiştir (ÖEHY, 2018, Madde 31/1a). Görme Engelliler İlkokulları ve Ortaokulları haftalık ders çizelgesinin uygulanması ile ilgili açıklamalar 9.madde de, *“Görsel sanatlar dersi öğrencilerin özellikleri ve ihtiyaçları dikkate alınarak uygulanır.”* ifadeleri kullanılmıştır (MEB, 2018).

4.1.3. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programında Öğretmenin, Öğrencilerin ve Velinin Beklentilerine İlişkin Bulgular

Araştırmanın amacı doğrultusunda görsel sanatlar öğretmenin görsel sanatlar dersi öğretim programına yönelik düşünceleri öğrenmek için hazırlanan görüşme soruları ile öğretmenin beklentileri öğrenilmeye çalışılmıştır. Görsel sanatlar öğretmeni dersi, *“Çocuk görmediği için bizim gördüğümüz varlıkların ne olduğunu bilmiyor. Görsel sanatlar dersinde onlara görmediklerini anlatmaya çalışıyoruz.”* sözleriyle anlatırken, görsel sanatlar dersini ise, *“Görsel sanatlarda perspektif dediğiniz zaman biz biliyoruz. Öndeki büyük arkadaki küçük dediğimizde bunu düşünebiliyoruz. Bunu çocuğa anlattığınızda görme yetersizliği olan öğrenciler anlayamaz, objelerle anlattığınızda bunu kafasında anlamlandırabilir. Bu çocuğa bir şey ifade ediyor mu? Etmiyor ama onu öğrenmiş oluyor.”* ifadelerini kullanmıştır. Görsel sanatlar öğretmeni bu bilgileri, *“Kendi çabaları ve araştırmaları”* ile edindiğini anlatırken, *“Üniversite eğitiminde görme yetersizliği olan çocuklara programı nasıl öğretebileceği konusunda bir ders almadım, sadece birinci sınıf temel sanatlar dersinde aldığım üç boyutlu çalışmalar ve kil çalışmalarında öğrendiğim bilgileri kullanabiliyorum”* diye belirtmiştir. Görme Engelliler Ortaokuluna atandıktan sonrada, *“Programı nasıl öğreteceğim konusunda alanımla ilgili bir eğitim almadım. Bu okulda 15 yıldır çalışıyorum. Bu dersi bu çocuklara nasıl aktarabileceğim ile ilgili herhangi bir hizmet içi eğitim verilmedi.”* Bu konuda, *“Görme yetersizliği olan öğrencilere görsel sanatlar programı nasıl etkili bir şekilde öğretebileceğimiz konusunda hizmet içi eğitim verilmesinin önemli olduğunu”* belirtmiştir. Görsel sanatlar dersi öğretim programıyla ilgili olarak;

“Zaten standart bir programımız yok gibi. Çok eskiden yapılmış bir modelaj programımız var. Görsel sanatlar programı bize uymuyor. Normal okullardaki gibi dersimiz görsel sanatlar dersi ama ...” sözleriyle düşüncelerini ifade etmiştir. Görsel sanatlar dersi öğretim programından beklentilerini ise;

“Çok iyi çalışmalarla program geliştirilebilir. Bunun için bu çocuklarla uzun sürecek çalışmaların yapılması gerekiyor. Sürekli çocuklarla tecrübe etmek lazım, oldu olmadı şeklinde devam edilerek geliştirilmesi gerekiyor. Kolay ve kısa sürecek bir şey değil.” şeklinde belirtmiştir.

“Ya da görme yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin programda gördükleri eksiklikler hakkında düşünceleri alınabilir. Bu bilgiler doğrultuda uzmanlar tarafından çalışmalar yapılarak bu programa adapte edilebilir.” ifadeleri ile görsel sanatlar dersi öğretim programına yönelik beklentilerini aktarmıştır. Dersin süresiyle ilgili beklentilerini *“Görsel sanatlar dersinin hedeflerine ulaşabilmesi için ders saatinin artırılması gerekmektedir.”* şeklinde belirtmiştir.

Total görme yetersizliği olan öğrenci, görsel sanatlar dersi hakkında düşüncelerini, *“Ben bu dersi aşırı seviyorum ve eğleniyorum. Bu derste negatif enerjimi atıp pozitif enerji alıyorum. Bu derste zamanın nasıl geçtiğini anlayamıyorum. Arkadaşlarımla birlikte aynı masanın etrafında toplanarak çalışmak daha çok yardımlaşmak, birbirimizin yaptıklarını dokunarak incelemek yaptıklarımız hakkında konuşmak hoşuma gidiyor.”* demiştir. Dersin ilk haftalarında tuttuğu günlüklerinde dersle ilgili beklentilerinde, *“Gören resim, origami gibi şeyler öğretilir. Daha önce böyle bir ders almadığım için ne yapabileceğimiz hakkında bilgim yok. Görme yetersizliği olan öğrencilere bu derste neler öğretilir bilmiyorum. Görenler gibi resim yapmayı öğretmelerini umut ediyorum.”* derken dönemin sonunda dersle ilgili tuttıkları günlüklerinde, *“Derse katıldıkça daha çok şeyler öğrenebileceğimi fark ettim. Çevremde görsel sanatlara dair konular konuşulduğunda dikkatimi çekmeye başladı. Ablamdan suluboya yaparken öğrenmek istedim. Özellikle doğuştan görme yetersizliği olan kişilerin resim yapabildiğini öğrendikten sonra ben de bunu yapabilirim diye düşündüm.”* sözleriyle beklentilerindeki değişimin arttığı görülmüştür. Total görme yetersizliği olan öğrenci ve arkadaşlarının dersle ilgili beklentilerini günlüklerine yazdıkları ifadelerden aşağıdaki tablo 4.3’de hazırlanmıştır.

Tablo 4.3:Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersinden Beklentileri

Öğrencilerin Görsel Sanatlar Dersinden Beklentileri	TGY Öğrenci	GY Kız Öğrenci	GY Erkek Öğrenci
Görme yetersizlikleri olan öğrencilere resim çizdirilmeli	*	*	*
Resim çizimi ve resim teknikleri öğretilmeli	*	*	*
Ressamların hayatı ve eserleri ile resim tekniklerinin nasıl yapıldığını anlatan kabartma ve gören kitaplar verilmeli	*	*	*
Görsel sanatlar sınıfında ressamların kabartma tabloları asılmalı	*	*	*
Kâğıt katlama sanatı eğitimi verilmeli	*	*	*
Faydalı ders araçları güvenliğe dikkat edilerek öğretilmeli	*	*	*
El becerisi geliştirilmeli	*	*	*
Öğretmenler tecrübeli olmalı	*	*	*
Ders süresi uzatılmalı	*	*	*
Diğer öğrencilerin kullandığı malzemeler kullanılmalı	*	*	*
Değişik malzemeler kullanmak	*	*	*
Görme yetersizliği olan öğrencilerin tüm etkinliklere katılımı sağlanmalı.	*	*	*
Görme yetersizliği olan öğrencilere dersle ilgili yapamadığı konularda yardım edilmeli.	*	*	*
Bazı değişik şeyleri birleştirerek, ev, gemi, günlük yaşamda duyduğumuz şeylerin maketlerini yapmak.	*	*	
İnsan, manzara, meyve vb. resimleri çizmek ve boyamak.	*	*	
Kabartma çizimler yapmak	*	*	*
Müze ve sanat galerilerine gezi yapmak	*		*

Total görme yetersizliği olan öğrenci günlüğünde görsel sanatlar dersi ile ilgili beklentilerini şu sözcüklerle ifade etmiştir;

“Görme yetersizliği olan öğrenciler görenlerden ayırt edilmemeli, bize de resim çizdirilmeli, resim çizimi öğretilmeli, öğretmenler tecrübeli olmalı, öğrencilere yapamadığı konularda yardım edilmeli, değişik malzemeler birleştirilerek farklı şeyler yapılması öğretilmeli, kâğıt katlama eğitimi verilmeli, ders süresi artırılmalı.” (Ö1)

“Faydalı ders araçları güvenliğe dikkat edilerek öğretilmeli, el becerisi geliştirilmeli, görme yetersizliği olan tüm öğrencilerin etkinliklere katılımı sağlanmalı, müzeye gezi düzenlenmeli.” (Ö1)

“Önemli günlerle ilgili çalışmalar yapsak iyi olabilir. Örneğin önemli gün ve haftalarla ilgili görsel sanatlara özgü çalışmalar yapabiliriz. Bu da o günü daha iyi anlamamızı ve kavramamızı sağlayabilir.” (Ö1)

“Arkadaşlarım ve ben resim çizmeği öğrenmeyi çok istiyoruz. Ne yazık ki daha böyle bir çalışmamız olmadı. Bunu nasıl öğrenebiliriz, bilmiyorum. Sınıfça öğretmenimizden bize resim çizdirmesini mi istek?” (Ö1)

“Bu ders iki ders olsaydı çok güzel olabilirdi. Her şeyi yapabilirdik. Görenler gibi resim yapmak çok güzel olabilirdi. Bazı değişik şeyleri birleştirerek maketler yapmak isterdim. Gemi maketi yapmak çok güzel olurdu. Ev maketleri, günlük yaşamda kullanacağımız şeylerin maketleri de güzel olurdu.” (Ö1)

Araştırma sırasında total görme yetersizliği olan öğrencinin günlüğünde beklentilerini yazdığı satırda *“Öğretmenler tecrübeli olmalı”* sözleri üzerine nedeni sorulduğunda *“Tüm görsel sanatlar öğretmenlerinin tecrübeli olmalarını istiyorum.”* sözlerini kullanmıştır. Total görme yetersizliği olan öğrencinin velisi öğrencinin daha iyi bir eğitim alabilmesi için birçok özel ve devlet okuluna başvurmuştur. Hatta bir *“Görüşmede okul idaresi öğrencinin yanında hastalığını bulaşıcı mı?”* diye sormuştur. Başka okullarda ise *“Okulumuz uygun değil.”* sözleriyle karşılaşmışlardır. Öğrencinin *“Görsel sanatlar dersi ve görsel sanatlar öğretmeniyle ilk tanışması 4. sınıfa giderken 7. sınıfta okuyan görsel sanatlar dersini seven ve başarılı olan ablasının görsel sanatlar dersine katılmasıyla olmuştur. Görsel Sanatlar öğretmeni derste ona yokmuş gibi davranmıştır.”* Öğrenciye *“Hoş geldin.”* demeden dersi işlemeye devam etmiştir. Ayrıca *“Öğrencinin velisi ile hiçbir iletişim kurmayarak sanki ona çok büyük bir sorumluluk verilmiş gibi... Kapıda bekle, bir yere ayrılma.”* demiştir. Bu olaydan çok etkilenmişlerdir. Bu yüzden total görme yetersizliği olan öğrenci *“Kendi gibi tüm görme yetersizliği olan öğrencilerin iyi bir eğitim almalarını istediğini”* bu sözleri ile ifade etmiştir.

Görme yetersizliği olan öğrenciler günlüğüne görsel sanatlar dersi ile ilgili beklentilerini aşağıdaki sözcüklerle ifade etmişlerdir;

“Bence daha çok kille çalışmalıyız, gören resim yapmayı öğrenmek istiyorum. Dersimizin haftada 4 ders olmasını istiyorum... Kilden değişik eşyalar yapmak istiyorum. Oluklu mukavva ile çalışmak istiyorum. Guaj

boya ve suluboya ile çalışmak istiyorum. İnsan, meyve resimlerinden daha fazlasını çizmek istiyorum.” (Ö2)

“Ben dersin 2 ders olmasını, gören resim yapmak, origami yapmak, farklı parçaları birleştirerek maketler şekiller yapmak, diğer öğrencilerin öğrendikleri şeyleri bende öğrenmek istiyorum.” (Ö3)

Total görme yetersizliği olan öğrencinin velisi ile yapılan görüşmede öğrencinin dersle ilgili olarak “Görsel sanatlar dersini çok seviyor, ancak ilk haftalarda dersi çok bilmediği için dersle ilgili beklentileri tam olarak oluşmadı.” şeklinde ifade ederken, bunun nedenini ise;

“Bilgiye aç ne verirsiniz onu alabilecek kapasitede. Ne verilebileceğini bilmiyor... Yani müfredatı bilmiyor.” sözleriyle ifade etmiştir. Görsel sanatlar dersinde *“İlkokulda neler yaptıklarını bilmiyorum, diğer derslerdeki eksik konuları tamamlamak için kullanmış olabilirler.”* şeklinde belirtmiştir. *“Görme yetersizliği olan öğrenciler için görsel sanatlar dersinin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bu konuda bir şeyler yapılmalı.”* sözleriyle ifade ederken, beklentilerini şu sözlerle dile getirmiştir.

“Eşref Armağan resim yaparken beynin görsel alanında aydınlanma olmuş. Yani bu çocuklarımızın eğitimi için ne kadar önemli bir şey...” sözleriyle ifade ettikten sonra, aslında görme yetersizliği olan öğrenciler için çok şeylerin yapılabileceğini şu sözlerle anlatmıştır;

“Görsel sanatlar dersinde görme yetersizliği olan çocuklar için aslında çok şey yapılabilir. Sadece görme yetersizliği olan çocuklara gören çocukların kullandığı materyaller tanıtıldıktan sonra düzgün bir şekilde sıkılmadan anlatılıp gösterilirse onlarda güzel resim yapabilirler.” sözleriyle ifade etmiştir. *“Görsel Sanatlar dersinde en büyük görev öğretmenlere düşüyor.”* şeklinde belirterek, onlardan beklentilerini şu şekilde ifade etmiştir;

“Öğretmenlerimiz bu çocuklardan korkmamalı... Hiçbir şekilde yapamazlar, bizi çok uğraştırırlar şeklinde düşünülmemeli, merhamet duygusuyla değil tamamen bir hak olarak görüp, onlara sabırla öğretmeleri gerekmektedir.” (V)

Görme yetersizliği olan öğrenciler görsel sanatlar dersinde araştırmacı tarafından on sekiz haftalık süre içerisinde gözlenmiştir. Araştırmacı günlüğünde öğrencilerin görsel sanatlar dersi ile ilgili, *“Beklentilerinin zamanla arttığı, özellikle öğrenci günlüklerindeki ifadelerinde net bir şekilde gözlenmektedir. Bunun en önemli nedeni öğrencilerin görsel sanatlar dersi hakkında ön bilgilerinin olmamasından kaynaklanmaktadır.”* Görme yetersizliği olan öğrencilere görsel sanatlar dersinde ilkokulda neler yaptıkları hakkında sorulan sorulara öğrenciler, *“Öyle bir ders mi vardı?... İlkokulda öyle bir ders yoktu ki!”* cevaplarını verirken, total görme yetersizliği olan öğrenci günlüğüne bu derse girdiğinde hissettiklerini anlatırken, *“Üzgünken bu derse girdiğimde neşeleniyorum ve mutlu oluyorum... Keşke bu ders ilkokulda da olsaydı.”* sözleri ile ifade etmiştir. Görme Engelliler İlkokulları ve Ortaokulları haftalık ders çizelgesinde 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin görsel sanatlar dersi haftada 1 saat olarak belirlenmiştir. Araştırmacı günlüğünde, *“Görsel sanatlar dersine ilkokullarda görme engelliler sınıf öğretmenini girmektedir. Görme engelliler sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması görme yetersizliği olan öğrencinin dersi geç tanınmasına neden olmaktadır.”* sözleri ile açıklanmıştır.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin ders ile ilgili beklentileri araştırmanın her aşamasında incelenmiştir. Özellikle yazdıkları günlükler ve ders içi gözlemlerden sonuca ulaşılmıştır. Araştırmacı günlüğünde, *“Öğrencilerin günlük yazarken birbiriyle diyalog kurmadan yazmalarının sağlandığını, görme yetersizliği olan öğrencilerin günlüklerine yazdıkları yazıları ona okuduklarında öğrendiğini.”* belirtmiştir. *“Görme yetersizliği olan öğrenciler günlüklerine ‘dersi çok sevdiklerini’ yazmışlardır.”* Öğrencilerin, *“Öğrenmeye karşı çok istekli olduğu, derste çalışmaları bitirmek için gayret ettikleri”* gözlenmiştir. Araştırma sırasında öğrencilerin, *“Ders ile ilgili önceden bilgilerinin olmamasının beklentilerinin gelişmesini etkilediği”* düşünülmüştür. Araştırmacı görme yetersizliği olan öğrencilerin beklentileri ile ilgili olarak günlüğünde, *“Öğrencilerin çoğu boya çeşitlerinin isimlerini bilmesine rağmen, bir kaç boya çeşitlerinin bazılarını kullanma fırsatı bulmuştur. Bunda öğrencinin abla ya da abisinin olması, ailenin eğitim seviyesi ve ekonomik durumu etkili olabilir.”* Görme yetersizliği olan öğrencinin, arkadaşına teneffüste, *“Eskiden senin kırık*

pastel boyaların vardı, kullanabilir miyim?” sözleri sonrasında, “Öğrencinin pastel boyasının olmadığı anlaşılmıştır.” Total görme yetersizliği olan öğrenci, “Pastel boyam, suluboyam, keçeli kalemlerim, kuru boyam var.” sözleriyle ifade ederken boyaları kullanma konusunda “Ablam sulu boya yapmayı öğretti. Renklerin yerlerini, nasıl boyayacağımı anlattı. Bir ürün dosyam var bütün yaptığım çalışmaları onun içinde saklıyorum.” şeklinde açıklamıştır. Total görme yetersizliği olan öğrencinin velisi, “Odasında resim çalışmaları yapabilmek için bir masası var, bütün boyaları onun üzerinde duruyor. Sekizinci sınıfa giden görsel sanatlar dersinde başarılı bir ablası var. Ablası resimle ilgili ödevlerini yaparken merak ettiği için ona da nasıl yaptığını anlatıyor, öğretmeye çalışıyor.” şeklinde belirtmiştir. Ayrıca, veli, “Dördüncü sınıfa giderken engelliler haftasında yapılan bir etkinliğe katıldı. Ondan kendi yaşadığı dünyayı tasvir etmesi istendi, ünlü ressamlardan biri de bu tasvirleri çizdi. Daha sonra bu resim yetersizliği olanlar yararına satıldı. O da bunun üzerine kendi hayallerini kendi çizmek istedi.” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmacının günlüğüne göre total görme yetersizliği olan öğrenci derste ya da dışarıda görsel sanatlar alanıyla ilgili, *“Duyduğu, merak ettiği bir şey hakkında bilgi edinmek ve nasıl yapıldığını öğrenmek için eve gidince hemen bilgisayardan araştırma yaptığını.” (Ö1, V1)* ifade etmiştir.

Araştırmacı günlüğünde görme yetersizliği olan öğrenciler için, *“Öğrenmeye karşı çok istekliler, çok fazla beklentileri var. Görme yetersizliği olan öğrencilerin bazıları resim tekniklerini evde denemek istiyoruz ancak etraf kirlenir düşüncesiyle izin verilmiyor.” (Ö1, Ö2, Ö3)* şeklinde belirtmiştir.

4.1.4. Öğrenciler Burada Kazandıkları Bilgileri Nasıl Kullanmayı Düşündüklerine İlişkin Bulgular

Görsel sanatlar dersinde görme yetersizliği olan öğrencilerin işlenen konularla ilgili ders süresince ve sonrasında günlük yaşamla bir bağlantı kurdukları gözlenmiştir. Kilden seramik çalışması yaparken total görme yetersizliği olan öğrenci, *“Bardakların nasıl yapıldığını da öğrenmiş oldum. Bardağın nasıl yapıldığıyla ilgili bilgim yoktu.”* Yine kâğıttan kilim dokuma

çalışmasında, *“Kilimler böyle dokunuyormuş, bende kilim dokuyabilirim”* sözleriyle günlük yaşamla bağlantı kurmuştur.

Total görme yetersizliği olan öğrenci görsel sanatlar dersi sırasında kullanılan bir kâğıdın çok farklı biçimlere dönüşebileceğini gördüğünde duyduğu şaşkınlığı günlüğüne, *“Her hafta kâğıttan farklı şeyler yaparken aaa kâğıttan böyle şeyler mi oluyordu diyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Bu konu araştırmacının günlüğünde, *“Kâğıttan başka neler yapabilirim düşüncesinin geliştiği ve yeni fikirler üretmeye başladıkları”* şeklinde ifade edilmiştir. Renkli kâğıtları katlayarak şekillendirdiği çalışmadan sonra heyecanla arkadaşlarına, *“Kestiğim kâğıtların altına başka bir kâğıt koyup, üzerindeki boşlukları boyarsak altında yeni bir şekil elde ederiz”* sözlerini kullanmıştır. Bu çalışma nerden aklına geldi? Bir bilgin var mı? sorusuna, *“Kâğıttan daha farklı neler olabilir diye düşünürken, deliklerine dokunduğumda aklıma geldi. Çok değişik bir şey olacağını düşündüm”* sözlerini kullanmıştır ve *“Hemen eve gidince yapacağını”* söylemiştir. O akşam yaptığı bu çalışmanın *“fotoğrafını göndermiştir.”* Bu konu ile ilgili olarak araştırmacı günlüğünde, *“Onun ilk defa keşfettiği çalışmaya görsel sanatlar dersinde şablon baskı denilmektedir. Dışarıdan destek almadan, öğrendiği bilgileri birleştirerek yeni bir şey keşfettiği görüldü.”* Total görme yetersizliği olan öğrenci, *“Ben bu bilgileri evde çok farklı şekilde de kullanabilirim.”* diye belirtmiştir. Total görme yetersizliği olan öğrenci, *“Görsel sanatlar dersi bana farklı bir bakış açısı kazandırdı, bunu hayatımın her alanında kullanabilirim.”* şeklinde ifade etmiştir. Bu konu ile ilgili olarak şu ifadelere yer verilmiştir;

“Bu dersten kazandığım bilgileri hayatımın her alanında kullanabilirim. Hayal gücümü geliştirmede, yön bulmada, derslerimde, oyunlarımda, dışarıda... Her yerde kullanabilirim. Hayal ettiğim tabloyu kendim çizebilirim.” (Ö1)

“Matematik dersinde konuyu daha iyi anlamamız için şekil çizmemiz gerekiyor. Kâğıt katlayarak geometrik şekiller yapıyoruz. Mesela, kesirleri anlamak için kâğıttan parçalar kopararak adam çizmiştik.” (Ö1)

“Proje ödevlerinde maket yapın diyorlar. Bazı ders kitaplarında da konu sonunda maket yapın yazıyor. Bu ödevlerimde kullanabilirim.” (Ö1)

Görme yetersizliği olan tüm öğrenciler *“Görsel sanatlar dersinde bazı beceriler geliştirdik, bu becerileri günlük hayatta kullanıyorum.” (Ö1, Ö2, Ö3)* ifade etmişlerdir. Görsel sanatlar dersinde *“Özellikle makas, yapıştırıcı, zımba, vb. malzemeleri kullanıyoruz.” (Ö1, Ö2, Ö3)*. Görme yetersizliği olan tüm öğrenciler günlüklerinde görsel sanatlar dersinde yaptıkları çalışmalardan yola çıkarak kendilerini değerlendirmiş becerilerini nasıl geliştirdiklerini belirtmişlerdir.

Total görme yetersizliği olan öğrenci *“Ben makas ile kesmeyi bu derste daha iyi öğrendim ve yapıştırmayı da daha çok geliştirdim.” (Ö1)*

“Zımbayı kullanmayı öğrendim. Artık rahatlıkla kullanabilirim.” (Ö1) ifadelerine yer vermiştir. Görme yetersizliği olan öğrenciler görsel sanatlar dersinde edindikleri bilgileri nasıl kullanabilecekleri ile ilgili olarak, *“Özellikle kilimin nasıl dokunduğunu gerçekten bilmiyordum. Hayatımda bunu kullanacağım, gerçek iple kendi kilimimi dokuyacağım. Kâğıdı kalemle sardığım ve yapıştırdığım kalemligi de kullanacağım, hatta kapakta yapacağım.” (Ö2)* ifadelerini kullanmıştır.

“Zincir çalışmasını tellerle yaparak kolye, bileklik yapabilirim. Renkleri öğrendiğimde günlük hayatımda renk uyumunu daha iyi yakalayabilirim. Resim konusundaki bilgim arttığı için bu konuda kendimi yabancı hissetmem, hatta daha fazlasını öğrenmeye gayret ederim. Bilgim artar.” (Ö3) sözleriyle ifade ederken, *“Öğrendiklerimi geliştirerek günlük hayatta kullanmaya devam edebilirim.” (Ö1, Ö2, Ö3)* şeklinde belirtmişlerdir.

Araştırmacı total görme yetersizliği olan öğrenci ve görme yetersizliği olan öğrencilerin derste öğrendiği bilgileri nasıl kullanmayı düşündükleri konusunda günlüğünde şu sözlere yer vermiştir;

“Öğrenciler öğrenmeye çok istekliler. Duydukları ya da dokundukları her şeyi öğrenmek istiyorlar. Boş oturmak istemiyorlar. Öğretmenin anlattığı her konuyu hiç beklemeden doğru bir şekilde yapıyorlar. Öğrendikleri her bilgiyi nerede kullanabileceklerini düşünüyorlar. Öğrendikleri bilgiler ile yeni fikirler üretmeye çalışıyorlar.” (A)

“Öyle bilgiye açlar ki, dış dünyada olup biten her şeyi anlamaya çalışıyorlar. Her öğrendikleri bilgi için teşekkür ediyorlar. Duydukları bazı kelimelerin gerçekte nasıl yapıldığını öğrendiklerini, diğer derslerinde anlamalarına yardımcı olabileceğini, özellikle matematik, fen bilgisi derslerde işe yarayacağını belirtiyorlar.” (A)

“Total görme yetersizliği olan öğrenci her şeyi merak ettiği için yeni şeyler öğrendiğinde mutlu oluyor. Öğrendiği bilgiyi geliştirmek için planlar yapıyor ve arkadaşlarına anlatıyor. Evde görsel sanatlar dersinde neler öğrenebileceği neler yapabileceği ile ilgili bilgisayarda araştırmalar yapıyor.” (A)

4.2. Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, görsel sanatlar dersi öğretim programının hedeflere ulaşmasında mevcut kaynaklar nelerdir? sorusunun yanıt aranmıştır.

4.2.1. Total Görme Yetersizliği Olan Öğrencinin ve Arkadaşlarının Karakteristik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Total görme yetersizliği olan öğrenci, “12 aylıkken göz kanseri teşhisi sonucu görme yetisini kaybetmiştir.”(VI) Şuanda, “9,5 yaşında olup Görme Engelliler Ortaokulu 5. sınıfında”(Ö1) eğitimine devam etmektedir. İleride, “Bilgisayar mühendisi” olmak istemektedir. “Bilgisayarla uğraşmaktan, kitap okumaktan, çizgi film izlemekten (dinlemek), piyano çalmaktan, resim yapmaktan” (Ö1) hoşlanmaktadır.

Total görme yetersizliği olan öğrenci, öğretmeni tarafından, “Uyumlu, anlayışlı, sakin, merhametli, öğrenmeye karşı istekli ve meraklı, kendine ait net kararları olan, dış etkilerle kararını değiştirmeyen, saygılı, kurallara uyan, verilen görevleri zamanında yerine getiren bir öğrenci” olarak tanıtmıştır.

Total görme yetersizliği olan öğrencinin velisine göre ise, “Öğrenmeye istekli, söyleneni çabuk kavrayan, meraklı, gerçekçi, daha iyisini yapmaya çalışan, düzenli, eşyalarına sahip çıkan, sorumluluklarını zamanında yerine getiren, işlerini kendi başına yapmayı seven, ne istediğini iyi bilen, olgun, duyu

yeteneği gelişmiş, kişisel bakımını yaşatlarından daha iyi yapan bir çocuk” olarak ifade etmiştir.

Araştırmacı ise, total görme yetersizliği olan öğrencinin görsel sanatlar öğretmeni ve velisi öğrencinin karakteristik özellikleri ile ilgili yorumlarına katılmaktadır. 18 haftalık sürede ders içerisinde ve teneffüslerdeki gözlemleri sonucunda, *“Arkadaşlarıyla iyi anlaşılan, başkalarının duygularını önemseyen, onları iyi motive eden, paylaşımcı, iyi bir dinleyici, kurallara uyan, empati duygusu gelişmiş, doğayı ve hayvanları seven, deneyimlerinden sonra öz değerlendirme yapan, kibar, iyi bir gözlemci, yeni öğrendiği bilgileri mevcut bilgi birikimiyle birleştirerek geliştiren”* bir kişiliğe sahip olduğunu ifade etmiştir.

Görsel sanatlar öğretmeni 5/A sınıfıyla ilgili olarak, *“Sınıfta görme yetersizliği olan iki kız ve dört erkek toplam altı öğrenci bulunmaktadır. Kız öğrencilerden birinin görme yetersizliğinin dışında bedensel yetersizliği de vardır. Bu öğrenciler kabartma yazı kullanmaktadır. Öğrenmeye istekli, arkadaşlarına ve büyüklerine saygılı, verilen görevleri yerine getiren, düzenli öğrencilerdir.”* ifadelerine yer verirken, görme yetersizliği olan öğrencilerle gören öğrencilerin farklarını şu sözlerle anlatmıştır.

“Çocuklarla çok güzel iletişim kurabiliyorsunuz. Bağımsız hareket becerileri fazla olmadığı için diğer okullardaki çocuklar gibi hareketli olmuyorlar. Bu yüzden çocuklarla rahat iletişime girebiliyorsunuz. Dediğinizi çok iyi anlıyorlar. Hatta satır aralarını, ses tonunuzdan sizi çok iyi okuyabiliyorlar.” (GSÖ)

“Görme yetersizliğine bağlı diğer duyuları gelişmiş olduğundan çevrelerini anlamak için sesler üzerinden, dokunarak veya kokuları takip ederek gözlem yapıyorlar. Hisleri çok güçlü. Satır aralarını çok iyi anladıkları için bazen öyle sözler söylüyorlar ki, çok şaşıyorum. Onlarla ders işlemeyi seviyorum.” (GSÖ)

“Öğrenmeye açlar. Sürekli bir şeyler öğrenmek istiyorlar, Merak ettikleri konularla ilgili sorular soruyorlar. Dış dünyayı tanımak ve öğrenmek için yaşatlarından daha çok çaba harcamaları gerekiyor. Arkadaşlarına ve öğretmenlerine karşı çok saygılı davranıyorlar.” (GSÖ)

“Mesela on yaşında bir gören ile aynı yaşta görme yetersizliği olan bir öğrenci arasında ciddi fark var. Görme yetersizliği olan öğrenciler daha önce gelişiyor. Bu yüzden büyük bir insanla konuşuyormuş gibi hissediyorsunuz. Daha rahat iletişim kuruyorsunuz. Bu da bizi mutlu ediyor.” (GSÖ)

“Özellikle sınıfın düzenine çok dikkat ediyorlar. Bu yüzden sandalyelerini düzelterek çıkıyorlar. Böylece kendinden sonraki gelecek arkadaşlarının takılıp düşmemesi için buna çok dikkat ediyorlar.” (GSÖ)

4.2.2. Görsel Sanatlar Öğretmenin Karakteristik Özelliklerine İlişkin Bulgular

Görsel sanatlar öğretmeni, orta yaşlı, sessiz sakin bir yapıya sahiptir. Meslek hayatına normal bir ortaokulda başlamıştır. Daha sonra atandığı görme engelliler ortaokulunda uzun yıllardan beri görsel sanatlar öğretmeni olarak çalışmaktadır. Görme yetersizliği olan öğrencilerle iyi iletişim kuran bir öğretmendir.

4.2.3. Görsel Sanatlar Dersi Programının Hedeflerinin Açıkça Belirtilmesine İlişkin Bulgular

Görsel Sanatlar dersi 2018-2019 öğretim programında hedeflere açıkça yer verilmiştir. Kapsamlı bir biçimde hedefler açıklanmıştır.

4.2.4. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Program'ının Hedefleri, Program'ın Amacı ile Örtüşme Durumuna İlişkin Bulgular

2018 görsel sanatlar öğretim programında 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunun 2. maddesinde belirtilen “Türk Milli Eğitiminin Temel İlkeleri” doğrultusunda, okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise eğitimi seviyeleri arasında bağlantı kurulmaya çalışılmıştır.

1. Okul öncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek.

2. İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak.

3. Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak.

4. Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, “Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi” nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak (MEB, 2018:3).

Bu amaçlara ulaşmak için belirlenen görsel sanatlar dersi öğretim programının özel amaçları doğrultusunda görsel sanatlar dersi eğitimi alan bireyler ile ilgili açıklamada şu ifadeler yer verilmiştir;

“Onun bir sanatçı veya çok üstün yeteneklere sahip olmasını gerektirmez. Görsel sanatlar eğitimi, bireyin kendini ifade edebilmesi, estetik bilinç kazanma gibi kişisel yaşantısına katacağı olumlu edinimler ve toplumlar açısından avantajlar sağladığından her düzeydeki yaş grubunda bireyler için bir gereksinimdir” (MEB, 2018:8).

Bu bilgiler doğrultusunda hazırlanan görsel sanatlar dersi öğretim programının amaçları ile ilgili aşağıdaki ifadeler yer verilmiştir;

“Görsel okuryazarlık, algı ve estetik bilincine sahip, diğer disiplinlerle ilişkilendiren, temel kavram ve uygulamalar konusunda bilgi ve anlayışına sahip, kendi kültürü ile diğer kültürler mirasın değerlerini anlayan ve onları koruyan, görsel sanatların doğasını ve öğrenmeye ve uygulamaya istekli bireyler yetiştirmektir” (MEB, 2018:8).

Görsel sanatlar dersi öğretim programı alana özgü beceriler geliştirirken ortaokul öğrencilerinde;

“Önceden edindikleri bilgi ve beceriler de dikkate alınarak analiz yapabilen, yorumlayabilen, değerlendirebilen bir yaklaşım göstermeleri ve özgün çalışmalar oluşturabilmeleri amaçlanmıştır” (MEB, 2018:9).

Bu bilgiler doğrultusunda görsel sanatlar dersi öğretim programı alana özgü beceriler geliştirirken 5-8 sınıflarda ise;

“Genel olarak edinilen bilgilerin özümsemi ve sanat eserinin daha anlamlı değerlendirilmesi, sanat çalışması oluşturmada ve sanatı takdir etmede kişisel değer ve fikirlerin iletişimi; sanatçıların formları, materyalleri ve sembolleri eserlerinde nasıl kullandıklarının analiz edilmesi ve değerlendirilmesi keşfi, görsel sanat dilinin geliştirilmesi” amaçlanmıştır (MEB, 2018:9).

Görsel sanatlar dersi öğretim programında alana özgü becerilerin öğrencilerin kendini görsel sanatlar dersinde geliştirmesi için belirlenen beceriler olarak;

“Algılama, analiz etme, bilişim teknolojilerini kullanma, değerlendirme, çok yönlü düşünme, eleştirel düşünme, el-göz-beyin koordinasyonunu sağlama, estetik duyarlılık, görsel okuryazarlık, kültürel miras, sanatsal etik, öz farkındalık, tasarım, medya okuryazarlığı, gözlem yapma, malzeme kullanma, sentez, yaratıcı düşünme.” becerilerini kullanması amaçlanmıştır (MEB, 2018:9).

Görsel sanatlar dersi öğretim programında, *“Görsel iletişim ve biçimleme, Kültür miras, Sanat eleştirisi ve estetik”* olmak üzere üç temel öğrenme alanına yer verilmiştir.

Görsel İletişim ve Biçimlendirme alanında, “Gözlemlerini, hayallerini, duygularını ve düşüncelerini biçimlendirerek görsel iletişim kurmaları, sanat elemanları ve tasarım ilkelerini kullanabilmeleri, öğretim materyallerini, araç- gereçleri kullanabilmeleri ve teknik uygulamaları gerçekleştirmeleri, yeteneklerini açığa çıkartabilecek yaratıcı, özgün biçimlendirme çalışmaları yapmaları,”

Kültürel Miras alanında, “Tarihi süreç içerisinde Türk toplumunda ve kültüründe ortaya konulan sanat eserlerini ve sanatçıları incelemeleri, farklı toplum ve kültürlerde ortaya konulan sanat eserlerini ve sanatçıları incelemeleri, müzeler ile görsel sanatları ilişkilendirmeleri, görsel sanatların tarihsel sürecini incelemeleri,”

Sanat Eleştirisi ve Estetik alanında, “Sanat eserlerini basitten karmaşığa doğru eser eleştirisi yöntemine göre incelemeleri, görsel sanatlar alanıyla ilgili kavramları ve sanat eserlerinin oluşturulma süreci hakkında öğrendiği bilgileri sanat eserinin analizinde kullanmaları, sanat eserinin duygu ve düşünceleri ifade etmedeki gücünü, iletişim kurma kapasitesini analiz etmeleri” amaçlanmıştır (MEB, 2018:11-12).

Görsel sanatlar dersi öğretim programında, “Görsel İletişim ve Biçimlendirme” alanında yedi kazanım, “Kültürel Miras” alanında beş kazanım, “Sanat Eleştirisi ve Estetik” alanında yedi kazanım olmak üzere toplam on dokuz kazanıma yer verilmiştir.

4.2.5. Programda Kullanılan İçerik Hedefler İle Örtüşme Durumuna İlişkin Bulgular

Görsel Sanatlar dersine yönelik hazırlanan öğretim programında içeriğin hedefler ile açık bir şekilde örtüşme durumu saptanmıştır.

4.2.6. Seçilen Öğretim Yöntemleri Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Hedeflere Ulaşmasına İlişkin Bulgular

Görsel sanatlar öğretim programının hedeflere ulaşmak için uygulanması gereken öğretim yöntemleri hakkında bilgilere yer verilmiştir. Görsel sanatlar

öğretim programında bu konu ile ilgili olarak aşağıdaki öğretim yöntemleri belirlenmiştir;

“Program’da yer alan kazanımları elde etmek için oyun, drama, örnek olay inceleme gibi farklı öğretim yöntemleri dikkate alınmalı; bilgilerin sadece ezbere dayalı olarak elde edilmesinden kaçınılmalıdır”(MEB, 2018: 10).

Görsel sanatlar öğretmeninin, *“Ders işleniş sürecine yönelik uyguladığım yöntem ve teknikler ile ilgili olarak almış olduğum lisans eğitimim görme yetersizliği olan öğrencilerle çalışırken yetersiz kalıyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Bu konuda görsel sanatlar öğretmeni, *“Üniversitede verilen eğitimi burada hiçbir şekilde kullanamıyoruz. Çünkü onlar tamamen görsele yönelik...Bu açık ve net. Görme yetersizliği olan öğrencilere daha farklı yöntem ve tekniklerin kullanılması gerekiyor, görsel sanatlar dersi öğretim programında belirtilen yöntemleri uygulamak zor.”* şeklinde belirtmiştir. *“Görme yetersizliği olan öğrencilere görsel sanatlar dersinde uygulamam gereken yöntem ve teknikler hakkında eğitim almadım, kendi gözlem ve çabalarım ile dersi işlemeye çalışıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmada öğretim sürecine yönelik öğretmen, öğrenci ve gözlemcinin günlüğündeki veriler incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda araştırmacı *“Öğretmenin programı uygularken düz anlatım yöntemini kullandığı, bazen öğrencilere verdiği örnek çalışmayı dokunarak incelemesini istediği, daha sonra da öğrencilerin soruları doğrultusunda yardımcı olduğu görülmüştür. Öğretmenin dersi işlerken çok nadir örnek çalışmalardan yararlandığı gözlemlenmiştir.”* şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmacı öğretmen ile gerçekleştirmiş olduğu görüşmelerde öğretmen, *“Uygulanmakta olan görsel sanatlar dersi öğretim programı görme yetersizliği olan çocuklara yönelik olmayıp örgün eğitim okullarındaki görsel sanatlar dersi öğretim programı ile aynı olduğu için bu durum uygulamada yetersizliğe neden olmaktadır.”* şeklinde ifade etmiştir. Bu konuda, *“Görsel sanatlar programı bize uymuyor. Normal okullardaki gibi dersimiz görsel sanatlar dersi ama... Görme yetersizliği olan öğrenciler için programda seçilen öğretim yöntemleri hedeflere ulaşmada yetersiz kalıyor. Bunun için programda bu öğrencilere yönelik yöntem*

ve tekniklere yer verilmelidir.” şeklinde belirtmiştir. Görsel sanatlar dersinde öğretim programında seçilen yöntem ve teknikler için ise, “Görsel sanatlar dersi öğretim programı, gören öğrenciler göre düşünülerek tasarlanmıştır. Programda görme yetersizliği olan öğrenciler için uygun yöntem ve teknikler yer almamaktadır.” şeklinde ifade etmiştir.

4.3. Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde programın uygulanma sürecine ilişkin görsel sanatlar öğretmeni, total görme yetersizliği olan öğrenci, görme yetersizliği olan öğrencilerin ve velinin görüşleri nelerdir? sorusunun cevabı aranmıştır.

4.3.1. Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Programda Kullanılan Materyal, Görsel Sanatlar Öğretmeni ve Zamanlamaya İlişkin Görüşlerine Ait Bulgular

Görsel sanatlar öğretim programında derslerde yapılacak görsel sanatlar çalışmalarında kullanılması istenilen materyaller ve ders araç-gereçleri hakkında bilgilere yer verilmiştir. Görsel sanatlar öğretim programında bu konu ile ilgili olarak;

“Görsel Sanatlar çalışmaları oluşturulurken, öğretim materyallerini (sanat eseri, tıpkıbasım, sanat kitapları vb.) araç-gereçleri (fırça, boya, makas, kağıt vb.) kullanabilmeleri ve teknik uygulamaları gerçekleştirmeleri amaçlanmıştır.” ifadelerine yer verilmiştir (MEB, 2018:10).

Total görme yetersizliği olan öğrencilerin ders sonrası yazdıkları günlükler incelendiğinde görsel sanatlar dersinde kullandıkları araç-gereçlerle ilgili olarak *“Kağıt, makas, yapıştırıcı, zımba, kil kullandıklarını, bu araç-gereçleri kullanma becerilerini geliştirdiklerini, ancak bu derste öğrenmeyi merak ettikleri teknikler ile ilgili araç- gereçleri hala kullanamadıklarını”* belirtmişlerdir. Total görme yetersizliği olan öğrencinin materyaller ve araç-gereçlere ilişkin görüşleri şu şekildedir;

“Görsel sanatlar sınıfında materyaller yeterli değil... Değişik materyaller alınabilir. Özellikle kabartma materyallerin olması iyi olur.” (Ö1)

“Görsel sanatlar dersine ait kabartma ve gören kitap olsun. Resim tekniklerinin nasıl yapılacağını okuyarak öğrenebiliriz. Böylece evde de deneme şansımız olabilir.” (Ö1)

“Kâğıt katlama sanatının aşamalarını öğreten kabartma ve gören kitap olsun. Çünkü origami parmak uçlarımızı geliştirebilir. Matematik dersindeki şekilleri kavramamı sağlayabilir.” (Ö1)

“Ressamların kabartma tabloları ile hayatlarının anlatıldığı kabartma ve gören kitaplar olsun. Bizim anlayabileceğimiz şekilde resimler tasvir edilsin.” (Ö1)

“Sınıfta kabartma ressam tabloları olsun. Sadece noktalarla değil de elimi değdirdiğimde şekillerin arasında yüksek alçak farklarla anlatılsa daha iyi olabilir. Yanında açıklamalarda olsun.” (Ö1)

Total görme yetersizliği olan öğrencinin görsel sanatlar dersi sürecinde kullandığı araç- gereçlerle ilgili görüşlerine aşağıda yer verilmiştir;

“Ben bu derste kâğıttan şekiller kesmek, yapıştırmak için kâğıt, makas, yapıştırıcı, zımba, kil kullanmayı öğrendim. Öğretmenime bu konuda çok teşekkür ederim. Ancak derse ilk başladığımda öğrenmeyi istediğim araç- gereçleri hala kullanamadım.” (Ö1)

“Fırça kullanmayı öğrenmeyi çok merak ediyorum. Fırçayla guaj boya, sulu boya yapmayı hala öğrenemedim.” (Ö1)

Görme yetersizliği olan öğrenciler görsel sanatlar dersi süresince kullanılan materyaller ve araç-gereçlere ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Aslında materyaller biraz yeterli... Ama kalemle gören resim, guaj boya, sulu boya, fırça gibi araç-gereçleri kullanamadım. Bizim bilmediğimiz ne çok tekniker var kim bilir?” (Ö2)

“Bazı araç- gereçleri kullanmayı geliştirdim. Görsel sanatlar öğretmenime çok teşekkür ederim. Ancak hala öğrenmeyi çok istediğim çeşitli boyaların nasıl kullanıldığını bilmiyorum.” (Ö3)

Görsel sanatlar dersinde öğrenci ile yapılan görüşmeler ve ders sonrasında yazdıkları günlüklerden elde edilen verilere göre total görme yetersizliği olan öğrenci görsel sanatlar öğretmenine ilişkin görüşlerini aşağıdaki sözcüklerle ifade etmiştir;

“Görsel sanatlar öğretmenimiz çok deneyimli, her konuda bilgili, herkese çok güzel yardımcı oluyor. Görsel sanatlar öğretmenimi seviyorum. Bana öğrettiği bilgiler için görsel sanatlar öğretmenine çok teşekkür ediyorum.”
(Ö1)

“Görsel sanatlar öğretmenimiz bilgili, sanırım bilgilerini sonraki senelere saklıyor. Çünkü bize hep aynı konuları öğretiyor.” (Ö1)

Görme yetersizliği olan öğrenciler görsel sanatlar dersi sürecinde görsel sanatlar öğretmenine ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Öğretmenimiz bugün bizim keserek şekillendirdiğimiz kâğıtları başka bir kâğıda yapıştırarak sınıfımızın panosuna astı. Çok güzel oldu. Öğretmenimize çok teşekkür ederiz.” (Ö2)

“Öğretmenime anlayamadığım noktaları sordum. Hiç sıkılmadan açıklayarak yanıt verdiği, ihtiyacım olduğu anlarda da çalışmama yardım ettiği için görsel sanatlar öğretmenime çok teşekkür ederim.” (Ö3)

“Ben öğretmenimi çok seviyorum. İyi bir öğretmen. Onun sayesinde yapamadığımı düşündüğüm şeyleri, yapabildiğimi keşfettim. Azimle çalışmanın sonucunu alabileceğimi o gösterdi.” (Ö2)

“Derste sıkılmamamız için müzik açıyor. Arkadan kısık bir müzik sesiyle çalışmak zevkli oluyor. Öğretmenimiz bizi derste eğlendirmeye çalışıyor.” (Ö3)
şeklinde ifadelerde bulunmuşlardır.

Görme yetersizliği olan öğrenciler görsel sanatlar dersi öğretmenini çok sevdiklerini her fırsatta belirtmişlerdir. Görsel sanatlar ders öğretmeni hakkındaki görüşleri değerlendirildiğinde, görme yetersizliği olan öğrenciler görsel sanatlar ders öğretmeni için, *“El becerilerini etkin kullandı, derse katılımımızı teşvik etti, sorduğumuz sorulara hiç sıkılmadan açıklayarak cevap verdi, ihtiyacı olan*

arkadaşlarımızın çalışmalarına yardım etti, yapamadığımız yerde çekinmeden soru sorduk, soru sormaya çekinen bazı arkadaşlarının zorlandığını anlayarak yardım etti.” Ayrıca dersin sonunda görsel sanatlar dersi öğretmeni için, “Eksikleri motive edici sözlerle düzeltmeye çalıştı, yaptığımız çalışmaları değerlendirme fırsatı verdi, yapılan çalışmaları sınıfın panosuna astı.” şeklinde ifade etmişlerdir.

Total görme yetersizliği olan öğrenci görsel sanatlar öğretmenin okula gelme zamanı ile ilgili olarak, *“Öğretmenim sabah erkenden okula geliyor. Ben 8:45 te okula geldiğimde öğretmenim okulda oluyor. Sınıfından müzik sesleri geliyor. Bazen de koridor da karşılaşıyoruz. Ders bitince de hemen gidiyor.”* Arkadaşlarının okula gelme zamanları ile ilgili olarak da, *“Benim evim uzak olduğu için servis önce beni okula getiriyor. Daha sonra da diğer arkadaşlarımı almaya gidiyor. Bu yüzden iki arkadaşım sabah zil çaldıktan sonra derse geliyor. Geçen gün servis bozulduğu için çok geç geldiler.”* sözlerini kullanmıştır.

Görme yetersizliği olan öğrenci bu konu ile ilgili olarak, *“Evimiz okula çok uzak. Servis herkesi bıraktıktan sonra beni alıyor. Bazen hava şartları geç kalmamda etkili oluyor. Bu yüzden okula gittiğimde arkadaşlarım görsel sanatlar sınıfında oluyorlar. Bende hemen onların yanına gidiyorum.”*(Ö2) sözleri ile ifade etmiştir.

Görme yetersizliği olan bazı öğrenciler zamanlama ile ilgili olarak, *“Okula servisle geldiklerini, derse zamanında gelemedikleri için derse geç katıldıklarını”*(Ö1) Görsel sanatlar öğretmenin, *“Dersten önce geldiğini, derse zamanında başladığını ve bitirdiğini belirtmişlerdir.”*(Ö2)

Görsel sanatlar dersi öğretmeni programı gerçekleştirme sürecinde görsel sanatlar dersine ayrılan sürenin yeterli olmadığına vurgu yapmıştır. Total görme yetersizliği olan öğrenci bu konu ile ilgili olarak;

“Kil çalışmasında bir kere de zamanında bitirmeyi başarabilecek miyim? Her ders başa dönmek zorunda kalıyoruz. İki ders saati olsaydı daha iyi olurdu. Böylece sınıftan kil çalışmamızı bitirmenin mutluluğu ile çıkardık.” (Ö1) ifadelerini kullanmıştır. Görme yetersizliği olan öğrencilerin hepsi ders süresinin yeterli olmadığını, *“İki ders saati olursa daha iyi olacağını”*(Ö2,Ö3)

belirtmişlerdir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin zamana ilişkin görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Ders iki saat olsa daha iyi olur. Çünkü malzemeleri hazırlayana kadar zaman geçiyor. Kili yoğurmaktan, şekil vermeye yeterli zaman kalmıyor. Kâğıt çalışmalarında da aynı sorunu yaşıyoruz. Hiçbir zaman yaptığım işi bitiremedim.”(Ö2)

“Zaman gerçekten zorluyor. Ben zinciri evde çok büyük yapıyorum, derste bakıyorum minicik. Daha az yapmama neden oluyor. Zaman bana yavaş olduğumu yetiştiremediğimi hissettiriyor. Ders bittiği, yetiştiremediğim için üzülüyorum.”(Ö3)

Araştırmacı günlüğünde total görme yetersizliği olan öğrencinin, *“Görsel sanatlar sınıfına gittiğinde masanın üzerindeki materyallerin ne olduğunu inceliyor. Tanıyamadığında araç-gereç ve materyallerin ne olduğunu merak ediyor. Bu gün kil çalışması sırasında masanın üzerinde duran spatulayı fark etti “Bu ne? Ne işe yarıyor?”, diye sordu. Öğrenmeye çalışıyor.” (Ö1)* Ders araç - gereçleri ile ilgili olarak, *“Farklı boyaları, malzemeleri kullanmayı öğrenmeyi çok istediğini söyledi. Arkadaşlarıyla da teneffüslerde bu konu ile ilgili konuştular. Bugün “Görsel sanatlar dersinin kabartma kitabı var mı? Okulda olsa aslında iyi olurdu. Diğer kitaplar gibi her yılın başında verilse ne güzel olur.” (Ö1)*sözlerini kullanmıştır.

Araştırmada öğretim sürecine yönelik görme yetersizliği olan öğrencilerle yapılan görüşmeler ve günlüklerindeki veriler incelenmiştir. Elde edilen veriler doğrultusunda, *“Derste görme yetersizliği olan öğrenciler için öğretim programında belirtilen öğretim materyallerinin okulda bulunmadığı, öğretmenin dersi işlerken farklı materyallerden yararlandığı gözlemlenmiştir.”* ifadelerine yer verilmiştir.

Araştırmacının görsel sanatlar dersine on sekiz hafta katılımı sonucunda öğretmen ve öğrenme-öğretme sürecine ilişkin yaptığı gözlemler ve araştırmacı günlüğünden şu sonuçlara ulaşılmıştır;

“Görsel sanatlar öğretmeni görsel sanatlar dersine başlarken öğrencilerin oturma düzenini her zaman kontrol etmektedir. Görsel sanatlar öğretmeni görme yetersizliği olan öğrencilerin derste oturduğu yerleri ara ara değiştirerek öğrencilerin birbirleriyle iletişim kurmaları ve yardımlaşmalarını sağlamaktadır.” (A)

“Görsel sanatlar öğretmenin dersin girişinde öğreteceği konu ile ilgili olarak her zaman ön bilgi verdiği, çoğunlukla öğretilecek konuya dikkat çekmek için konu ile bağlantılı sorular sorduğu gözlenmiştir.” (A)

“Görsel sanatlar öğretmeni dersin giriş kısmında öğreteceği konuya dikkati çekmek için bazen konuyla ilgili örnek olaylar anlattığı, öğretmenin öğreteceği konuyla ilgili çoğunlukla günlük yaşamla ilişkilendirerek konuyu anlatmaya çalıştığı ifade edilmiştir.” (A)

“Görsel sanatlar dersi öğrenme-öğretme sürecinde görsel sanatlar öğretmeni programdaki amaç ve davranışları kazandırmak için görme yetersizliği olan öğrencilere uygun materyaller ve araç- gereçleri bazen kullanmaktadır. Sınıfta yeterli materyal ve araç-gerecin bulunmamasından kaynaklanmaktadır.” (A)

“Görsel sanatlar öğretmeni dersin işleniş sırasında programdaki amaç ve davranışlara uygun bazen işitsel materyaller kullanmaktadır. Görme yetersizliği olan öğrenciler ders sürecinde eski bir radyodan müzik dinlemektedir. Görme yetersizliği olan öğrencilerin programın amaçlarına ulaşabilmesi için işitsel olarak kullanabilecekleri akıllı tahta bulunmamaktadır.” (A)

“Görsel sanatlar öğretmeni öğrenme- öğretme süreci içinde görme yetersizliği olan öğrencilere programdaki amaç ve davranışlara uygun dokunabileceği somut materyalleri bazen kullanmaktadır. Bunun en önemli nedeni görsel sanatlar sınıfında dokunsal materyallerin az olmasıdır.” (A)

“Görsel sanatlar öğretmeni öğrenme-öğretme süreci içinde çoğunlukla görme yetersizliği olan öğrencilere uygun yönergeler vermektedir.” (A)

“Görsel sanatlar öğretmeni derste işlediği konuyu sınıfın ve görme yetersizliği olan öğrencilerin özelliklerini göz önüne alarak çoğunlukla uygun öğretim yöntem teknikleri kullanmaya çalıştığı gözlenmiştir.” (A)

“Görsel sanatlar öğretmeni öğrenme-öğretme süresince derste işlediği konuyla ilgili çoğunlukla sorular sorarak konu hakkında öğrencilerin derse katılımını sağlamaktadır.” (A)

“Görsel sanatlar öğretmeni öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin konu ile ilgili merak ettiği, anlayamadığı noktaları sormasını çoğunlukla teşvik etmeye çalışmaktadır” (A)

“Görsel sanatlar öğretmeni ders süresince görme yetersizliği olan öğrencilerin konu ile ilgili sorularına çoğunlukla geri dönütler vermektedir.” (A)

“Görsel Sanatlar öğretmeni öğrenme- öğretme sürecinde işlediği konu ile ilgili olarak görme yetersizliği olan öğrencilerin yanıtları bulabilmesi için bazen sözel ipuçları vererek öğrencinin sonuca ulaşmasını sağlamaktadır.” (A)

“Görsel Sanatlar öğretmeni Görsel sanatlar dersi süresince çoğunlukla rehberlik etmeye çalışmaktadır.” (A)

“Görsel sanatlar öğretmeni öğrenme- öğretme sürecinde görme yetersizliği olan öğrencileri konu ile bağlantılı olarak yardıma ihtiyaç duyduğunda fiziksel olarak yardımda bulunmaktadır.” (A)

“Görsel Sanatlar öğretmeni ders süresince tüm görme yetersizliği olan öğrencilerin zorlandığı noktaları fark ederek çoğunlukla derse katılımını sağlamaktadır.” (A)

“Görsel sanatlar öğretmeni görsel sanatlar dersindeki görme yetersizliği olan tüm öğrencilerinin bireysel farklılıklarına çoğunlukla dikkat etmektedir.” (A)

“Görsel sanatlar öğretmeni öğrenme-öğretme süreci sonunda dersin görme yetersizliği olan öğrencilerin öğrenme eksikliklerini çoğunlukla gidermeye çalışmaktadır.” (A)

“Görsel sanatlar öğretmenin görsel sanatlar dersi öğretim programında belirtilen ölçme değerlendirme araçlarını kullandığı gözlenmemiştir.” (A)

“Görsel sanatlar öğretmeni görsel sanatlar dersi süresince görme yetersizliği olan öğrencilere öğrettiği bilgiler ile ilgili bazen sorular soruduğu gözlenmiştir.” (A)

“Görsel sanatlar öğretmeni öğrenme-öğretme sürecinde görme yetersizliği olan öğrencilere öğrettiği konuları bazen özetleyerek, öğrencilerin konuyu pekiştirmesi sağlanmıştır.” (A)

“Görsel sanatlar öğretmeni görsel sanatlar dersi süresinde öğrencilere kendi çalışmalarını bazen değerlendirme fırsatı vermektedir.” (A)

“Görsel sanatlar öğretmeni öğrenme- öğretim süresince görme yetersizliği olan öğrencilerin çalışma performanslarını takdir eder, öğrencilerin çalışmalarını bitirmesi için desteklemektedir.” (A)

Görsel sanatlar dersi öğrenme-öğretme sürecine öğretmene ilişkin yapılan gözlemler doğrultusunda araştırmacının günlüğünden yola çıkılarak elde edilen verileri özetlemek gerekirse; *“Görsel sanatlar öğretmenin öğrencilerin oturma düzenini her zaman kontrol ettiği, öğreteceği konu ile ilgili ön bilgi verdiği, dikkat çekmek için sorular sorduğu, konuyla ilgili günlük hayatla bağlantı kurduğu, programın amaçları doğrultusunda bazen işitsel dokunsal materyaller ve araçları kullandığı”* ve görsel sanatlar öğretmeni *“Konu ile ilgili sorular sorar, öğrenciyi soru sormaya teşvik eder, öğrencilere yanıtları bulması için sözel ipuçları verir, fiziksel yardım eder, öğrencilerin katılımını sağlar, öğrencinin bireysel farklılıklarına dikkat eder, öğrencilerin çabalarını takdir eder, öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirme şansı verir.”* şeklinde ifade edilmiştir.

4.3.2. Görsel Sanatlar Öğretmeninin Programın Verilişi Sırasında Karşılaştığı Güçlüklerle İlişkin Bulgular

Görsel sanatlar öğretmeni, görsel sanatlar dersi öğretim programını uygulama sürecinde görme yetersizliği olan öğrencilere konuyu kavratmak için *“Düz anlatım yöntemini kullanmak zorunda kalıyorum, fakat her şeyi bu anlatım yöntemiyle anlatamıyorum.”* şeklinde ifade etmiştir. Bu yüzden *“Görme yetersizliği olan öğrenciler için uygun öğretim yöntemlerini kullanılmalıdır. Bu öğrenciler dış dünyayı tanımak için dokunma duyusunu kullanmaktadırlar. Özellikle görme duyusuna yönelik olan görsel sanatlar dersinde dış dünyayı tanıyıp, anlamaları için dokunma duyularını geliştirmeleri gerekmektedir.”* şeklinde belirtmiştir. Görsel sanatlar öğretmeni bu konu ile ilgili olarak düşüncelerini; *“Anlatamadığınız şeyleri yaptırarak gösteriyorsunuz... Mesela doku çalışmasında çocuğa anlatırsın ama anlamaz... İşte ağacın dokusu sert, pamuğun dokusu yumuşak. Bu çocukların anlaması için ona dokunması lazım. Ağaç mı? Demir mi? diye”* şeklinde ifadelerle açıklamıştır. Görsel sanatlar dersi işleyişiyle ilgili olarak, *“Özellikle görme yetersizliği olan öğrencilere görsel sanatlar dersi sürecinde düz anlatımla anlatılamayan noktalarda ellerini kullanarak çalışmalarını yaptırmak gerektiğini örneğin nasıl yapılandırılacağı, nasıl kesileceği gibi... Yanlış anlaşılırım, kaygısıyla bu şekilde öğretmekten çekiniyorum, bu nedenle çoğunlukla düz anlatım yöntemini kullanıyorum.”* şeklinde belirtmiştir. Görsel sanatlar öğretmeni dersi işleniş sırasında duyduğu kaygı ile ilgili olarak, *“Konuları çocuklara anlatım sürecinde muhakkak çocuğa, göstermek için dokunarak yaptırmak zorundasın. Çocuklara elleriyle şekli nasıl vereceğini parmak hareketleriyle göstermek zorundasınız... Şuanda bunu fazla yapamıyoruz. Yanlış bir duruma düşeriz, şikâyet olur diye... Yoksa çocuğa elleriyle nasıl şekli yapacağını gösterdikten sonra bunu hepsi yapabilir.”* şeklinde ifade etmiştir.

Görsel sanatlar öğretmeni, görsel sanatlar dersi öğretim programını ilişkin düşüncelerini, *“Görme yetersizliği olan öğrencilerin görsel sanatlar dersi öğretim programındaki hedeflere ulaşılabilmesi için uygun öğretim yöntem tekniklerine yer verilmelidir.”* şeklinde belirtmiştir. Buna ilişkin görsel sanatlar öğretmeni görüşlerini, *“Zaten dersimiz bir saat biliyorsunuz. Bir saatte kil çalışması*

yaptırdığınız zaman, kili yoğurması, bitirmesi için zaman yetmiyor...” sözleriyle dersin uygulamasına ilişkin yaşadığı sorunları ifade etmiştir. “Programın verimli bir şekilde sürdürülebilmesi için görsel sanatlar dersinin süresinin artırılması gerekiyor” şeklinde belirtmiştir. “Özellikle son yıllarda okulda görme yetersizliği dışında farklı yetersizlikleri olan öğrencilerin sayısı arttı, bu öğrenciler derste önlüklerini bile giyemiyorlar, bu öğrencilerle çok uğraşmak gerekiyor buda dersin süresini etkiliyor.” ifade etmiştir.

Araştırmacı günlüğünde programın veriliş sırasında görsel sanatlar öğretmeninin karşılaştığı zorluklarla ilgili olarak, “Görsel sanatlar öğretmenin ders işleyişi sırasında zorlandığı konuların dersin başarısını etkilediğini” ifade ederken total görme yetersizliği olan öğrencinin ve görme yetersizliği olan öğrencilerin ders içinde öğretmenle diyalogları incelenmiştir. “Öğrencilerin ders akışında öğretmenini dikkatle dinlediği anlayamadığı konuları sorduğu, anlatılan konuları bağımsız bir şekilde gerçekleştirmeye çalıştığı, parmak kaldırarak söz almaya çalıştığı, tüm görevlerini yerine getirdiği, uygulamaların hepsini gerçekleştirdiği ve zamanında bitirdiği, derste sınıfı düzenli bıraktığı” ifade edilmiştir.

Araştırmacının görsel sanatlar dersine on sekiz hafta katılımı sonucunda, öğrenme-öğretme sürecinde total görme yetersizliği olan öğrenci ve görme yetersizliği olan öğrencilere ilişkin yapılan gözlemler doğrultusunda araştırmacının günlüğünden şu sonuçlara ulaşılmıştır;

“Total görme yetersizliği olan öğrenci ve arkadaşları öğrenme-öğretme süresince öğretilen konularla ilgili anlayamadığı noktaları her zaman sormaktadır.” (A)

“Total görme yetersizliği olan öğrenci ve arkadaşları ders süresince öğretmenin sorduğu sorulara parmak kaldırarak cevap vermek için her zaman girişimde bulunmaktadır” (A)

“Total görme yetersizliği olan öğrenci öğrenme-öğretme süresince görsel sanatlar sınıfına gittiği ilk andan dersin sonuna kadar öğretmenini her zaman dikkatle takip etmektedir.” (A)

“Total görme yetersizliği olan öğrenci görsel sanatlar dersinde görsel sanatlar dersi öğretmeninin öğrettiği konuyu en iyi şekilde anlayabilmek için öğretmenini her zaman dikkatli bir şekilde dinlemektedir.” (A)

“Total görme yetersizliği olan öğrenci öğrenme süresince görsel sanatlar dersin gerektirdiği, görsel sanatlar öğretmeninin verdiği tüm görevleri en iyi şekilde yapabilmek için her zaman gayret etmektedir.” (A)

“Total görme yetersizliği olan öğrenci, görsel sanatlar dersinde öğretmeninin vermiş olduğu tüm görevleri her zaman bağımsız bir şekilde yapabilmektedir. Öğretmenin dersin başında anlattığı bilgileri kendi başına gerçekleştirdikten sonra parmak kaldırıp izin istedikten sonra yaptığı çalışma hakkında onay alarak devam etmektedir.” (A)

“Total görme yetersizliği olan öğrenci öğretme süresi içinde görsel sanatlar öğretmeni tarafından öğretilen tüm konular ile ilgili yapılan uygulamaları her zaman yapabilmektedir.” (A)

“Total görme yetersizliği olan öğrenci öğretilen tüm konular ile ilgili uygulamalarını her zaman sonuca ulaştırmayı başarabilmektedir.” (A)

“Total görme yetersizliği olan öğrenci görsel sanatlar dersinden sonra çalışma ortamını her zaman düzenli bırakmaktadır. Her zaman derste oturduğu sandalyesini yerine koymakta ve kil çalışmaları için kullandığı önlüğünü çıkartarak askıya asmakta, derste kullandığı yapıştırıcıların kapaklarını kapatmaya özen göstermektedir.” (A)

Görsel sanatlar dersinin öğrenme-öğretme sürecinde görme yetersizliği olan öğrencilere ilişkin yapılan gözlemler doğrultusunda araştırmacının günlüğünden şu sonuçlara ulaşılmıştır;

“Görme yetersizliği olan öğrenciler öğrenme- öğretme süresince öğretilen konularla ilgili anlayamadığı noktaları çoğunlukla sormaktadır.” (A)

“Total görme yetersizliği olan öğrenci ve arkadaşları ders süresince öğretmenin sorduğu sorulara parmak kaldırarak cevap vermek için çoğunlukla girişimde bulunmaktadır” (A)

“Total görme yetersizliği olan öğrenci ve arkadaşları öğrenme-öğretme süresince görsel sanatlar sınıfına gittiği ilk andan dersin sonuna kadar öğretmenini her zaman dikkatle takip etmektedir.” (A)

“Total görme yetersizliği olan öğrenci ve arkadaşları görsel sanatlar dersinde görsel sanatlar dersi öğretmenin öğrettiği konuyu en iyi şekilde anlayabilmek için öğretmenini her zaman dikkatli bir şekilde dinlemektedir.” (A)

“Total görme yetersizliği olan öğrenci ve arkadaşları öğrenme süresince görsel sanatlar dersinin gerektirdiği, görsel sanatlar öğretmenin verdiği tüm görevleri en iyi şekilde yapabilmek için her zaman gayret etmekte ve ilgilenmektedir.” (A)

“Total görme yetersizliği olan öğrenci ve arkadaşları görsel sanatlar dersinde öğretmenin vermiş olduğu tüm görevleri çoğunlukla bağımsız bir şekilde yapabilmektedir. Öğretmenin dersin başında anlattığı bilgileri kendi başına gerçekleştirerek öğretmeninden onay alarak devam etmektedir.” (A)

“Total görme yetersizliği olan öğrenci ve arkadaşları öğretim süresi içinde görsel sanatlar öğretmeni tarafından öğretilen tüm konular ile ilgili yapılan uygulamaları çoğunlukla yapabilmektedir.” (A)

“Total görme yetersizliği olan öğrenci ve arkadaşları öğretilen tüm konular ile ilgili uygulamalarını her zaman sonuca ulaştırmayı başarabilmektedir.” (A)

“Total görme yetersizliği olan öğrenci ve arkadaşları görsel sanatlar dersinden sonra çalışma ortamını her zaman düzenli bırakmaktadır. Derste oturduğu sandalyesini düzenli bırakmakta ve kil çalışmaları için kullandığı önlüklerini çıkartarak askıya her zaman asmaktadır. Derste kullandıkları yapıştırıcıların kapaklarını kapatmaya her zaman özen göstermektedir.” (A)

4.4. Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, görsel sanatlar dersi öğretim programında yer alan hedeflere ne ölçüde ulaşılmıştır? sorusuna yanıt aranmıştır.

4.4.1. Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Görsel Sanatlar Öğretmeninin Beklentilerini Ne Düzeyde Karşılıdına İlişkin Bulgular

Görsel sanatlar öğretmeni, “*Öğretim programı daha çok görsel konular üzerine planlandığı için görme yetersizliğı olan öğrencilere uyarlamak zor, çok eskiden kullandığımız modelaj programı görme yetersizliğı olanlar için daha uygundu.*” şeklinde ifade etmiştir. Görsel sanatlar programına yönelik beklentilerini, “*Görme yetersizliğı olan öğrenciler için görsel sanatlar öğretim programı uygulamada yetersiz kalmaktadır. Çok iyi çalışmalarla program geliştirilebilir.*” açıklamıştır.

Görsel sanatlar öğretim programının eksikliği dışında, “*Görme yetersizliğı olan öğrenciler dersi çok seviyorlar, öğrenmek için gayretli ve istekliler. Çocuklar her şeyi öğrenmeye aç oldukları için ne verirseniz alıyorlar. Bu yüzden onlara bir şeyler öğretmekten mutlu oluyorum. Diğer beklentilerim ikinci sırada kalıyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

Araştırmacı günlüğünde, “*Görsel sanatlar öğretmenin kendi gayretleriyle görme yetersizliğı olan öğrencilere dersi anlatmaya çalıştığı, kazanımların öğretilmesi sırasında düz anlatım yoluyla bilgilerin kavratılmasında zorlandığı gözlenmiştir.*” Ayrıca görsel sanatlar dersi öğretim programı konusunda, “*Görme yetersizliğı olan öğrencilerin öğrenmeye çok istekli olduğı, görme yetersizliğı olan öğrenciler için programın nasıl uyarlanabileceğı konusunda çalışmaların yapılmasının gerekli olduğunu*” ifade etmiştir.

4.4.2. Görme Yetersizliğı Olan Öğrencilerin Hedeflere Ulaşmada Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programı Ne Ölçüde Başarılı Olduğına İlişkin Bulgular

Görme yetersizliğı olan öğrenciler görsel sanatlar dersi öğretim programını değerlendirirken, programın belirlenen hedeflere ulaşmada, “*kısmen yeterli*” olduğunu belirtmişlerdir. Bu konuda total görme yetersizliğı olan öğrenci görüşlerini belirtirken, “*Kısmen uygundu. Derste çok şey öğrendim ama diğer öğrencilerin öğrendiğı teknikleri öğrenemedim*” ifadelerini kullanmıştır. Programın hedeflere ulaşmada kısmen yetersiz kalmasındaki gerekçeyi total görme yetersizliğı olan öğrenci açıklarken, “*Görsel sanatlar dersinde gören*

öğrencilerin yaptıkları çalışmaları merak ediyordum, onların kullandığı araç-gereçleri kullanmayı, görsel sanatlar dersinin adıyla bağlantılı olarak çizim, boyama vb. çalışmaları yapacağımı düşünüyordum. Fakat bunları yapamadım derste sadece var olan becerilerimi geliştirdim” şeklinde vurgu yapmıştır. Buna ilişkin total görme yetersizliği olan öğrenci görüşlerini;

“%65’ ini öğrendim, resim yapmayı tam olarak öğrenemedim. Bu yüzden resim yapmadığımız için %30, hep kâğıt çalışmaları yapıyoruz. Farklı kâğıt çalışmaları yapmıyoruz. Kâğıtla çalışacaksak origami de öğrenebilirdik. Bu nedenle kâğıt çalışması eksiklerinden % 5 çıkardım. Aslında % 10 çıkartacaktım.”(Ö1)

“ Öğretmenimiz programda yazılan konulara göre dersi işlemiyor. Çünkü diğer öğretmenler konuya bakarak dersi işliyorlar.” (Ö1)

“Bu derste bazı öğrenmek istediğim şeyleri öğrenmek istiyordum. Gören resim çizmeyi çok istiyordum. Ama ne yazık beklediğim sonucu alamadım.” (Ö1) ifadeleri kullanmıştır.

Görme yetersizliği olan öğrenciler programın hedeflerine ulaşması ile ilgili görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir;

“Açıkça bazı öğrenmek istediğim şeyleri programdan alamadım. Doğrusu çok resim yapmak istiyordum. Nasıl yapıldığını öğrenmek istiyordum. Olmadı.” (Ö2)

“Derste çok şey öğrendim ama görsel sanatlar dersinde diğer öğrencilerin öğrendiği teknikleri öğrenemedim. Beklentilerim gerçekleşmedi. Resim çizip, boyayamadım.” (Ö3)

“Programda kolay konulardan, zor konulara geçilmeli. Genelde öyleydi. Ama bazı zor konuları ilk başta işledik. Şimdi yapsaydık daha iyi yapabileceğime inanıyorum.” (Ö2)

“Bu günkü çalışmayı üçüncü kere yapıyoruz. Farklı çalışmalar yapabilirdik. Aynı çalışmaları yapmaktan çok sıkıldım.” (Ö3)

“Öğretmenimiz önceden dersi planlamıyor. Bu gün ne yapsak diye düşündüğünü duydum. Bunu hareketlerinden anlayabiliyorum. Önceden planlamadığı için kâğıtlarımız da az oluyor. Bu yüzden yapmakta zorlanıyorum.” (Ö2)

Görsel sanatlar dersi öğretim programının hedeflere ulaşma düzeyini görme yetersizliği olan öğrencilerin kısmen yeterli bulmalarındaki önemli etkenler, *“Öğrendiklerinden keyif almasına rağmen beklentilerini karşılamaması, bazı zor konuların önce işlenmiş olması, derste yapılan bazı çalışmaların sık tekrarlanması” (Ö2, Ö3)* olarak sıralanmıştır.

Total görme yetersizliği olan öğrenci görsel sanatlar dersini değerlendirirken, *“Kendi çalışmalarım iyiydi. Sadece kalemlik konusunda annem hasta olduğu için biraz geride kaldım. Arkadaşlarımın çalışmalarını beğeniyorum. Bazı arkadaşlarım yapabileceklerine inansa daha iyi yapacaklar.”* sözlerini kullanırken görme yetersizliği olan öğrenciler total görme yetersizliği olan kız öğrencinin derste durumu ile ilgili olarak, *“Görsel sanatlar dersinde çok gayretli. Sınıfta bence en iyi o yapıyor. Masada çalışmalarına dokunduğumda bunu hissedebiliyorum.” (Ö2)* görme yetersizliği olan erkek öğrenci ise, *“Görsel sanatlar dersinde çok hızlı çalışıyor, çok güzel yapıyor. Elinden geldiğince pes etmeden en iyisini yapmaya çalışıyor. Bana ve arkadaşlarıma takıldığımız noktalarda yardım ediyor.” (Ö3)* sözleriyle arkadaşlarının çalışmaları ile ilgili yorumlar yapmışlardır.

Araştırmacı günlüğünde, *“Görme yetersizliği olan öğrencilerin hedeflere ulaşmada görsel sanatlar öğretim programının uyarlanmasında yetersizliklerin olduğu, öğrenci ve öğretmenin beklentilerini karşılamadığı, öğretim-yöntem ve tekniklerine yer verilmediği, görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik farklı materyallere ihtiyaç olduğu gözlenmiştir.”* şeklinde ifade ederken, öğrencilerin görsel sanatlar dersi ile ilgili beklentilerini karşılamadığını ise, *“Total görme yetersizliği olan öğrenci ve görme yetersizliği olan öğrencilerin merak ettikleri konular hakkında yeterli bilgiye ulaşamadıklarını” (Ö1, Ö2, Ö3)* belirtmiştir. *“Program öğrencilerin hedeflere ulaşmasında yeterli olmamıştır. Daha çok kağıt kesme ve yapıştırma çalışmalarının uygulanmış, öğrencilerin merakları karşılanmamıştır.”* ifadeleri yer almıştır.

4.4.3. Görme Yetersizliği Olan Öğrencilerin Program Öncesi ve Sonrasında Bilgi Düzeyleri Arasındaki Farka İlişkin Bulgular

Görsel sanatlar öğretmeni total görme yetersizliği olan öğrenci için, “Görsel sanatlar dersine gayretli ve istekli katılıyor, derste yaptığı çalışmalar arkadaşlarının çalışmalarına eşit bazen de daha iyi sonuçlar ortaya koyuyor program öncesi ve sonrasında beceri düzeyinde fark var.” şeklinde belirtmiştir. Görme yetersizliği olan öğrenciler ise, “Görsel sanatlar dersine istekli katılıyorlar. Becerilerinin geliştiğini, yapılan çalışmalardan da görebilirsiniz.” sözleriyle anlatırken öğrenci düzeyleri ile ilgili olarak, “Görme yetersizliği olan öğrenciler hassas bir yapıya sahip, bu yüzden öğrencileri ayırmadan hepsini eşit bir seviyeye getirmeye çalışıyorum.” Bu konuyla ilgili olarak, “Öğrencilerden üçü yapamıyor, diğerleri yapabiliyorsa o çocuğu onlardan ayırmak istemediğim için bir şekilde onu alıştırarak onlarla aynı seviyeye getiriyorum. Ertesi hafta aynı konuyu işliyorum... Ayırmak istemiyorum... Eğer ayırırsam çocuklar “beni niye ayırıyorsunuz?” diyorlar. Sıkıntılı bir ortam oluşuyor.” sözleriyle ifade etmiştir. Görsel sanatlar öğretmeni, “Öğrenemiyorsa konuyu komple değiştiriyorum, çünkü çocuğun psikolojisi çok önemli. Hepsine başka bir konu veriyorum. Yine eşit bir konuma getiriyorum... Görme yetersizliği olan çocukların psikolojisi daha bir derin oluyor. Eğer çocuğu ayırırsam, şurada ayrı çalış dersem çocukta travmalar, sıkıntılar oluyor.” sözleriyle görme yetersizliği olan öğrencilerin beceri düzeylerini nasıl eşit bir seviyeye getirmek için çalıştığını ifade etmiştir. “Görsel sanatlar dersinde görme yetersizliği olan öğrencilerin günlük hayatta kullanması gereken araçları öğrenmesi gerekli olduğu için bu konuda hepsini aynı seviyeye getirmeye çalışıyorum” sözleriyle açıklamıştır. Bu sınıfta, “Görme yetersizliği olan öğrenciler görsel sanatlar dersine başladıkları andan itibaren dönem sonuna kadar çalıştıkları konuları öğrendiler, hızlı kavradılar.” şeklinde belirtmiştir. Öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirlerken çizelge tutmakta zorlandığını, bununla ilgili olarak; “Çocukların adlarının olduğu bir listede kazanımları gerçekleştirmesine göre not düşünüyorum. Ancak sınıfın içindeki görme yetersizliği dışında farklı yetersizliği olan öğrencilerimiz var. Onlarla daha çok süre gerekiyor. Ders süremiz kısa etrafı toplarken, diğer öğrenciler geliyor. Çizelgeleri takip etmek biraz zor oluyor.” şeklinde açıklamıştır. Görsel sanatlar öğretmeni, “Görsel sanatlar dersinde öğrencilerin çalışmaları sonucunda ortaya çıkan

ürünler incelendiğinde öğrenme düzeylerinde gözle görülür fark olduğu görülmüştür.” şeklinde belirtmiştir.

Görme yetersizliği olan öğrenciler program öncesi ve sonrası on sekiz haftalık sürede el becerilerinin geliştiğini ifade etmişlerdir. Total görme yetersizliği olan öğrenci, *“Bu derste el becerilerim gelişti.”* sözleriyle kendindeki gelişimi ifade etmiştir. Program öncesinde becerileri ile ilgili olarak, *“Önceden makas, pirit, zımba kullanmayı biliyordum. Pekiştirmiş oldum.”* ifadelerini kullanmıştır. Total görme yetersizliği olan öğrenci ile yapılan görüşmeler doğrultusunda program öncesi ve sonrasındaki bilgi düzeylerindeki farklar ile ilgili olarak;

“Değişiklik oldu. Kili şekillendirmeyi öğrendim. Kilimlerin yapılmasını öğrendim.” (Ö1)

“Mesela kâğıttan farklı şekiller yapmada öyle becerikli değildim. Kâğıttan şekiller yapma becerisi kazandım.” (Ö1)

“Ben makas ile kesmeyi bu derste daha iyi öğrendim ve yapıştırmayı da daha çok geliştirdim. Ama bu derste öğrenmek istediğim daha çok şey var.” (Ö1)

“Ben bu dönem çok şeyler öğrendim. Ben kâğıt katlama, kâğıt kesme, killerle şekiller yapma ve killerle uğraşmayı, günlük hayatta kullandığımız kilim ve halının nasıl dokunduğunu, bardağın nasıl yapıldığını bilmiyordum. Bu ders sayesinde öğrendim. Bunları öğrenmekten keyif aldım” (Ö1) şeklinde ifade ederken, genel olarak programda el becerilerini geliştirmişler, öğrenmek istedikleri konularda kendilerini geliştireme fırsatı bulamamışlardır.

Total görme yetersizliği olan öğrencinin velisi ile yapılan görüşmeler sonucunda, *“Dersi çok seviyor, ders sonrası eve heyecanla geliyor, çalışmalarını evde de denemek istiyor. El becerisinin ve bakış açısının geliştiğini düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

“O bir kere çok mutlu. Eve geldiğinde hemen bana gösterme çabası içerisinde. Hatta bana öğretiyor evde. Şöyle yapıyoruz, böyle yapıyoruz diye.” (V1)

“Ders notlarının artmasına yardımcı olduğunu düşünüyorum. Bu sene ders notları daha yüksek aradaki farkı açıkça görüyorum. Görsel sanatlar dersinin etkili olduğunu düşünüyorum.” (V1)

Total görme yetersizliği olan öğrencinin program öncesi ve sonrasında yapılan çalışmalarla ilgili olarak araştırmacının günlüğünde ilk ders ile ilgili olarak, *“Total görme yetersizliği olan öğrencinin görsel sanatlar dersine gayretli ve istekli bir şekilde katıldığını”* ifade ederken, öğrencinin dersteki performansı için ise, *“Total görme yetersizliği olan öğrenci, öğretmenin verdiği kâğıtlar ve yapıştırıcıyla verilen komutlar doğrultusunda çok güzel bir biçimde şekillendirmeyi gerçekleştirdi. Total görme yetersizliği olan öğrencinin çalışması, görme yetersizliği olan öğrencilerin bazılarıyla aynı seviyede, bazı öğrencilerin ise çalışmasından daha iyiydi.”* sözlerini kullanılmıştır. Total görme yetersizliği olan öğrenci ile yapılan görüşmeleri araştırmacı günlüğünde, *“Ben eskiden beri evde kâğıt, makas, yapıştırıcı, zımbayla bir şeyler yapıyorum.”* diye ifade ederken, bu konudaki beceri ve ustalığı ile ilgili olarak, *“Bugün fon kartonundan kestikleri sekiz kare ile önce üçgenler yapıp, sırt sırta yapıştırarak üç boyutlu bir çalışma yaptılar. Total görme yetersizliği olan öğrenci, öğretmenin anlattıklarını dinleyerek kare parçayı uçlarından katlayarak oluşturduğu izden tam orta noktaya kadar makasla düzgün bir şekilde kesti.”* sözleriyle anlatırken araştırmacı total görme yetersizliği olan öğrencinin yaptığı çalışmanın başarısından duyduğu şaşkınlığı günlüğünde, *“Makası çok güzel kullandı. Kat izini takip ederek öyle düzgün kesti ki! Onu seyrederken görme problemi olduğunu unuttum.”* ifadelerini kullanmıştır. Kil çalışmasını yaptığı gün ile ilgili olarak, *“Kili önce yoğurdu. Öğretmenleri düz anlatım yöntemiyle aşamaları anlattı. Daha sonra kendi başını da inceleyerek kilden portre çalışması yaptı. Çalışma sırasında parmaklarını çok güzel kullandı. Çalışmalar sırasında birbirinin çalışmalarına dokunarak çok güzel olmuş diyorlardı.”* sözleriyle ifade ederken, araştırmacı aynı çalışmayı beşinci sınıf ve sekizinci sınıf görsel sanatlar dersindeki gören öğrencilerle ilgili gözlemlerini ise, *“Bir hafta önceden heykel, önemli heykeltıraşların eserleri akıllı tahtadan incelenmiş. Çalışma öncesinde kilin kullanımı gösteri tekniği kullanılarak anlatılmış, yoğurulmuş hazır killeri öğrencilerin dersin sonuna kadar anlamlı bir biçime ulaştıramadığı, özellikle görme yetersizliği olan öğrencilerin çalışmalarıyla kıyaslandığında daha iyi*

olmadığı gözlenmiştir.” Bunu günlükte, “Total görme yetersizliği olan öğrencinin parmak uçlarını daha iyi kullanmasının neden olabileceğini” belirtmiştir. Ayrıca total görme yetersizliği olan öğrencinin derslerde, “İlk yaptığı çalışmayı, ikinci ve üçüncü kez yaptığında aynı başarıya ulaşamadığı, ilk yaparken duyduğu ilgi ve merakı taşımadığı gözlenmiştir. Buradaki etkenlerin başında öğrencinin ruh durumunun veya aynı konuyu yapmaktan sıkılmış olabileceği düşünülmüştür.” ifadelerine yer verilmiştir. Total görme yetersizliği olan öğrencinin görsel sanatlar ders süresi içerisinde daha çok, “Kâğıt kesme, zımba kullanma, kâğıt yapıştırma, kili şekillendirme becerilerini kullandığı görüldü. Sadece kil çalışmasını ilk defa uygulandığı, bunun dışındaki diğer becerileri önceden de bildiği, sadece geliştirdiği anlaşılmıştır.” sözleri kullanılmıştır. Araştırmacı günlüğünde görsel sanatlar dersi öğretim programındaki kazanımlar için, “Belirlenen kazanımların çoğu gerçekleştirilememiştir. Bunun en önemli nedeni kazanımları öğretmek için görme yetersizliği olan öğrenciler için kullanılabilecek materyallerin olmaması, öğretmenin görme yetersizliği olan öğrencilere bu konuları nasıl öğreteceği konusunda bilgisinin olmadığını” ifade etmiştir.

Görme yetersizliği olan öğrencilerin program öncesi ve sonrasındaki bilgi ve beceri düzeyleri için araştırmacı günlüğünde, “Görme yetersizliği olan öğrencilerin makas kullanma, kâğıt kesme ve yapıştırma becerilerine sahip oldukları, bazı öğrencilerin zımba kullandıkları, bazı öğrencilerin zımbayı ilk kez kullanmasına rağmen çok iyi kullandıkları görülmüştür. Öğrenciler kil çalışmasını ilk defa yapmışlardır.” ifadelerine yer verirken, görsel sanatlar dersi öğretim programına yönelik ise, “Programda yer alan kazanımların çok azının kazandırıldığı görülmüştür. Programda görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik öğretim yöntem ve tekniklerinin olmaması, öğretmenin programdaki kazanımları görme yetersizliği olan öğrencilere nasıl aktaracağı konusunda bilgisinin olmaması olabilir.” sözlerine yer vermiştir.

Özetlemek gerekirse, total görme yetersizliği olan öğrenci ve görme yetersizliği olan öğrencilerin, “Derse gayretli ve istekli bir şekilde katıldığı”(Ö1, Ö2, Ö3, GSÖ, V1, A) öğrencilerin dönem sonunda, “Beceri ve bilgi düzeylerinin arttığı, fakat programdaki kazanımların çok azının gerçekleştiği, ders süresini iyi kullanmaya çalıştıkları, öğrencilerin duygu durumlarının çalışmaların başarısını

etkilediği, bazı öğrencilerin ilk kez yaptığı çalışmadaki başarıyı ikinci kez yaptığı çalışmada yakalayamadığı,” (A) ğrencilerin ders süresince yaptıkları bazı çalışmaların, “Yaşıtlarının performansından daha iyi olduğu gözlenmiştir. Ayrıca total görme yetersizliği olan öğrencinin çalışmalarının arkadaşlarından daha iyi ya da eşit olduğu düşünölmektedir.” (A) şeklinde ifade edilmiştir.



SONUÇ

Bu bölümde araştırma soruları doğrultusunda nitel verilerden elde edilen sonuçlar ve sonuçlara dayalı önerilere yer verilmiştir. Elde edilen bulgular Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç ve ürün boyutları göz önüne alınarak düzenlenmiştir. Bunun yanı sıra, ulaşılan sonuçlar alan yazın çerçevesinde tartışılmış ve yapılacak diğer araştırmalar için önerilere yer verilmiştir.

Bu araştırma, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bir Görme Engelliler Ortaokulu' nun görsel sanatlar sınıfında gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmada Görme Engelliler Ortaokulu'nda 18 hafta boyunca yapılan gözlem, görüşme ve doküman incelemeye yer verilmiştir. Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara göre, görsel sanatlar öğretmeni, total görme yetersizliği olan öğrenci, sınıfın fiziki şartlarının kısmen yeterli olduğunu belirtirken, görme yetersizliği olan öğrencilerin biri uygun, diğeri kısmen yeterli bulmuştur. Veli görsel sanatlar sınıfını bilmediğini ancak sınıfın atölye olarak düzenlenmiş olduğunu umduğunu belirtirken araştırmacı ise sınıfın fiziki ortamının bazı alanlarının kısmen yeterli olduğunu belirtmiştir. Kartopu (2013) özel eğitim okullarında görevli görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin sorunlarını incelediği araştırmada, görme engelliler ortaokullarındaki sınıfın fiziki yapısı ile materyallerin kısmen yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Elde edilen bulguların bir birini desteklediği görülmüştür. Ayrıca görme yetersizliği olan öğrenciler için hazırlanan programlar görsel sanatlar dersi açısından geçmişten günümüze kadar incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda yıllar içinde ders saatinin azaldığı görülmüştür. Görsel sanatlar öğretmeni mevcut öğretim programından kendi çabaları ve araştırmaları ile elde ettiği bilgilerle programı görme yetersizliği olan öğrencilere uygulamaya çalıştığını, ayrıca üniversitede aldığı eğitimde görme yetersizliği olan öğrencilere programı nasıl uygulayacağı konusunda herhangi bir bilgi verilmediğini belirtmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı 2010 yılında yaptığı özel eğitim okullarındaki uygulamaların değerlendirilmesi araştırma sonucuna göre, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenler; üniversitelerden özel eğitim programlarında yaşadıkları sorunlara çözüm üretmesini, yeni yöntem ve teknikleri geliştirilerek seminerler aracılığıyla bilgilendirilmeyi istediklerini dile getirmişlerdir (MEB, 2010). Görsel

sanatlar dersi öğretmeni, öğretim programının görme yetersizliği olan öğrencilere öğretimi konusunda hizmet içi eğitim almadığını ifade etmiştir. Ayrıca görme yetersizliği olan öğrencileri programda yer alan hedeflere ulaştıramadığını belirtmiştir. Kartopu (2013) tarafından yapılan araştırmada, görme engelliler okulunda çalışan görsel sanatlar öğretmenlerinin hizmet içi eğitim almadığı, programın görme yetersizliği olan öğrencileri belirlenen hedeflere ulaştıramadığı ve ders süresinin yetersiz olduğuna dair bulguları araştırmayı destekler niteliktedir. Görsel sanatlar öğretmeni, total görme yetersizliği olan öğrenci, görme yetersizliği olan öğrenciler, veli ve araştırmacı görsel sanatlar dersi için ayrılan sürenin belirlenen hedeflere ulaşmada yeterli olmadığını ifade etmişlerdir. Total görme yetersizliği olan öğrenci görsel sanatlar dersinden beklentilerini, öğretmenlerin tecrübeli olması, görme yetersizliği olan öğrencilerin gören öğrencilerden ayırt edilmemesi, tüm etkinliklere katılımın sağlanması olarak ifade etmiştir. Total görme yetersizliği olan öğrenci ve görme yetersizliği olan öğrenciler görsel sanatlar dersinde diğer öğrenciler gibi resim çizmeyi ve tekniklerini öğreneceklerini düşündüklerini ancak beklentilerine ulaşamadıklarını belirtmişlerdir. Kili (2010) özel eğitimde öğrenim gören öğrencilerle normal öğrenim gören öğrencilerin çizgisel gelişimini incelediği araştırmada, özel eğitim okullarında görsel sanatlar dersinde daha çok el becerileri geliştirme çalışmalarının yapıldığı, görsel sanatlar öğretmenlerinin özel eğitim konusunda yeterli donanıma sahip olmamasının dersin sağlayacağı faydaları azalttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu araştırmadaki bulgularla örtüşmektedir. Total görme yetersizliği olan öğrencinin velisi, görme yetersizliği olan kişilerin resim çizmeleri sonucunda beynin görsel alanında aydınlanma olmasının tüm görme yetersizliği olan öğrenciler için önemli olduğunu, materyallerin öğretilmesi sonucunda görsel sanatlar dersinin hedeflerine ulaşılabilirliğini ifade etmektedir. Kennedy ve Juricevic (2005; 2006; 2008) tarafından yapılan araştırmalarda, görme yetersizliği olan bireylerin dokunsal materyaller yardımıyla üç boyutlu çizimler yapabildiği ve çizimler sırasında beynin görsel alanın geliştirdiği, bu durumun görme yetersizliği olan kişilerin görsel hafızasının gelişimi için çok önemli olduğunu sonucuna ulaşmışlardır. Yapılmış olan bu çalışmalar, araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Araştırmacı, öğrencilerin ön bilgilerinin eksik olduğunu, bununda ilkokuldaki görme engelliler ilkokulu sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar alanındaki bilgi düzeyinden kaynaklanmış olabileceğini belirtmiştir.

Öztürk (2012) özel eğitim öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine yönelik tutumlarını incelediği araştırmada, görsel sanatlar alanında herhangi bir eğitim alıp almadığı incelendiğinde %27 aldığı %73 eğitim almadığı sonucuna ulaşılmıştır. Arslan'ın (2002) az gören öğrencilerin çizgisel gelişimi üzerine yaptığı araştırmada, özel eğitim öğretmenlerinin alanla ilgili eksikliklerini tespit ederek, görsel sanatlar alanı ile ilgili eğitim verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Yapılmış olan bu çalışmalar, araştırmanın bulgularını desteklemektedir. Görme engelliler sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar alanındaki bilgi düzeyinden kaynaklanan nedenlerle öğrencilerin görsel sanatlar dersinden beklentilerinin karşılanamadığı, bazı öğrencilerin evde büyük kardeşlerinden resim çizmeyi öğrenmeye çalıştıkları ifade edilmiştir. Szubielska vd. (2016), görme yetersizliği olan çocukların çizimlerinin görenler tarafından tanınma olasılığının incelediği araştırmada, görme yetersizliği olan öğrencilerin çizgisel gelişiminin, normal öğrencilerin çizgisel gelişimine göre geride olduğu, bunun eğitim eksikliğinden kaynaklandığı, bu gecikmelerin telafi edilebileceğini savunmuştur. Bu araştırmadaki bulgularla örtüşmektedir. Total görme yetersizliği olan öğrenci ve görme yetersizliği olan öğrenciler görsel sanatlar dersinde öğrendikleri bilgileri, matematik ve fen bilgisi gibi derslerde, proje ödevlerinde, günlük hayatta kullanılan kavramları anlamada, farklı bir bakış açısı kazanmada, hayal gücünü ve becerilerini geliştirmede, her alanda kullanacaklarını ifade etmişlerdir. Pivac vd. (2017) tarafından yapılan araştırmada, doğuştan görme yetersizliği olan 3. sınıf öğrencilerin görsel sanatlar deneyimini geliştirmek amaçlanmış, bu deneyimlerin öğrencileri olumlu etkilendiği, algılarının geliştirmesine yardımcı olduğu, matematik, fen bilgisi gibi derslerin başarısını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Lora ve Cacciamani (2018) total görme yetersizliği olan bireylerin çizim eğitimi ile bilişsel yeteneklerinin transferini incelediği araştırmada, total görme yetersizliği olan bireylere çizim eğitiminin temel mekânsal-bilişsel yeteneklerini geliştirebileceğini belirlemiştir. Yapılmış olan bu çalışmalar, araştırmanın bulgularını desteklemektedir.

Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin elde edilen bulgulara göre, öğrenci ve öğretmenin karakteristik özellikleri ile programla ilgili verilere yer verilmiştir. Araştırmada yer alan total görme yetersizliği olan öğrenci uyumlu, anlayışlı, sakin, merhametli, öğrenmeye istekli ve meraklı, kendine ait net kararları olan dış

etkilerle kararını değiştirmeyen, saygılı, kurallara uyan, verilen görevleri zamanında yerine getiren bir öğrenci olarak tanıtılmıştır. Görme engelliler ortaokulunun beşinci sınıfında görme yetersizliği olan iki kız ve dört erkek olmak üzere toplam altı öğrenci bulunmaktadır. Kız öğrencilerden birinin görme yetersizliği dışında bedensel yetersizliği de vardır. Bu öğrenciler kabartma yazı kullanmaktadır. Öğrenmeye istekli, arkadaşlarına ve büyüklerine saygılı, kendilerine verilen görevleri yerine getiren, düzenli öğrenciler olarak ifade edilmiştir. Görsel sanatlar öğretmeni, orta yaşlı, sessiz sakin bir yapıya sahiptir. Meslek hayatına normal bir ortaokulda başlamış ve daha sonra atandığı bu görme engelliler ortaokulunda uzun yıllardan beri görsel sanatlar öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Görme yetersizliği olan öğrencilerle iyi iletişim kuran bir öğretmendir. Görsel sanatlar öğretim programının hedefleri açık bir şekilde belirtilmiştir. Görsel sanatlar ders programının hedeflerinin, programın amacı ile örtüştüğü, program içeriğinin program ile uyumlu olduğu görölmüştür. Görsel sanatlar dersi öğretim programında kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin görme yetersizliği olan öğrencilerin hedeflere ulaşmasında etkili olamadığı, görme yetersizliği olan öğrenciler için uygun yöntem ve tekniklere yer verilebileceği belirtilmektedir. Öğretmenin programı uygularken düş anlatım yöntemini kullandığı, bazen öğrencilere verdiği örnek çalışmayı dokunarak incelemelerini istediği, daha sonra da öğrencilerin soruları doğrultusunda yardımcı olduğu görölmüştür. Yiğit (2010) görme yetersizliği olan öğrencilerin estetik beğenilerini geliştirmek amacıyla yaptığı araştırmada, derste kullanılan öğretim yöntemlerinin zenginleştirilerek uygulanamadığını saptamıştır. Bu sonuç araştırmanın bulgularıyla paralellik göstermektedir. Görsel sanatlar öğretmeni görsel sanatlar dersi öğretim programının görme yetersizliği olan öğrencilere yönelik olmayıp örgün eğitim okullarındaki programla aynı olduğunu ve bu durumun uygulamada yetersizliğe neden olduğunu ifade etmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı 2010 yılında 15 görme engelliler okulunu içine alan araştırmada özel eğitim okullarındaki uygulamaların değerlendirilmesi yapılmıştır. Özel eğitim okullarında normal okul programlarının uygulanmasının yetersizliğe neden olduğu belirtilmiştir (MEB, 2010). Araştırmadaki bulguları desteklemektedir.

Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin elde edilen bulgular sonucunda total görme yetersizliği olan öğrenci ve görme yetersizliği olan öğrenciler görsel sanatlar dersinde kâğıt, makas, yapıştırıcı, zımba, kil gibi araç- gereçleri kullandıklarını, merak ettikleri resim araç-gereçlerini hala kullanamadıklarını ve sınıfta yeterli materyal bulunmadığını belirtmişlerdir. Altay (2010) görme yetersizliği olan öğrencilerin görsel sanatlar eğitimine yönelik yaptığı araştırmada, sınıf ortamında gerçeğe yakın çok sayıda materyallerin olması gerektiğini ifade etmiştir. Elde edilen bulgular bu araştırmayı destekler niteliktedir. Total görme yetersizliği olan öğrenci görsel sanatlar dersi için resim teknikleri, ressamların hayatları ve eserleri, kâğıt katlama sanatının inceliklerini anlatan kabartma ve gören kitaplar ile sınıfın duvarlarında kabartma tabloların olmasını istediğini fakat bunların sınıfta olmadığını ifade etmiştir. Carpio vd., (2017) tarafından yapılan araştırmada, görme yetersizliği olan öğrencilerin resimsel algılamasını anlamak için okulda bir program uygulanmıştır. Ressamların dokunsal resimleri kullanılmış, sonucunda kalıcı öğrenmenin gerçekleştiği görüşmüştür. Okullarda dokunsal resimler, kaynak ve materyallerin gerekli olduğu belirtilmiştir. Bu araştırmanın bulguları bu çalışmayı desteklemektedir. Total görme yetersizliği olan öğrenci ve görme yetersizliği olan öğrenciler görsel sanatlar dersi öğretmenini sevdiklerini, el becerilerini etkin kullandığını, öğrencilerin derse katılımını teşvik ettiğini, sorularına hiç sıkılmadan cevap verdiğini, ihtiyacı olan öğrencilerin çalışmalarına yardım ettiğini, yapamadıkları yerde çekinmeden soru sorabildiklerini, soru sormaya çekinen bazı arkadaşlarının zorlandığını anlayarak yardım ettiğini belirtmişlerdir. Total görme yetersizliği olan öğrenci, görme yetersizliği olan öğrenciler ve görsel sanatlar öğretmeni görsel sanatlar dersi sürecinde çalışmaları bitirmekte zorlandıklarını, ders süresinin beklentilerini karşılamadığını ifade etmişlerdir. Yiğit (2002; Köroğlu, 2013; Çimili, 2016; Kurt, 2016; Pivac vd., 2017) tarafından yapılan araştırmada, görme yetersizliği olan öğrenciler için dersin süresinin yetersiz olduğu, belirlenen hedeflerin istenilen nitelikte yerine getirilemediğini belirtmiştir. Yapılan bu araştırmalar bulguları desteklemektedir. Derste görme yetersizliği olan öğrenciler için öğretim programında belirtilen öğretim materyallerinin okulda bulunmadığı, öğretmenin dersi işlerken çok az örnek çalışmalardan yararlandığı gözlemlenmiştir. Görsel sanatlar öğretmeni programın uygulanma sürecinde düz anlatım yöntemini kullanmak zorunda kaldığını, dokunma duyusunu kullanmalarını öğretirken yanlış

anlaşılabilirlik kaygısı duyduğunu, son yıllarda görme yetersizliğinin dışında farklı yetersizlikleri olan öğrencilerin arttığını bununda dersin sürecini etkilediğini belirtmiştir. Araştırmacı ders süresince yaptığı gözlemler sonucunda öğrencilerin derse çok severek katıldığı, çalışma sırasında yardımlaştığı, dersin akışında öğretmeni dikkatle dinlediği anlayamadığı konuları sorduğu, anlatılan konuları bağımsız bir şekilde gerçekleştirmeye çalıştığı, parmak kaldırarak söz aldığı, tüm görevlerini yerine getirdiği, uygulamaları gerçekleştirmeye çalıştığı, sınıfı düzenli bıraktığı gözlenmiştir. Öztürk (2012) özel eğitim öğretmenlerinin görsel sanatlar dersine bakış açılarının incelendiği araştırmada, özel eğitime muhtaç çocukların görsel sanatlar dersini çok sevdiği, mutlu olduğu, derse karşı olumlu tutum sergiledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kili (2010) özel eğitimde öğrenim gören öğrencilerle normal öğrenim gören öğrencilerin çizgisel gelişimini incelediği araştırmada, öğrencilerin çalışmalar sırasında iş bölümü yaptığı, malzemelerini paylaştığı, birlikte daha verimli zaman geçirdiği ve mutluluk düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmalardaki bulgularla paralellik göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin elde edilen bulgular sonucunda görsel sanatlar öğretmeni görsel sanatlar dersi öğretim programını görme yetersizliği olan öğrencilere uyarlamakta zorlandığını ve programı uygulamada belirlenen hedeflere ulaşamadığını belirtirken, araştırmacıda öğretmenin kendi gayretiyle dersi anlattığını programın etkili olmadığını ifade etmiştir. Kartopu (2013) tarafından yapılan araştırmada, görme engelliler ortaokulunda çalışan görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin görsel sanatlar öğretim programına yönelik bulgularında programın uygulanabilir olmadığına dair ifadeleri bu araştırmayı destekler niteliktedir. Total görme yetersizliği olan öğrenci ve görme yetersizliği olan öğrenciler görsel sanatlar öğretim programını hedeflerine ulaşmada kısmen yeterli bulurken, diğer öğrencilerin öğrendiği teknikler ve konular hakkında bilgi edinemedikleri, eskiden de bildikleri kâğıt kesme, yapıştırma, katlama, yoğurma gibi becerilerini geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Ayrıca konuların sık tekrarlandığını ve işlenen konuların programda kolaydan zora doğru işlenmesinin gerektiğini ifade etmişlerdir. Araştırmacı ise görsel sanatlar öğretim programının uyarlanmasında yetersizliklerin olduğunu, öğrenci ve öğretmenin beklentilerini karşılamadığını, programda görme yetersizliği olan öğrencilere uygun yöntem ve tekniklere yer verilmediğini, farklı materyallere ihtiyaç duyulduğunu ifade

etmektedir. Altay (2010) tarafından yapılan araştırmada, görme ile ilgili sorunu olamayan öğrencilere hazırlanan programın, yöntem, teknik ve malzemelerin görme yetersizliği olan öğrencilere uyarlanması gerektiğini ifade etmiştir. Bu araştırmanın bulguları bu çalışmayı desteklemektedir. Total görme yetersizliği olan öğrenci ve görme yetersizliği olan öğrencilerin program öncesi ve sonrası bilgi düzeyleri arasındaki farklarla ilgili olarak; görsel sanatlar öğretmeni, öğrencilerin beceri düzeyinde fark olduğunu, hepsini eşit seviyeye getirmeye çalıştığını ifade ederken, total görme yetersizliği olan öğrenci, görme yetersizliği olan öğrenci ve araştırmacı öğrencilerin önceden bildiği kesme, katlama, yapıştırma becerilerini geliştirdiklerini ifade etmiştir. Total görme yetersizliği olan öğrencinin velisi görsel sanatlar dersinin diğer ders notlarının artmasına yardımcı olduğunu belirtmiştir. Carpio vd. (2017), Altay (2010) görme yetersizliği olan öğrencilerin görsel sanatlar dersi üzerine yaptıkları araştırmalarda, görsel sanatların matematik, fen, sosyal vb. diğer derslerin öğretim alanlarına katkısı olabileceğini belirtmiştir. Bu bulgular araştırmayı destekler niteliktedir. Araştırmacı öğrencilerin ders süresince yaptıkları bazı çalışmaların yaşıtlarının performansından daha iyi olduğunu gözlemiştir. Ayrıca total görme yetersizliği olan öğrencinin çalışmalarının arkadaşlarından daha iyi ya da eşit olduğu görülmüştür.

Öneriler

- Görme yetersizliği olan öğrencilerin görsel sanatlar sınıfının fiziki şartları düzenlenebilir.
- Görsel sanatlar dersinin yıllar içerisinde ders saatlerinin azaldığı görülmüştür. Ders süresinin azalması programın hedeflere ulaşmasını etkilediği için ders saati artırılabilir.
- Görsel sanatlar dersi öğretim programında görme yetersizliği olan öğrenciler için uygun yöntem ve tekniklere yer verilebilir.
- Görme yetersizliği olan öğrencilere görsel sanatlar dersinin tekniklerinin anlatıldığı, ressamın tablolarının ve hayatlarının olduğu, kâğıt katlama sanatını anlatan kabartma ve gören kitaplar öğrencilere diğer ders kitapları gibi dağıtılabilir. Görsel sanatlar sınıfında ünlü ressamın kabartma tabloları ve yanlarında açıklamaları olabilir.

- Görsel sanatlar öğretmenlerine görme yetersizliği olan öğrencilere görsel sanatlar dersi öğretim programını nasıl etkili bir şekilde öğretecekleri hangi öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmaları gerektiği hizmet içi eğitimlerle verilebilir.
- Görsel sanatlar öğretmenliğine atanan tüm bölüm mezunları mezun oldukları üniversitede görme yetersizliği olan öğrenciler ve eğitimleri hakkında bilgi verilebilir.
- Görme Engelliler İlkokulunda görev yapan tüm görme engelliler sınıf öğretmenlerine görsel sanatlar dersi öğretim programının hedefleri doğrultusunda kullanacakları yöntem ve teknikler ile derste uygulayabilecekleri konular hakkında hizmet içi eğitim verilebilir.
- Diğer ülkelerde görme yetersizliği olan öğrencilere uygulanan görsel sanatlar dersi öğretim programları, öğretim yöntem ve teknikleri, yapılan araştırmalar incelenerek, ülkemizdeki görme engelliler okullarında çalışan görsel sanatlar öğretmenlerinin deneyimleri ve görme yetersizliği olan öğrencilerin istek ve önerileri alınarak uzun çalışmalarla yeniden planlanabilir.

Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma MEB'e bağlı görme engelliler ortaokulu beşinci sınıf görsel sanatlar dersi öğretim programı ile sınırlıdır. Araştırmanın genellenebilirliğini artırmak amacıyla diğer görme engelliler ortaokullarında gerçekleştirilerek elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılabilir.
- Bu araştırma MEB'e bağlı görme engelliler ortaokulu beşinci sınıfta eğitimine devam eden total görme yetersizliği olan öğrenci ve görme yetersizliği olan öğrencileri kapsamaktadır. Bu araştırma ilkokul ve ortaokul düzeyindeki görme engelliler okullarının tüm sınıflarında uygulanabilir.

- Normal okullarda kaynaştırma eğitimi alan görme yetersizliği olan öğrencilerin görsel sanatlar dersi öğretim programında belirlenen hedeflere ne ölçüde ulaşabildiği araştırılabilir.
- Görsel sanatlar dersi öğretim programının görme yetersizliği olan öğrencilere öğretiminde uygulanabilecek yöntem ve teknikler araştırılabilir.
- Görsel sanatlar dersinin görme yetersizliği olan öğrencilerin diğer derslerine (matematik, fen, Türkçe, sosyal bilgiler vb.) katkısı araştırılabilir.
- Diğer ülkelerde görme yetersizliği olan öğrencilere uygulanan görsel sanatlar dersi öğretim programları ile ülkemizde uygulanan görsel sanatlar dersi öğretim programı karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

KAYNAKÇA

- AEB (2019); Art Education for the Blind <http://www.artbeyondsight.org/sidebar/aboutaeb.shtml> (Erişim Tarihi: 01.06.2019)
- Akçamete, A. Gönül (2010); *Özel Gereksinimi Olan Çocuklar*, A. G. Akçamete (Ed.), Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim, (31- 76), Kök Yayıncılık, Ankara.
- Akkuş, Murat (2004); “*Cumhuriyet Döneminde Özürlü Eğitimi*,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü, İstanbul.
- Aközbek, Aylin (2008); “*Lise 1. Sınıf Matematik Öğretim Programının CIPP Değerlendirme Modeli ile Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi (Genel Liseler, Ticaret Meslek Liseleri, Endüstri Meslek Liseleri)*,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Aksu, Müge (2011); “*Zihinsel Engelli Çocuklarda Görsel Sanatlar Eğitiminin Motor Beceri Gelişimine Katkısı*,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Altay, Lale (2009); “*İlköğretim İkinci Kademe Yedinci Sınıf Görme Engelli Öğrencilerin Görsel Sanatlar Eğitimine Yönelik Bir İnceleme*,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altunay, Banu (2003); “*Görme Yetersizliği Olan Çocuklarda Yönelim ve Bağımsız Hareket Becerileri*”, *İşitme, Konuşma ve Görme Sorunu Olan Çocukların Eğitimi*, (Ed.: U. Tüfekçioğlu) Anadolu Üniversitesi Yayınları, Eskişehir, s.275- 300.
- Aral, Neriman ve Figen Gürsoy (2009); *Özel Eğitim Gerektiren Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, Morpa Kültür Yayınları, İstanbul.
- Ataman, Ayşegül (2017a); “*Özel Eğitime Muhtaç Olmanın Nedenleri, Anlamı Ve Amaçları*”, *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim*, (Ed.:A. Ataman), Vize yayıncılık, Ankara, s. 3- 24.
- Ataman, Ayşegül (2017b); “*Özel Gereksinimli Çocuk*”, *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim*, (Ed.: A. Ataman), Vize yayıncılık, Ankara, s. 25- 54.
- Arslan, Hilal (2002); “*İlköğretim 1.Kademe Az Gören Öğrencilerin Çizgisel Gelişimi*,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Aytaçlı, Berrak (2012); “Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış” *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Haziran 2012, Cilt 3, Sayı 1, s. 1-9
- Bobbitt, John Franklin (2017); *Eğitim Programı*, (Çev.: M. E. Rüzgâr), Pegem Akademi, Ankara.
- Bolu, Müge (2010); “*Zihinsel Engelli Çocukların Gelişiminde Sanat Eğitimi Dersinin Katkısı*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Buyurgan, Serap ve Halil Demirdelen (2009); “Total Kör Bir Öğrencinin Öğrenmesinde Dokunma, İşitsel Bilgilendirme, Hissetme ve Müze,” *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 7, Sayı 3, s. 563-580.
- Buyurgan, Serap ve Hande Bolu (2012); “*Zihinsel Engelli Çocukların Kavram Eğitiminde Sanat Eğitiminin Yeri ve Önemi*,” 11. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu, https://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=135196, (Erişim Tarihi: 12.09.2018).
- Büyüköztürk, Şener, Ebru Kılıç Çakmak, Özcan Erkan Akgün, Şirin Karadeniz ve Funda Demirel (2015); *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (Geliştirilmiş 19. Baskı), Pegem Akademi, Ankara.
- Canöz, Şakir (2013); “Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim,” *İlköğretimde Özel Eğitim*, (Ed.: H. Avcıoğlu), Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara, s.1-18.
- Carmen Carpio, María Amérigo ve Manuel Durán (2017); “Study of an inclusiveintervention programme in pictorial perception with blind and sighted students,” *European Journal of Special Needs Education*, DOI: 10.1080/08856257.2017.1297567
- CRPD (2006); The United Nations Convention on the Rights of Persons with Disabilities and its Optional Protocol <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>, , (Erişim Tarihi: 2.06.2019).
- Çağlar, Doğan, Adil Koçak, Aydan Sezgin, Müşfika Aydın ve Fatma Gülay Yüksel (1991); *Görme Özürlü Çocuklar ve Eğitimleri Ön Raporu*, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberliği Daire Başkanlığı, Ankara.
- Çimili Abat, Esra Zernişan (2016); “9. Sınıf Matematik Dersi Öğretim Programının Bağlam, Girdi, Süreç, Ürün Değerlendirme Modeline Göre Değerlendirilmesi,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Çitil, Mahmut (2017); *Türkiye’ de Özel Eğitim Tarihsel, Politik ve Yasal Gelişmeler*, Vize Yayıncılık, Ankara.

- D'Angiulli, Amedeo ve Maggi, Stefania (2003); "Development of drawing abilities in distinct population: Depiction of perceptual principles by three children with congenital total Blindness," *International Journal of Behavioural Development*, Cilt 27 Sayı 3, s.193-200.
- D'Angiulli, Amedeo, John M. Kennedy ve Morton A. Heller (1998); "Blind children recognizing tactile pictures respond like sighted children given guidance in exploration," *Scandinavian Journal of Psychology*, 39, 187-90.
- Demirel, Özcan (2015); *Eğitimde Program Geliştirme Kuramdan Uygulamaya*, 22.Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Dinçer, Beste (2013); "7. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Stufflebeam'ın Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün (BGSÜ) Modeline Göre Değerlendirilmesi," Yayınlanmamış Doktora Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Dönmez, Necati B. , Atilla Sümer ve Bahar Uyaroğlu (2010); "Görme Engelli Çocuklar ve Eğitimleri," *Özel Eğitim*, (Ed.: N.B. Dönmez), Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, s.109-129.
- Dunja Pivac, Tina Runjic ve Ante Bilic Prcic (2017); "The Art Experience Of a Blind Person," *Hrvatska revija za rehabilitacijska istraživanja*, Cilt 53, Supplement, s.127-140.
- Elhage, Rasha Elsayehi (2014); "Assessment practices for students with learning disabilities in Lebanese private schools: A national survey" Wayne State University, Detroit, Michigan https://digitalcommons.wayne.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=2067&context=oa_dissertations, (Erişim Tarih: 02.04.2019).
- Ellis, Arthur K.(2015); *Eğitim Programları Modelleri*, (Çev. Ed.: A. Arı), Eğitim Yayınevi, Konya.
- Enç, Mitat (1972); *Görme Özürlüler Gelişim, Uyum ve Eğitimleri*, Sevinç Matbaası, Ankara.
- Enç, Mitat, Doğan Çağlar ve Yahya Özsoy (1987); *Özel Eğitime Giriş*, 3.Baskı, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Erdem, Münire (1998); *Eğitimde Program Değerlendirme*, 3 Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Erim, Gonca ve Müge Caferoğlu (2012); "Görsel Sanatlar Eğitimi Dersinin Zihinsel Engelli Çocuklara Katkısının Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşleriyle Belirlenmesi," *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 2, s. 321-342.

- Ertürk, Selahattin (1972); *Eğitimde Program Geliştirme*, Hacettepe Üniversitesi Yayınevi, Ankara.
- EYHGM (2014); *Görme Engelli Çocuklar Aile Eğitim Rehberi*, <http://eyh.aile.gov.tr/data/551173f8369dc57100ffc00a/g%C3%B6rme%20engelli%20%C3%A7ocuklar.pdf>, (Erişim Tarihi: 20.01.2018).
- EYHGM (2019); *Engelli ve Yaşlı Bireylere İlişkin İstatistikî Bilgiler*, <https://www.ailevecalisma.gov.tr/media/5428/buelten-nisan2019.pdf> (Erişim Tarihi: 20.04.2019).
- Fidan, Nurettin ve Münire Erdem (1992); *Eğitime Giriş*, 2. Baskı, Ferdal Matbaacılık, Ankara.
- Frampton, E. Merle (1963); *Körlerin Eğitim- Öğretimi*, (Çev.: E. Sağlamer ve G. Yazgan), Milli Eğitim Basımevi, Ankara.
- Geçen, Fahrettin (2015); “*Görsel Sanatlar Uygulamaları ile Özel Eğitim Kapsamında Yer Alan Bireylerin Eğitimsel Gelişimleri*,” Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Gözütok, F. Dilek (2001); *Program Değerlendirme*, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Cumhuriyet Döneminde Eğitim II içinde (160- 174) MEB Yayınları, Ankara.
- Güleroğlu, Süleyman ve Atilla Sümer (1982); *Dünyada ve Türkiye’de Körlerin Eğitimi*, Ayyıldız Matbaası, Ankara.
- Güleryüz, Hasan (2001); *Eğitim Programlarının Dili ve Yaratıcı Öğrenme*, Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Gürsel, Oğuz (2014); “Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler,” *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, (Ed.: İ. H. Diken), Pegem Akademi, Ankara, s.213-246.
- Hayhoe, Simon J. (2014); “An enquiry into passive and active exclusion from unreachable artworks in the museum: Two case studies of final-year students at California School for the Blind studying artworks through galleries and on the web,” *British Journal of Visual Impairment*, 32(1), 44-58. <https://doi.org/10.1177/0264619613514238>
- Kanari, Charikleia ve Argyropoulos, Vassilis (2014); “Museum Educational Programmes for Children with Visual Disabilities,” *The International Journal of the Inclusive Museum*, Cilt 6, Sayı 3, 13-26.

- Karadayı, Salim (1985); “Görme Özürlülerde Plastik Sanatlar Eğitimi: Ankara Körler İlkokulu’nda Bir Deneme”, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Karasar, Niyazi (2015); *Bilimsel Araştırma Yöntemi*, Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Karatepe, Hasan (1983); *Özürlü Çocuklar*, Semih Ofset Matbaacılık, Ankara.
- Kargın, Tevhide (2014); “Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama ve Öğretimin Bireyselleştirilmesi,” *Özel Eğitime Gerekisini Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, (Ed.: İ. H. Diken), Pegem Akademi, Ankara, s.59- 88.
- Kartopu, Seçil (2013); “Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Görsel Sanatlar Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Sorunları,” Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kennedy, John M. (1993); “Drawing and the blind”, New Haven, CT: Yale University Press. <https://tspace.library.utoronto.ca/handle/1807/1021> (Erişim Tarihi: 24.01.2018).
- Kennedy, John M. (2003); “*Drawings from Gaia, a blind girl,*” https://tspace.library.utoronto.ca/bitstream/1807/2319/2/Drawings_from_Gaia_32__321_340_.pdf (Erişim Tarihi: 24.01.2018).
- Kennedy, John M. ve Igor Juricevic (2003); “*Haptics and Projection: Drawings by Tracy a Blind Adult,*” <https://pdfs.semanticscholar.org/51d5/c51f00571dc4c9847838d059ce8e4d1ec2d4.pdf> (Erişim Tarihi: 24.01.2018).
- Kennedy, John M. ve Igor Juricevic (2005); “*Esref Armagan and perspective in tactile pictures,*” <https://www.uts.utoronto.ca/~kennedy/2007chapter.pdf> (Erişim Tarihi: 24.01.2018).
- Kennedy, John M. ve Igor Juricevic (2006); “Tactile picture convergence 1Blind man draws using diminution in three Dimensions,” University of Toronto, <https://www.uts.utoronto.ca/~kennedy/Kennedy-Juricevic.pdf> (Erişim Tarihi: 19.10.2017).
- Kennedy, John M. ve Igor Juricevic (2008); “Drawings from a blind adult: Orthogonals, parallelsand convergence in two directions without T-junctions,” *In The development of drawing and non-verbal intelligence*, (Ed.: Lange Küttner C. ve Vinter, A.), Cambridge: Cambridge University Press, s. 317-335.

- Kennedy, John M. (2013); “*Tactile drawings, ethics and a sanctuary: Metaphoric devices invented by a blind woman.*” *Perception*, 42, 658-668 DOI:10.1068/p7480 https://www.researchgate.net/publication/287622570_Making_sense_of_children's_drawings (Erişim Tarihi: 19.10.2017).
- Kili, H. Betül (2010); “*7-9 yaş arası Özel Eğitim Gören Öğrenciler ile Normal Eğitim Gören Öğrencilerin Çizgisel Gelişim Basamaklarındaki Farklılıkları Üzerine Bir Çalışma,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kirk, Samuel, James Gallagher ve M. Ruth Coleman (2017); *Özel Gereksinimli Çocukların Eğitimi*, (Çev. Ed: S. Rakap), Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara.
- Köroğlu, Gamze Nevra (2013); “*İlköğretim İkinci Kademedeki Görev Yapan Müzik Öğretmenlerinin, 2006 Müzik Dersi Öğretim Programı İle İlgili Görüşleri ve Karşılaştıkları Sorunlar,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Kurt, Abdulkadir (2016); “*4. Sınıf İngilizce Öğretim Programının Bağlam-Girdi-Süreç-Ürün Modeline Göre Değerlendirilmesi,*” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Küçükahmet, Leyla (2002); *Öğretimde Planlama ve Değerlendirme*, Gözden Geçirilmiş 13.Baskı, Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Lawler, Connie R. (2018); “*Evaluation and Implementation of an After-School Program for Elementary School Students*”, Doktora Tezi, Concordia University Portland College of Education <https://commons.cu-portland.edu/edudissertations/130/> (Erişim Tarih:1.04.2019).
- Likova, Lora T. ve Laura Cacciamani (2018); “*Transfer of Learning in People who Are Blind: Enhancement of Spatial-Cognitive Abilities through Drawing*” First Published July 1, 2018 Research Article <https://doi.org/10.1177/0145482X1811200405> (Erişim Tarihi: 24.01.2019).
- Mastropieri, Margo A. ve Thomas E. Scruggs (2016); *Kaynaştırma Sınıfı Etkili Farklılaştırılmış Öğretim İçin Stratejiler*, (Çev. Ed.: M. Şahin ve T. Altun), Nobel Akademi Yayıncılık, Ankara.
- MEB (1973); *Milli Eğitim Temel Kanunu*, Kanun No:1739, Resmi Gazete: 24/06/1973, Değişikliğe Ait Kanun No: 5917, RG: 10/07/2009 <https://www.resmigazete.gov.tr/arsiv/14574.pdf>, (Erişim Tarihi: 24.01.2018).
- MEB (1997); “*Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname*”, Kanun Numarası: 573, Kabul Tarihi: 6/6/1997 Resmî Gazete: 23011.

- MEB (2008); *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi Görme Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı*, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_09/04010347_grmeengellibireylerdestekeitimprogram.pdf, (Erişim Tarihi: 21.01.2018).
- MEB (2010); *Özel Eğitim Okullarında Özel Eğitim Uygulamalarının Değerlendirilmesi (Görme, İşitme, Ortopedik ve Eğitilebilir Zihinsel Engelliler İlköğretim Okulları Örneği)*, Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (Earged), Ankara.
- MEB (2013); *Çocuk gelişimi ve eğitimi görme engelliler*, http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/G%C3%B6rme%20Engelliler.pdf, (Erişim Tarihi: 23.01.2018).
- MEB (2013); *Görsel Sanatlar Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)*, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2014); *Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi (Okulu) Eğitim Programı (Görme Engelliler İçin)*, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MEB (2015); *Görme Engelliler Okuma Yazma Öğretim Kılavuzu*, https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_03/06040942_1.para.pdf, (Erişim Tarihi: 23.01.2018).
- MEB (2018); *Milli Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2017-18*, Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara.
- MEB (2017); *Görsel Sanatlar Öğretmeni Özel Alan Yeterlilikleri*, https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160416_6-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_gYrsel_sanatlar_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_9.pdf, (Erişim Tarihi: 22.01.2018).
- MEB (2018); Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü Okul ve Kurum Listesi <http://orgm.meb.gov.tr/butce/SORGU001Liste.asp?start=101> (Erişim Tarihi: 10. 02. 2018).
- MEB (2018); *Görsel Sanatlar Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)*, Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara.
- MEB (2018); *Görme Engelliler İlkokulları ve Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi (2018-2019)*, http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/14154452_gorme_ilkokul_ortaokul_hdc.pdf (Erişim Tarihi: 19.10.2018).

- Nichols, Susan S.(2014); “*An Evaluation of a Remedial Reading Program for Middle-Grade Students in a Southeastern State Public School*” Gardner-Webb University School of Education https://digitalcommons.gardnerwebb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1018&context=education_etd (Erişim Tarih: 03.04.2019).
- Ornstein, Allan C. ve Francis P. Hunkins (2016); *Eğitim Programı Temelleri, İlkeleri ve Sorunları*, (Çev. Ed.: A. Arı), Eğitim Kitapevi, Konya.
- Quinn, James D. (2014); “*A Program Evaluation of the Impact of a “Read to Learn” Model on Alternative High School Students’ LEXILE Levels and Reading Achievements*” Gardner-Webb University School of Education https://digitalcommons.gardner-webb.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=education_etd (ErişimTarih:1.04.2019).
- ÖEHY (2018); *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*, (R.G: 07.07.2018/ 30471, Değişiklik:31/5/2006 /R.G:26184),Ankara.http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf, (Erişim Tarihi: 20.09.2018).
- Özçelik, Durmuş Ali (2014); *Eğitim Programları ve Öğretim*, 3.Baskı, Pegem Akademi, Ankara.
- Özgür, İskender (2015); *Engelli Çocuklar ve Eğitimi, Özel Eğitim*, 5. Baskı, Karahan Kitabevi, Adana.
- Özsoy, Yahya, Mehmet Özyürek ve Süleyman Eripek (1998); *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Özel Eğitime Giriş*, 10. Baskı, Karatepe Yayınları, Ankara.
- Öztürk, F. Betül (2012); “*Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görsel Sanatlar Dersine Yönelik Tutum ve Görüşlerinin İncelenmesi*,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Özyürek, Mehmet ve Adil Koçak (1996); *Görme Güçlüğünden Etkilenmiş Çocukların İlkokulda Eğitimi İçin Öğretmen Rehberi*, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Unicef Türkiye Temsilciliği, Ankara.
- Özyürek, Mehmet (2000); “*Türkiye’ de Görme Engelli Çocukların Eğitimi*,” *Görme Özürlülerin Eğitimi Kaynaştırılmış Eğitim, Az Görenlerin Eğitimi*, (Ed.: K. Karataş), Okul Öncesi Eğitim, Türk Tarih Kurumu Basımevi, Ankara, s.24-31.

- Patton, Michael Quinn (2014); *Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri*, 3.Baskı ,(Çev. Ed. M. Bütün ve S. B. Demir), Pegem Akademi, Ankara.
- Polit, Denise F. and Bernadette P. Hungler (1995); *Nursing Research: Principles and Methods*, Lippincott, London.
- Posner, George j.(1995); *Analyzing the Curriculum*, Mc Graw-Hill, Inc, USA.
- Salderay, Bülent (2014); “Özel Eğitim Sürecinde Görsel Sanatlar Uygulamalarının Öneme İlişkin Aile Düşünce Yapılarının Değişimi,” *Manas Sosyal Araştırma Dergisi*, Cilt 3, Sayı 3, s. 87-101.
- Senemoğlu, Nuray (2015); *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim*, 22. Baskı,Yargı Yayınevi, Ankara.
- Seyidoğlu, Halil (2016); *Bilimsel Araştırma ve Yazma El Kitabı*, Geliştirilmiş 11. Baskı, Kayhan Matbaacılık, İstanbul.
- Sönmez, Veysel ve Füsün Gülderen Alacapınar (2015); *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme*, 1. Baskı, Anı Yayıncılık, Ankara.
- Stufflebeam, Daniel L. (1971); *The Relevance of the CIPP Evaluation Model for Educational Accountability*, Ohio State Univ., Columbus.
- Stufflebeam, Daniel. L. (1983); “The CIPP Model for Program Evaluation,” *Evaluation models*, (Ed.: G. F. Madaus, M. Scriven ve D. L. Stufflebeam), Kluwer-Nijhoff, Boston, s. 117-141.
- Stufflebeam, Daniel. L. (2003a); “The CIPP Model for Evaluation,” *The International handbook of educational evaluation*, (Ed.: D. L. Stufflebeam ve T. Kellaghan), Kluwer Academic Publishers, Boston, s.31-62.
- Stufflebeam, Daniel. L. (2003b); “Institutionalizing Evaluation in Schools,” *The International Handbook of Educational Evaluation*, (Ed.: T. Kellaghan ve D. L. Stufflebeam), Kluwer, Boston, s. 775-805.
- Stufflebeam, Daniel. L. (2007); “The CIPP Evaluation Model Checklist,” *Evaluation Models*, (Ed.: G. F. Madaus,vd.), Kluwer-Nijhoff, Boston, s. 117-141.
- Szubielska, Magdalena, Ewa Niestorowicz, Bogusław Marek (2016); “Drawing without eyesight. Evidence from congenitally blind learners” *Roczniki Psychologiczne/Annals of Psychology*, DOI: <http://dx.doi.org/10.18290/rpsych.2016.19.4-2en>
- Şafak, Pınar (2010); “Görme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi,” *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim*, (Ed.: A.G. Akçamete), Kök Yayıncılık, Ankara, s.397- 440.

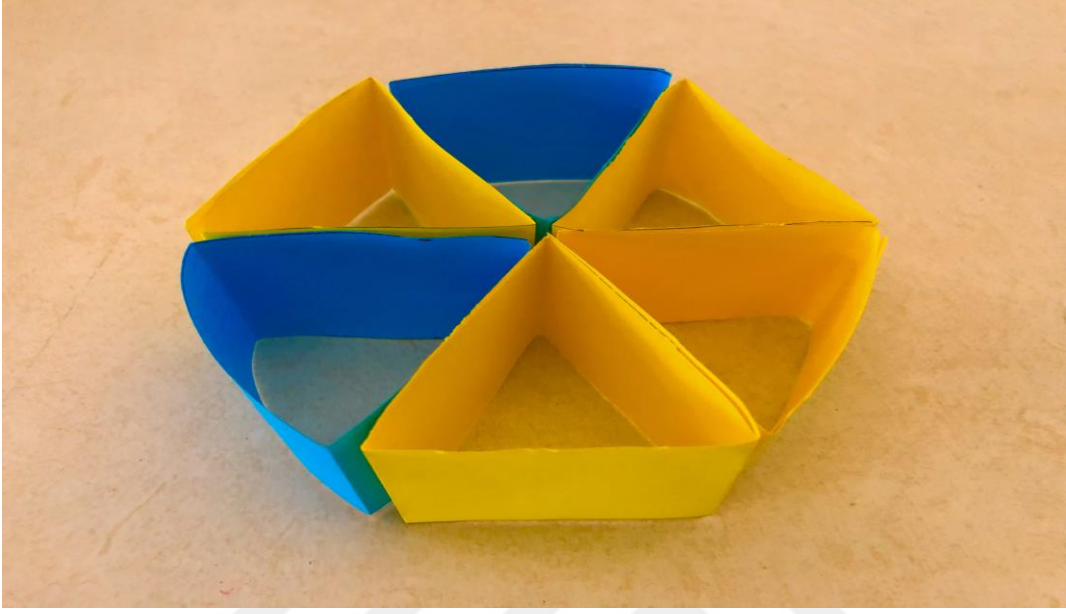
- Şafak, Pınar (2017a); “Bireyselleşmiş Eğitim Programı,” *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim*, (Ed.: A. Ataman), Vize yayıncılık, Ankara, s.83-100.
- Şafak, Pınar (2017b); “Özel Gereksinimli Öğrenciler İçin Eğitim Ortamının Düzenlenmesi,” *Temel Eğitim Öğretmenleri İçin Kaynaştırma Uygulamaları ve Özel Eğitim*, (Ed.: A. Ataman), Vize yayıncılık, Ankara, s.128-141.
- Şahin, Derya (2015); “Zihinsel Engelli Bireylerde Görsel Sanat Eğitiminin Önemi”, *Sanat Eğitimi Dergisi*, Cilt 3, Sayı 2, s. 25-37.
- TTD (1952); *Körlere Mahsus Kabartma Yazı Alfabeti hk. Milli Talim ve Terbiye Dairesi*, Tarih: 12.01.1952, Sayı: 12.
- TTD (1956); “*Körler Okullu Yönetmeliği ve Programları*”. *Talim ve Terbiye Dairesi*, Tarih: 28.06.1956, Sayı: 135.
- TTD (1975); “*Körler, Ortopedik Özürlüler, Sağırılar Okulları’nın İlkokul Kısımlarının Haftalık Ders Çizelgeleri’ nin Yeniden düzenlenmesi.*” Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Tarih: 17.09.1975, Sayı: 427.
- TTH (1943); *İstanbul Sağır, Dilsiz ve Körler Okulu Yönetmeliği, Milli Talim Terbiye Heyeti*, Tarih: 1.12.1943, Sayı: 603.
- TTKB (1990); “*Sağırılar İlkokulu, Körler İlkokulu, Eğitilebilir Çocuklar İlkokulu, Öğretilbilir Çocuklar Okulu ve Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu Öğretim Programının Kabulü.*” Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Tarih: 09.04.1990, Sayı: 44.
- TTKB (1993); “*Özel Eğitim İlkokulları Haftalık Ders Çizelgelerinin Kabulü.*” Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Tarih: 19.02.1993, Sayı: 50.
- TTKB (1997); “*Özel Eğitim İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgelerinin Kabulü.*” Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Tarih: 03.11.1997, Sayı: 156.
- TTKB (1998); “*Görme Engelliler İlköğretim Okulu (6, 7, 8. Sınıf) Modelaj- İş Dersi Öğretim Programı*” Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Tarih: 07.07.1998, Sayı: 89.
- TTKB (2005); “*Özel Eğitim Kurumları ve İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgeleri*” Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Tarih: 24.08.2005, Sayı: 311.

- TTKB (2008); “Özel Eğitim İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgeleri” Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Tarih: 24.01.2008, Sayı: 4.
- TTKB (2010); “Özel Eğitim Kurumları ve İlköğretim Okulları Haftalık Ders Çizelgeleri” Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Tarih: 24.08.2005, Sayı: 311.
- TTKB (2019); *Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esasları* https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_03/21151738_9_cizelgeve_esaslar.pdf, (Erişim Tarih:10.03.2019).
- Tuncer, Tuba (2011); “Görme Yetersizliği Olan Çocuklar,” *Özel Gereksinimli Çocuklar ve Özel Eğitime Giriş*, (Ed.: A. Ataman), Gündüz Eğitim ve Yayıncılık, Ankara, s. 215- 229.
- Tuncer, Tuba (2013); “Görme Yetersizliği Olan Çocuklar,” *Özel Eğitim*, (Ed.: S. Vuran), Maya Akademi, Ankara, s. 290- 322.
- TCA (1982); Kanun No: 2709 Kabul Tarihi: 7.11.1982 https://www.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2011.pdf, (Erişim Tarihi: 20.09.2018).
- TUİK (2010); *Özürlülerin Sorun ve Beklentileri 6 Araştırması* https://www.tuik.gov.tr/IcerikGetir.do?istab_id=244, (Erişim Tarih:1.2.2018).
- Türkiye Körler Vakfı (1983); *Körlerin Eğitimi Anne, Baba ve Öğretmenler İçin*, (Çev.: H. Karatepe), Kültür Ofset Matbaacılık, Ankara.
- Türköz Sarp, Fisun (2013); *İşitme Engelli Bireylerde Görsel Algı*,” Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Tyler, Ralph W. (2014); *Eğitim Programlarının ve Öğretimin Temel İlkeleri*, (Çev.: M.E. Rüzgâr ve B. Aslan), Pegem Akademi, Ankara.
- Varış, Fatma (1996); *Eğitimde Program Geliştirme*, Alkım Kitapçılık Yayıncılık, Ankara.
- Vinter, Annie, Viviane Fernandes ve Philippe Claudet (2010); “Drawing in Blind and Visually Impaired Children,” *Terra Haptica, The Haptic International Journal*. LEAD-CNRS 5022N, France. http://ldqr.org/pdf/TH_Drawing.pdf
- Vinter, Annie, Viviane Fernandes, Oriana Orlandi ve Pascal Morgan (2012); “Exploratory procedures of tactile images in visually impaired and blindfolded sighted children: How they relate to their consequent performance in Drawing,” *Research in developmental disabilities*, Cilt 33, Sayı 6, s.1819-31.

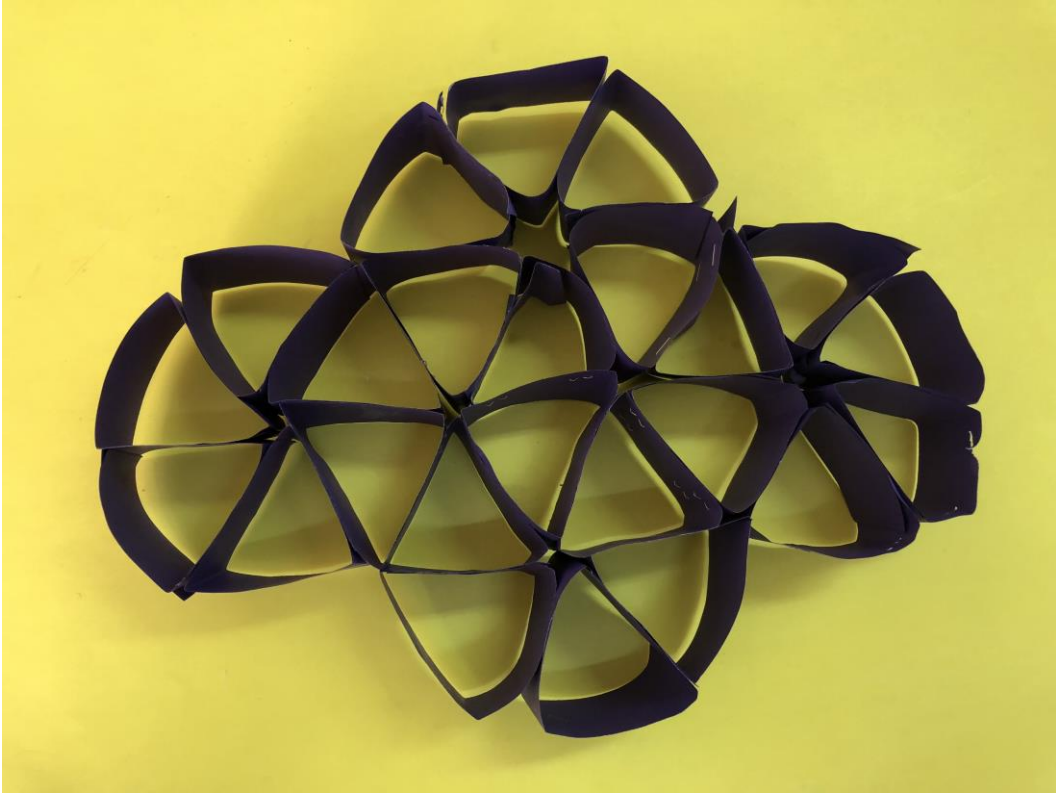
- WHO (2018a); Disability and Health, <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/disability-and-health> (Erişim Tarihi: 01.06.2019).
- WHO (2018b); Blindness and Vision İmpairment, <https://www.who.int/en/news-room/fact-sheets/detail/blindness-and-visual-impairment>, (Erişim Tarihi: 01.06.2019).
- Yavuzer, Haluk (1998); *Resimleriyle Çocuk*, Remzi Kitabevi, İstanbul.
- Yıldırım, Ali ve Hasan şimşek (2016); *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Seçkin Yayıncılık, Ankara.
- Yiğit, Hale (2010); “*Görme Engelli Öğrencilerin Modelaj- İş Etkinliklerinin Estetik Beğenilerini Güçlendirme Düzeyine Yönelik Görüşleri*,” Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yüksel, İsmail ve Mustafa Sağlam (2012); *Eğitimde Program Değerlendirme*, Pegem Akademi, Ankara.
- YÖK (2007); Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf>, (Erişim Tarih: 11.02.2019).
- YÖK (2018); Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları, <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>, (ErişimTarih:11.02.2019)

EKLER

EK-1: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrağı



EK-2: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrağı



EK-3: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrafi



EK-4: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenci ve Arkadaşlarına Ait Çalışmanın Fotoğrafi



EK-5: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrafi



EK-6: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrafi



EK-7: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrağı



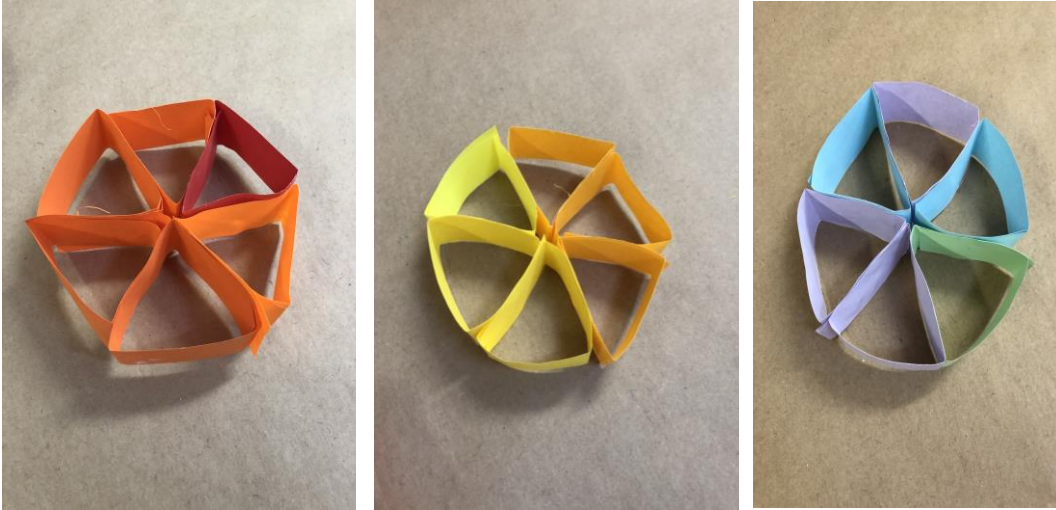
EK-8: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrağı



EK-9: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenci ve Arkadaşlarına Ait Çalışmanın Fotoğrafı



EK-10: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenci ve Arkadaşlarına Ait Çalışmaların Fotoğrafı



EK-11: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrafi



EK-12: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenci ve Arkadaşlarına Ait Çalışmanın Fotoğrafi



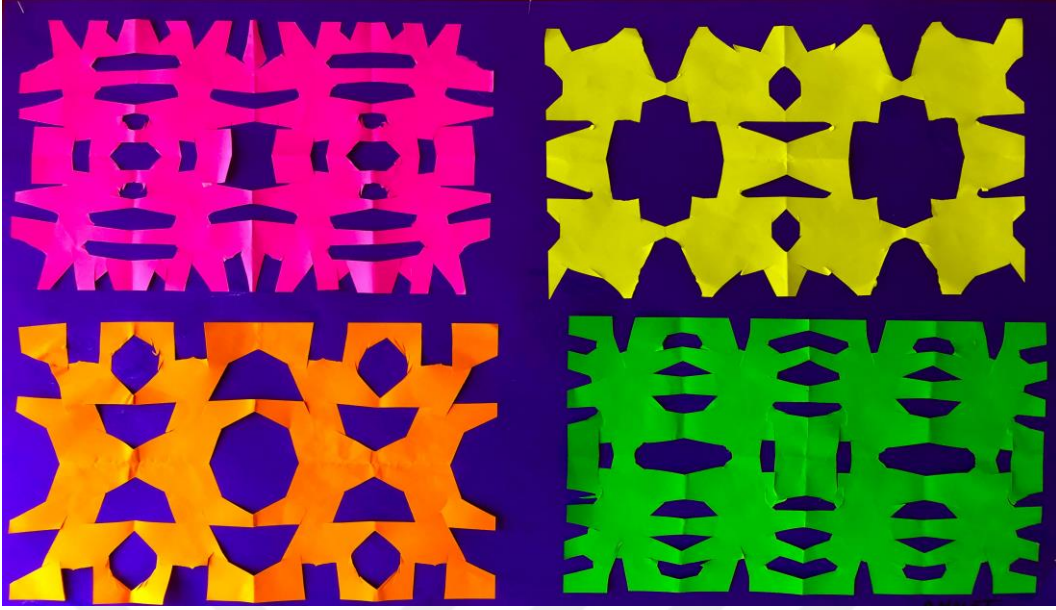
EK-13: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrağı



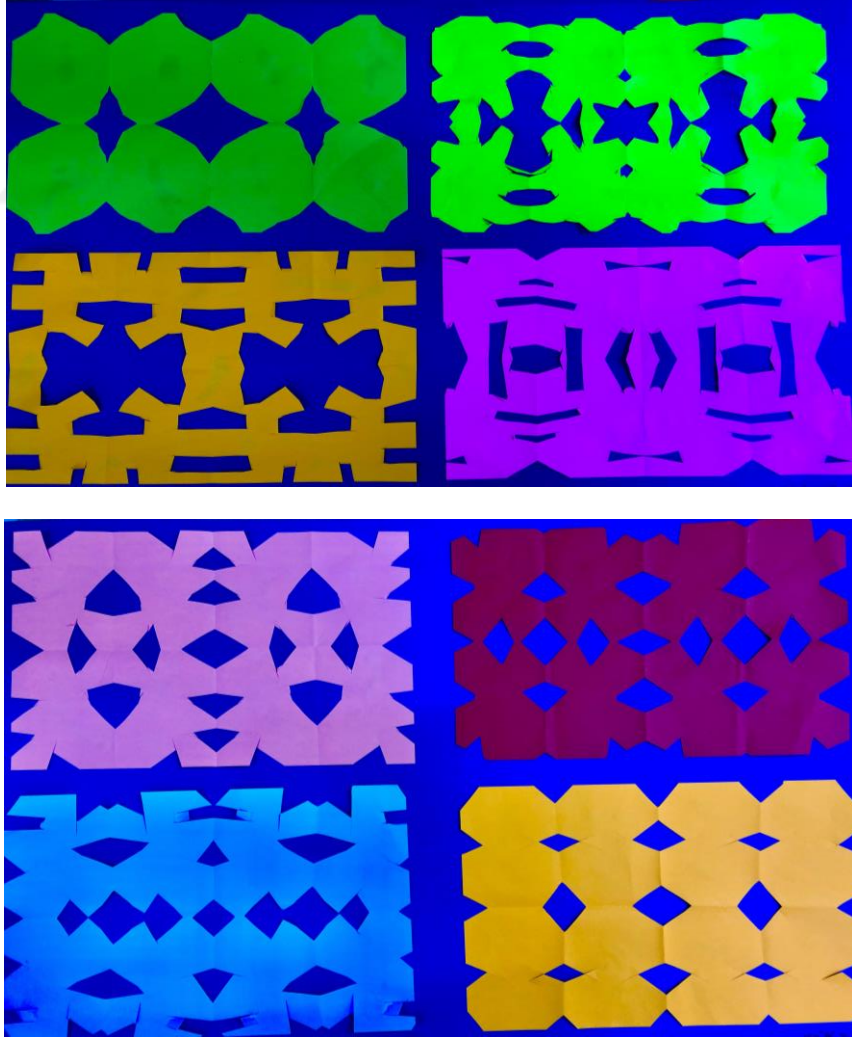
EK-14: Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Ait Çalışmaların Fotoğrağı



EK-15: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğraf



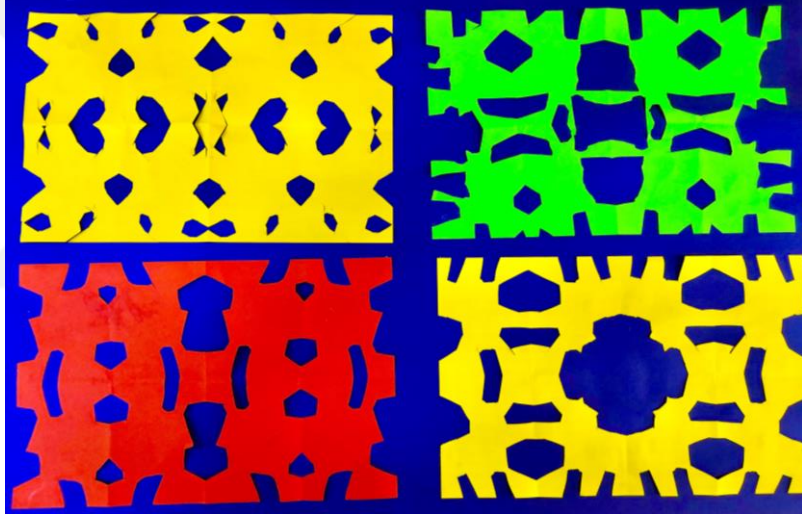
EK-16: Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Ait Çalışmaların Fotoğrafı



EK-17: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrafı



EK-18: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmanın Fotoğrafı



EK-19: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenci ve Arkadaşlarına Ait Çalışmaların Fotoğrafı



EK-20: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmaların Fotoğrağı



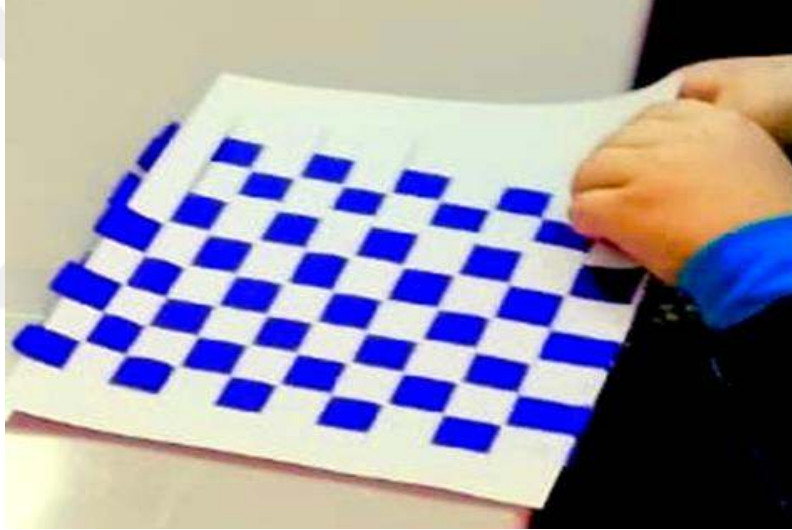
EK-21: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmaların Fotoğrağı



EK-22: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmaların Fotoğrağı



EK-23: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmaların Fotoğrağı



EK-24: Total Görme Yetersizliği Olan Öğrenciye Ait Çalışmaların Fotoğrağı



EK-25: Görme Engelliler Ortaokulunun Fotoğrafi



EK-26: Öğretmen Görüşme Formu

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, adım Aynur Sarısoy. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. “Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler için Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi” konusunda bir araştırma yapmaktayım. Özellikle Görsel Sanatlar Öğretim Programı’ nın uygulayıcısı olan siz öğretmenlerin, görme yetersizliği olan öğrencilerin Görsel Sanatlar dersi öğretim programını uygulanması sırasındaki aksaklıkların tespit edilmesinde görüşlerinizin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Bu konudaki değerli bilgilerinizi içtenlikle paylaşarak, bana ve alanımıza yardımcı olursanız çok memnun olurum.

Görüşmeye geçmeden önce, görüşmede konuşulanların gizli kalacağını ve araştırma raporunda kişisel bilgilere yer verilmeyeceğini, isimlerin yerine takma isimler ya da şifreler kullanılacağını belirtmek isterim. Görüşmemizin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum, izin vererseniz görüşmemizi kaydetmek istiyorum. Görüşmemize başlamadan önce sormak istediğiniz bir soru var mı? Sorulara başlamadan önce, ayırdığınız kıymetli zaman ve değerli bilgileriniz için şimdiden çok teşekkür ederim.

Aynur SARISOY

Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Okul:

Tarih:

Başlangıç ve Bitiş Saati:

Görüşülen Kişinin Adı ve Soyadı:

Görevi:

İmza:

1.Bana kendinizden bahsedebilir misin?

- a) Yaşınız,
- b) Nereden mezun oldunuz (bölümünüz)?
- c) Meslekte kaçınıcı yılınız?
- d) Görme Engelliler okulunda ne kadar süredir çalışıyorsunuz?
- e) Kaç yıldır görme yetersizliği olan öğrencilere Görsel Sanatlar dersi vermektedirsiniz?

2.Okulunuzun genel özelliklerinden bahseder misiniz?

- a) Okulun fiziksel imkânları?
- b) Okulun sosyo-kültürel yapısı?

3. Öğrencilerin özelliklerinden bahseder misiniz?

- a) Genel özellikleri?
- b) Okula karşı ilgileri/tutumları?

4. Öğrenci velilerinin sosyo-kültürel özellikleri nelerdir?

5. Görme yetersizliği olan öğrencilerin Görsel Sanatlar dersinde hangi kazanımları elde etmesi hedeflenmektedir?

6. Görme yetersizliği olan öğrenciler ile gerçekleştirdiğiniz bir Görsel Sanatlar dersinde baştan sona neler yaptığınızı anlatır mısınız?

- a) Derse giriş etkinliği sürecini?
 - b) Ders içeriğinin aktarım sürecini?
 - c) Dersin sonlandırılması sürecini?
7. Görsel Sanatlar dersinde ne gibi araç ve gereçler kullanmaktasınız?
8. Görsel Sanatlar dersinde öğretim yöntem ve tekniklerini eğitim öğretim sürecinde nasıl kullanıyorsunuz?
9. Görsel Sanatlar dersinde görme yetersizliği olan öğrencilere görme yetersizliği olamayan öğrencilerden farklı olarak neler yapmaktasınız?
10. Görsel Sanatlar dersinde görme yetersizliği olan öğrencilere aktarmakta zorlandıklarınız nelerdir?
- a) Konularda zorlandıklarınız nelerdir?
 - b) Uygulamalarda zorlandıklarınız nelerdir?
11. Görsel Sanatlar dersinde öğrencilerin öğretim amaçlarına ulaşma düzeylerini belirlemek için neler yapmaktasınız?
12. Hali hazırda dersleriniz için kullandığınız öğretim programını nasıl değerlendirirsiniz?
- a) Programda ifade edilen kazanımların öğrenci ihtiyaçlarını karşılama düzeylerini nasıl değerlendirirsiniz?
 - b) Programın daha etkin olabilmesi için nasıl değişiklikler önerirsiniz? (Kazanımların eklenmesi, çıkarılması, vs.)
13. Şayet var ise Görsel Sanatlar ders öğretim programına eklenmesini istedikleriniz nelerdir? Neden?
14. Şayet var ise Görsel Sanatlar dersi öğretim programından çıkarılmasını istedikleriniz nelerdir? Neden?
15. Görme yetersizliği olan öğrencilerin Görsel Sanatlar ders öğretmeni olmak size neler hissettiriyor?
16. Görsel Sanatlar dersine ilişkin öğrencilerden size gelen dönütler nelerdir?
17. Şayet var ise Görsel Sanatlar dersine ilişkin öğrenci velilerinden size gelen dönütler nelerdir?
18. Son olarak eklemek istediğiniz herhangi görüşünüz varsa lütfen belirtiniz.

EK-27: Veli Görüşme Formu

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ VELİ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, adım Aynur Sarısoy. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. "Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler için Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi" konusunda bir araştırma yapmaktayım. Bu yüzden çocuğunuzun Görsel Sanatlar dersi öğretim programının uygulanması sırasındaki görüşlerinin programın eksikliklerin belirlenmesinde ve giderilmesinde çok yardımcı olacağını düşünüyorum. Bu konudaki değerli bilgilerinizi içtenlikle paylaşırsanız çok memnun olurum.

Görüşmeye geçmeden önce, görüşmede konuşulanların gizli kalacağını ve araştırma raporunda kişisel bilgilere yer verilmeyeceğini, isimlerin yerine takma isimler ya da şifrelerin kullanılacağını belirtmek isterim. Görüşmemizin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum, izin vererseniz görüşmemizi kaydetmek istiyorum. Görüşmemiz hakkında sormak istediğiniz bir soru var mı? Sorulara başlamadan önce, ayırdığınız kıymetli zaman ve değerli bilgileriniz için şimdiden çok teşekkür ederim.

Aynur SARISOY

Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Okul:

Tarih:

Başlangıç ve Bitiş Saati:

Görüşülen Kişinin Adı ve Soyadı:

Görevi:

İmza:

1.Bana kendinizden bahsedebilir misin?

- Yaşınız
- Çocuklarınızın sayısı
- Eğitiminiz
- Eşinizin eğitimi
- Mesleğiniz
- Eşinizin mesleği

2. Bana biraz çocuğunuzdan bahseder misiniz?

- Görme yetersizliği hakkında bilgi verir misiniz?
- Tanı konulduktan sonra gördüğü tedavilerden bahseder misiniz?
- Çocuğunuzun mevcut durumu hakkında bilgi verir misiniz?

3. Çocuğunuzun okula başlama sürecinden bahseder misiniz?

- Kaç yaşında okul hayatına başladı?

4. Çocuğunuzun okuldaki derslerine evde yardımcı olan biri var ise nasıl yardımlarda bulunmaktalar?

5. Çocuğunuz okulda aldığı Görsel Sanatlar dersine ilişkin evde sizinle neleri paylaşmaktadır?

- Derste hissettikleri?
- Derste yaptıkları?
- Zorladığı hususlar?
- Hoşuna giden durumlar?

8. Çocuğunuz evde Görsel Sanatlar dersi için nasıl çalışmalar yapmakta? Bu süreçte sizin katkınız nasıldır?

6. Çocuğunuzun okulda almış olduğu Görsel Sanatlar dersine ilişkin düşünceleriniz nelerdir?

7. Var ise çocuğunuzun okulda almış olduğu Görsel Sanatlar dersinde değiştirilmesini arzuladıklarınız nelerdir?

8. Son olarak eklemek istediğiniz herhangi görüşünüz varsa lütfen belirtiniz.

EK-28: Öğrenci Görüşme Formu

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Merhaba, adım Aynur Sarısoy. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. “Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler için Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi” konusunda bir araştırma yapmaktayım. Bu yüzden Görsel Sanatlar dersindeki deneyimleriniz hakkındaki görüşlerinizin bana ve alanıma çok yardımcı olacağını düşünüyorum. Bu konudaki değerli bilgilerini içtenlikle paylaşırsanız çok memnun olurum.

Görüşmeye geçmeden önce, görüşmede konuşulanların gizli kalacağını ve araştırma raporunda kişisel bilgilere yer verilmeyeceğini, isimlerin yerine takma isimler ya da şifrelerin kullanılacağını belirtmek isterim. Görüşmemizin yaklaşık bir saat süreceğini tahmin ediyorum, izin vererseniz görüşmemizi kaydetmek istiyorum. Görüşmemiz hakkında sormak istediğiniz bir soru var mı? Sorulara başlamadan önce, ayırdığınız kıymetli zaman ve değerli bilgileriniz için şimdiden çok teşekkür ederim.

Aynur SARISOY
Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Okul:

Tarih:

Başlangıç ve Bitiş Saati:

Görüşülen Kişinin Adı ve Soyadı:

1.Bana kendinden bahsedebilir misin?

- Yaş
- Cinsiyet
- Boy
- Sınıf
- Ailedeki kişi sayısı
- Anne ve babanın mesleği
- Görme engelliler okuluna ne zaman başladığı

2. Okula başlama hikâyesi anlatır mısın?
3. Görsel Sanatlar dersine ilk başladığında neler hissettin?
4. Görsel Sanatlar dersinde neler öğrendin?
5. Görsel Sanatlar dersinde ne tür beceriler kazandın?
6. Görsel Sanatlar dersinin işlenişi nasıl oluyor? Dersin başından sonuna kadar neler yaptığını detaylı olarak anlatır mısın?
7. Görsel Sanatlar dersine katılmak sana neler hissettiriyor?
8. Görsel Sanatlar dersinde zorlandığın durumlar var ise bunlar nelerdir?
9. Görsel Sanatlar dersinde en çok hoşlandığın durumlar nelerdir?
10. Sence Görsel Sanatlar dersinin daha iyi katılman için ne tür değişiklikler yapılmalıdır?
11. Son olarak eklemek istediğin herhangi görüşün varsa belirtir misin?

EK-29: Gözlem Formu

GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ CIPP MODELİNE GÖRE DEĞERLENDİRİLMESİ GÖZLEM FORMU

Merhaba, adım Aynur Sarısoy. Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'nda yüksek lisans öğrencisiyim. “Görme Yetersizliği Olan Öğrenciler için Görsel Sanatlar Dersi Öğretim Programının CIPP Modeline Göre Değerlendirilmesi” konusunda bir araştırma yapmaktayım. Bu konu ile ilgili olarak dersinizi gözlemlemek istiyorum. Görme yetersizliği olan öğrencilere uygulanan görsel sanatlar dersi öğretim programının aksayan noktalarının tespit edilebilmesi için gözlem yapılmasının önemli olduğunu düşünüyorum. Bu gözleme izin vererek, bana ve alanımıza yardımcı olduğunuz için şimdiden çok teşekkür ederim.

Gözlem sırasında elde edilen verilerin gizli kalacağını ve araştırma raporunda kişisel bilgilere yer verilmeyeceğini, sadece bilimsel araştırmada kullanacağını belirtmek isterim. Gözlem formu dört bölümden oluşmaktadır I. bölüm öğretmenin öğrenme– öğretme ortamındaki davranışlarına ilişkin, II. bölüm öğrencilerin öğrenme– öğretme ortamında verdikleri tepkileri, III. bölümde öğrenme–öğretme ortamının uygunluğu, IV. Bölümde öğrenme–öğretme ortamının çevresinin uygunluğuna ilişkin gözlemlere yanıt aranmaktadır.

Aynur SARISOY
Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
Eğitim Programları ve Öğretimi Bölümü
Yüksek Lisans Öğrencisi

Okul:

Sınıf:

Tarih:

Başlangıç ve Bitiş Saati:

Öğretmenin Adı ve Soyadı:

Gözlemcinin Adı ve Soyadı:

I.BÖLÜM: Öğretmene İlişkin Gözlemler

Sıra	Ölçütler	Her Zaman	Çoğunlukla	Bazen	Hiçbir Zaman	Açıklama
Öğrenme-Öğretme Sürecine Hazırlık (Derse Giriş)						
1	Öğretmen öğrencilerin sınıftaki oturma düzenini kontrol eder.					
2	Öğretmen öğreteceği konuyla ilgili öğrencileri bilgilendirir.					
3	Öğretmen öğretecek konuya dikkat çekmek için konuyla alakalı sorular sorar.					
4	Öğretmen öğretecek konuya dikkat çekmek için konuyla ilgili bir anı anlatır.					
5	Öğretmen öğreteceği konuyla ilgili günlük yaşamla ilgili bağlantı kurar.					
Öğrenme-Öğretme Süreci (Ders İşlenişi)						
6	Programdaki amaç ve davranışlara uygun görme yetersizliği olan öğrencilere özgü materyaller ve araçlar kullanır.					
7	Programdaki amaç ve davranışlara uygun işitsel materyalleri kullanır.					
8	Programdaki amaç ve davranışlara uygun öğrencilerin dokunabileceği somut materyalleri kullanır.					
9	Öğretmen öğrenme-öğretme sürecinde uygun yönergeler verir.					
10	Öğretmen derste işlediği konuya uygun öğretim yöntem ve tekniğini uygular.					
11	Öğretmen konuyla bağlantılı sorular sorar.					
12	Öğretmen öğrencilerin soru sormasına teşvik eder.					
13	Öğretmen öğrencilerin verdiği yanıtların hatalarını düzeltir.					
14	Öğretmen öğrencilerin yanıtları bulması için sözel ipucu verir.					
15	Öğretmen öğretim sırasında sözel ipuçlarını geri çeker.					
16	Öğretmen öğretim sırasında öğrencilere fiziksel yardımda bulunur.					
17	Öğretmen öğrencilerin derse katılımını sağlar.					
18	Öğrencinin bireysel farklılıklarına dikkat eder.					

Sıra	Ölçütler	Her Zaman	Çoğunlukla	Bazen	Hiçbir Zaman	Açıklama
Ölçme ve Değerlendirme Süreci (Ders Kapanışı)						
19	Öğretmen ders sonunda öğrencilerin öğrenme eksikliklerini giderir.					
20	Öğretmen ölçme değerlendirme araçlarını kullanır.					
21	Öğretmen derste öğretilenlere yönelik sorular sorar.					
22	Öğretmen öğrencilerin öğrenme düzeylerini belirler ve kaydeder.					
23	Öğretmen öğrenilenleri özet ve tekrar ederek pekiştirir.					
24	Öğretmen öğrencilerin kendi çalışmalarını değerlendirmede imkânı verir.					
25	Öğretmen öğrencilerin doğru cevaplarını pekiştirir.					

II. BÖLÜM: Öğrencilere İlişkin Gözlemler

Sıra	Ölçütler	Her Zaman	Çoğunlukla	Bazen	Hiçbir Zaman	Açıklama
Derse Katılım						
1	Öğrenci öğretilen konularla ilgili soru sormaktadır.					
2	Öğrenci öğretmenin sorularına cevap vermek için parmak kaldırır.					
3	Öğrenci öğretmeni dikkatle takip eder.					
4	Öğrenci öğretmene dönerek dinler.					
5	Öğrenci dersin gerektirdiği görev ile ilgilenmektedir.					
Öğrenme Süreci						
6	Öğrenci görevlerini yerine getirirken öğretmenin desteği ile yapabilmektedir.					
7	Öğrenci öğretmenin verdiği görevleri bağımsız olarak yapabilmektedir.					
8	Öğrenci öğretilen konu ile ilgili uygulama yapabilmektedir.					
9	Öğrenci öğretilen konu ile ilgili uygulamayı sonuca ulaştırabilmektedir.					
10	Öğrenci çalışma sonrası etrafı temiz bırakmaktadır.					

III. BÖLÜM: Öğrenme Ortamına İlişkin Gözlemler

Sıra	Ölçütler	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklama
1	Sıralar “yarım ay” ya da “U” düzenindedir.				
2	Öğretmen masası öğrencilerin tamamının görebileceği konumdadır.				
3	Sınıfın aydınlatma durumu uygundur.				
4	Sınıfın sıcaklık durumu uygundur.				
5	Sınıfın havalandırma durumu uygundur.				
6	Öğrenci sayısı yönetmelikte belirtilen sayıya uygundur.				
7	Sınıf ortamı özel eğitim tip projede belirtilen ölçülerdedir.				
8	Sınıf ortamı öğrencilerin rahat hareket edebileceği şekilde düzenlenmiştir.				
9	Sınıf ortamı öğrencilerin dikkatini dağıtmayacak şekilde düzenlenmiştir.				
10	Sınıf ortamı ve ders ile ilgili malzemeler öğrencilerin güvenliği dikkat edilerek düzenlenmiştir.				
11	Sınıfta lavabo mevcuttur.				
Sıra	Ölçütler	Hiç Yok	Az Sayıda Var	Yeteri Kadar Var	Açıklama
12	Sınıfta görme yetersizliği olan öğrencilerin kullanabileceği ders ile ilgili materyaller mevcuttur.				
13	Sınıfta işitsel materyaller mevcuttur.				
14	Sınıfta öğrencilerin dokunabileceği somut materyaller mevcuttur.				

IV. Öğrenme Ortamının Çevresine İlişkin Gözlemler

Sıra	Ölçütler	Evet	Kısmen	Hayır	Açıklama
1	Sınıf, görme yetersizliği olan öğrencilerin okulun içinde rahatlıkla ulaşabileceği bir yerdedir.				
2	Öğrencinin ders sürecinde doğayı tanımak için yararlanabileceği okulun bir bahçesi vardır.				
3	Okul müze, galeri vb. yerlere yakındır.				
4	Okulun ve sınıfın içinde öğrenci çalışmalarının sergilenmesi için hazırlanan alanlar ve panolar bulunmaktadır.				
5	Öğrencilerin rahatlıkla hareket etmesini sağlayan geniş bir sınıfı bulunmaktadır.				

ÖZGEÇMİŞ

Aynur SARISOY, Kastamonu' nun İnebolu ilçesinde doğdu. İlkokul eğitimini İnebolu'da, ortaokul ve lise eğitimini Sinop' un Gerze ilçesinde tamamladı. İlkokul yıllarında okumaya karar verdiği Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Resim-İş Öğretmenliği bölümüne 1998 yılında başlayarak 2002 yılında bu bölümden mezun oldu. 2016 yılında Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalında yüksek lisans eğitimini 2019 yılında tamamladı.

Meslek hayatına 2002 yılında Zonguldak'ın Kilimli ilçesinde görsel sanatlar öğretmeni olarak başladı. Halen Kilimli' de görevine devam etmektedir.

İLETİŞİM BİLGİLERİ:

E-posta: aynursarisoy57@gmail.com