T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ SORUNLARI

DOKTORA TEZİ

Hazırlayan
Seçil KARTOPU

Ankara
Temmuz, 2013

T.C.
GAZİ ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
RESİM-İŞ EĞİTİMİ ANABİLİM DALI
RESİM-İŞ ÖĞRETMENLİĞİ BİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ SORUNLARI

DOKTORA TEZİ

Seçil KARTOPU

Danışman: Prof. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU

Ankara
Temmuz, 2013

JURİ ONAY SAYFASI

Seçil KARTOPU'nun **"Özel Eğitim İlköğretim Okullarında Görev Yapan Görsel Sanatlar Eğitimi Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Sorunlarının Belirlenmesi"** başlıklı tezi **02.07.2013** tarihinde jürimiz tarafından Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Ana Bilim Dalı Resim-iş Öğretmenliği Bilim Dalında **Doktora Tezi** olarak kabul edilmiştir.

Adı Soyadı	İmza
Başkan: Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR.....	.....
Üye (Tez Danışmanı): Prof. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU.....	.....
Üye: Prof. Nur GÖKBULUT.....	.....
Üye: Prof. Dr. Serap BUYURGAN.....	.....
Üye: Yrd. Doç. Dr. Tuba TUNCER.....	.....

ÖNSÖZ

Eğitimin, her birey için eşitlikçi, kaliteli, bireyin ilgi ve yeteneklerine göre planlanıp programlanmasının gerekliliği yasalarla ve uluslararası düzenlemelerle güvence altına alınmaya çalışılmıştır. Eğitim alma hakkının bütün bireylerin en temel haklarından olduğu Anayasanın 42. Maddesinde belirtilmiştir. Ayrıca bu hak ve özgürlükler yalnızca normal birey ve çocuklar için değil özel eğitime gereksinim duyan bireyler, çocuklar için de geçerli olduğu, normal eğitim hizmetlerinden yararlanamayan çocukların eğitimi için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları, onların bireysel yetersizliklerine ve özelliklerine uygun eğitim ortamında sürdürülen çalışmaların gerekli olduğu Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de (573) belirtilmiştir (MEB, 1997). Bu durum özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin, özel gereksinimli öğrencilerle verimli çalışabilmeleri için onların gereksinimleri doğrultusunda ve bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran bir öğrenim süreci hazırlamalarının, etkileşimli öğrenme ortamları oluşturmalarının, uygun öğretim yöntem ve tekniklerini kullanmalarının gerekliliği ifade edilebilir.

Bu bağlamda görsel sanatlar öğretmenlerinin kendi görüşleri doğrultusunda, özel eğitim okullarında verdikleri eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümü için geliştirilebilecek çözüm önerilerine yönelik detaylı ve kapsamlı bir çalışma bulunmaması bu araştırmayı yapmayı gerekli kılmıştır.

Araştırmanın gerçekleştirilmesinde desteklerini ve katkılarını esirgemeyen pek çok kişi olmuştur. Öncelikle; araştırmamın her aşamasında gereksinim duyduğum her an beni destekleyen, karşılaştığım her zorlukta özveriyle bana yardımcı olan, bakış açımı geliştiren, bilgileri ve değerli katkılarıyla beni yönlendiren hocam, tez danışmanım sayın Prof. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU'na sonsuz teşekkür ederim.

Tez izleme komitemde yer alarak değerli görüşleriyle yol gösteren ve değerli katkılarıyla araştırmanın niteliğinin artmasına yardımcı olan, ilgilerini ve desteklerini her zaman hissettiğim sayın hocalarım Prof. Dr. Serap BUYURGAN'a ve Prof. Dr. Servet ÖZDEMİR'e içten teşekkürlerimi sunarım.

Araştırma sürecinde önerilerini ve katkılarını esirgemeyen, özel eğitim konusunda bütün gücüyle, fikirleriyle bana yardımcı olan, görüşme sorularının hazırlanmasında yoğun mesaisine rağmen manevi ve akademik desteğini hiç esirgemeyen, sabırla bana katlanan ve akademik titizliğiyle bana örnek olan sayın hocam Yrd. Doç. Dr. Adeviye Tuba TUNCER'e bilgi ve tecrübeleriyle fikirlerini benimle paylaştığı ve yanımda olduğu için çok teşekkür ederim.

Araştırmamın düzeltmelerinde ve tamamlanmasında bana zamanının büyük bir bölümünü ayıran ve bana katlanan Sayın Arş. Gör. Ali Çağatay KILINÇ'a ve arkadaşlarına verdikleri destekten dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Araştırmamın analizinde ve istatistik kısımlarında, daha doğrusu her aşamasında bana katlanan ve sabırla yardımcı olan Hüseyin KEYİF'e ve Anadolu Araştırma'da çalışan bütün arkadaşlara, tezimin yazım ve imla düzenlemelerini yapan, bütün yaz tatilini bana harcayan değerli meslektaşlarım Oya DURU ve Muzaffer ÇİFTYÜREK'e destekleri ve tüm yardımlarından dolayı çok teşekkür ederim.

Araştırmanın uygulama aşamasının gerçekleştirildiği özel eğitim okulları yöneticilerine, büyük bir özveri ve anlayışla görüşlerini bildiren ve gösterdikleri ilgiyle beni destekleyen, samimi ifadeleriyle sorularımı cevaplandıran değerli görsel sanatlar öğretmeni arkadaşlarıma teşekkür ederim.

Çalışmanın her aşamasında benimle birlikte yorulan, yoğun ve stresli günlerde her zaman yanımda olan, bana katlanan anneme, babama, kardeşime, eşime ve çocuklarım Selen ve Serhat'a sonsuz teşekkürlerimi sunarım…

Seçil KARTOPU

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM OKULLARINDA GÖREV YAPAN
GÖRSEL SANATLAR DERSİ ÖĞRETMENLERİNİN
MESLEKİ SORUNLARI

KARTOPU, Seçil
Doktora Tezi, Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı
Tez Danışmanı: Prof. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU
Temmuz-2013, 350 sayfa

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atanan ve özel eğitim okullarında görev yapan olan görsel sanatlar öğretmenlerinin yaşadıkları mesleki sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve sorun alanlarına ilişkin önerilerin sunulmasıdır. Bu bağlamda, 2010-2011 Eğitim-Öğretim yılı içinde Ankara İlinde ve merkez ilçelerinde bulunan Özel Eğitim Okullarında (Görme, İşitme, Ortopedik, Otistik, Eğitilebilir, Öğretilebilir Zihin Engelliler) görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki sorunlarını belirlemek amacıyla bu okullarda görev yapan toplam 18 görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin görüşleri alınmıştır.

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Bu araştırmanın verileri nitel veri toplama yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış, aynı zamanda diğer veri toplama tekniklerinden gözlem ve doküman analizi teknikleri ile de desteklenmiştir. Araştırmaya katılan görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla araştırmacı ve alan uzmanı tarafından geliştirilen toplam 25 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Bu araştırmada 6 tema, 30 alt tema belirlenmiştir. Elde edilen verilerin değerlendirilmesinde NVivo 8 nitel veri analiz programı kullanılmıştır.

Araştırma sonucunda görsel sanatlar öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar altı tema başlığında toplanmıştır. Araştırma bulguları görsel sanatlar öğretmenlerinin (a) okul ve meslekle ilgili özellikler, (b) sınıf yönetimi, (c) öğrenme ve öğretme süreci, (d)

yarışmalara katılım ve yılsonu sergileri, (e) teftiş ve denetim, (f) aileler konularında çeşitli zorluklar yaşadıklarını göstermektedir.

Bu sorunların çözümüne ilişkin öneriler; (a) MEB karar alıcı ve uygulayıcıları için öneriler, (b) okul yönetimi için öneriler, (c) öğretmenler için öneriler, (d) ailelere yönelik öneriler, (e) ileri araştırmalara yönelik öneriler başlıkları altında toplanmıştır.

Araştırmanın araştırmacılar uygulayıcılar ve politikacılar için önemli bir veri kaynağı olacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar kelimeler: Özel Eğitim, Görsel Sanatlar Eğitimi, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP), Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı (BÖP), Eğitilebilir Zihinsel Engelli, Öğretilebilir Zihin Engelli, Görme Engelli, Ortopedik Engelli, Otistik, İşitme Engelli.

ABSTRACT

PROFESSIONAL PROBLEMS OF VISUAL ARTS TEACHERS EMPLOYED ON SPECIAL EDUCATION INSTITUTIONS

KARTOPU, Seçil

PHD Dissertation, Department of Art Teaching

Thesis Advisor: Prof. Hülya İZ BÖLÜKOĞLU

July- 2013, 350 Pages

This study aims to identify views of visual arts teachers employed in Special Education Institutions by the Ministry of National Education about their professional problems and offer solutions. In this respect, in order to identify the professional problems of visual arts teachers employed in Special Education Institutions (Schools for Visually, Hearing, Orthopedically Handicapped and Autistic, Trainable and Educable Mentally Retarded persons) in Ankara Province and central districts in 2010 – 2011 Academic Year, a total of 18 visual arts teachers employed in aforementioned schools were interviewed.

Qualitative research method used in this research design was used scientific facts. A qualitative data collection method, the semi-structured interview technique, was used to collect data for the study. This technique was also supported by two other data collection techniques; observation and document analysis. A semi-structured interview form consisting 25 questions, developed by the researcher and the specialist, was used to interview the visual arts teachers involved the research.

In this research, 6 themes and 30 sub-themes are defined. NVivo 8 data analysis software was used for assessing collected data.

As result of this study, the professional problems that visual arts teachers confront were divided in 6 themes. Findings of the research show that visual art teachers encounter various problems in subjects of (a) characteristics of school and the profession, (b) classroom management, (c) learning and teaching process, (d) participation to contests and year end exhibitions, (e) administrative inspection and controls and, (f) families.

Suggestions towards solution of these problems are stated under following titles; (a) Suggestions to Ministry of National Education, decision – makers and practitioners, (b) suggestions to administration of schools, (c) suggestions to teachers, (d) suggestions to families and (e) suggestions for further studies.

This study is supposed to be an important data source for researchers, executives and politicians and make a contribution to the field.

Key Words: Special Education, Visual Arts Teaching, Individualized Training Programs (ITP), Individualized Teaching Plan (ITP), Trainable Mentally Retarded, Educable Mentally Retarded, Visually Impaired, Orthopedically Impaired, Autistic, Hearing Impaired.

İÇİNDEKİLER

JÜRİ ONAY SAYFASI **İ**

ÖNSÖZ **İİ**

ÖZET **İV**

ABSTRACT **Vİ**

İÇİNDEKİLER **Viİİ**

TABLOLAR LİSTESİ **XViİİ**

ŞEKİLLER LİSTESİ **XViİİ**

KISALTMALAR LİSTESİ **XİX**

BÖLÜM I

1 GİRİŞ **20**

1.1 Problem Durumu **20**

1.2 Araştırmanın Amacı **26**

1.3 Araştırmanın Önemi **27**

1.4 Sınırlılıklar **28**

1.5 Tanımlar **28**

BÖLÜM II

2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR **31**

2.1 Eğitimde Görsel Sanatlar Dersinin Önemi **31**

2.2 Özel Eğitim **36**

2.2.1 Özel Eğitimin Temel İlkeleri 40

2.2.2 Özel Eğitimde Sınıflama ve Eğitim Ortamları 40

2.2.3 Özel Eğitimde Bireyselleştirilmiş Eğitim-Öğretim Planı Hazırlama 46

2.3 Görme Yetersizliği Olan Çocuklar **48**

2.3.1 Yasal ve Eğitsel Tanımlar 49

2.3.2 Görme Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Görsel Sanatlar Dersinin Önemi 51

2.4 İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar **55**

2.4.1 İşitme Yetersizliğinin Tanımı, Sınıflandırması 55
2.4.2 İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi ve Görsel Sanatlar Dersinin Önemi 56

2.5 Ortopedik Yetersizliği ve Sağlık Sorunları (Süreğen Hastalığı) Olan Çocuklar 60

2.5.1 Ortopedik Yetersizliğinin Tanımı, Sınıflandırması 60
2.5.2 Ortopedik Yetersizliği ve Sağlık Sorunları (Süreğen Hastalığı) Olan Çocukların Eğitimi ve Görsel Sanatlar Dersinin Önemi 63

2.6 Otizm ve Otistik Bozukluğu Olan Çocuklar 67

2.6.1 Otizmin Tanımı ve Otistik Bozukluğu Olan Çocukların Sınıflandırılması 67
2.6.2 Otistik Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi 72
2.6.3 Otistik Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Görsel Sanatlar Dersinin Önemi 77

2.7 Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar 83

2.7.1 Zihinsel Yetersizliğin Tanımı ve Sınıflandırılması 83
2.7.2 Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi ve Görsel Sanatlar Dersinin Önemi 87

2.8 Özel Eğitimde Görev Yapan Öğretmenler ve Özel Alan Yeterlilikleri 94

2.8.1 Görme Engelli Öğrenciler için Gezerek Özel Eğitim Görevi Yapan Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri 96
2.8.2 İşitme Engelli Öğrenciler için Gezerek Özel Eğitim Görevi Yapan Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri 97
2.8.3 Zihinsel Engelli Öğrenciler için Gezerek Özel Eğitim Görevi Yapan Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri 98

2.9 Görsel Sanatlar Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri 99

2.10 Özel Eğitim Okullarında Uygulanan Görsel Sanatlar Dersi İle İlgili Yapılan Araştırmalar 101

2.10.1 Özel Eğitimde Görsel Sanatlar Eğitiminin Gerekliliği ve Önemi 102
2.10.2 Özel Eğitimde Görsel Sanatlar Eğitiminin Niteliği 116
2.10.3 Özel Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri 124

BÖLÜM III

3 YÖNTEM 137

3.1 Araştırma Modeli 137

3.2 Çalışma Grubu 139

3.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri 140

3.4 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi 144

3.5 Verilerin Toplanması 147

3.6 Verilerin Analizi 150

BÖLÜM IV

4 BULGULAR 156

4.1. Okul ve Mesleklerle İlgili Özellikler 166

4.1.1. Görsel Sanatlar Öğretmeni Olarak Özel Eğitim Okulunda Görev Yapma 166
4.1.1.1. Özel eğitim Okulunda Çalışmanın Olumlu Yanları 166
4.1.1.1.1. Sınıfın/ Atölyenin Fiziksel Durumundan Hoşnut Olunması 166
4.1.1.1.1.1 Başarılı Öğretmen Olduğunu Düşünme 166
4.1.1.1.3. Görsel Sanatlar Dersinin Özel Eğitim Öğrencileri İçin Önemi 167
4.1.1.1.4. Eğitimin Aileye Yardımcı Olması 167
4.1.1.1.5. Eğitimin Öğrenciye Yardımcı Olması 168
4.1.1.2. Özel Eğitim Okulunda Çalışmanın Olumsuz Yanları 168
4.1.1.2.1. Sınıfın/Atölye Fiziksel Durumundan Hoşnut Olunmaması 168
4.1.1.2.2. Sınıfların Kalabalık Olması ve Seviye Sorunu 168
4.1.1.2.3. Sınıftaki Öğretmen Sayısı İle İlgili Öneriler 169
4.1.1.2.4. Öğrencilerin Engel Durumundan Kaynaklanan Öğretimle İlgili Sorunlar 170
4.1.1.2.5. Okula Uyum Sürecinde Öğretmenin Yaşadığı Psikolojik Sorunlar 171
4.1.1.2.6. Öğrencileri Engel Durumundan Kaynaklanan Öğretmenle İlgili Sorunlar 171
4.1.1.2.7. Özel Eğitimli Okulda Çalışmanın Olumsuz Yanının Olmaması 172
4.1.2. Öğretmenin Özel Eğitim Okulunda Çalışmaya Bakış Açısı 172
4.1.2.1. Bilgi ve Donanımlı Olmaya Önem Verme 172
4.1.2.2. Öğretmenin Özel Eğitim Öğrencisine Olumsuz Yaklaşımı 172
4.1.2.3. Öğretmen Yetiştirme Üniversite/ Eğitimi İle İlgili Öğretmen Görüşleri 173
4.1.3. Öğretmenlerin Özel Eğitim Okullarına Atanma İle İlgili Düşünceleri 173
4.1.3.1. Kendi İsteği Dışında Atanan Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar 173
4.1.3.2. Kendi İsteği İle Atanan Öğretmenlerin Görüşleri 174
4.1.4. Okul Yönetimiyle İletişim ve İşbirliği 174
4.1.4.1. Okul Yönetimiyle Sorun Yaşamayan Öğretmenler 174
4.1.4.1.1. Okul Yönetiminin Öğretmenin Taleplerinin Karşılaması 174
4.1.4.1.2. Okul Yönetiminin Öğretmene Destek Olması 175
4.1.4.2. Okul Yönetimi İle Sorun Yaşayan Öğretmenler 175
4.1.4.2.1. Okul Yönetiminin Öğretmenleri Desteklememesi 175
4.1.4.2.2. Okul Yönetiminin Öğretmeni Yeterince Motive Etmemesi 176
4.1.4.2.3. Öğretmenlerin Okul Yönetiminden Talepleriyle İlgili Sorunlar 176
4.1.4.2.4. Okul Yönetimi İle İletişimi Sorunu Yaşanması 176
4.1.5. Okuldaki Diğer Öğretmenlerle İletişim ve İşbirliği 176
4.1.5.1. Diğer Öğretmenlerle İyi İletişim Kuranlar 176

4.1.5.1.1. Arkadaşlık İlişkilerinden Memnun Olunması 176
4.1.5.2. Diğer Öğretmenlerle İyi İletişim Kuramayanlar 177
4.1.5.2.1. İletişim Sorunu Yaşanması 177
4.1.5.2.2. Birbirine Destek Sorunu Yaşanması 178
4.1.5.2.3. Öğretmenlerin Birbirine Olumsuz Bakış Açısı 178
4.1.6. Özel Eğitim Kursu/ Dersi İle İlgili Görüşler 178
4.1.6.1. Özel Eğitimde Okuyan Öğrencilere Sanat Öğretimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Kursu Almak İsteyen Öğretmenler 178
4.1.6.2. Öğretmenlerin Almak İstedikleri Kursta Verilmesini İstedikleri Konularla İlgili Görüşleri 179
4.1.6.3. Öğretmenlere Daha Önce Verilen Özel Eğitim İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Kurslarının Kapsamı ve Süreci 180
4.1.6.3.1. Kurslarda Anlatılan Gereksiz Konular 180
4.1.6.3.2. Kursların Yetersizliği 180
4.1.6.4. (Daha Önce veya Yeterince) Özel Eğitim Dersi/Kursu Almamaktan Doğan Sorunlar 181
4.1.6.5. Özel Eğitim Konusunda Kursa Gerek Duymayan Öğretmenler 181
4.1.7. Öğretmenin Görev Yaptıkları Özel Eğitim Okulunun Özellikleri 182
4.1.7.1. Okulun Fiziksel Koşullarının Özel Eğitime Uygun Olmaması 182

4.2 Sınıf Yönetimi 182

4.2.1. Sınıf/ Atölyenin Fiziksel Durumu ve Malzeme Yeterliliği 182
4.2.1.1. Atölyesi Olmayanlar 182
4.2.1.2. Sınıfın/Atölyenin Fiziksel Durumunun ve Materyallerin Yeterli Olması 182
4.2.1.3. Sınıfın Atölyenin Fiziksel Ortamının ve Malzemelerin Öğrencinin Özel Durumuna Uygun Olmaması 183
4.2.1.4. Sınıf İçerisindeki Araç ve Malzemelerin Özel Durumuna Uygun Hale Getirilmesi İle İlgili Öneriler 184
4.2.1.5. Okul İdaresinin Materyalleri Kısmen Karşılaması 185
4.2.1.6. Öğretmenlerin Üniteler İçin Kullanacakları Araç ve Materyalleri Kendilerinin Almaları ve Kendi İmkânlarıyla Hazırlamaları 185
4.2.1.7. Özel Eğitimde Sanat Eğitimi İle İlgili Yeterli Kitap Kaynağı Olmaması 186
4.2.1.8. Materyallerin Sağlanmasında Aile Desteği Olmaması 186
4.2.1.9. Sınırlı Boyama İçin Şablonlar Hazırlama 186
4.2.1.10. Kavramları Öğretmek İçin Pekiştireçler Kullanma 187
4.2.1.11. Hiç Hazırlamayan Öğretmenler 187
4.2.2 Öğretmenin Öğrencilerle İletişimi 187
4.2.2.1. İletişimde Problem Yaşayanlar 187
4.2.2.1.1 İletişim Problemini Aşmış Öğretmenler 187
4.2.2.1.2 Sınıf Öğretmenlerinin Desteği 188
4.2.2.1.3 Öğretmenin Sevgi İle Yaklaşmasının Öğrenci Üzerindeki Olumlu Etkileri 188

4.2.2.2. İletişimde Problem Yaşayanlar 189
4.2.2.2.1 Sınıfta Farklı Özür Grubundan Öğrencilerin Olması 189
4.2.2.2.2 Konuşma Sorunu Olan Öğrenciler 189
4.2.2.2.3 Otistik Öğrenciler 190
4.2.2.2.4 Davranış Sorunları Olan Öğrenciler 190
4.2.3 Öğrencilerin Tıbbi ve Eğitsel Yönlendirme Raporlarına Göre Sınıf Çalışmalarını Düzenleme 190
4.2.3.1. Öğrencilerin Özel Durumları İle İlgili Bilgi Edinmeye Çalışan Öğretmenler 190
4.2.3.1.1 Öğretmenlerin Kendi Araştırmaları 190
4.2.3.1.2 Ailelerle Görüşerek Bilgi Edinme 191
4.2.3.1.3 Okul Rehberlik Servisinden Bilgi Edinme 191
4.2.3.1.4 Kendi Gözlemleri İle Sınıf Çalışmalarını Düzenleyenler 191
4.2.3.1.5 Diğer Öğretmenlerde Yardım Alanlar 192
4.2.3.1.6 Öğrencilerin Durumu İle İlgili Öğretmenlerin Eğitim Almamasının Yarattığı Sorunlar 192
4.2.3.2 Tıbbi ve Eğitsel Raporları Hiç Anlamayan ve Bu Raporları Görmemiş Öğretmenler 192
4.2.3.3. Tıbbi ve Eğitsel Raporları Anlayan Öğretmenler 193
4.2.3.4. Rehberlik Araştırma Merkezinin (RAM) Yardımcı Olmaması İle İlgili Yakınmalar 193
4.2.3.5. RAM Ortamının Rapor Vermeye Uygun Olmaması 193
4.2.4 Öğrenciler Özeliklerine Göre Eğitim- Öğretimde Yapılan Düzenlemeler 194
4.2.4.1 Sensöri Nöral Tip İşitme Kaybı Olan ve Sadece İşaret Alfabesiyle İletişim Kurabilen Öğrenciler 194
4.2.4.1.1 Bu Özellikte Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Yaptığı Düzenlemeler 194
4.2.4.1.2 İşitme Kaybına Sahip Öğrencisi Olmayan Öğretmenler 194
4.2.4.1.3 Bu Özelliğe Sahip Öğrencilerle Sorun Yaşanmaması 194
4.2.4.1.4 Bu Özelliğe Sahip Öğrencilerle Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlar 195
4.2.4.1.5 Rehber Öğretmenden ve Sınıf Öğretmenlerinden Yardım Alma 195
4.2.4.2 20/200'lük Görme Keskinliğine Sahip ve Otistik Davranış Özellikleri Gösteren Dokunmaya Aşırı Tepkili Öğrenciler 195
4.2.4.2.1 Bu Özellikte Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Yaptığı Düzenlemeler 195
4.2.4.2.2 Bu Özellikte Öğrencisi Olmayan Öğretmenler 195
4.2.4.2.3 Bu Özelliğe Sahip Öğrencilerle Sorun Yaşanmaması 196
4.2.4.3 Cerebral Plasy (CP)'den Kolları ve Elleri Etkilenen Öğrenciler 196
4.2.4.3.1 Bu Özellikte Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Yaptığı Düzenlemeler 196
4.2.4.3.2 Bu Özellikte Öğrencisi Olmayan Öğretmenler 197
4.2.4.3.3 CP Kavramını Bilmeyen Öğretmenler 197
4.2.4.3.4 Bu Özelliğe Sahip Öğrencilerle Sorun Yaşanmaması 197
4.2.4.3.5 Bu Özelliğe Sahip Öğrencilerle Yaşanan Sorunlar 198
4.2.4.4 Dikkat Süresi Bir Dakikayla Sınırlı Olan Zihin Engelli Öğrenciler 198

4.2.4.4.1 Bu Özelliğe Sahip Öğrencilerle Yaşanan Sorunlar 198
4.2.4.4.2 Yaşanan Sorunlara Çözümler 199
4.2.4.4.3 Bu Özellikte Öğrencisi Olmayan Öğretmenler 199
4.2.5 Görsel Sanatlar Dersi İçin Haftalık Programda Ayrılan Zaman 200
4.2.5.1. Haftalık Ders Süresini Yetersizlik Nedenleri 200
4.2.5.2. Haftalık Ders Süresini Yeterli Bulan Öğretmenler 201
4.2.6 Davranış Yöntemi 201
4.2.6.1. Öğretmenlerin Sınıf İçinde Uygun Olmayan Davranışı Söndürmek İçin Yaptığı Çalışmalar 201
4.2.6.1.1 Ödül – Ceza Yöntemi 201
4.2.6.1.2 Görmezden Gelme, İlgilenmeme 201
4.2.6.1.3 Öğrenciyi Doğrudan Uyarma Yerine Ortaya Söz Söyleme 202
4.2.6.1.4 İstediği Davranışı Yapan Öğrenciyi Örnek Gösterme 202
4.2.6.1.5 İlgisini Başka Yöne Çekmek 202
4.2.6.1.6 Cezayı Sınıf Öğretmenlerinin Vermesini İstemek 203
4.2.6.1.7 Sevgi İle Yaklaşmak 203
4.2.6.1.8 Yer Değişikliği Yapmak 203
4.2.6.1.9 Uyarmak, Duruma Göre Müdahale Etmek 203
4.2.6.2. Öğrencilerin Sınıf İçinde Birbirleri İle Olan Sorunları 204
4.2.6.3. Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Olumlu Davranışı Pekiştirmek ve Devamlılığı Sağlamak İçin Yaptığı Çalışmalar 204
4.2.6.3.1 Ödül Yöntemi 204
4.2.6.3.1.1 Ödül Yöntemi Olarak Sevdiği Yiyeceği Verme 204
4.2.6.3.1.2 Ödül Yöntemi Olarak Resimlerini Sergileme 204
4.2.6.3.1.3 Sevdiği Bir Şey Verme (Fiziksel Ödüllendirme) 205
4.2.6.3.1.4 Sembolik Pekiştireçler Verme 206
4.2.6.3.1.5 Dokunarak Ödüllendirme 206
4.2.6.3.1.6 Sözle Ödüllendirme 206
4.2.6.4 Öğretmenlerin Başarılı Öğrencilerin Aileleriyle İletişim Kurması ve Öğrenciye Geleceği İle İlgili Yön Verme 206
4.2.7 Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlar 207
4.2.7.1 Öğretmenlerin Uzun Dönemli Amaçları Belirlemek İçin Yaptıkları Çalışmalar 207
4.2.7.1.1 Öğrenciyi Gözlemleyerek Amaç Belirleyen Öğretmenler 207
4.2.7.1.2 BEP Hazırlama 207
4.2.7.1.3 BEP Hazırlamama 208
4.2.7.1.4 Aylık Performans Alımı 208
4.2.7.1.5 Yıllık Plan Hazırlama 208
4.2.7.1.6 Sene Başında Performans Kayıtları Alınması 209
4.2.7.1.7 Kaba Değerlendirme 209
4.2.7.1.8 Ölçüt Bağımlı Testler 209
4.2.7.1.9 İleri Zincirleme Öğretim Yöntemi Kullanmak 209
4.2.7.1.10 Haftalık Hedef Belirleme 209

4.2.7.2 Öğretmenlerin Uzun Dönemli Amaçlar Belirlerken Yaşadıkları Problemler 209
4.2.7.3. Öğretmenlerin Kısa Dönemli Amaçları Belirlemek İçin Yaptığı Çalışmalar 210
4.2.7.3.1 Herhangi Bir Çalışma Yapmayan Öğretmenler 210
4.2.7.3.2 Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı (BÖP) Hazırladığını Belirtmeyen Öğretmenler 210
4.2.7.3.3 Ünite/Planı Ders Planı Hazırlama 211
4.2.7.3.4 İleri Zincirleme Öğretim Yöntemi 211
4.2.7.3.5 Başka Okullarda Çalışan Öğretmenlerden Yardım Alma 211
4.2.7.3.6 Haftalık Hedefler Belirleme 211
4.2.7.3.7 Öğrenciyi Gözlemleyerek Amaç Belirleme 212
4.2.7.4 Öğretmenlerin Kısa Dönemli Amaçları Belirlerken Yaşadıkları Problemler 212
4.2.7.4.1 Sınıftaki Her Öğrenci İçin Ayrı Plan Hazırlanması 212
4.2.7.4.2 Beceri Kazandırma Ancak Ürün Ortaya Çıkarmama 212

4.3 Öğrenme ve Öğretme Süreci 213

4.3.1 Görsel Sanatlar Programının Uygulanabilirliği 213
4.3.1.1 Görsel Sanatlar Programının Özel Eğitim Okullarında Uygulanabilirliği 213
4.3.1.1.1 Programın Özel Eğitime Uygun Olmadığını Düşünen Öğretmenler 213
4.3.1.1.2 Görsel Sanat Programı Olmayan Öğretmenler 213
4.3.1.1.3 Görsel Sanatlar Programının Uygun Olduğunu Düşünen Öğretmenler 214
4.3.1.1.4 Hazırladıkları BEP'e Uymak Zorunda Olduğunu Düşünen Öğretmenler 214
4.3.1.1.5 Görsel Sanatlar Programının Özel Okullarda Uygulanması Konusunda Kendilerine Eğitim Verilmesinin Gerekliliğini Düşünen Öğretmenler 214
4.3.1.1.6 Görsel Sanatlar Programını Öğrenciye Uyarlamaya Çalışarak Uygun Hale Getirme 215
4.3.1.1.7 Deneme Yanılma Yoluyla Kendi Çabalarıyla Yapmaya Çalışanlar 215
4.3.2 Yıllık Plan Hazırlama 216
4.3.2.1 Yıllık Plan Hazırlarken İzlenen Yollar 216
4.3.2.1.1 İnternetten Faydalanma 216
4.3.2.1.2 Kendi Çabaları İle Hazırlama ve Diğer Okullardaki Öğretmen Arkadaşlarından Destek Alma 216
4.3.2.1.3 Programı Esas Alarak Ekleme Çıkarmalar Yapma 217
4.3.2.1.4 Eski Öğretmenin Yaptığına Göre Yapma 217
4.3.2.1.5 Önceki Yıllarda Hazırlanan Çalışmalardan Faydalanma 217
4.3.2.1.6 Öğrencinin Gelişim Düzeyine Göre ve Gözlemleyerek Hazırlayanlar 218
4.3.3 Ünite Planı Hazırlama 218
4.3.3.1 Ünite Planı Hazırlarken İzlenen Yollar 218

4.3.3.1.1 Öğrencinin Performansına Göre Hazırlama 218
4.3.3.1.2 İnternetten Faydalanma 218
4.3.3.1.3 Diğer Derslerde İşlenen Ünitelere Paralel Olmasına Dikkat Edenler 219
4.3.3.1.4 Diğer Öğretmenlerden Destek Alma 219
4.3.3.1.5 Kendi Çabası İle Ünite Planı Hazırlama 219
4.3.4 Ünite Planı Hazırlamayan Öğretmenler 220
4.3.5 Öğrencilerin Performans Düzeylerini Belirleme 220
4.3.5.1 Gözlem Yaparak Performans Düzeyinin Belirlenmesi 220
4.3.5.2 Uygulama Yaptırarak Performans Düzeyinin Belirlenmesi 221
4.3.5.3 Sınıf Öğretmenleri İle Görüşerek Performans Belirleme 221
4.3.5.4 Konuya Başlamadan Önce Gözlem ve Uygulama Yoluyla Performans Düzeyinin Belirlenmesi 221
4.3.5.5 Öğrencinin Rehberlik Araştırma Merkezi Raporlarına Bakarak Performans Düzeylerinin Belirlenmesi 222
4.3.5.6 Kaba Değerlendirme Formları Yolu İle Performans Değerlendirme 222
4.3.5.7 Önceki Yılların Ürün Dosyasına Bakarak Değerlendirme 222
4.3.6 Performans Düzeyi Belirlemeyen Öğretmenler 222
4.3.7 Öğretim Yöntemlerini Belirleme 223
4.3.7.1 Sözel Yöntemin (Düz Anlatım)Yanı Sıra; 223
4.3.7.1.1 Pekiştireç Kullanan Öğretmenler 223
4.3.7.1.2 Soru Cevap Yönteminin Kullanılması 223
4.3.7.1.3 Derslerde Müzik Kullanılması 223
4.3.7.1.4 Fiziksel Yardım ve Gösterip Yaptırma Yönteminin Kullanılması 223
4.3.7.1.5 Derslerde Bilgisayar İnternet Gibi Teknolojik Materyaller Kullanmak 224
4.3.7.2 Görsel Sanatlar Dersinde Drama Yönteminin Kullanılması 224
4.3.7.2.1 Derste Drama Yöntemi Kullanan Öğretmenler 224
4.3.7.2.2 Derste Drama Yöntemi Kullanmayan Öğretmenler 225
4.3.8 Ders Öncesi Hazırlıklar 226
4.3.8.1 Öğretmenler Derse Başlamadan Önce Öğrenciyi Motive Etmek Amacıyla; 226
4.3.8.1.1 Derse Başlamadan Önce Sohbet Ortamı Yaratan Öğretmenler 226
4.3.8.1.2 Derse Başlamadan Önce Hikâye Anlatan Öğretmenler 226
4.3.8.1.3 Derse Başlamadan Önce Oyunlaştırma Yönteminin Kullanılması 227
4.3.8.1.4 Eski Öğrenci Çalışmalarından Örnek Gösterme 227
4.3.8.1.5 Derse Başlamadan Önce Beden Egzersizi Yaptırma 227
4.3.8.1.6 İpucu Yöntemini Kullanan Öğretmenler 227
4.3.9 Öğretimi Ölçme ve Değerlendirme 228
4.3.9.1 Öğretimi Değerlendirirken Ders İçi Gözlemlerden Yararlanma 228
4.3.9.2 Öğrencinin Derse Karşı Olan İlgisine ve Çabasına Göre Değerlendirme 228
4.3.9.3 Ölçüt Bağımlı Testleri Kullanma 229

4.3.9.4 Kendi Hazırladığı Ölçeklere Göre Değerlendiren Öğretmenler 229
4.3.9.5 Öğrencinin Hazırlanan Plandaki Hedeflere Ulaşıp Ulaşamamasına Göre Değerlendirme 229
4.3.9.6 Öğrencinin Ürün Dosyasına Göre Değerlendirme 229
4.3.9.7 Değerlendirme Aşamasında Ölçüt Bağımlı Testlerin Kullanılması 230
4.3.9.8 Yıl Sonunda Verilen Notlar ve Karne İle İlgili Görüşler 230
4.3.9.8.1 Karnelerin ve Notların Göstermelik Olduğu Görüşü 230
4.3.10 Öğrenciyi Değerlendirme Aşamasında Kontrol Listeleri, Gözlem Formları ve Değerlendirme Ölçeklerini Kullanma 231
4.3.10.1 Değerlendirme Aşamasında Bu Ölçekleri Kullanan Öğretmenler 231
4.3.10.1.1 Kullanılan Yöntemler 231
4.3.10.2 Değerlendirme Aşamasında Bu Ölçekleri Kullanmayan Öğretmenler 232
4.3.10.2.1 Hazırlarken Sorun Yaşayan Öğretmenler 232
4.3.10.2.2 Kullanmayı Tercih Etmeyen Öğretmenler 232

4.4 Yarışmalara Katılım ve Yılsonu Sergileri 233

4.4.1 Öğrencileri Resim Yarışmalarına Katılan Öğretmenler 233
4.4.2 Öğrencileri Yılsonu Sergisi Açan/ Açmayı Düşünen Öğretmenler 233
4.4.3 Düzenlenen Yarışmalar ve Yılsonu Sergileri İle İlgili Yaşanan Sorunlar 234
4.4.3.1 Özel Eğitim Öğrencilerine Uygun Olmayan Yarışmalar 234
4.4.3.2 Okula Zamanında Duyurulmayan Yarışmalar 235
4.4.3.3 Yarışma Duyurularının Okullara Ulaşmaması 235
4.4.3.4 Yarışma Sonuçları İle İlgili Yaşanan sıkıntılar 235
4.4.3.5 Yılsonu Sergilerinde Okul Yönetiminin Öğretmenlere Destek Olmaması 235

4.5 Teftiş ve Denetim 236

4.5.1 Öğretmenleri ve Öğretimi Denetleyen Eğitim Denetçilerinden Hoşnut Olunması 236
4.5.2 Eğitim Denetçileriyle İlgili Yaşanan Olumsuz Durumlar 236
4.5.2.1 Eğitim Denetçilerinin Özel Eğitimle İlgili Öğretmenlere Rehberlik Yapmamaları ve Bilgi Eksiklikleri 236
4.5.2.2 Eğitim Denetçilerinin Evrak İşleri İle Uğraşmaları 237
4.5.2.3 Eğitim Denetçilerinin Öğrenci ve Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışları 238
4.5.2.4 Eğitim Denetçisinin Gelmemesi 238

4.6 Aileler 238

4.6.1 Ailelerin Özellikleri 238
4.6.1.1 Anlayışlı, İlgili Aileler ve Çocukların Kazanımları 238
4.6.1.2 Ailenin Aşırı Korumacı Olmasından Kaynaklanan Sorunlar 239
4.6.1.3 Ailenin İlgisiz Olmasından Dolayı Kaynaklanan Sorunlar 239
4.6.1.4 Ailelerin Öğretmeni Dinlememesi, Umursamaması 239
4.6.1.5 Çocuğunu Özründen Dolayı Dışlayan Aileler 240

4.6.1.6 Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Çok Çocuklu Oluşunun Yarattığı Sıkıntılar 240
4.6.1.7 Aileye Çocuğun Durumu İle İlgili Eğitim Verilmesinin Gerekliliği 240
4.6.1.8 Ailenin Öğretmeni Bakıcı Gibi Görmesi 241

BÖLÜM V

5 TARTIŞMA VE YORUM 242

5.1 Okul ve Meslekle İlgili Özellikler 242

5.2 Sınıf Yönetimi 252

5.3 Öğrenme ve Öğretme Süreci 268

5.4 Yarışmalara Katılım ve Yılsonu Sergileri 276

5.5 Teftiş ve Denetim 277

5.6 Aileler 280

BÖLÜM VI

6 SONUÇ VE ÖNERİLER 282

6.1 Sonuçlar 282

6.2 Öneriler 289

KAYNAKÇA 295

EKLER 326

EK-1. 2010-2011 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINDA ANKARA İLİ VE MERKEZ İLÇELERİNDE BULUNAN ARAŞTIRMA KAPSAMINDAKİ ÖZEL EĞİTİM OKULLARI 327

EK-2. 2010-2011 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINDA ANKARA İLİ VE MERKEZ İLÇELERİNDE BULUNAN ARAŞTIRMA KAPSAMINDA ULAŞILAN ÖZEL EĞİTİM OKULLARI 329

EK-3 GÖRÜŞME FORMU 331

EK-5 TEMALAR ve ALT TEMALAR 340

EK-6 TEMA KODLAMA ÖRNEĞİ 350

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitim Ortamları 43
Tablo 2. Özel Eğitim Alan Çocuklar 44
Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri 141
Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı I 142
Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı II 143
Tablo 6. Öğretmenlerin Çalıştıkları Özel Eğitim Okullarına Göre Dağılımı 158
Tablo 7. Öğretmenlerin Tema ve Alt Temalara Verdikleri Cevapların Dağılımı 159

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1 Araştırmanın Aşamaları 139
Şekil 2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri 143
Şekil 3 Okul ve Meslekle İlgili Özelliklere Dayalı Sonuçlar 283
Şekil 4 Sınıf Yönetimiyle İlgili Sonuçlar 285
Şekil 5 Öğrenme ve Öğretme Süreci İle İlgili Sonuçlar 287
Şekil 6 Yarışmalara Katılım ve Yılsonu Sergileriyle İlgili Sonuçlar 287
Şekil 8 Aileler İle İlgili Sonuçlar 288
Şekil 7 Teftiş ve Denetim İle İlgili Sonuçlar 288

KISALTMALAR LİSTESİ

AAIDD	Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities)
AAMR	Amerikan Zekâ Geriliği Birliği
ABA	Uygulamalı davranış analizi (Applied Behavior Analysis)
ADL	Günlük Yaşam Aktivite Becerisi
APA	Amerikan Psikiyatri Birliği
BEP	Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı
BÖP	Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı
DİE	Devlet İstatistik Enstitüsü
DSM-IV-TR	Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders)
EARGED	Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı
ERG	Eğitim Reformu Girişimi
KHK	Kanun Hükmünde Kararnamede
OKKB	Obsesif kompulsif kişilik bozukluğu
PECS	Resim Değiştirme Yoluyla İletişim Sistemi (Picture exchange communication system)
RAM	Rehberlik ve Araştırma Merkezi
TEACCH	Otistik Ve Benzer İletişim Güçlüğü Olan Çocuklar İçin Eğitim Programı (Treatment And Education Of Autistic And Related Communication Handicapped Children)
TÜİK	Türkiye İstatistik Kurumu
WHO	Dünya Sağlık Örgütü (World Health Organization)

BÖLÜM I

1 GİRİŞ

Bu bölümde araştırma problemine, araştırmanın amacına, araştırmanın önemine, araştırmanın sınırlılıklarına ve araştırma kapsamında kullanılan önemli terimlerin operasyonel anlamlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1 Problem Durumu

Her bireyin kendine özgü bedensel yapıya, çeşitli öğrenme özelliklerine, algılama hızına ve duygusal özelliklere sahip olduğu, bireyler arasındaki bu farklılıkların çok belirgin olmadığında ve belli sınırlar içerisinde seyrettiğinde çocukların genel eğitim hizmetlerinden yararlanabileceği, farklılıkların daha büyük boyutlu olduğu durumlarda ise genel eğitim hizmetlerinin yetersiz kaldığı, özel eğitim hizmetlerinin gerekli olduğu bilinmektedir (Eripek, 1998).

Türkiye Özürlüler Araştırması'na göre, özürlü olan nüfusun toplam nüfus içindeki oranı %12,3'tür [Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE), 2004]. Bu sonuçlara göre, Türkiye'de yaklaşık 8,5 milyon özürlü bireyin bulunduğu ifade edilebilir. Bu durum Türkiye'de özürlü bireylerin sayısının azımsanamayacak kadar çok olduğunu ve bu nedenle özel eğitime önem verilmesi gerektiğini ortaya koyması bakımından önemli görülmektedir.

Günümüzde kendisini çağın gerekleri doğrultusunda donatmış ve aynı zamanda bulunduğu ortamın gelişimine katkı sağlayan, toplumla uyumlu ve nitelikli insan gücüne her alanda olduğu gibi eğitim alanında da ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimin etkili olabilmesi ve amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi için öğrenci, öğretmen ve eğitim programlarının uyum içinde ve belli niteliklere sahip olması gerektiği ifade edilebilir (Oktar ve Bulduk, 1999). Eğitim- öğretim alanında yapılan reformlara rağmen

öğretmenlik mesleğinde çağın koşullarına göre yeterince iyileştirmelerin gerçekleştirilmemiş olması, eğitim öğretimin kalitesini etkileyebilir. Bu bağlamda öğretmenlerin özellikle sistem kaynak sorunlarının uzun bir süredir devam ettiği görülmektedir (Can ve Gündüz, 2011).

Konuya ilişkin yapılan araştırmalarda öğretmenlerin kalabalık sınıflarda çalışmalarının, işte yükselme olanaklarının kısıtlı olmasının, yetersiz araç ve gereçlerin, yönetimden yeterli destek görmemelerinin ve ücret yetersizliğinin olumsuz durumlar yarattığı, görülmektedir (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007; Kuzey, 2002; Rençber, 2008; Tufan, 1997; Tümkaya, 1996). Ayrıca başka araştırmalarda öğretmenlerin konuya uygun araç kullanma düzeyi, öğrenme ve ilgi merkezlerinin sınırlı olması, öğretmenlerin yeterlik düzeyi ve sınıf ortamlarının çekiciliğinin alanda yaşanan önemli sorunlar arasında olduğu belirlenmiştir (Başar, 2001).

Öğretmenlerin yaşadığı mesleki sorunların branşlarına ve görev yaptıkları kurumlara göre çeşitli araştırmalarda ele alındığı görülmektedir. Alanyazında görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin yaşadıkları problemleri irdeleyen bir dizi çalışmaya rastlanmıştır (Acar, 2007; Ayaydın, 2004; Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Daş, 2008; Ertürk, 2011; Göksu, 2006; Halıçınarlı, 1998; Kurtuluş, 2002; Pekdağ, 2011; Rençber, 2008; Selçukoğlu, 2012; Uysal, 2005; Yeşilyurt, 2009). Bu çalışmalarda görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin görsel sanatlar programının uygulanması konusunda sıkıntılar yaşadığı (Acar, 2007), okullarda görsel sanatlar dersi saatinin kısıtlı olmasından (Göksu, 2006; Pekdağ, 2011; Selçukoğlu, 2012), atölye bulunmamasından, alt yapı eksikliğinden ve malzeme yetersizliğinden kaynaklı problemlerin olduğu (Çınar, Teyfur ve Teyfur, 2006; Daş, 2008; Halıçınarlı, 1998; Kurtuluş, 2002; Uysal, 2005) ve müfredat programının ihtiyaçları tamamen karşılamadığı (Ertürk, 2011; Göksu, 2006), değerlendirme aşamasında problemlerin yaşandığı (Ayaydın, 2004) ortaya konmuştur.

Göksu (2006) ve Gürdal (2007) yaptıkları çalışmalarda görsel sanatlar dersi dışındaki diğer ders öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin görsel sanatlar eğitimi dersine gerekli önemi vermediğini, öğrenci velilerinin bu derse karşı ilgisiz olduklarını ve önemsemediklerini ortaya koymuşlardır. Bununla birlikte, öğretmenlerin yeni programlara ilişkin bazı konularda kendilerini yeterli görmedikleri ve yeterli olmadıklarını düşündükleri konularda gerekli becerileri sergileyemedikleri, öğretmenlerin pek azının programın önerdiği etkinliklerin dışına çıkıp kendi yaratıcılıklarını kullanarak etkinlikler oluşturdukları (Ertürk, 2011), sanat eğitimi ve öğretimindeki yenilikler

konularında ise eğitim gereksinmelerinin olduğu ve öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Acar, 2004; Ertürk, 2011; Gözütok, Akgün ve Karacaoğlu, 2005; Kahraman, 2007).

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin çalıştıkları ortam ve çocukların özelliklerinden kaynaklı bir takım mesleki sorunlar yaşayabildikleri ve bu sorunların genellikle tükenmişlik ve iş doyumu odaklı bir şekilde irdelendiği görülmektedir (Akçamete, Sucuoğlu ve Kaner, 1998; Beck ve Gargiulo, 1983; akt. Kaner,2007; Ceyhun, 2009; Çokluk, 1999; Fimian ve Santoro, 1983; Karahan, 2008; Oruç, 2007; Özmen, 2001; Strassmeier, 1992; Urfalı Aksoy, 2007; Vızlı, 2005; Yiğit, 2007). Özel eğitim okullarında görev yapan öğretmenlerin, öğrencilerin performans düzeylerinin birbirinden oldukça farklı olması nedeniyle öğrencilerin sorun davranışları, davranış yönetimi, müfredat oluşturma, amaç belirleme ve üniversitede öğrendikleri amaç yazma sistemini MEB sistemine uyarlamakta zorlandıkları, bununla birlikte çeşitli araştırmalarda öğretmenlerin ders planlarını hazırlarken ve derste işlenecek konuları belirlerken zorluk yaşadıkları, ailelerle etkili iletişim kurma ve ailelerden yararlanma noktasında güçlük çektikleri (Billingsley ve Cross, 1991; akt: Kaner, 2007; Ergenekon, 2004), zihin engelliler alanında zihin engelliler sınıf öğretmeni branşı dışında resim, müzik, beden eğitimi branşlarında yetiştirilmiş branş öğretmeni bulunmadığı, Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezlerine atanan resim, müzik, beden eğitimi ve diğer branşlarda atanan öğretmenlerde tükenmişlik ve motivasyonsuzluk yaşandığını ortaya konmuştur (Sarıkaya, 2007). Bu çalışmalarda öğretmenlerin, öğrencilerin özel durumlarından dolayı farklı problemler yaşadıkları, branş derslerini branş öğretmenlerinin vermesi gerektiğini düşündükleri görülmektedir.

Kurum bazında (eğitilebilir zihinsel engelliler, öğretilebilir zihinsel engelliler, görme engelliler, işitme engelliler) yapılan araştırmalar incelendiğinde ise özel eğitim kapsamı dışında kalan ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerden daha başarılı algıladıkları (Sucuoğlu ve Kuloğlu Aksaz, 1996), devlet okulunda çalışan öğretmenlerin içsel ve genel iş tatmin düzeylerinin özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu (Aytaç, 2011), öğretilebilir çocuklara eğitim veren öğretmenlerin eğitilebilir çocuklara eğitim veren öğretmenler ve işitme ve görme engellilere eğitim veren öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını (Başaran, 1999), ağır zihinsel engellilerle çalışan öğretmenlerin daha fazla stres yaşadıkları ve bunun tükenmişlik için bir risk

oluşturduğu görülmektedir (Ceyhun, 2009; Strassmeier, 1992; akt: Karahan, 2008). Bu araştırmalarda normal ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin kendilerini engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerden daha başarılı algıladıkları, öğrencinin engel derecesi arttıkça öğretmenlerin stres düzeylerinin ve tükenmişliklerinin arttığı görülmektedir.

Türk eğitim sisteminde öğrencinin her türlü araç ve gereci kullanarak kendini özgürce ifade edebileceği, diğer öğrencilerle iş birliği içinde çalışabileceği, öğrencinin yaratıcı yönlerini ortaya çıkaran, kendini geliştirmesine imkân sağlayan, her çocuğun yaratıcı olduğunu kabul eden ve bireysel farklılıkları göz önünde bulunduran estetik eğitimin, uygulama alanlarından biri de görsel sanatlar dersidir (MEB, 2008). İlgili alanyazın incelendiğinde özel eğitim alanında görsel sanatlar eğitiminin gerekliliğini ortaya koyan bir dizi çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Akgün, 2004; Aksu, 2011; Arslan, 2002; Craig, Baron-Cohen ve Scott, 2001; Çanak, 2008; Eames ve Cox, 1994; akt: Ersöz Ünal, 2006; Fırıncı ve Işıker, 2008; Gerçek, 2003; Günaydın, 2006; Işık, 2003; Kelchner, 1989; Kellman, 2001; akt: Çanak, 2008; Salderay, 2008; Sarı, Sürücü ve Efilti, 2002; Tuncel, 2009; Ünal Kaya, 2007).

Bu araştırmalarda görsel sanatlar eğitiminin engelli bireylerin toplumsallaşmasında ve toplumun engelli bireyler hakkında bilinçlenmesinde %95'lik oranda anlamlı bir katkı sağladığı, bireyin toplumsal etkileşimi ve kişisel anlatımının gelişmesi için de fırsatlar sağladığı ifade edilmiştir (Meros, 1990; Salderay, 2009). Ayrıca başka araştırmalarda özel eğitim öğretmenlerinin resim-iş ders programının uygulanması sırasında güçlüklerle karşılaştıkları (Işık, 2003), görsel sanatlar eğitimi ders müfredatının uygulama sırasında bir takım aksaklıklara neden olduğu görülmüştür (Ünal Kaya, 2007). Bununla birlikte Aksu (2011), özel eğitim veren kurumlarda yaşanan temel sorunun, görsel sanatlar dersi için branş öğretmeninin bulunmaması, atölye çalışmaları için gerekli mekan ve malzeme sağlanamaması olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin de görsel sanatlar eğitimi hakkında yeterli donanıma sahip olamamasının genel sorunun bir parçası olduğu, kurumlarda sanat eğitimcisi ve sanat atölyesi bulundurulması gerektiğini yaptığı çalışmasında ifade etmiştir.

Bu alanda yapılan araştırmalar öğrencilerin engel türüne göre incelendiğinde görsel sanatlar eğitiminin zihinsel engelli öğrencilerin motor becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı (Aksu, 2011; Bolu, 2010; Işık, 2003) ve el-göz koordinasyonunu geliştirdiği (Aksu, 2011), bu derste öğrencilerin kendilerini daha iyi hissettikleri

(Akgün, 2004; Köse, 2005), öğrencilerin benlik saygısının ve öz-güveninin arttığı, görsel sanatlar dersinin davranışsal amaçlar kazanılmasında öğrenciye yardımcı olduğu (Meros, 1990), sanat yoluyla öğrencilerin sözlü ve sözsüz kendini ifade yeteneklerinin arttığı ve uyumsuz davranışlarında azalma olduğu (Çelik, 2009; Kar, 2011; Köse, 2005; Lett, 2005; Paksoy, 2003), öğrencilerin yaptıkları çalışmalardan mutlu olup gurur duydukları, kendilerine öz saygı geliştirdikleri (Bolu, 2010; Paksoy, 2003), görsel sanatlar eğitiminin görme engelli öğrenciler için önemli olduğu (Hayhoe, 2005; akt: Altay, 2009), doğuştan görme engellilerin duygularını çizim yolu ile aktarabilecekleri ve sanatsal alanda gelişme kaydedebilecekleri (Eriksson, 1998; Kennedy, 2002), sanatsal etkinliklerde dramatizasyon, gezi gözlem inceleme yönteminin kullanılmasının ve yönlendirmeler yapılmasının görme engelli öğrencilerin çizgisel gelişimini olumlu yönde etkileyeceği (Arslan, 2002), görsel sanatlar eğitiminin otizmli çocuklar üzerinde etkili olduğu görülmüştür (Kellman, 2001; akt: Çanak, 2008).

Otizmli bireylerin entelektüel olarak aynen diğer gelişim gösteren gibi gerçekçi resim ürettikleri (Eames ve Cox, 1994; akt: Ersöz Ünal, 2006), otizmli çocukların gerçek fakat ortamda bulunmayan nesneleri çizebildikleri (Craig, Baron-Cohen ve Scott, 2001), otistik çocukların büyük bir çoğunluğunun tüm boyama çalışmalarını fiziksel yardımla yapabildikleri (İkiz, 2007) ancak çizgisel gelişimlerinin normal gelişim gösteren yaşıtlarından geri olduğu (Bayraktar, 2007; Çanak, 2008), sanat malzemelerinin renkleriyle değil, koku ve tatlarıyla daha çok ilgilendikleri ortaya konmuştur (Çanak, 2008). Ayrıca görsel sanatlar eğitiminden önce öfkeli, saldırgan davranışlar gösteren otistik çocukların bu davranışlarının söndüğü (Bayraktar, 2007), görsel sanatlar eğitimi programının otizmli çocukların duyusal problemlerinin giderilmesi üzerine etkili olduğu (Ersöz Ünal, 2006; İkiz, 2007), işitme kaybı olan çocukların zorluk yaşadıkları sözel iletişim alanı yerine görsel sanatların dilini kullandıkları (Gerçek, 2003), işitme engelli öğrencilerin tamamına yakınının soyut kelimeleri anlamakta güçlük yaşadıkları bu nedenle bazı öğretmenlerin soyut kavram ve kelimeleri hiç öğretmek istemedikleri bu durumunda öğrencilerin dil gelişimini olumsuz etkilediği (Sarı, Sürücü ve Efilti, 2002), sosyal iletişim güçlüğü çekme olasılığı olan bu öğrencilere empati kurma becerisi olan öğretmenler tarafında daha fazla yardımcı olunabileceği ifade edilmiştir (Karaahmet, 2011). Bu çalışmalar görsel sanatlar dersinin zihinsel engelli, görme engelli, işitme engelli ve otistik çocukların gelişimi için ne derece önemli olduğunu göstermektedir.

Zihinsel engelli bireylerin eğitiminde plastik sanatlar eğitiminin kullanımının yeterli düzeyde olmadığı (Salderay, 2001), eğitilebilir zekâya sahip öğrencilerin yaşanmışlıklarının fazla olmasının ve fiziksel yapılarının yaşlarını yansıtmamasının onların üzerlerinde bir baskı oluşturduğu, bütün bu olumsuzlukların da resim dersinin amaçlarına ulaşmasını engellediği, öğrencilerin resimlerinde özgünlük yerine öğrenilmiş biçimlerin görüldüğü bu nedenle derslerin branş öğretmenleri tarafından işlenmesine önem verilmesi gerektiği (Demir, 2005), Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu'na devam eden öğrenciler için mevcut programın gözden geçirilerek daha çok günlük yaşamda kullanılan becerilere ağrılık verilmesi gerektiği vurgulanmıştır (Salderay, 2001). Bu nedenle zihinsel engelli çocuklara resim-iş becerilerinin öğretiminde tüm beceri ve ileri zincirleme yaklaşımlarının kullanılabileceği, çok alanlı sanat eğitimi yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin, sanatsal gelişim düzeyini biyolojik yaşlarından beklenen düzeye doğru yükselttiği, bireyselleştirilmiş beceri öğretim materyalleri hazırlanmasının ve uygulanmasının gerekliliği, resim-iş becerilerinin öğretiminde, ipuçlarının geri çekilme aşama sayısı ve öğretim süresinin öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre düzenlenmesi gerektiği tespit edilmiştir (Diler, 2000; Kaya, 2009).

Görme engelliler üzerine yapılan araştırmalarda ise, görme engelliler okullarında uygulanan Modelaj-İş dersi süresinin yetersiz olması sonucunda hedeflerin istenilen nitelikte yerine getirilemediği, derslerde öğretim yöntemlerinin zenginleştirilerek uygulanmadığı dört disipline dayalı sanat eğitiminin, dinleme ve dokunma yöntemlerinin ilavesiyle görme engelli öğrencilere uyarlanabileceği ayrıca üniversitelerdeki Resim–İş öğretmenlerine, görme engellilerin eğitimi ile ilgili alan bilgisi dersleri verilmesine, halen çalışan öğretmenlere Modelaj- İş dersi ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesine gerek olduğu (Altay, 2009; Yiğit, 2010), dört disipline dayalı sanat eğitiminin, dinleme ve dokunma yöntemlerinin ilavesiyle görme engelli öğrencilere uyarlanabileceği (Altay, 2009) ayrıca üniversitelerdeki Resim–İş öğretmenlerine, görme engellilerin eğitimi ile ilgili alan bilgisi dersleri verilmesine, halen çalışan öğretmenlere Modelaj- İş dersi ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesine gerek olduğu ifade edilmiştir (Altay, 2009; Yiğit, 2010).

İşitme engelli öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda sanat eğitimi için ayrılan ders saatlerinin yeterli olduğu; MEB müfredat programındaki konuların işitme engelli ilköğretim okullarında uygulanabilir olduğu;

başka engeli olmayan işitme engelli çocukların, işiten yaşıtlarıyla aynı resimsel gelişmeyi gösterdikleri ifade edilmiştir (Engin, 2005). Yapılan bu araştırmalarda özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için görsel sanatlar dersinin öneminin vurgulanmasına karşın dersin niteliğinde bazı problemler yaşandığı görülmektedir.

İlgili alanyazın detaylı şekilde incelenmesine rağmen görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşlerine göre özel eğitim kurumlarında eğitim-öğretim sürecinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerin ortaya konduğu bir çalışmaya rastlanamadığı söylenebilir. Bu bağlamda özellikle araştırma problemine yönelik öğretmenlerin görüşlerini detaylı şekilde inceleyen ve mevcut durumu farklı boyutlarıyla çözümlemeye çalışan araştırmalara gerek duyulduğu görülmektedir.

Bu çalışmada görsel sanatlar öğretmenlerinin zihin engelli (eğitilebilir, öğretilebilir), görme engelli, işitme engelli, otistik ve ortopedik engelli öğrencilerin eğitimlerinde özel durumunlarından kaynaklı karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri kapsamlı bir biçimde irdelenmiştir. Nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen bu çalışmanın araştırmacılar uygulayıcılar ve politikacılar için önemli bir veri kaynağı olacağı ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2 Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından atanan ve özel eğitim okullarında görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin yaşadıkları mesleki sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi ve sorun alanlarına ilişkin önerilerin sunulmasıdır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır.

Görsel Sanatlar Öğretmenlerinin**,**

a) okul ve meslekle ilgili yaşadıkları problemler nelerdir?
b) okul yönetimiyle iletişim kurmada ve iş birliği yapmada yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
c) diğer öğretmenlerle iletişim kurmada ve iş birliği yapmada yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
d) sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
e) öğrenme ve öğretme sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
f) öğrencilerin aileleri ile yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

g) öğrencilerin yarışmalara katılımı ve yılsonu sergileri ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
h) öğretmenleri ve öğretimi denetleyen eğitim denetçileri ile ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

Bu bağlamda araştırmada, öğretmen görüşleri ile yaşanan sorunları her bir engel grubu için belirlemek ve öneri getirmek amaçlanmıştır.

1.3 Araştırmanın Önemi

Eğitim sisteminin toplumun gelişmesine ve ilerlemesine önderlik edecek bir yapılanma içinde bulunması ve kendini sürekli yenilemesi gerektiği bilinmektedir (Özden, 1999). Öğretmenin mesleki bilgi ve becerisinin eğitimin kalitesini etkileyeceği, bir başka deyişle eğitimin başarısının öğretmenin iyi yetişmesine bağlı olduğu, her öğrencinin birbirinden farklı ve benzer özelliklere sahip olduğu, bu nedenle bu farklılıkları ve benzerlikleri göz önünde bulunduracak bir eğitime ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Ataman'a (2004) göre öğrenme stilinin parmak izi kadar kişiye özgü olması, eğitim uygulamalarında öğretmenin, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına göre eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenlemesi öğrencinin amaçlara daha kolay ulaşmasını sağlayabilir.

Görsel sanatlar eğitimi dersi ilkelerinde belirtildiği üzere görsel sanatlar dersi çocuğu merkeze almaktadır ve bu ders için önemli olan çocuğa göreliktir. Bu bağlamda, görsel sanatlar eğitiminin, çocuğun gelişmesine ve kendini daha iyi tanımasına olanak sağlayacağı, çocuğun deneyimlerini, gözlemlerini, izlenimlerini ifade edip gerçekleştirmesine katkıda bulunacağı, çevresini algılamasını kolaylaştıracağı en güvenilir ortam olduğu ayrıca, çocuğun bol araç gereç kullanarak çalışmasının, grup içinde çalışarak gruba uyum sağlamayı öğrenmesinin ve grup arkadaşlarıyla sözel iletişim kurmasının, kendine güven duygusunu geliştireceği, bireysel ve sosyal becerilerinin gelişmesine katkı sağlacağı söylenebilir. Bu bağlamda okullarımızda verilen görsel sanatlar eğitimi derslerinin, bu özellikleri nedeni ile engelli çocuklar için çok yararlı olduğu bu nedenle eğitim- öğretimin aksamadan yürütülmesi için öğretmenlerin sorunlarının giderilmesine yönelik çalışmaların yapılmasının gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada, tüm bu amaçlar ve önem doğrultusunda Ankara ilinde bulunan özel eğitim okullarında (görme, işitme, ortopedik, zihinsel (eğitilebilir, öğretilebilir) ve otistik) görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin yaşadıkları mesleki sorunlar belirlenmeye çalışılmış, uygulama sırasında karşılaştıkları problemlerin neler olduğu irdelenmiş ve çözüm önerileri getirilmeye çalışılmıştır.

Eğitim-öğretim çalışmalarıyla birinci dereceden ilişkili olan öğretmenlerin mesleki sorunlarının saptanması önemlidir. Bu bağlamda, Türkiye'de özellikle özel eğitim kurumlarında görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunları inceleyen ve mevcut durumu farklı boyutlarıyla çözümlemeye çalışan araştırmalara gerek duyulduğu görülmektedir. Mevcut durumun belirlenmesi, yaşanan sorunların ortaya konması ve bu sorunların giderilmesine yönelik önlemlerin alınması eğitim çabası adına önem arz etmektedir. Ancak alanyazında doğrudan bu konuyu ele alan ve irdeleyen bir çalışmaya rastlanmamasının araştırmanın önemini ve araştırmada elde edilen bulguların değerini artıracağı düşünülmektedir.

Ayrıca bu çalışmada ulaşılan sonuçların, yapılan değerlendirmelerin ve sunulan önerilerin, yetkililerin hazırlayacakları projelere, Milli Eğitim Bakanlığının yapacağı çalışmalara, alanda çalışan akademisyenlere, eğitim uzmanlarına, araştırmacılara, uygulayıcı rolünü üstlenen öğretmenlere, okul yöneticilerine ve politikacılara ışık tutacağı, ileriye dönük yapılacak çalışmalara kaynaklık edeceği umulmaktadır.

1.4 Sınırlılıklar

Bu araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde bulunan özel eğitim okullarında (Görme Engelliler İlköğretim Okulu 2, Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulu 1, İşitme Engelliler Okulu 2, Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulu 3, Öğretilebilir Zihinsel Engelliler Okulu 6, Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi 3 ve Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu (CP)1) görev yapan ve toplamda sayısı 18'i bulan görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin görüşleri ile sınırlıdır.

1.5 Tanımlar

Bu bölümde araştırmada geçen kavram ve terimlerin kullanılış amacına en uygun düşen tanımlarına yer verilmiştir.

Bireyselleştirilmiş Eğitim Programları (BEP): Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı, özel eğitime ihtiyacı olan bireyin gelişimi veya ona uygulanan programın gerektirdiği disiplin alanlarında (öz bakım, akademik beceriler, sosyal beceriler, iletişim vb.) eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere uygun eğitim ortamlarından (okul, özel eğitim okulu, özel sınıf, mesleki eğitim merkezi vb.) ve destek hizmetlerden (destek eğitim odası, sınıf içi yardım, dil ve konuşma terapisi, fiziksel rehabilitasyon vb.) en üst düzeyde yararlanmasını öngören yazılı dokümandır. Bu doküman aile, öğretmen ve ilgili uzmanların iş birliği ile planlanır ve bireyin ailesinin onayı ile uygulanır (MEB 2008b).

Bireyselleştirilmiş Öğretim Programları (BÖP): BEP'de yer alan kısa dönemli amaçlara dayalı olarak geliştirilen ve öğretimsel hedeflere ulaşmak için gerekli olan materyal, öğretim ve değerlendirme yöntemlerinin ayrıntılı olarak tanımlandığı öğretim planlarıdır (Akçin, 2010). Öğretimin bireyselleştirilmesi, BEP'in bir parçasıdır ve çoğunlukla BEP'te belirlenen hedeflere ulaşmak için gerekli olan düzenlemelerin ve uyarlamaların yapılmasını gerektirir (Kargın, 2010).

Eğitilebilir Zihinsel engelli: Zekâ bölümleri 50-54 ve 70-75 arasında olan bireylerdir. Okul çağında akademik çalışmalarda gerilik gösterirler. Ortalama üçüncü ya da dördüncü sınıf düzeyinde akademik bilgi ve beceri kazanabilirken bu düzeye normallere göre daha ileri yaşlarda ulaşırlar. "Eğitilebilir" terimi içine giren çocukların okuma, yazma, matematik gibi temel akademik becerileri öğrenebileceklerini açıklamaktadır. Başka bir ifadeyle bu çocukların özel eğitim olanaklarıyla normal ilkokul programlarından yararlanabileceklerini göstermektedir (Meslekî Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP), 2007).

Görme Engelli (Yetersizliği): Görme gücünün kısmen ya da tamamen yetersizliğinden dolayı, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (MEB, 2006/ madde 4/l)

İşitme Engelli (Yetersizliği): İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen yetersizliğinden dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde güçlük nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde

etkilenmesi durumudur (MEB, 2006/madde 4/k). Hafiften, çok ağır şiddete kadar sıralanabilen işitme güçlüğünü belirten sağır ve ağır işiten alt gruplarını içeren bir yetersizliktir (Akçamete ve Gürgür, 2010:447)

Ortopedik Engel (Yetersizlik): İskelet, kas ve eklemlerdeki hastalık, bozukluk ve yetersizlikten dolayı, bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur (MEB, 2006/ madde 4/m).

Otizm: Erken çocukluk döneminde görülmeye başlayan, sosyal etkileşim ve iletişim bozukluğu ile ilgi ve etkinliklerin belirgin sınırlılığı gibi özelliklerle kendini gösteren yaygın gelişimsel bozukluk durumudur (Meb, 2006 / madde 4/ş).

Öğretilebilir Zihinsel Engelli: Orta derecede zihinsel engelli olan çocuklar, eğitsel sınıflandırmaya göre, öğretilebilir zihinsel engelli çocuk olarak adlandırılmaktadırlar. Zekâ bölümü çeşitli zekâ ölçekleriyle sürekli olarak 25-30 ile 50-55 arasında tespit edilen zihinsel bir geriliktir (Aral ve Gürsoy, 2007). Zekâ bölümleri 25-35 ve 50-55 arasında olan bireylerdir. Genellikle okul öncesi dönemlerde gerilikleri fark edilir. Çünkü gelişim özelliklerinde normallerden önemli derecede farklılık gösterirler "Öğretilebilir" teriminin iki anlamı vardır: Temel akademik becerilerde eğitilemez, Günlük hayatın gerektirdiği sosyal uyum, pratik iletişim ve özbakım becerilerini öğrenebilir (MEGEP, 2007).

Özel Gereksinimli Birey: Çeşitli nedenlerle bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarına göre beklenilen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi ifade eder (MEB, 2006). Bir başka tanıma göre özel gereksinimli birey, çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlikleri açısından akranlarından beklenilen düzeyde anlamlı farklılık gösteren bireyi ifade etmektedir (Ataman, 2005).

Tanılama: Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile yeterli ve yetersiz yönlerinin, bireysel özelliklerinin ve ilgilerinin belirlenmesi amacıyla tıbbi, psiko-sosyal ve eğitim alanlarında yapılan değerlendirme sürecidir (MEB, 2006).

BÖLÜM II

2 KAVRAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

2.1 Eğitimde Görsel Sanatlar Dersinin Önemi

Eğitim, bireylerin yeniliklere ayak uydurarak toplumla uyum içinde yaşamasında, yaratıcılıklarının ve yeteneklerinin ortaya çıkarılarak geliştirilmesinde büyük bir rol oynamaktadır. Bu bağlamda bireylerin özgür ve eleştirel düşünmesini sağlamak için eğitimde yaratıcılığın etkin kılınması gerekmektedir. Bireyin yaratıcı kişiliğinin ortaya çıkarılmasının bir yolu da insanın sanat eğitimi ile biçimlendirilmesidir. Sanat eğitimi ıraksak düşünmeyi geliştirerek yaratıcı ürünlerin ortaya çıkarılabileceği bir süreçtir (Buyurgan ve Buyurgan, 2007; Çellek, 2001; Gençaydın,1987; İpşiroğlu, 1993; Noyonalpan, 1993; Özsoy, 2007; Yeşilyaprak, 2003).

San'a göre (2003) sanat eğitimi, genel anlamda, okul içinde ve dışında sanatların tüm alanlarını ve biçimlerini içine alan sanatsal eğitimdir. Görsel algısı gelişmiş, içinde yaşadığı kültürü anlayan, tanıyan ve koruyarak gelecek nesillere taşıma sorumluluğunu üstlenen, yaratıcı ve yapıcı bireylerin yetiştirilmesinde sanat eğitiminin rolü çok büyüktür. Ayrıca sanat eğitimi, bireyin yaratıcılık yeteneğini kazanması, sosyal alışkanlıklar edinmesi, farklı düşünme becerileri edinmesi ve doğuştan getirdiği özelliklere daha çok bilgi ve deneyim katarak kapasitesini üst düzeye ulaştırmasında önemli bir faktördür (Buyurgan ve Buyurgan, 2007; Gökaydın, 1998; Kırışoğlu,).

Sanat eğitimi okullarımızda görsel sanatlar dersi adı altında, öğrencinin yaratıcı yönlerinin ortaya çıkarıldığı bir ders olarak okutulmaktadır. Yaratıcılığın doğuştan geldiği görüşünün yerini iyi bir eğitimle herkesin yaratıcı olabileceği görüşüne bıraktığı günümüz eğitim anlayışında öğrencilerin zihin sınırlarını zorlayabilecek sınıf ortamlarında çalışmalarını sağlamak, sunulan yeni materyalleri sorgulamalarına ve cesur fikirlerini öne sürmelerine izin vermek, yaratıcı enerjilerinin açığa çıkması bakımından önemlidir (Özer, 1991; Rowe, 2007: 132).

Okul öncesinden yüksek öğrenime kadar kuramsal ve uygulama boyutunda sanat eğitimi vermeyi hedefleyen görsel sanatlar eğitimi; resim, heykel, mimarlık, grafik sanatlar, endüstri tasarımı, uygulamalı sanatlar, sinematografi, fotografi, moda tasarımı, bilgisayar sanatı gibi oldukça büyük bir alanı kapsamaktadır (Kırışoğlu, 2002).

Önceden resim- iş dersi adı altında okutulan bu dersin görsel sanatlar dersi adını alması uzun bir süreç ve çaba gerektirmiştir. Bu ders, 1913 yılından bu yana Türkiye'deki sivil okul programlarında yer almış, 1948 yılı ilkokul programlarına kadar da "resim ve elişleri" adı altında iki ders olarak okutulmuştur. 1948 yılından itibaren "resim-iş" dersi adını almıştır. Buradaki "resim" kavramı iki boyutlu çalışmaları, "iş" kavramı da üç boyutlu çalışmaları ifade etmekte (Gençaydın, 1987) ve bu ders sadece iki ve üç boyutlu çalışmaları içeren bir ders olarak görülmektedir. Ancak resim-iş dersi adlandırması 'sanat eğitimi' gibi geniş bir alanı kapsamakta yetersiz kalmakta, iki ve üç boyutlu çalışmalara gönderme yaparken diğer alanları dışlamakta, dolayısıyla sınırlı bir sanat eğitimi anlayışı ortaya çıkmaktadır. Sanat eğitiminin verildiği bu dersin adlandırılmasında yaşanan sorunlar Balcı ve Özsoy'a (1996) göre, resim dersinin adından dolayı plastik sanatların özel bir alanına ait ders olarak görülmesinden kaynaklanmaktadır. Özsoy'a (2007) göre resim ve resim-iş adlandırması 19. Yüzyıl Osmanlı döneminde açılan okullardaki resim dersine dayanmaktadır, bu nedenle müfredat programları da resim ağırlıklı olarak düzenlenmiş, üç boyutlu çalışmalar ve tasarım alanları önemsenmemiştir. Oysa bu ders sadece bir resim dersi değil, bütün sanat dallarından beslenen, zenginleştirilen bir derstir (MEB, 2011).

Bu bağlamda günümüzde Milli Eğitim Bakanlığı dersin adında, gelişmiş ülkelerin programlarında yer alan sanat eğitimi derslerinin adlarına benzer şekilde bir değişiklik yapmış, ilköğretim okullarında "resim-iş" dersi olarak verilen sanat eğitimini, öğrenci merkezli bir yaklaşımla yeniden yapılandırılmış ve 2005- 2006 öğretim yılından itibaren dersin adını "Görsel Sanatlar Dersi" olarak değiştirilmiştir.

Görsel sanatlar öğretim programı 2006 yılından itibaren kademeli olarak uygulamaya konulmuştur. Bu program çağımızın yenilikçi yöntem ve aşamaları izlenerek hazırlanmış, yapılandırmacı öğrenmen benimsenmiş, görsel sanat kültürü, müze bilinci ve görsel sanatlarda biçimlendirme öğrenme alanlarında eğitimi hedeflemiştir (MEB, 2011). Oğuz (2009), 1992 yılı resim-iş dersi öğretim programı ile 2006 yılı görsel sanatlar dersi öğretim programının karşılaştırılmasını yaptığı araştırmasında içerik bakımından 1992 öğretim programında daha çok resim

tekniklerinin öğretimine ağırlık verilirken 2006 öğretim programında müze bilinci alanının üzerinde önemle durulduğunu, 2006 öğretim programının daha ayrıntılı hazırlandığını, , öğrenme- öğretme sürecine daha ayrıntılı yer verildiğini ve alternatif değerlendirme yaklaşımlarının ele alındığı tespit etmiştir. Ancak buna rağmen yapılan bazı araştırmalarda görsel sanatlar dersi öğretim programının uygulanabilirlik düzeyinin; fiziki ortam yetersizlikleri, maddi imkânsızlıklar, materyal eksikliği, aile ve çevresel faktörler, öğretmen sayısının az olması, programın öğrencilere sıkıcı gelmesi, sınıfların kalabalık olması, programın uygulaması kapsamında ilgili yeterli bilgi olmaması, zamanın yetersizliği, müfredat programının ihtiyaçları tamamen karşılamadığı, program hazırlanırken her çocuğun kendine özgü bir gelişimi olduğu göz önünde bulundurulması gerektiği gibi faktörlerden dolayı çok düşük olduğu belirlenmiştir (Göksu, 2006; Sarı, 2011). Bu bağlamda görsel sanatlar öğretim programının yapılan araştırmalar göz önüne alınarak geliştirilmesinin gerektiği düşünülmektedir.

Görsel sanatlar dersinin amaçları bireysel ve toplumsal, algısal, estetik ve teknik amaçlar olarak gruplanmaktadır (MEB, 2011).

Bireysel ve Toplumsal Amaçlar

1. Öğrenciye yaşamı ve doğayı gözlemleme duyarlılığı kazandırmak,
2. Öğrencinin, seçme, ayıklama, birleştirme, yeniden organize etme becerileri kazandırmak; analiz ve sentez yeteneği ile eleştirel bakış açısını geliştirmek,
3. Öğrencinin yeteneklerini fark etmesini, kendine güven duygusu kazanmasını ve geliştirmesini sağlamak,
4. Öğrencinin görsel biçimlendirme çalışmaları ile kendini ifade etmesini sağlamak,
5. Öğrencinin ilgisini, bu alandaki çeşitli kaynaklarla besleyebilmek (müze, galeri, tarihî eser vb.), bu yolla ona geçmişine sahip çıkma ve geleceğini yapılandırma bilinci kazandırmak,
6. Öğrencinin her alanda kullanılabilecek yaratıcı davranışlar geliştirmesini sağlamak,
7. Öğrencinin ulusal ve evrensel sanat eserlerini ve sanatçıları tanımasını sağlamak,
8. Ulusal ve evrensel değerleri tanıyabilme ve anlayabilme bilincini kazandırmak,
9. Geçmişten günümüze miras kalan sanat yapıtlarından haz alma ve onur duyma duyarlılığını kazandırmak,
10. İş birliği yapma, paylaşma, sorumluluk alma, kendi işine saygı duyduğu kadar başkalarının işine de saygı duyma bilinci ve duyarlılığı kazandırmak,

11. Öğrencinin ruh sağlığını koruma, iç dünyasını anlatma, duygusal tepkilerini ortaya koyma ve bedenine saygı duyma bilinci geliştirmesini sağlamak,
12. Öğrenciye aklını, duygularını, zevklerini sorgulama bilinci kazandırmak.

Algısal Amaçlar

1. Öğrencinin algı birikimini ve hayal gücünü geliştirmek,
2. Öğrencinin görsel algı ve birikimleri ile öznel algılarını sanatsal anlatımlara dönüştürebilmesine imkân tanımak,
3. Öğrencinin birikimlerini başka alanlarda kullanabilme becerisini geliştirmek,
4. Öğrenciye bilgiyi ve birikimi dönüştürme yeteneği kazandırmak,
5. Öğrenciye yeni durumlar karşısında özgün çözümler geliştirme becerisi kazandırmak

Estetik Amaçlar

1. Öğrencinin, sanatın ve sanat eserlerinin her zaman önemsenecek birer değer olduğunu kavramasını sağlamak,
2. Öğrenciye doğadan, çevreden ve geçmişten günümüze miras kalan sanat yapıtlarından haz alma, onlarla gurur duyma ve onları koruma bilincini kazandırmak,
3. Öğrenciye görsel sanatlar sevgisi ve bu sevgiyi yaşamın her alanına yansıtabilme, bunu davranış biçimi hâline getirebilme yetisi kazandırmak,
4. Öğrenciye, doğada olan ve insan eli ile üretilen her şeyi estetik değerlendirme birikimi kazandırmak,
5. Öğrenciye kendini ifade edebilmede estetik değerlerden yararlanma yeteneği kazandırmak.

Teknik Amaçlar

1. Öğrenciye her türlü araç ve gereci kullanarak görsel anlatım diline dönüştürme isteği ve kullanma becerisi kazandırmak ve öğrencinin gelişmesine imkân tanımak,
2. Öğrenciye değişik tekniklerle elde edilen sonuçların etkilerini sezdirebilmek ve öğrencilerin farklılıklardan zevk alabilmelerini sağlamak,
3. Öğrenciyi farklı tekniklerin getireceği anlatım zenginliğinin farkına vardırabilmek,
4. Öğrenciye kullandığı tekniklerin dışında yeni teknikler arama isteği ve cesareti kazandırmak,
5. Öğrenciye, amacına uygun malzemeyi seçme, malzemeden anlam çıkarma becerisi kazandırmak,

6. Öğrenciye kendini ifade etme sürecinde çıkacak sorunlara teknik çözümler üretebilme becerisi ve güveni kazandırmaktır (MEB, 2011).

İlköğretim Görsel Sanatlar Dersi (1-8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, öğrencinin birikimini, gelişim basamaklarını ve bireysel farklılıklarını göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmış, bütün kazanım ve etkinlikler de bu açıdan ele alınmıştır. Bu nedenle Program'da, öğrenme etkinlikleri bir bütünlük içinde değerlendirilmiş ve öğrencinin katılımını gerektiren uygulamalara yer verilmiştir. Bu uygulamalar bireysel farklılıklara duyarlı, bağımsız ve grup içinde öğrenmeyi özendiren, öğretim etkinliklerini okul dışına da taşıyan bir nitelik göstermektedir (MEB, 2011). Bu çerçevede görsel sanatlar dersinde;

> 1. Öğrenciler, karşılaştıkları sorunlara bireysel ve grup olarak yaratıcı çözümler üretir, bu bilgi ve deneyimlerini geliştirerek sosyal çevreleriyle paylaşır.
> 2. Öğrenciler, bağımsız olarak öğrenmeyi, çeşitli araştırma teknikleriyle bilgiye ulaşmayı, değerlendirmeyi, sorgulamayı ve yorumlamayı hayatlarının bütün safhalarında bir alışkanlık hâline getirir.
> 3. Öğretmen, öğrenme sürecinde öğrencilerin karşılaştıkları zorluklarda onlara yardımcı olur ve yapıcı eleştirilerle onları yönlendirir.
> 4. Öğretmen, öğrenme sürecinin her aşamasında öğrencilerin ürünlerini dikkate alır ve onları destekler.
> 5. Öğretmen, öğrencilerin öğrenme etkinlikleri içindeki gelişimlerini izler, değerlendirir, onları kendilerini değerlendirmeye özendirir.
> 6. Görsel sanatlar hayatın her alanında bir bütünlük ve devamlılık gösterdiğinden, öğretmen öğrencilerin aileleriyle iş birliği içinde olmalı, okul dışında da estetik duyarlığın geliştirilmesini sağlamaya yönlendirmelidir.
> 7. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğrencilerin etkinliklere istekle katılmaları, ilgi ve dikkatlerini canlı tutmaları, kendilerini tarafsız gözle değerlendirebilmeleri amacıyla bütün öğretim süreçlerinin hayata dönük olması amaçlanmıştır (MEB, 2011: 14).

Görsel sanatlar dersi farklı bir derstir. Kendine özel eğitimi, yöntemi ve teknikleri olan bir alandır, aynı zamanda sözel ile sözel olmayan arasında bağlantı kurarak bütünü anlama ve kavrama yeteneği kazandırır (Artut, 2002; Özsoy, 2007). Bu ders öğrencilere görsel sanatların yanı sıra, paylaşmayı, üretmeyi, yaratmayı ve el

becerisini, bilişsel, duyuşsal ve bedensel etkinliklerde bulunarak kendilerini ifade etmelerini öğretir. Bu sanatsal eğitimi sağlamada genel anlamda okullar, özel olarak da öğretmenler bu işlevi yerine getirmekle yükümlüdürler (Kırışoğlu, 2002). Öğretmenler görsel sanatlar dersinde öğrencilerinin çizgisel gelişim özelliklerini, bedensel ve zihinsel gelişimlerini bilmeli (Buyurgan ve Buyurgan, 2007), dersi öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarını göz önüne alarak, kişisel birikimleriyle zenginleştirmeli, çok yönlü araç, gereç ve görsel malzeme ile donatılmış bir sınıf ortamı hazırlamalı (MEB, 2011), öğrencilerinin yanı sıra meslektaşlarını, aileleri ve toplumun diğer üyelerini görsel sanatlar ile ilgili bilgilendirmeli ve eğitmelidir (Özsoy, 2007).

2.2 Özel Eğitim

Bireyleri topluma kazandıran, onlarda vatandaşlık bilincini oluşturan, gelişimlerini sağlayan (Kınay, 2006), eğitimin ve öğretimin gerçekleştirildiği yer olan okul, eğitim sisteminin en değerli parçasıdır (Yılmaz, 2006). Eğitim mesleğinin kendisi olgunlaştıkça ve zorunlu eğitim kuralları yerleştikçe öğretmenler ve okul yönetimi içerisinde, birtakım öğrencilerin normal eğitim sınıflarının ötesinde bir şeye ihtiyaç duydukları yönünde giderek büyüyen bir farkındalık düzeyi oluşmuş (Hallahan ve Kauffman, 2003), okullarda, normal gelişim gösteren bireylerin gerçek yaşama hazırlanmasının yanı sıra normal dışı gelişim gösteren bireylerin de bağımsız yaşama hazırlanmasında yavaş da olsa birtakım çalışmalar yapılmaya başlanmıştır (Özyürek, 2004).

Eğitimin her birey için, eşitlikçi, kaliteli ve bireyin ilgi ve yeteneklerine göre planlanıp programlanması yasalarla ve uluslararası düzenlemelerle güvence altına alınmaya çalışılmıştır. Bu hak ve özgürlükler yalnızca normal birey ve çocuklar için değil özel eğitime gereksinim duyan bireyler, çocuklar için de geçerlidir. Çocukların fizyolojik, sosyal ve kültürel sınırlılıkları onların eğitim için kapasitelerine ve eğitime verdikleri cevaba etki etmektedir. Genel olarak beklentinin altında verilen cevaplar özel eğitimin başladığı noktadadır. Özel eğitim kelimesi çoğu zaman zihinsel yetersizliği olan bireyleri çağrıştırmakta, özel eğitim alanında yapılan çalışmalarında sadece bu gruba özgü yapıldığı düşünülmektedir. Her alanda olduğu gibi, özel eğitim alanında da, kullanılan terimler ve tanımlar toplumsal ve kültürel yapının, teknolojinin gelişimi ile sürekli bir değişim içindedir (Gökçe, 1997; Tekinarslan, 2011). Özel eğitim ile ilgili alanyazın tarandığında birçok farklı tanımın yapıldığını görmekteyiz. Farklı bilim

dallarının özel eğitimle ilgilenmesi tanımlarda farklılık olmasına neden olmuştur. Bu tanımlardan bazıları şöyledir;

Ataman (2003), özel eğitimi "çoğunluktan farklı ve özel gereksinimli çocuklara sunulan, üstün özellikleri olanları yetenekleri doğrultusunda kapasitelerinin en üst düzeye çıkmasını sağlayan, yetersizliği engele dönüştürmeyi önleyen, engelli bireyi kendine yeterli hale getirerek topluma kaynaşmasını ve bağımsız, üretici bireyler olmasını destekleyecek becerilerle donatan eğitimdir" şeklinde tanımlarken Özsoy (1998), özel eğitimi "bireylerin, akademik, iletişim, devim ve uyum alanlarında önemli eksiklik, kusur yaratan durumların önlenmesi, azaltılması ya da ortadan kaldırılmasıyla ilgili eğitsel değişkenlerin düzenlenmesi uğraşına özel eğitim denir" şeklinde tanımlar.

6.6.1997 tarihinde kabul edilen 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'de (madde3:b) ise özel eğitim, "özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile özel eğitim gerektiren bireylerin bireysel yeterliliklerine dayalı, gelişim özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi ifade eder" şeklinde tanımlanmaktadır (R.G: 6.6.1997/Resmi Gazete Sayısı: 23011).

Türkiye'de özel eğitim hizmetleri; 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ve 31.05.2006 tarih ve 26184 sayılı Resmi Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtilen esaslar doğrultusunda yürütülmektedir. 03-07 Ekim 2011 tarihinde düzenlenen "5. Özürlüler Şûrası*"*nda özürlülerin haklarıyla ilgili şunlar belirtilmiştir; "573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ve 5378 sayılı Özürlüler Kanunu ile özürlülerin eğitim hakları yasal açıdan güvence altına alınmış ve özürlülerin diğer bireylerle eşit biçimde eğitim haklarından yararlanmasını sağlamak sorumluluğu çerçevesinde; özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin erken bebeklik döneminden başlayarak okul öncesi eğitimlerine, ilköğretim, mesleki eğitim, lise ve üniversite eğitimlerine ilişkin gerekli düzenlemeler yapılmıştır". .Ayrıca bu Şûrada; özürlü bireylerin eğitim almamasının, hem kendisini hem ailesini ve dolayısıyla da toplumu olumsuz etkileyeceği, bu nedenle özürlü bireylerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunları çözmede herkese çok önemli görevler düştüğü belirtilmiş, katılımcıların bu konudaki görüş ve önerileri alınmıştır. Özel eğitimin sorunlarının belirlenmesi ve eksiklerin giderilmesi, özel eğitime gereksinimi olan bireyler ve onların eğitimi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) verilerine göre bir milyardan fazla insanın çeşitli sakatlıklarla yaşadığı tahmin edilmektedir. Bu dünya nüfusunun (2010 dünya nüfus tahminlerine göre) yaklaşık yüzde 15'ine karşılık gelmektedir.in bir tür engellilik ile yaşadığı tahmin edilmektedir. Dünya Engellilik Raporu, 15 yaş ve üstünde kişiler arasında engellilik ile yaşamak durumunda olan kişi sayısını Dünya Sağlık Araştırması (World Health Survey) 785 milyon (% 15.6) olarak belirtmiş, bu kişiler arasından 110 milyon kişinin (% 2.2) işlevlerini yerine getirme konusunda çok ciddi zorluklar yaşadığını tespit etmiştir. Ayrıca bu rapora göre şiddetli depresyon veya körlük gibi durumlara denk düşen engellilik kategorisi olarak "şiddetli engellilik" yaşayan kişi sayısını 190 milyon (% 3.8) olarak tahmin edilmektedir
(http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/en/).

Türkiye'de bulunan özürlü bireylerin sayıları ve nitelikleri konusunda büyük ölçüde bilgi eksikliği olduğu, özürlü nüfusa yönelik güvenilir bir kayıt sistemi bulunmadığı, nüfus sayımı ile bu sayı belirlenmeye çalışıldığı ancak çıkan sonuçların çok güvenilir olmadığı bu bağlamda özürlü bireylerin sayısının tam olarak bilinmemesinin onlara hizmet sunmada sorunlar yaşanmasına neden olduğu bilinmektedir (Türkiye Özürlüler Araştırması, 2002). Özürlülerle ilgili güvenilir istatistiklerinin bilinmesi, özürlülüğün önlenmesi, özürlü bireylerin rehabilitasyonu ve fırsat eşitliğinin sağlanması açısından önemli olup, özürlülerle ilgili politikaların belirlenmesi, programların planlanması, yürütülmesi, değerlendirilmesi, sorunların tespiti ve eksikliklerin giderilmesinde gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu bağlamda Türkiye'deki özürlülere ilişkin bilgi eksikliğinin giderilmesi amacıyla Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı ve Devlet Planlama Teşkilatı ile işbirliğinde Devlet İstatistik Enstitüsü tarafından ilk kez Türkiye Özürlüler Araştırması uygulanmıştır. Araştırmada özürlü nüfusun yaş, cinsiyet, eğitim durumu, medeni durumu, işgücü durumu, sosyal güvenlik durumu ile kurum ve kuruluşlardan beklentilerine ilişkin bilgiler derlenmiştir. Bu veriler özürlüler konusunda acil sosyal politikalar oluşturulması ve yasal düzenlemeler yapılması gerekliliğini ortaya koymuştur (DİE. 2004, III; Yıldız, 2012: 27). Türkiye Özürlüler Araştırması"na göre, özürlü olan nüfusun toplam nüfus içindeki oranı %12,3'dür. Buna sonuçlara göre Türkiye'de yaklaşık 8,5 milyon özürlü bireyin bulunduğu görülmektedir (TC Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı, 2002).

> “Özürlü olan nüfusun toplam nüfus içindeki oranı %12.29'dur. Ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özürlülerin oranı %2.58 iken süreğen hastalığı olanların oranı ise %9.70'dir. (s:5) Dil ve konuşma özürlü olanlarda, hastalık % 23.88 ile en önemli özür nedeni olarak ortaya çıkmaktadır. İkinci önemli neden %15.90 ile genetik ve kalıtsal bozukluk, üçüncü önemli neden ise sırasıyla %10.49 ve %10.31 ile zekâ geriliği ve işitme engeli nedenleri görülmektedir. (s:24) Özürlü nüfusun okuryazarlık durumu incelendiğinde, altı ve daha yukarı yaştaki kişilerden okuma yazma bilmeyenlerin oranı ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özürlülerde %36.33 iken süreğen hastalığı olanlarda %24.81 olduğu görülmektedir. Toplam nüfus için bu oran %12.94'tür. Ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özürlülerde okuma yazma bilmeyenlerin oranı hem toplam nüfustan, hem de süreğen hastalığı olanlardan daha yüksektir Toplam nüfus içerisinde her on kişiden yaklaşık bir kişi okuma yazma bilmemekte iken bu süreğen hastalığı olanlarda iki kişiye ve ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özürlü olanlarda da dört kişiye çıkmaktadır” (DİE, 2004: 8).

T.C. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü (DİE), 18 Kasım2005 tarihinden itibaren, "T.C. Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)" adını almıştır.

Türkiye İstatistik Kurumunun 2010 tarihinde yaptığı araştırma bulgularına göre; Özürlüler İdaresi Başkanlığı ile yapılan protokol kapsamında; Ulusal Özürlüler Veri Tabanında kayıtlı olan özürlü bireylere yönelik olarak, “Özürlülerin Sorun ve Beklentileri Araştırması 2010” ülke genelinde ilk kez gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaya göre; Ulusal Özürlüler Veri Tabanına kayıtlı özürlülerin % 29,2’si zihinsel özürlüler, % 25,6’sı süreğen hastalığı olan özürlüler, % 8,8’i ortopedik özürlüler, % ,4’ü görme özürlüler, % 5,9’u işitme özürlüler, %3,9’u ruhsal ve duygusal özürlüler, % 0,2’si dil ve konuşma özürlüler ve %18’i birden fazla özüre sahip olanlardır. Kayıtlı özürlülerin, % 58,6’sı erkek, % 41,4’ü kadındır. Kayıtlı olan özürlü bireylerin % 56,8’inin özrü hastalık sonucu ortaya çıkmıştır. Kayıtlı özürlülerin, özrünün ortaya çıkma nedenlerine bakıldığında, ikinci sırada %15,9 ile genetik veya kalıtsal bozukluk, % 9,6 ile kaza ve % 3 ile gebelikte/doğum sırasında yaşanan problemler yer almaktadır (TÜİK, 2011). Görüldüğü üzere, araştırmalardan çıkan sonuçlara göre Türkiye’de özürlü bireylerin sayısı azımsanamayacak düzeydedir. Bu sonuç özel eğitime verilmesi gereken önemi ortaya çıkarmaktadır.

2.2.1 Özel Eğitimin Temel İlkeleri

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararnamede (KHK) belirtildiği üzere Türk Millî Eğitiminin genel amaçları doğrultusunda özel eğitimin temel ilkeleri şunlardır (R.G: 6.6.1997, Resmi Gazete Sayısı: 23011);

a) Özel eğitim gerektiren tüm bireyler, ilgi, istek, yeterlilik ve yetenekleri doğrultusunda ve ölçüsünde özel eğitim hizmetlerinden yararlandırılır.

b) Özel eğitime erken başlamak esastır.

c) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireyleri sosyal ve fiziksel çevrelerinden mümkün olduğu kadar ayırmadan planlanır ve yürütülür.

d) Özel eğitim gerektiren bireylerin, eğitsel performansları dikkate alınarak, amaç, muhteva ve öğretim süreçlerinde uyarlamalar yapılarak diğer bireylerle birlikte eğitilmelerine öncelik verilir.

e) Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır.

f) Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır.

g) Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır.

h) Özel eğitim politikalarının geliştirilmesinde, özel eğitim gerektiren bireylerin örgütlerinin görüşlerine önem verilir.

i) Özel eğitim hizmetleri, özel eğitim gerektiren bireylerin toplumla etkileşim ve karşılıklı uyum sağlama sürecini kapsayacak şekilde planlanır.

2.2.2 Özel Eğitimde Sınıflama ve Eğitim Ortamları

Özel eğitimin tanımında farklılıklar olduğu gibi sınıflandırmasında da farklı görüşler olduğunu görmekteyiz. Özel eğitime gereksinim duyan çocuklar, özel eğitim alanında çalışan uzmanlar, araştırmacılar tarafından, bazen ortak özelliklerine göre, bazen eğitim gereksinimlerine göre, bazen tıbbi yaklaşım dikkate alınarak, bazen de zekâ bölümüne ve yetersizlik gösterdikleri alana göre gruplandırılmaktadır.

Norwich (2007), özel eğitimde sınıflamanın gerekli olduğunu, çocukların öğrenmede yaşadıkları güçlüklerin kategoriler halinde sınıflandırılmasının belirli bir çocuk grubunun çıkarlarını savunmak için belirli gönüllü kuruluşlarda bir araya gelecek

olan ebeveynler için de temel teşkil ettiğini ayrıca araştırmacıların üzerinde araştırma yaptıkları çocuk gruplarını tanımlamak ve belirli bir şekilde sıralamak için kategorileri kullandığını, hizmet idare amirlerinin ve müdürlerin kategorileri eğitim sağlama işlemlerini takip etmek ve planlamak için kullandıklarını, öğretmenlerin de kategoriler doğrultusunda mesleki olarak hazırlandıklarını ve kendi mesleki kimliklerini bu kategoriler üzerinden şekillendirdiklerini bu nedenle özel eğitimde sınıflandırmanın önemli olduğunu belirtmektedir. Özsoy, Özyürek ve Eripek (1998), özel eğitimde sınıflandırmanın gereğini, "özel eğitimde sınıflandırma tanıya, tanımaya, eğitim gereksinimlerinin ortaya çıkarılması, eğitimlerinde daha uygun düzenleme ve planlamaya yol gösterici olması için yapılmaktadır. Sınıflandırma, özel gereksinimli çocuğun bireysel gereksinimlerini belirlemede bir role sahip olmasa da eğitim hizmetlerinin ve sağlanacak desteğin belirlenmesinde önem taşımaktadır"şeklinde açıklamışlardır.

Ataman (2011:26), özel eğitimde sınıflandırmayı şöyle ele almıştır;

Yeni yaklaşım açısından özel eğitim alanının sınıflandırılması iki ana biçimde yapılmaktadır. Birincisi bireyin özel eğitim ve destek hizmetlere gereksinimi ne düzeyde alması gerekliliğine göre yapılmaktadır. Burada üç ana grup bulunmaktadır.

1. *Kısa süreli özel eğitim ve destek hizmetlerine gerek duyanlar:* Bireyin yaşamı süresince geçici bir zedelenme sonucu organlarında ya da işlevlerinde yetersizlik oluşması halinde ortaya çıkmaktadır. Kişi kaza sonucu ayaklarını kullanamamaktadır. Tedavi ve rehabilitasyonu süresince tekerlekli sandalye ya da koltuk değneği kullandığı için engelli olmuştur.
2. *Uzun süreli özel eğitim ve destek hizmetlerine gerek duyanlar:* Bireyin bağımsız hale gelinceye kadar, zedelenme sonucu ortaya çıkan yetersizliğini engele dönüşmemesini sağlayacak süre kapsam içinde olmasıdır. Örneğin, görme yetersizliğinden etkilenmiş olan bireyin bağımsız hale gelinceye kadar aldığı eğitim ve destek hizmetler. Bu eğitimin süresi bireyin gereksinim düzeyine ve zedelenmenin şiddetine göre değişmektedir. Genellikle hafif ve orta derecede yetersizliği olanlara sağlanan eğitim bu gruptadır.
3. *Sürekli özel eğitim ve destek hizmetlerine gerek duyanlar:* Ağır derecede zedelenmesi olan ya da birden çok yetersizliği bulunan bireylere, eğitimin ve destek hizmetlerin yaşam boyu verilmesi gerekmektedir.

İkinci yaklaşım, özel eğitim alanını rastlanma sıklığına göre gruplamaktır (Ataman, 2011).

1. *Görünüş sıklığı fazla olan özel gereksinimli çocuklar;* zihinsel yetersizliği olan çocuklar, öğrenme güçlüğü olan çocuklar, iletişim bozukluğu olan çocuklar, davranış bozukluğu olan çocuklar.
2. *Gelişimleri tehlike altında olan çocuklar;* kültürel yoksunluğu olan çocuklar; suça yönelen çocuklar, istismar edilen çocuklar, varoş çocukları, şiddete maruz kalan çocuklar.
3. *Üstün özellikleri olan çocuklar;* üstün zekalılar; üstün yetenekliler,yaratıcı çocuklar,özel yetenekli çocuklar
4. *Görünüş sıklığı az olan özel gereksinimli çocuklar;* işitme yetersizliği olan çocuklar, görme yetersizliği olan çocuklar, ortopedik engelli çocuklar, süreğen hastalığı olan çocuklar; otistik çocuklar; ağır derecede yetersizliği olan çocuklar ve birden fazla yetersizliğe sahip olan çocuklar

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı'nda ise özel eğitim alanının sınıflandırılması ve gerekliliği şöyle açıklanmaktadır; Her bireyin yetersizliği kendine özgü olmasına karşın, tanılanması, ihtiyaçlarının belirlenmesi, eğitimlerinde daha uygun düzenleme ve planlamaya yol gösterici olması için ortak özellikleri ve eğitim ihtiyaçlarına göre sınıflandırma yapılmaktadır.

1. Zihinsel Öğrenme yetersizliği olan Bireyler
2. İşitme Yetersizliği Olan Bireyler
3. Görme Yetersizliği Olan Bireyler
4. Ortopedik Yetersizliği ve Süreğen Hastalığı Olan Bireyler
5. Dil ve Konuşma Güçlüğü Olan Bireyler
6. Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Bireyler
7. Duygusal, Davranışsal ve Sosyal Uyum Güçlüğü Olan Bireyler
8. Otistik Özellikler Gösteren Bireyler
9. Üstün Zekâ ve Üstün Yeteneği Olan Bireyler
10. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu Gösteren Bireyler

Özel eğitime ihtiyaç duyan bireyler de normal bireyler gibi eğitim hizmetlerinden yararlanma hakkına sahiptirler. Ancak onların eğitim gereksinimlerinin karşılandığı eğitim ortamları farklılık göstermektedir. Bu ortamların belli başlıları; özel

okullar, normal okullardaki özel sınıflar ve normal sınıflardır. Bunlar arasında, normal sınıflarda sunulan eğitim, yani "kaynaştırma" son yıllarda giderek yaygınlaşmaktadır (Batu, Kırcaali-iftar ve Uzuner, 2004:33).

Ataman (2011:21) özel gereksinimi olan öğrencilerin eğitim gördükleri başlıca ortamları Tablo 1'de gösterildiği üzere, en az kısıtlayıcı olandan en fazla kısıtlayıcı olana doğru şöyle sıralamıştır;

Tablo 1. Özel Gereksinimli Öğrencilerin Eğitim Ortamları

Ortam	Tanım
Normal sınıf	Öğrenciler eğitimlerinin çoğunu normal sınıfta alırlar. Aldıkları özel eğitim ve ilişkili hizmetler okuldaki zamanın %21'inden azdır. Öğrencilerin normal sınıfa yerleştirilmesi ve normal sınıfta özel eğitim almasını içerdiği kadar öğrencilerin normal sınıfa yerleştirilmesi ve sınıf dışından özel eğitim almasını da içerir.
Kaynak oda	Öğrenciler okuldaki zamanın en az %21'inde en çok %60'ında özel eğitim ve ilişkili hizmetler alırlar. Kaynak oda ile birlikte normal sınıflarda sürdürülen yarı zamanlı öğretimi içerebilir.
Ayrı sınıf	Öğrenciler okuldaki zamanın %60'ından fazlasında özel eğitim ve ilişkili hizmetler alırlar. Öğrenciler özel sınıflara yerleştirilirler, normal sınıflarda yarı zamanlı öğretim alırlar ya da normal okulların bünyesindeki özel sınıflara tam zamanlı olarak yerleştirilirler.
Ayrı okul	Öğrenciler okuldaki zamanın %50'sinden fazlasında yetersizliği olan çocuklara yönelik ayrı gündüzlü okullarda özel eğitim ve ilişkili hizmetler alırlar.
Yatılı okul	Öğrenciler okuldaki zamanın %50'sinden fazlasında özel yatılı kurumlarda eğitim alırlar.
Ev/hastane	Öğrenciler hastane ya da ev programlarına yerleştirilir ve buralarda eğitim alırlar.

Kaynak: Ataman, 2011

Milli Eğitim Bakanlığının 2010-2011 yıllarına ait örgün eğitim istatistikleri Türkiye'de bulunan özel eğitim kurumlarını, dersliklerin sayısını, bu okullara giden öğrenci ve görevli öğretmen sayısını vermektedir. Bu sonuçlara göre Türkiye'de durum Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Özel eğitim alan çocuklar

	Okullar/ kurumlar	Toplam öğrenci	Erkek	Kız	Öğretmen	Derslik
İLKÖĞRETİM						
Kamu	303	19177	12011	7166	5225	3493
Eğitilebilir Zihinsel Engelliler İlköğretim Okulu	53	3016	1929	1087	1110	673
Görme Engelliler İlköğretim Okulu	16	1357	795	562	431	291
İşitme Engelliler İlköğretim Okulu	49	4316	2475	1841	1110	678
Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulu	3	516	286	230	96	58
Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (İlköğretim)	43	1593	1271	322	557	482
Öğretilebilir Zihinsel Engelliler Eğitim Uygulama Okulu (İlköğretim)	138	8327	5203	3124	1907	1301
Uyum Güçlüğü Olanlar İlköğretim Okulu	1	52	52	0	14	10
Özel	118	3431	2066	1365	1647	1522
ORTAÖĞRETİM						
Kamu	102	7017	4797	2220	865	389
İşitme Engelliler Meslek Lisesi	19	2006	1274	732	321	192
Ortopedik Engelliler Meslek Lisesi	2	107	73	34	37	9
Eğitilebilir Zihinsel Engelliler Meslek Lisesi	81	4904	3450	1454	507	188

Kaynak: Milli Eğitim Bakanlığı: Örgün Eğitim İsatistikleri, 2010-2011

Tablo 2'den anlaşılacağı üzere toplam 523 okula giden 29625 öğrenci özel eğitimden yararlanmaktadır. Bu öğrencilerin, özel eğitim hizmetlerinden ne şekilde yararlanacağına Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) oluşturulan "Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu" tarafından karar verilmektedir. "Özel eğitime ihtiyacı olan birey performans ve ihtiyaçlarına göre en az sınırlandırılmış eğitim ortamına yönlendirilir. Bu yönlendirme bireyin ihtiyacına göre kaynaştırma yoluyla eğitim

ortamına, özel eğitim sınıfına, özel eğitim okul/kurumuna, hastane ilköğretim okuluna veya evde eğitim ortamlarına yapılır" (Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Kılavuzu, 2008e).

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği'ne (Resmi Gazete Tarihi: 31.05.2006/Resmi Gazete Sayısı: 26184 (Değişiklik: 21.7.2012 / R.G: 28360)) göre bu kurul öğrencinin eğitsel değerlendirmesini ve tanılamasını bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapar ve kurul tarafından öğrencinin özel eğitime gereksinimi olduğu belirlenirse rapor hazırlanır. Millî eğitim müdürlükleri, örgün ve yaygın eğitim kurumları, sağlık kuruluşları, üniversiteler, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna bağlı birimler ve yerel yönetim birimleri özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılanması amacıyla RAM'a yönlendirilmesinde sorumluluğu paylaşırlar. Bu kurulun raporu doğrultusunda özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci uygun resmî okulveya kuruma yerleştirilir. Bu yerleştirmede en az sınırlandırılmış eğitim ortamı tercih edilir. Öğrenci kaynaştırma yoluyla eğitim ortamına, özel eğitim okul/kurumuna, hastane ilköğretim okuluna, özel özel eğitim kurumlarına veya evde eğitim ortamlarına yönlendirilir veya yerleştirilir. Yerleştirme kararındaki temel amaç, özel eğitime ihtiyacı olan birey için en uygun ortamı, okulu ve programı belirlemektir. Bu ortam ve okullar, yetersizliği olmayan çocuklarla birlikte eğitim aldıkları en az kısıtlayıcı ortamlardan başlayarak yatılı, ayrı özel eğitim kurumlarına kadar gitmektedir.

Özürlüler Şûrası'nda özel eğitime ihtiyacı olan bireyin yerleştirilmesi ile ilgili şöyle bir açıklama yapılmıştır; "Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, yetersizlik türü ve derecesi, tüm gelişim ve akademik disiplin alanlarındaki performansı, eğitim ihtiyaçları ile ilgi ve istekleri doğrultusunda yerleştirileceği okulun veya kurumun personel durumu, öğrenci mevcudu ve eğitim ortamı göz önünde bulundurularak, ikamet adresine göre mümkün olan en yakın okul veya kuruma yerleştirilmektedir. Ancak; tıbbi tanılama ve eğitsel değerlendirme süreçlerinde görev yapan personelin alan ile ilgili bilgi, deneyim ve değerlendirmedeki yetersizlikleri, Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin iş yükü fazlalığı, personel eksiklikleri, ölçme ve değerlendirme araçlarındaki yetersizlikler, eğitsel değerlendirmede ve yerleştirmedeki yanlış uygulamalar bazı özür gruplarının eğitim sistemi dışında kalmasına ve yeterli/doğru yönlendirme yapılamamasına neden olmaktadır" (http://www.ozida.gov.tr/haber/5sura/5sura.pdf).

2.2.3 Özel Eğitimde Bireyselleştirilmiş Eğitim-Öğretim Planı Hazırlama

Eğitim-öğretim çalışmalarının düzenli olarak yürütülmesi için her öğretmenin ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planı hazırlamanın yanı sıra sınıfında özel eğitime gereksinimi olan öğrencisi varsa ya da özel eğitimde görev yapıyorsa her bir çocuk için bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) ve bireyselleştirilmiş öğretim planı (BÖP) hazırlaması gerekmektedir. Türkiye'de engellilere yönelik eğitim programları için yasal dayanaklara bakıldığında 30.05.1997 tarihli 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 4. Maddesi (f) bendinde "Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır" ibaresi ile bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlanması ve uygulanması zorunlu hale gelmiştir (MEB, 1997).

22.06.2010 tarihli Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin (Resmi Gazete Tarihi: 31.05.2006 /Resmi Gazete Sayısı: 26184 (Değişiklik: 21.7.2012 / R.G: 28360)) 59.maddesinde ise öğretmenlerin bu konuda yapması gerekenler şöyle açıklanmıştır;

> "Madde59/2 (a) Bireyselleştirilmiş eğitim programları, gelişim ölçekleri ile ölçme ve değerlendirme araçlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında BEP geliştirme birimi ile iş birliği yapmak. (b) Bireyselleştirilmiş eğitim programlarını uygulamak ve değerlendirmek. Madde65/a) BEP hazırlanmasında, uygulanmasında ve değerlendirilmesinde öğretmenler, aileler, öğrenciler ve diğer personel ile iş birliği yapmak."

Milli Eğitim Bakanlığı BEP Hazırlama Klavuzu'na göre bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarken şunların yapılması gerekir;

1) *Çocuğun mevcut performans düzeyinin belirlenmesi*

"BEP hazırlamanın ilk basamağı, öğrencinin var olan performans düzeyinin belirlenmesidir. Öğrencinin yapabildiklerinin ve yapamadıklarının betimlenmesidir. Öğrencinin güçlü ve zayıf yanlarını, ilgi ve ihtiyaçlarını tanımlar.

Performans:

- Kaba değerlendirme formları ile
- Kontrol listeleri ile
- Çalışma analizleri ve gözlemleriyle alınır.

2) *Öncelikli ihtiyaç listesinin hazırlanması*

3) *Performansa göre uzun dönemli amaçların oluşturulması*

Bir akademik yılsonunda kazandırılması planlanan uzun dönemli hedeflerdir. Uzun dönemli amaçlar belirlenirken öğrencinin en çok ihtiyacı olan konulara öncelik verilmelidir.

4) *Uzun dönemli amaçların kısa dönemli amaçlara bölünmesi*

Uzun dönemli amaçlara göre hazırlanmış alt amaçlardır. İçerik olarak uzun dönemli amacı tamamlayıcı nitelikte olmalıdır. Kısa dönemli amaç, açık ve net yazılmalıdır. Kısa dönemli amaçlar, somut olarak yazılmalıdır. Kısa dönemli amaçlar, öğrencinin performansına uygun olarak yazılmalıdır. Kısa dönemli amaçlar, bir veya daha fazla ders saatine yayılabilir.

5) *Kısa dönemli amaçların öğretimsel amaçlarının belirlenmesi*

Öğretimsel amaçlar kısa dönemli amaçlarla ilişkili amaçlardır. Öğretimsel amaçlar öğretmeni kısa dönemli amaçlara ulaştırır nitelikte olmalıdır. Öğretimsel amaçlar ders planında davranışlar olarak yazılır

6) *Öğretimsel araç-gereç ve materyallerin belirlenmesi*

Ders işlerken amaçlara ulaşmak için kullanılacak araç ve gereçleri içerir. Tüm materyaller işlenecek konunun içeriğine uygun olmalıdır. Görsel ve işitsel materyaller sıklıkla kullanılmalıdır.

7) *Bu yapılanların, becerilerin BEP formuna kayıt edilmesi*

8) *Becerilerin nasıl öğretileceğinin BÖP formuna kayıt edilmesi*

BÖP: BEP'te, öğrencinin gereken davranışları kazanması için, öğrencinin ve çalışanların yapması gerekenleri ayrıntılı, belirgin ifade eder. Uzun dönemli amaçlara ulaşmak için kısa dönemli amaçların nasıl öğretileceği konusunda yol gösteren plandır. BÖP, kısa dönemli amaçları, ayrıntılı değerlendirmeyi ve öğretimin planlanmasını içerir. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programında yer alan hedeflerin gerçekleştirilmesi için hangi yöntem, araç – gereç, süre, değerlendirme yöntemi kullanılacağını ifade eder.

9) *Zaman*

Tüm amaçları gerçekleştirmek için gerekli olan mantıklı ve iyi planlanmış zaman çizelgesi gerekir. Amaçları başarıyla gerçekleştirmek için çok iyi zaman planlaması yapmak gerekir. Özellikle BEP'in başarıya ulaşması için düzenli ve itinalı bir zaman çizelgesi gerekmektedir.

10) *Değerlendirme ve ölçme*

Amaçlara ulaşmada ne kadar başarılı olduğunun göstergesidir. Değerlendirmeler aylık ve haftalık yapılabileceği gibi, günlük de yapılabilir. Özel eğitimciler için en çok tercih edilen değerlendirme biçimi günlük değerlendirmelerdir

Genel eğitim ve özel eğitimde görevli öğretmenlerin rolleri açıkça belirlenmemiştir. Her iki grup da öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yanıt verebilmek, onların akademik yeterlik ve yetersizliklerini değerlendirmek, bu öğrencileri daha ileri düzey incelemelere yönlendirmek, özel eğitime uygunluk konferanslarına katılmak, bireyselleştirilmiş eğitim programları yazmak (BEP), ebeveynlerle iletişime geçmek, şikâyet ve tavsiye toplantılarına katılmak ve diğer uzmanlarla işbirliği içinde çalışmak için azami gayrete bulunmak sureti ile özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitimine katkı sağlarlar. Bunlara ek olarak özel eğitimcilerin öğrenme problemi olan öğrencilerin eğitilmesi, ciddi davranış bozukluklarının yönetimi, teknolojik araçların kullanımı ve özel eğitim kanunun yorumlanması konularında özel bir uzmanlığa sahip olmaları gerekmektedir. Özel eğitim alanında, yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle çalışmada en zorlanılan konuların başında bireyselleştirilmiş eğitim programının nasıl hazırlanacağı ve nasıl uygulanacağı konusu gelmektedir. Özel eğitim programı mezunlarının bile zorlandıkları bu konuda farklı programlardan mezun öğretmenlerin zorlanmaları normal karşılanabilir Özel eğitim programı mezun öğretmenler ile farklı program mezunu öğretmenlerden aynı düzeyde performans beklemek yanlış olabilir (Hallahan ve Kauffman, 2003; Pektaş, 2008). Bu durum özel eğitime gereksinim duyan öğrencisi bulunan öğretmenlerin kendilerini özel eğitim alanında ve öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda geliştirmelerini, işbirliği içinde çalışmalarını gerektirmektedir.

2.3 Görme Yetersizliği Olan Çocuklar

İnsanların bulundukları çevreye uyum sağlayıp, hayatlarını idame ettirmelerini sağlayan en önemli unsur öğrenmedir. Öğrenmede ve çevremizdeki renklerin, biçimlerin, nesnelerin algılanıp yorumlanmasında rol oynayan en önemli iki duyu organı ise gözler ve kulaklardır. Göz organımız, çevreyi daha kolaylıkla algılamamızı, aralıksız ve zengin uyaranları almamızı sağlar. Bireyin görme duyusunun yetersizliği, öğrenme sürecimizi ve günlük yaşam becerilerimizi doğrudan olumsuz etkileyebilir. Görme engelli bireylerin çevrede öğrenmeye imkân verebilecek birçok uyarıcıyı algılayamamaları onların görsel uyarıcılardan yoksun kalmalarına, bu durum da onların

fiziksel aktivitelere karşı ürkeklik hissetmelerine neden olacaktır. Bu durumda engel durumuna göre oluşturulacak öğrenme ortamları ve yöntemleri önem kazanır. Görme engelli bir bireyin öğrenmesinde görme eksikliğinin yeri, diğer duyu organlarının daha aktif kullanımı ile dokunma, işitsel bilgilendirme, tat alma ve koklama duyuları ile öğrenme en etkili ve verimli sağlanabilir (Binbaşıoğlu, 1990; Buyurgan ve Demirdelen, 2009; Cavkaytar ve Diken, 2007).

Özer (2001:1), görme engelini "Görme engeli hem kısmi görüşe sahip olan hem de görmeyen bireyleri kapsar. Görme kaybı olan her çocuk özel eğitime gereksinim duymaz. Görme kaybı çocuğun öğrenmesini engellediği zaman özel eğitime gereksinim duyulur" şeklinde tanımlar.

Görme engeli iki biçimde tanımlanmaktadır. Bunlar yasal ve eğitsel tanımlardır. Uzun (2007:2) bu tanımları "Yasal tanım, tıp alanında çalışanlar ve sosyal güvenlik kurumları tarafından kullanılırken; eğitsel tanım, eğitimciler tarafından öğretim düzenlemelerinin planlanması sırasında kullanılan tanımdır. Yasal tanım nesneldir. Eğitsel tanım ise özneldir" şeklinde açıklar.

2.3.1 Yasal ve Eğitsel Tanımlar

Yasal tanım görsel keskinlik ve görüş açısının ölçümüne dayanarak yapılan tanımdır.

Görme Engelinin (körlüğün) yasal tanımı: Tüm düzeltmelerle birlikte gören gözün doğan görme gücünün 1/10 inc yani 20/200 feet (ayaklık) görme keskinliğine ya da daha azına sahip olan veya görme açısı 20 derceyi aşmayan kişilere görme engelli ya da kör denilmektedir. 20/200'ün anlamı ise görme yetersizliği olan kişinin 20 ayaktan görebildiğini, normal görme gücüna sahip olan kişi 200 ayaktan görebilmektedir. Görme açısının dar olmasının anlamı ise, normal görme keskinliği olabilmesine rağmen görmesi sadece merkezdekilerle sınırlı olup, çevrede yer alan nesneleri görememesidir (MEB, MEGEP, 2008).

Eğitsel tanımı: Eğitsel açıdan kör, eğitimde dokunsal ve işitsel materyallere ihtiyaç duyan kişidir. Birey okuma için kabartma alfabe ya da konuşan kitaplara ihtiyaç duyar. Görme duyusunu öğrenme amacıyla kullanılmaz (MEB, MEGEP, 2008).

Az Görenlerin yasal tanımı: Tüm düzeltmelerle birlikte görme keskinliği 20/70, 20/200 arasında olan kişilere denilmektedir. Anlamı ise gören kişinin 70 ayaktan gördüğünü az görenin 20 ayaktan görebilmesidir (MEB, MEGEP, 2008).

Eğitsel tanımı: Eğitsel açıdan az gören, görme duyusunu öğrenme amacıyla kullanabilen kişidir. Az gören bireyler gözlük, büyüteç gibi araç gereçlere, büyük puntolu yazı, aydınlatma gibi materyal ve çevre düzenlemelerine ihtiyaç duyarlar (MEB, MEGEP, 2008).

Bu tanımlara bakıldığında kör ve az görenin tıbbi tanımı kişiyi tıbbi açıdan tanımlarken eğitsel tanım, kişiyi görme keskinliği ile sınırlamadan neleri ne kadar görebildiğine bakarak tanımlamaktadır (Şafak, 2010). Yasal tanım gereği kör olarak kabul edilen kişilerin büyük bir çoğunluğu görme artığından yararlanabildiği için eğitimcilerin yasal tanımı yeterli bulmadıkları görülmektedir. Tuncer (2011) bu tanımların eğitsel açıdan benimsenmesini "Yasal tanım esas alınarak eğitsel kararlar verildiğinde bu çocuklar görme engelliler okullarına yerleştirilmektedir. Görme engelliler okullarında dokunma ve işitme ağırlıklı eğitim sürdürülmektedir. Eğitsel tanım benimsendiğinde ise görme yetersizliği olan bireylerin homojen bir küme olmadığı farklı, eğitsel ihtiyaçları olabileceği düşüncesi ön plana çıkmaktadır. Eğitsel tanımlar ışığında bireyin ihtiyaçlarına yönelik eğitsel düzenlemelere gitmek, öğrencinin mevcut görmesini etkili biçimde kullanacağı ortam ve materyal düzenlemelerinin yapılması mümkün olur"şeklinde açıklamaktadır.

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde görme yetersizliği olan birey, "Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey" olarak tanımlanmaktadır (MEB,2006)

Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri klavuzunda görme engelli bireylere sunulan eğitim hizmetleri "Özel eğitim okullarında görme engellilere ve az görenlere; okul öncesi ve ilköğretim düzeyinde eğitim hizmetleri sunulmaktadır. İlköğretim düzeyindeki görme engelliler okullarının tümü yatılıdır. Bu okullara, gündüzlü öğrenciler de devam edebilmektedir. İlköğretimlerini tamamlayan görme engelli öğrenciler genel liselere parasız yatılı olarak yerleştirilmekle birlikte, istekleri doğrultusunda gündüzlü olarak da uygun programlara devam edebilmektedirler" şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2008).

Dünya Sağlık Örgütü (WHO), dünya genelinde yaklaşık 314 milyon görme yetersizliği olan birey bulunduğunu, bunların 45 milyonunun da görmez (kör) olduğunu

belirtmiştir. Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi (MEGEP) Türkiye'de 700.000 civarında görme engelli kişinin olduğunu ve insanların pek çoğunun özellikle görme engeli olmaktan çok korktuğunu belirtmiştir. Ayrıca her ne kadar görme yetersizliğinin sıklığı diğer engellere oranla az olduğu bilinse bile bu konunu nedenleri gözün tehlikeye açık olması, en önemli duyu organlarından biri olması ve güzellik kavramıyla yakından ilişkisinden olabileceğini belirtmektedir (MEGEP, 2008).

Tamamen görme engelli olan çocuklar fazlasıyla eksik veya çarpıtılmış uyarıcıları olan bir dünya ile başa çıkmak zorundadırlar. Bu çocukların bebeklik döneminden itibaren göremedikleri bir dünya ve anlaşılmaz gibi görünen bir çevre ile kendilerini ilişkilendirmeyi öğrenmek zorundadırlar. Fraiburg, telafi edici uyarılardan (anne tarafından büyütülme de dahil olmak üzere) faydalanamayan görme engelli çocuklar arasında kısmi aşırı duyarlılık ile çevresel şartlara karşı direnme gibi kesinlikle otistiklere özgü davranışlara rastlamıştır. Görme engelli çocuğun dokunma yolu ile ya da vücut hareketleri ile katılıma dayalı etkinliklere yanaşmaması yaygın görülen bir durumdur. Duyuları uyarılmayan bu çocuklarının çoğu bu tür etkinliklere ya etkinlikten fiziksel ya ada duygusal olarak kaçarak ya da saldırganlık gösterip direnerek, kaçış veya kavga ile karşılık verecektir. O halde görme engelli çocuklara yaşamlarının mümkün olduğunca erken dönemlerinden başlanarak ilgi gösterilmesi şarttır. Sanat alanındaki duyusal uyarı etkinlikleri başarılı olmaktadır (Fraiburg, 1977, Tinbergen 1983, Akt: Henley, 1992:42).

2.3.2 Görme Yetersizliği Olan Çocuklar İçin Görsel Sanatlar Dersinin Önemi

Her insan gibi özürlülerinde, hayatlarını, her alanda kimseye muhtaç olmadan devam ettirebilmeleri en doğal haklarıdır. Özyürek (1995) insanların dış dünyadan aldıkları bilgilerin % 85'ini görme kanalıyla aldığının tahmin edildiğini ancak bunun sanıldığı gibi görme yetersizliği olan çocukların görenlerden % 85 daha az bilgi alacağı anlamına gelmediğini, bu çocukların diğer duyu organlarını da bilgi edinme amacıyla kullanabileceklerini belirtmektedir. Görme güçlüğünün ne kadar erken farkına varılabilirse tedavi edilme imkânı artar. Tedavi edilmesi mümkün olmadığında da, erken eğitim önlemleriyle çocuğun daha olumlu hayat sürmesi mümkün olabilir.

Günümüzde özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların eğitimine verilen önemin giderek arttığını görmekteyiz. Türkiye'de görme engelli öğrencilere eğitim hizmeti Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilköğretim okullarında okul öncesinden başlayarak verilmektedir. Görme engelliler için okullar yatılı olmakla birlikte gündüzlü olarak da devam edilebilmektedir. Genel ilköğretim okullarında da özel sınıf ve kaynaştırma uygulamaları bulunmaktadır. Görme engelliler ilköğretim okullarında genel ilköğretim programları uygulanmakta olup Görme Engelliler İlkokulları ve Ortaokulları Haftalık Ders Çizelgesi'ne göre "Resim-İş Dersi" – "Modelaj-İş", "Beden Eğitimi Dersi" de "Beden Eğitimi ve Bağımsız Hareket Dersi" olarak uygulanmaktadır.

Öğrencinin gereksinimine göre özel olarak hazırlanmış araç-gereçlerle öğretimin yapıldığı görme engelliler ilköğretim okullarında uygulanmakta olan program, görsel sanatlar dersi ve beden eğitimi dersi dışında, normal ilköğretim okulları müfredat programıyla aynıdır. Programla birlikte dersler ve ders içerikleri de ilköğretim okulları dersleri ve ders içerikleriyle paralellik göstermektedir. Ancak bu paralellik görsel sanatlar derslerinde gözlenmemektedir. Öğretmen öğretim ortamını ve öğretim programını görme engelli öğrencilerin bireysel özelliklerini dikkate alarak, onların gereksinimleri doğrultusunda düzenlemelidir. Uzun'a (2007:4) göre süreçte değişiklik gereklidir; "Görme engellilerin derslerin amaçlarını gerçekleştirebilmeleri, içerikte değişiklik yapmaktan çok, öğretim sunusu ve araç gereçleri kapsayan öğretim süreçlerinde değişiklikler yapmayı gerektirmektedir. Bu değişiklerden en önemlileri, Braille (Kabarma yazı), büyük puntolu yazı ve işitmeye dayalı öğretim materyal kaynaklarının genişletilmesi ve kullanımının yaygınlaştırılmasıdır. Böylelikle görme engelli öğrenciler,daha fazla bilgiye, kendi şartlarına uygun biçimde erişebileceklerdir".

Görsel sanatlar dersi, görme engelliler okullarında sanat eğitimi ve iş- teknik eğitiminin bir karması olan Modelaj- İş dersi olarak okutulmaktadır. "Modelaj, kil ve balmumu gibi şekillendirmeye uygun maddeleri, heykelci kalemleri ya da elle, hacimli olarak biçimlendirme işidir" (Turani, 1998: 96). Bu derste dokunarak keşfetmenin imkansız olduğu büyük nesnelerin modelaj yoluyla kavratılması sağlanabilir.

Modelaj-İş dersinin genel amaçlarından biri estetik algının görme engelli bireylere kazandırılmasıdır. Yiğit (2010), bu dersin görme engelli öğrencilerin dokunma duyusunu esas alarak zihninlerinde kavramlara ilişkin şemaların gelişmesinde ve genişlemesinde etkili olduğunu belirtmekte ve bu dersin önemini "Modelaj- İş dersi görme engelli bireyin nesnel dünyadaki varlıkların biçimlerini, ilişkilerini ve

hareketlerini inceleme ve zihninde varlık ve biçimlerine ilişkin bir tasarım oluşturmasını sağlar. Modelaj- İş dersi sanat ve estetik eğitimi etkinlikleriyle ilköğretim okullarındaki Resim- İş dersine benzerlik gösterse de içerik ve amaç bakımından farklılıklar göstermektedir. Görme engelliler program ve yönetmeliği 1954 yılında Talim ve Terbiye Kurulu'nca onaylanıp yürürlüğe girmiştir. Bu program bir yönetmelik biçiminde hazırlanmış olduğundan Modelaj- İş dersine ilişkin ayrıntılı bir açıklama getirilmemiş sadece "Resim dersinin yerini tutar" ifadesiyle dersin gerekliliği belirtilmiştir. Görme engellilerin gelişimlerine uygun sanatsal çalışmalara yer verilmemiştir" (s.5,17) şeklinde açıklamaktadır.

Görme yetersizliği olan öğrenciler öğrenirken, görme dışındaki diğer duyularını kullanırlar, nesnelere dokunurlar, nesnelerin çıkardığı sesleri dinlerler, koklarlar ve tatlarına bakarlar. Çocuğun öğrenebilmesi için dokunması, işitmesi, koklaması ve tat alması gereklidir. Az görenler, arta kalan görme duyusunu kullanarak renkli çalışmalar (pastel gibi) yapabilecekken, dokunma duyusuyla daha yoğun olarak hissedilebilen heykel, seramik ve benzeri üç boyutlu çalışmalar hem az görenlerin hem de totallerin sanat eğitiminde önemli bir yer tutar. Ayrıca çocuğa görme kalıntısını kullanması yönünde eğitim verilmemişse bu çocuğa resim derslerinde gerekli araç gerecin nasıl kullanılacağı da öğretilebilir. Salderay (2001), görsel sanatlar eğitiminin, özel eğitim alanıyla bağdaşması sonucu "özel eğitimde görsel sanatlar eğitimi" diye yeni bir olgunun ortaya çıktığını, bu olgunun diğer bir deyişle özel gereksinimli bireyin sahip olduğu özel durumu daha iyi bir konuma getirebilmek için oluşturulmuş görsel sanatlar (resim-iş/plastik sanatlar) içerikli etkinlikler ve çalışmalar süreci olarak tanımlanabileceğini belirtmektedir (Salderay, 2003). Özel eğitimde görsel sanatlar eğitiminin amaçları arasında belki de en önemlisinin çocuğun gelişimine her anlamda katkıda bulunmak olduğu bilinmektedir. Görme engelli öğrencinin hem gelişimine hem de motor becerilerine olumlu yönde katkıda bulunmak amacıyla verilen görsel sanatlar dersinde yapılan çalışmalar öğrencinin, el kaslarının geliştirilmesini ve yaratıcılıklarının gelişmesini sağlayacağı gibi, el-göz koordinasyonu artırmak, kavram eğitimine destek vermek, becerilerini artırmak amacıyla da kullanılabilir. "Özürleri gelişimlerine tehdit olarak yansıyabilen görme engelli çocukların duygusal, zihinsel ve toplumsal yönlerini düzeltici ve geliştirici nitelik taşıyan sanat eğitimi genel eğitimin tamamlayıcısı niteliğindedir" (Karadayı, 1985:5).

Görsel sanatlar eğitimi dersinde özel eğitime gereksinimi olan birey, grup çalışmalarıyla sosyalleşerek yardımlaşmayı ve paylaşmayı öğrenebileceği gibi öğretmen tarafından yaptığı çalışmalar sergilenerek başarı duygusunu tatması da sağlanabilir. Böylece öğrenci yapabildiklerinin de farkına varır. Bu nedenlerden dolayı sanat eğitiminin gerekli olduğu düşünülmektedir. Sanat eğitiminde kullanılabilecek materyallerin çok çeşitli olabilmesi, mekân sınırlaması gerektirmemesi, oyun oynama ve eğlenerek öğrenmeye fırsat tanıması, öğretim yöntemlerinin bireyin özelliklerine göre değiştirilebilmesi, bireysel ve grup çalışmalarında kullanılabilir olması ve birçok duyu organına hitap etmesi görme engellilerin eğitiminde sanat eğitiminin gerekliliğinin bir başka boyutu olarak düşünülebilir.

Görsel sanatlar dersinde öğretmen, görme engelli öğrencinin özelliklerine göre farklı öğretim yöntemleri kullanabilmeli, eğitim ortamını öğrencilerin görme derecelerine göre düzenleyerek öğrencilerin var olan potansiyellerini en iyi şekilde kullanmalarını sağlamalıdır. "Körler ilkokulu öğretim programının amaçlarından biri de öğrencide estetik duygu, zevk ve ölçü anlayışını geliştirmektir. Körlerin estetik eğitimleri, duygularını besleyici ve bunları belirtme aracı olarak henüz gereği gibi çözümlenemeyen bir sorundur. Körler okullarının çoğunda resim, heykel gibi sanat eserlerinin taşıdığı estetik değerler ancak sözle ve yetersiz ölçüde öğrencilere aktarılabilmektedir" (Enç, 1972: 122). Görsel sanatlar dersinde sözle aktarım yerine uygulamaya ağırlık verilmektedir, bu nedenle öğrencilerin eğitsel performansları dikkate alınarak ve programın amaçları öğrenciye göre uyarlanarak uygulamalar yapılmalıdır. Altay (2009) görme engellilerin sanat eğitimi kapsamında incelediği yurt dışı araştırmalarında Eriksson'un (1998), görme engellilerin okumada kullandıkları Brail tekniğinden esinlenerek hazırladığı kabartma resimleri ve bu resimlerden oluşan kitapları görme engellilerin sanat eğitiminde kullandığını ve başarılı sonuçlar elde ettiği üzerinde durmuştur (s.10,11). Bu bağlamda görme engellilerin sanat eğitiminde kabartma resimlerin kullanılması yeni bir materyal ve öğrenme tekniği olması bakımından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Henley (1992), tamamen görme engellilerin farklı malzemelerle çalışmasının yani dokunma (su ve kum) gibi diğer duyu organları yardımı yapılacak çalışmaların çocuğu genel endişe durumdan çıkarıp çevreye ilgi duymasını sağlamak için, onun yeterince güvende hissetmesini ve kendisini bu doğrultuda yönlendirmesini sağlamak için çok önemli olduğunu vurgulamaktadır.

Kısmen görebilen çocuklar, çevrelerindeki görsel uyarıcıların en azından bir kısmını kullanabildiklerinden bu durum bu engeli, işitme engeli gibi diğer fiziksel engellere yakınlaştırmaktadır. Bu çocuklar nesneleri genellikle yeterince ilişkilendirebilir ve görme engelli çocukların genellikle sergilediği endişe, huzursuzluk veya direnme yoluna kaçmadan görsel uyarıcıları kullanabilirler. Çoğu araştırmacı kısmen görme engeli olan çocukların genel sağlık durumları, psikolojik uyum ve zekâ düzeylerinin engel durumu olmayan akranlarıyla eşit düzeyde ya da nispeten ortalamanın çok az altında olduğunu tespit etmişlerdir (Myers, 1976). Bu da, kullanılan malzeme, uygulana yöntemler ve stüdyo ortamlarında birtakım uyarlamalar yapılması durumunda kısmen görme engellilerin sağlıklı akranları ile benzer düzeyde performans sergileyebilecekleri anlamına gelmektedir.

2.4 İşitme Yetersizliği Olan Çocuklar

2.4.1 İşitme Yetersizliğinin Tanımı, Sınıflandırması

Çevremizdeki uyaranları duyu organlarımız yoluyla alırız. Bu duyularımızın hepsi yaşamımız, gelişimimiz, sosyalleşmemiz ve diğer insanlarla iletişim ve etkileşimimiz için çok önemlidir. Bunlar arasında işitmenin kendine özgü bir yeri ve önemi vardır. "İşitmenin gerçekleşebilmesi bir takım koşullara bağlıdır. Bu işlevlerden birinin aksaması işitme engelini ortaya çıkarabilmektedir. Bunlar; (a) Sesin olması, (b) Sesin kulağa ulaşması, (c) O sesin insan kulağının alım gücü içinde olması, (d) İşitme geçit yolunu (dış, orta, iç kulak)aşması, (e) işitme merkezine ulaşması ve algılanmasıdır" (Özsoy vd. 1998: 48).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde işitme yetersizliği, "işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen yetersizliğinden dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanmada ve iletişimde güçlük nedeniyle bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumudur", işitme yetersizliği olan birey ise, "işitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı konuşmayı edinmede, dili kullanma ve iletişimde yaşadığı güçlükler nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan bireydir şeklinde açıklanmıştır (MEB, 2006).

İşitme Yetersizliğinin Sınıflandırması: Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı'na göre işitme engeli konusunda pek çok sınıflandırma sistemi olmasına karşın, belirleyici olan iki farklı sınıflandırma yaklaşımından söz edilebileceğini bunlarında fizyolojik ve eğitsel yaklaşımlar olduğunu belirtmektedir.

Fizyolojik yaklaşım, işitmenin ölçülebilir derecedeki kaybı ile ilgilenmektedir. Buna göre; belirli bir yükseklik seviyesindeki sesleri işitemeyen bireyleri işitmeyen; diğerlerini ise *ağır işiten* olarak kabul etmektedir.

Eğitsel yaklaşım ise, işitme kaybının bireyin konuşma ve dili geliştirme yeteneğini ne derecede etkileyeceği ile ilgilenmektedir. Buna göre; eğitim ve cihazlandırma sonucu ana dilini ve konuşma becerilerini işlevsel yeterlilikte kazanmış bireyler için işiten, bunları hiç kazanmamış ve sözlü iletişimde bulunamayan bireyler için işitmeyen terimi kullanmaktadır.

Ayrıca işitme engelinin;

- Derecesine göre*:* (a) Sağır- ağır işiten, (b) Çok ağır- ağır- orta- az- çok az, (c) A,B,C,D,E,F
- Oluş zamanına göre*:* (a)Doğuştan-sonradan
- Nedenine göre: (a) Doğuştan-edinilmiş, kazanılmış, (b) İrsi-sonraki-edinilmiş nedenler
- Yerine göre*:* (a) İletimsel-sinirsel-merkezi-karma
- Oluş biçimine göre: (a) Birden-giderek
- Süreğenliğine göre*:* (a) Geçici-kalıcı

olarak sınıflandırılmaktadır (Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Özel Eğitim Hizmetleri Tanıtım El Kitabı).

2.4.2 İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi ve Görsel Sanatlar Dersinin Önemi

1951 yılından bu yana işitme engellilerin eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yürütülmektedir. İşitme engellilerin eğitiminde amaç işitme engelli çocuk ile çevresindeki işiten bireyler arasında iyi bir iletişim sağlamaktır. İletişimin iki temel öğesi olarak "konuşma ve işitme" kabul edilmektedir. Konuşma işitme aracılığı ile kazanılır. İşitme kaybı çocukların konuşma gelişimine zarar verir. İşitme yetersizliği olanların büyük bir çoğunluğunun IQ seviyesi genel nüfus ile aynı orandadır. Eğitimciler işitme engelini tanımlarken öncelikle işitme kaybının konuşma ve konuşulan dili anlama yeteneğini ne ölçüde etkilediği ile ilgilenirler. Çünkü bu çocuklar

daha çok, konuşma ve dil gelişimi, özellikle okuma ve yazma gibi akademik beceriler ile ilgili alanlarda problemler yaşamaktadırlar. Bu da işitme engeli olan bireylerin dile ilişkin yaşantılarının daha çok görsel uyaranlara dayandırılması gerekliliğini meydana getirmektedir (Atay, 1999; Hallahan ve Kauffman, 2003; Özsoy, 1979; Sarı ve Araslan, 2002; Turnbull, Turnbul ve Wehmeyer, 2007, Akt: Avcıoğlu; Ünlü, 1987).

Genellikle işitme engelli öğrencilerin akademik başarısı oldukça düşük seviyededir. En başarılı oldukları ders olan matematikte bile beklenen başarı düzeyinin ciddi anlamda gerisinde kalmaktadırlar. İşitme engelli çocuklarla normal çocuklar arasında bilişsel farklılıklar olmasına rağmen bu farklılıklar onların yeteneklerinden değil, yapılacak eyleme yaklaşımlarından kaynaklanmaktadır. .Araştırmalar, ebeveynleri de işitemeyen işitme engelli çocukların okuma konusunda işitebilen anne ve babalara sahip işitme engelli çocuklardan daha başarılı olduklarını ortaya koymuştur. Bu durum muhtemelen işitme engelli ebeveynlerin işaret dilini kullanarak çocukları ile daha kolay iletişim kuruyor olmalarından kaynaklanmaktadır. Uzun yıllar boyunca duyma engelli öğrencilerin eğitimi konusunda iki temel yaklaşım söz konusu idi: *oralizm (dudak okuma eğitimi)* ve *manualizm (işaret dili eğitimi).* Günümüzde ise işitme engelli öğrencilerin öğretmenlerinin büyük çoğunluğu oralizm ile manualizmin bir bileşimi olan *genel iletişim*i benimsemektedirler. Genel iletişimi kullanan birçok bir eğitimci işitsel-sözel yaklaşım, dudak okuma ve işaret dili konularına vurgu yapmaktadır (Hallahan ve Kauffman, 2003; Marschark, Lang ve Albertini, 2002).

Okul, diğer öğrenciler gibi işitme yetersizliği bulunan öğrenciler üzerinde de olumlu etki yaratmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (Resmi Gazete:18.1.2006) göre Türkiye'de "İşitme yetersizliği olan öğrencilere özel eğitim okullarında; okul öncesi, ilköğretim ve orta öğretim düzeyinde yatılı ve gündüzlü eğitim hizmeti verilmektedir. İşitme engelli öğrencilerin öncelikle işiten akranlarıyla birlikte kaynaştırma eğitiminden yararlanmaları esastır. Kaynaştırma yoluyla eğitimden yararlanamayan öğrenciler İşitme Engelliler İlköğretim Okullarında eğitim görmektedirler. Bu okullarda sınıf mevcudu en fazla 10 öğrenciden oluşmaktadır". İşitme yetersizliği olan öğrencinin eğitim-öğretimde en büyük ihtiyacı, işitme engeli dikkate alınarak hazırlanmış program, ihtiyaçlarına yönelik sınıf düzenlemesi, araç-gereç temini ve iletişim kurabilecek öğretmen bulunması gerekliliğidir. İşitme engelliler ilköğretim okulları müfredatında, normal ilköğretim

okullarının müfredatları uygulanmaktadırlar. Yalnızca normal ilköğretim okullarında haftada 1 saat (40dakika) olan ders süresi bu okullarda haftada 2 saattir.

Henley'e (2003) göre; işitme engelli çocuk kavramları temsil eden sembolleri anlamadığı sürece, anlama ve düşünme becerilerini geliştirmede güçlük çekecektir bu nedenle bu çocukların eğitiminde, kavram oluşumunun geliştirilmesinde ve özellikle somut kavramların ötesine geçen soyut kavramlar öğretmeye çalıştığımızda dil hayati bir öneme sahip olmaktadır. Sanat eğitimi ve öğretimi için kullanılan malzemenin çoğu soyut estetik kavramlar, öznel duygu ve nüans alanlarını içerisinde bulundurmaktadır. Çocuğun yaşamsal deneyimleri ile hayal gücü ne kadar zengin olursa olsun, dili yeterince kullanamadığı sürece fikirlerini sanatsal bir zeminde ifadeye dökmekte zorlanabilir, çocuğun dil kapasitesi kendi ifade etme kapasitesine yetmiyor olabilir. Örneğin, yaşamı boyunca resim çizen bir işitme engelli çocuk çizdiği şekil ve onun özelliklerini anlatmak için işaret dilini ve mutlu, üzgün, heyecanlı, sıkılmış gibi kavramları ifade etmek için birtakım etkili işaretleri kullanabilir. Ancak. Çocuğun belli belirsiz duygusal etkileri anlatabileceği işaretler olmayabilir. Soyut kavramların işitme engelliler için sorun teşkil edebileceği düşünüldüğünden yıllar boyunca işitme engelliler soyut kavram ve ders konuları üzerinde odaklanan programlara alınmamışlar, yalnızca konuşma, dil ve mesleki eğitim gibi toplumda hayatta kalabilmeleri için gerekli derslerin bu çocukların ihtiyaçlarına uygun olduğu düşünülmüş bu nedenle işitme engelli çocuklar sanat programlarından faydalamamışlardır. Ancak düşünce ve duyguları görsel sanatlar aracılığı ile ifade etmek işitme engelli çocukların sahip olduğu bir kapasitedir. Silver (1978) gibi başarılı programlar geliştirmiş olan sanat uzmanları, işitme engelli çocukların sanattan faydalanamayacağı yönündeki düşünceyi çürütmüşterek sağır ve zor duyan, öğrenme güçlüğü olan ve hareket özürlü çocuklarla çalışmış ve bunlar arasında benzerlikler bulmuştur. Silver, gereken destek verildiği ve öğretim stratejilerinde yapılacak telafi edici birtakım değişiklikler yapıldığı takdirde, işitme engelli çocuklar işitme sorunu olmayan diğer çocuklarla eşit düzeyde ilerleme kaydedebileceğini belirtmiştir (Myklebust, 1960; akt: Henley, 2003; Silver, 1979).

Günümüzde işitme engelliler ilköğretim okullarında birden fazla özür durumu olan işitme engelli çocukların sayısı azımsanamayacak kadar çoğalmıştır. Bu durum gelecekte öğretmenlerin davranışlarının kontrol altına alınması gereken çoklu engele sahip olan ve sayıları giderek artan işitme engelli çocuklarla karşılaşacakları anlamına gelmektedir (Henley, 1987). Bu bağlamda çoklu engele sahip olan işitme engelli

çocuklarının genel duygusal ve zihinsel ihtiyaçlarına hitap edebilecek programların geliştirilmesi ihtiyacının artacağı düşünülmektedir. Sanat programlarının tüm bu alanlarda çocukların ilgisini çekebilecek kapasiteye sahip olduğu söylenebilir.

İşitme engelliler ilköğretim okullarında normal ilköğretim okulları müfredatı uygulandığını belirtmiştik. Ancak öğretmen bu müfredatı uygularken öğrencileriyle iletişimde güçlükler yaşayabilir. Özelliklede sınıfında birden fazla özür durumu bulunan öğrenci sayısı fazla ise sınıf yönetiminde problem yaratabilir. Sarı, Sürücü ve Efilti'nin (2002) işitme engelli öğrencilerle ilgili yaptıkları bir araştırmada görüştükleri öğrencilerin çoğu, arkadaşlarıyla iletişim kurarken işaret dilini kullandıklarını, ancak öğretmenleriyle kurdukları iletişimin onların işaret dili bilgisine göre değiştiğini, öğretmenlerin çoğunun işaret dili bilmemesinden kaynaklı iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamına yakını soyut kelimeleri anlamakta güçlük yaşadıklarını bu nedenle bazı öğretmenlerin soyut kavram ve kelimeleri hiç öğretmek istemediklerini bu durumunda kendilerinin dil gelişimini olumsuz etkilediğini söylemişlerdir. Dolayısıyla görsel sanatlar öğretmeni sanat etkinliklerini olabildiğince geniş tutarak, öğrencinin ihtiyaçlarına göre düzenlemeli ve onların sahip oldukları özellikleri kendi kendilerine keşfetmesini sağlayacak ortamlar oluşturmalıdır. Böylece öğrenci duygusal dengesini korumak için kendini tanımaya, anlamaya, kabul etmeye ve kendine güvenmeye başlayacaktır.

Görsel sanatlar dersinin çocuğun algı, dikkat, büyük ve küçük kas gelişimi, el-göz koordinasyonu gibi bir takım zihinsel-motor işlevlerinin gelişimine yardım edeceği bilinmektedir. Wiegersma ve Velde (1983), işitme engelli çocuklarda uygun motor aktivitenin açığa çıkarılabilmesi için işitsel uyarının kullanılamaması nedeniyle ortaya çıkan güçlükler, dokunma ve görsel yollarla kapatılmaya çalışılabilir şeklinde görüş bildirerek bu alanda sanat eğitiminin önemini vurgulamışlardır. Görsel sanatlar dersi kapsamında yaptırılan etkinlikler, öğrencilerin kendilerini anlamaları ve ifade etmeleri için etkili bir yol olduğu gibi, diğer arkadaşlarının yaptıkları çalışmaları görerek, değişik düşüncelerin ve tarzların olabileceğini anlamalarına yardım edecektir. Çocuğun başladığı bir işi tamamlaması, bir düzen içinde çalışması, materyal ve araçları kullanma titizliği onu ilerideki okul yaşantısında olumlu yönde etkileyecektir. Bu nedenle öğretmen öğrencilerin çalışmalarını ailelerin ve daha geniş çevrelerin görebileceği şekilde sergilemeli ve değerlendirmeli, öğrenciyi düzenlenen yarışmalara katılmaya teşvik etmelidir.

"Öğrenme sürecinde aynı anda iki veya daha fazla duyu organı kullanıldığında, öğrenme kolaylaşır ve daha kalıcı olur. Öğrenciler düşünme yanında gözleriyle gördükleri, elleriyle dokundukları, kulaklarıyla duydukları, kaslarıyla ağırlığını hissettikleri zaman daha iyi öğrenirler" (Özdemir, Yalın ve Sezgin, 2008: 109). İşitme yetersizliği olan öğrenciler duyamadıkları ya da az duydukları için görsel sanatlar derslerinde diğer duyularını kullanabilecekleri etkinliklere ağırlık verilmelidir. "Her işitme özürlü çocuğun eğitiminde kullanılabilecek işitme kalıntısı bulunmaktadır" (Ersoy ve Avcı, 2001: 71). Bu nedenle bu ders çok yönlü araç, gereç ve görsel malzeme ile donatılmış bir sınıf ortamında yürütülmelidir. Görsel zenginlik ve örnek çeşitliliği gereklidir. Sarı ve arkadaşlarının (2002: 117) yaptıkları araştırma bulgularına göre, "işitme engelli çocukların öğrenim gördükleri sınıfların akustik düzenlemesinin bulunmadığı, mevcut derslikler ve araç-gereçlerin öğrencilerin dil gelişimine olumsuz ve beklenmedik düzeyde ket vurduğu ve öğretmenlerin kullanılan işaret diline ait sembolleri öğrenmeleri gerektiği tespitlerinde bulunmuşlardır. Görsel sanatlar öğretmenleri bu okullara atanmadan önce işaret dili ile ilgili bir eğitim almadıklarından bu konuda zorlanacakları düşünülmektedir, bu yüzden öğretmen kendini işitme yetersizliği olan öğrencilerin eğitimi ve özel eğitim konusunda sürekli geliştirmelidir."

2.5 Ortopedik Yetersizliği ve Sağlık Sorunları (Süreğen Hastalığı) Olan Çocuklar

2.5.1 Ortopedik Yetersizliğinin Tanımı, Sınıflandırması

Bedensel yetersizlik ve süreğen hastalıklar kişilerde çok farklı durumlarda görüldüğü için tanımları ve sınıflandırılmaları çeşitli şekillerde yapılmıştır. Bunlardan bazıları şöyledir;

Özyürek'e (1998) göre; bedensel engelli bireyler, ortopedik yetersizlikten etkilenen ve süreğen hastalığı olan bireyleri kapsamaktadır. Ortopedik yetersizlik, iki şekilde meydana gelir: İlki; sinir sisteminin zedelenmesi; diğeri ise hastalıklar ve kazalar sonucunda kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirememesi durumudur.

Özsoy ve diğerleri'ne (1998) göre; Bedensel yetersizliği olan çocuklar, duyusal olmayan bedensel sınırlılıklarından ya da sağlık sorunlarından dolayı okula devamları aksayan ya da öğrenebilmeleri için özel hizmetleri, öğretimi ve donatımı gerektiren çocuklardır (s.104).

Uysal'a (2011) göre ortopedik yetersizlikler; çeşitli hastalıklar, kazalar, travmalar, tümörler veya doğumsal anomaliler nedeniyle kas, kemik ve eklemlerden oluşan iskelet sisteminin işlevlerini yerine getirememesi sonucunda meydana gelen yetersizliklerdir (s.253).

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi, Bedensel Engelli Bireyler Destek Eğitim Programı (2008) bu özür /yetersizlik grubunu; "Doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası dönemde herhangi bir nedene bağlı olarak iskelet (kemik), kas ve sinir sistemindeki bozukluklar sonucu, bedensel yeteneklerini çeşitli derecelerde kaybeden, toplumsal yaşama uyum sağlama ve günlük yaşamdaki gereksinimlerini karşılamada güçlükleri olan, bu nedenlerle korunma, bakım, rehabilitasyon, danışmanlık ve destek hizmetlerine ihtiyaç duyan kişiye bedensel özürlü; bu duruma yol açan durumlara ise bedensel özür denir" şeklinde tanımlar.

Genel olarak bedensel engelliler; sinir sisteminin zedelenmesi, hastalıklar, kazalar ve genetik problemler nedeniyle kas, iskelet ve eklemlerin işlevlerini yerine getirmemesi sonucunda meydana gelen hareket ile ilgili yetersizlikler olarak tanımlanmaktadır. Bireyin günlük yaşamında çeşitli etkinliklere katılımını sınırlandıran tıbbi problemler nedeniyle sürekli tedavi ve bakıma ihtiyacı olması durumlarına da süreğen hastalık (sağlık yetersizlikleri) denir (MEB, MEGEP, 2008a).

Çeşitli nedenlerle bir organını veya fonksiyonunu kaybetmiş ve bütün düzeltmelere rağmen, iskelet, eklem, sinir sistemi ve kaslarından eğitim öğretim hizmetlerinden yararlanamayacak ölçüde sakatlanmış olanlara ortopedik özürlüler denir. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde ortopedik yetersizlik, iskelet, kas ve eklemlerindeki hastalık, bozukluk ve yetersizlikten dolayı bireyin eğitim performansının ve sosyal uyumunun olumsuz yönde etkilenmesi durumu olarak ifade edilmektedir. Amerikan Özürlü Bireylerin Eğitimi Yasası'nda ortopedik yetersizlik, "Çocuğun eğitimsel performansını etkileyen konjentinal (doğuştan) anomaliler, hastalıklar ve diğer faktörlerin neden olduğu yetersizliktir" şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2006).

Bedensel yetersizliği ve süreğen hastalığı olanlar değişik şekillerde sınıflandırılmaktadır. Tüm bedensel yetersizlik ve süreğen hastalığı olanlar kapsamına giren kişilerin yetersizlikleri ve eğitim gereksinimleri çok farklıdır. Zaman zamanda tıbbi müdahalelerle yetersizlik durumu değişebilmektedir. Dolayısıyla bedensel yetersizliği olan kişinin bir programdan diğerine geçmesi gerekebilmektedir. Bu

nedenlerden eğitsel bir sınıflama yapmak güçleşmektedir. Ancak genel olarak bu sınıflandırma derecesine ve meydana geldiği yere göre olmak üzere iki değişik şekilde yapılmaktadır (Kobal, 2011; Özyürek, 1998).

Kobal'a (2011:271-282) göre bu sınıflandırma şöyledir;

Ortopedik Yetersizlik ya da Sağlık Sorunlarının Derecesine Göre Sınıflandırılması

1-Hafif Derecede Yetersizlik: Yetersizliği olan kişinin bireysel gereksinimlerini kendisinin bağımsız olarak karşılaması, günlük yaşamını sürdürmede herhangi bir desteğe ve alete gereksinim duymaması durumudur.

2- Orta Derecede Yetersizlik: Yetersizliği olan kişinin günlük yaşamını sürdürmede az da olsa desteğe gereksinim duyması, bazen bağımsız olması, bireysel gereksinimlerde yardımcı aletleri(yürüme cihazı, koltuk değneği, uyarlanmış aletler vb.)kullanması, okul başarısını ve yaşına uygun motor becerilerin kazanılmasını etkileyen algı ve/veya duyu-algı bozuklukları olması durumudur.

3- Ağır derecede Yetersizlik: Yetersizliği olan kişinin tekerlekli sandalyeye ve desteğe bağımlı olması, bireysel gereksinimlerini karşılamada tam bağımlı olması, baş kontrolünün zayıf olması durumudur.

Ortopedik Yetersizlik ya da Sağlık Sorunlarının Meydana Geldiği Yere Göre Sınıflandırılması

A- Sinir sistemi ile ilgili ortopedik yetersizlikler

1- Cerebral Palsy (Beyin Felci): "Beyin veya beyinciğin doğum öncesi, doğum veya doğum sonrası zarar görmesi sonucu oluşan kaslarda kuvvet azlığı, istemsiz hareketler ve motor gelişmede görülen geriliktir. Sp'li çocuklarda felç, aşırı kas zayıflığı, el-göz ve ayak-göz koordinasyonu bozukluğu, denge bozukluğu, nöbetler, kaybolması gereken reflekslerin kaybolmaması, koruyucu reflekslerin açığa çıkmaması gibi motor işlevlerde çeşitli derecelerde bozukluklar vardır… Sp'li çocuklarda görülen motor yetersizlikler, öğrenme, sosyalleşme ve bağımsızlaşmada sınırlanmalara neden olabilmektedir….Bu yetersizliklerin belirlenmesi, uygun cihazlarla desteklenmesi, eğitim programına başlamadan önce ilk olarak yapılması gereken işlemlerdir" (MEB, MEGEP, 2008a).

2- Spina Bfida, 3- Çocuk Felci(Poliomyelit), 4- Multiple Skleroz(MS), 5- Omurilik Zedelenmesi, 6- Travmatik Beyin Yaralanmaları, 7- Rett Sendromu

B- Kas-İskelet sistemi ile ilgili ortopedik yetersizlikler

1- Kas Hastalığı, 2- Kol-Bacak Eksikliği, 3- Kalça Çıkığı, 4- Doğuştan Şekil Bozukluğu, 5- Romatoid Artrit, 6- Ateşli Romatizma

C- Sağlıkla ilgili sorunları olanlar (Süreğen Hastalığı Olanlar)

Genelde uzun süreli periyotlarla var olan, iyileşmeyen ve ortadan kalkmayan, çocuğun zaman zaman hastanede yatmasını ya da evde dinlenmesini gerektiren, ilaç ve diğer tıbbi tedavilerin yanı sıra cerrahi girişimlerin söz konusu olabileceği sağlık yetersizlikleri olan çocuklar, hastalıklarının ara sıra alevlenme dönemleri dışında genellikle yatakta ya da hastanede yatmak zorunda olmayan çocuklardır.

1- Epilepsi, 2- Astım, 3- Şeker Hastalığı, 4- Kistik Fibrozis, 5- Orak Hücre Anemisi, 6- Hemofili, 7- Yanıklar, 8- Kanser, 9- AIDS

Devlet İstatistik Enstitüsü Türkiye Özürlüler Araştırması 2002'ye göre özürlü olan nüfusun toplam nüfus içindeki oranı % 12.29'dur. Ortopedik, görme, işitme, dil ve konuşma ile zihinsel özürlülerin oranı % 2.58 iken süreğen hastalığı olanların oranı ise % 9.70'dir. Türkiye'de 857 bin 632 kisi (toplam nüfusun % 1,25'i) ortopedik özürlüdür. Süreğen hastalıklardan sonra Türkiye'deki en büyük özür grubunu ortopedik özürlüler oluşturmaktadır. Ortopedik özürlülerin % 58,7'si erkek, % 41.3'ü ise kadındır. Türkiye'de bulunan özürlülerin yaklaşık yarısı (% 47) özründen dolayı herhangi bir şekilde tedavi edilmediğini bildirmiştir. Türkiye'de ki ortopedik özürlülerin ise ancak % 56,66'sı özründen dolayı tedavi edildiğini bildirmiştir (DİE, 2002: XI).

2.5.2 Ortopedik Yetersizliği ve Sağlık Sorunları (Süreğen Hastalığı) Olan Çocukların Eğitimi ve Görsel Sanatlar Dersinin Önemi

Ortopedik engelli çocukların eğitimle ilgili gereksinimleri birbirinden farklılık göstermektedir. Çünkü çocukların gelişimlerini ve dolayısıyla özelliklerini etkileyen pek çok faktör bulunmaktadır. Bu çocuklar bedensel yetersizliğin dışında, öğrenme güçlüğü, konuşma bozukluğu ve uyum problemleri gösterebilirler. Yetersizliklerinin ölçüsü ve şiddetinin çok farklılık göstermesi bu çocukların akademik başarılarına ilişkin genellemeler yapılmasına engel olabilmektedir. Bazı çocuklar özel yardıma ihtiyaç duyarken bazıları özel eğitim hizmetine gereksinim duymakta, bazılarında da ortamda

küçük değişiklikler yapmak yeterli olmaktadır. Ortopedik yetersizliği olan öğrenciler sıklıkla hareket ile ilgili olarak yardıma gereksinim duymaktadırlar. Bu nedenle eğitimde en temel prensip bu öğrencilerin bağımsızlık geliştirmelerine yardımcı olmak olmalıdır. Eğitim ortamları buna göre düzenlenmelidir. Bu prensip, fiziksel bağımsızlığın yanı sıra günlük yaşam becerilerinde yeterlilik, kendi kendinin farkında olma, yetersizliğin düzeltilmesi süreci ile başa çıkma, akademik gelişim, iş, bağımsız yaşam, toplumsal katılım ve boş zaman aktiviteleri gibi yaşam becerilerindeki başarıyı içermektedir. Eğitim programının temeli, çocuğun özrü değil öğrenme gereksinimi olmalıdır (Aral ve Gürsoy, 2007; Ersoy ve Avcı,2001; Kobal, 2011; Sarı ve Arslan, 2002; Uysal, 2011).

Bedensel (Ortopedik) engelli çocuklar eğitimlerini, hem normal eğitim kurumlarında, hem de onlar için açılan özel eğitim kurumlarında sürdürebilmektedirler. Ortopedik ve sağlık yetersizlikleri olan tüm bireylerin eğitimlerinde dikkat edilmesi gereken bazı temel prensipler bulunmaktadır. Bu eğitimde fiziksel bağımsızlık kazanmasının yanı sıra, günlük yaşam becerilerinde yeterlilik, sosyal olgunluk ve kendi kendinin farkında olma, yetersizliğin düzeltilmesi süreci ile başa çıkabilme, iş, akademik başarı, bağımsız yaşam, boş zaman aktiviteleri ve toplumsal katılım gibi yaşam becerilerindeki başarıyı da kapsamaktadır. Bu konuda gerekli müfredat, çocuğun ihtiyaçlarına göre öğretim ve eğitim ortamı uyarlanmlı kaynaştırma eğitimiyle bireyin sorumluluklarının farkına varması sağlanmalıdır (MEB, MEGEP, 2008a).

Ortopedik yetersizliği ya da sağlık sorunları olan öğrencilerin eğitim ile ilgili özel gereksinimleri farklılık göstermektedir. Normal okullarda fiziki koşullar yeterliyse ve çocuğun yetersizliği bu ortamda eğitim almasını engellemiyorsa, çocuk normal okula devam edebilir, küçük değişiklikler onun için yeterli olabilir ancak ileri düzeyde yetersizliği olan, bedensel engelliliğe ek olarak başka yetersizlikleri de olan ve sürekli okula devam edemeyecek düzeyde hastalığı olan çocukların özel eğitim hizmetlerinden yararlanması gerekmektedir. Bedensel yetersizliği olan çocukların pek çoğunun zorunlu olarak sık sık doktora gitmesi, hastanede ve evde yatması nedeniyle okula devamları aksayabilmekte, bu çocuklardan bazıları olağan motivasyona ve zekâ düzeyine sahip olmalarına rağmen, okula devam edememelerinden dolayı, akademik disiplin yönünden arkadaşlarından geri kalmakta, dolayısıyla okul başarıları düşebilmektedir. Bu durum onların okula uyum sağlamasına olumsuz yönde etki edebilmekte diğer öğrencilerle ve öğretmenleri ile iletişim, etkileşim kurmasında öğrencinin çekingen davranmasına sebep

olabilmektedir. Bu çocukların durumlarından dolayı programdaki etkinlikleri izlemekte güçlük çekmeleri onların bazen uyumsuz davranışlar (hırçınlaşma saldırganlık, dersi engelleme ve dik kafalılık gibi) sergileyebilmesine de neden olabilmektedir (Aral ve Gürsoy, 2007; Cavkaytar ve Diken, 2007; Kobal, 2011; Sarı ve Arslan, 2002).

Ortopedik yetersizliği ve sağlık sorunları (süreğen hastalığı) olan öğrencilerin eğitimi ile ilgili olarak Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde şu ibareler yer almaktadır **(**Resmi Gazete:31.05.2006/26184, madde 38);

> a) Bu okul ve kurumlarda; aynı tür ve kademede öğrenim gören yetersizliği olmayan öğrencilerin takip ettiği eğitim programı uygulanır. Okul veya kurumda uygulanan eğitim programı temel alınarak öğrencilerin BEP'leri hazırlanır ve başarılarının değerlendirilmesinde BEP'lerinde yer alan amaç ve davranışlar dikkate alınır.
>
> ç) Bu okul ve kurumlarda ilköğretimin 1-5 inci sınıflarında dersler sınıf öğretmenleri tarafından okutulur. Ancak 4-5 inci sınıflarda; beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, din kültürü ve ahlak bilgisi, yabancı dil, bilgisayar dersleri ile modelaj-iş dersleri alan öğretmenleri tarafından okutulabilir. 6-8 inci sınıflarda ise dersler alan öğretmenleri tarafından okutulur (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html)

Görüldüğü üzere ortopedik engelliler ilköğretim okullarında diğer ilköğretim okullarında uygulanan eğitim programları aynen uygulanmaktadır. Görsel sanatlar derslerine branş öğretmenleri girmektedir.

"Sanat eğitimi engelli çocukların duygusal, zihinsel ve toplumsal yönlerini düzeltici ve geliştirici nitelik taşıdığı bir gerçektir" (Karadayı, 1985: 6). Ortopedik yetersizlikten etkilenmiş ve süreğen hastalığı olan çocuklar eğer zekâ ile ilgili bir engeli yoksa diğer çocuklar gibi aynı görsel sanatlar programını, aynı öğretim stratejileriyle öğrenebilirler. Görsel sanatlar dersindeki etkinlikler yoluyla bu öğrenciler iş birliğini, paylaşımı ve kişiler arası ilişkilerin kurallarını öğrenirler. Bu ders çocuğun motor (hareket), fiziksel, bilişsel ve kişilik gelişiminde oldukça önemli bir yer tutar. Sanatsal aktivitelerle öğrenci el-göz koordinasyonunda gelişme sağlar, aynı zamanda sanat, rehabilite ve tedavi edici etkisi nedeniyle, engelli öğrencilerde fiziksel, zihinsel, duygusal ve sosyal gelişim aracı olarak kullanılabilir.

Ortopedik engelli öğrencilerin hareketlerindeki kısıtlılıktan dolayı ve bedensel yetersizliklerinden dolayı görsel sanatlar programının bu öğrencilere uyarlanması gerekebilir. Görsel sanatlar öğretmeni;

- ortopedik yetersizlikten etkilenmiş ve süreğen hastalığı olan öğrencinin yetersizlikleri, yapabilecekleri, sınırlılıkları ve kapasitesi konusunda olabildiğince fazla bilgi edinmelidir.
- dersi işleyebilmek için uygun fiziki ortamı sağlamalı, öğrencilerin durumuna uygun araç gereç gereksinimini belirleyerek temin etmelidir
- çocukların bedensel yetersizliklerini dikkate alarak öğretim materyalleri seçmelidir. Öğretim; resim derslerinde izlenecek yol, öğretilecek teknik ve anlatım biçimlerini ifade eder. Öğretim materyalleri bu çocukların bedensel özelliklerine olduğu kadar öğrenme güçlüklerinin özelliğine göre de uyarlanmalıdır. "Hazırlanmış programlı öğretim materyalini bulmak her zaman mümkün olmayabilir. Bu nedenle öğretmenin bu tür materyalleri hazırlaması oldukça zamanını alabilir" (Özyürek ve ark.1998:121).
- görsel sanatlar sınıfındaki ya da atölyesindeki sıralar ve diğer donatımlar bedensel yetersizliği olan çocuğa uygun bir biçimde düzenlenmelidir.
- sınıflar/atölyeler normalden büyük olmalı, oturmakta ve ayakta durma güçlüğü olan çocuklar için ayarlanabilir sandalye ve ayakta durma masaları yapılmalıdır.
- mevcut programı ve disiplin alanlarını izleyemeyen bedensel engelli çocuklar için farklı programlar kadar bireyselleştirilmiş özel yöntemlerin uygulanması gerekebilir.
- yetersizliği olan öğrencilerin her biri için bireyselleştirilmiş eğitim programı ve bireyselleştirilmiş öğretim programı hazırlamalıdır.
- görsel sanatlar programında yer alan konuları öğrencilerin gereksinimlerine göre düzenlemeli, konuları olabildiğince anlaşılır ve ilgi çekici hale getirerek anlatmalı, planlı ve yöntemli bir yaklaşım geliştirmelidir

Bu öğrencilerin yaygın özelliklerinden biri özdeğerliklerinin ve kendine güvenlerinin zayıf olmasıdır. Bu çocuklar kendilerini diğer çocuklardan daha az değerli görebilirler (Uysal, 2011). Görsel sanatlar eğitimi bu öğrencilerin kendi yapabileceklerinin farkına varmalarını sağlar ve bir işi tamamlayarak başarıyı tatmalarına imkân verir. Özellikle yapılan çalışmaların sergilenmesi ve yarışmalara katılımların olması bu başarı duygusunu artıracaktır. Bu öğrenciler ayrıca akranlarıyla iletişim kurmaya ilişkin olarak müdahalelere ihtiyaç duyarlar. Görsel sanatlar dersinde yapılabilecek olan grup etkinlikleri onların akranlarıyla iletişim kurmalarını sağlayacak ve uyum içinde çalışmalarına olanak verecektir. Grup çalışmalarında akranlarıyla

kurduğu yakın ilişkiler nedeniyle duygusal ve sosyal gereksinimleri de karşılanacaktır. Öğrencilerin bu anlamda tüm okul etkinliklerine tam zamanlı olarak katılmasına fırsat vermelidir. Ortopedik yetersizliği ve sağlık sorunları (süreğen hastalığı) olan öğrenciler için görsel sanatlar dersinde yapılacak olan etkinliklerde "farklı materyaller, geniş ve iyi programlanmış özel bir zaman dilimine gereksinim vardır. Geniş fırçalar, kalın boyalar ve silgiler canlı ana renkler kullanılabilir. Kâğıt koparma, yırtma gibi kaba hareketlerden, kesme, katlama, yapıştırma gibi daha ince hareketlere doğru bir yön izlenmelidir. Fiziksel engeli olan çocuklar için boya fırçasının basit kontrolü önemli bir gelişmedir. Konuşma yeteneği sınırlı olan çocuklar, duygu ve düşüncelerini ve olaylara karşı tepkilerini resimle ifade etmeyi, konuşarak ifade etmekten daha kolay gerçekleştirebilirler. Aynı şekilde çocuklar elleriyle çalışarak (örneğin: çamura şekil vererek, artık materyalleri yapıştırarak) duygusal doyum sağlayabilirler" (Dikmen, Emir, 1986: 153; Artut, 2002: 233).

2.6 Otizm ve Otistik Bozukluğu Olan Çocuklar

2.6.1 Otizmin Tanımı ve Otistik Bozukluğu Olan Çocukların Sınıflandırılması

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne göre otizm (Madde 4/ş), erken çocukluk döneminde görülmeye başlayan, sosyal etkileşim ve iletişim bozukluğu ile ilgi ve etkinliklerin belirgin sınırlılığı gibi özelliklerle kendini gösteren yaygın gelişimsel bozukluk durumunu ifade etmektedir.

Ersöz Ünal'a (2006) göre otizm, yaşamın erken dönemlerinde başlayan ve yaşam boyu süren sosyal ilişkiler, iletişim, davranış ve bilişsel gelişmede gecikme ve sapmayla belirli, nöropsikiyatrik bir bozukluk olarak kabul edilmektedir. İnsanın gördüklerini tam olarak anlamaktan, duyduklarını ve diğer tüm hislerini kullanmaktan alıkoyan bir engeldir. Beynin normal gelişmesi sırasında mantığı, sosyal ilişkiyi ve iletişim yeteneğini etkiler.

Özgür'e (2004) göre otizm, beyin sistemindeki fonksiyonların kimyasal dengelerinin bozulmasıyla ortaya çıkan sayılı alanlarda yüksek başarı gösteren ancak, sosyal ilişkilerde içe kapanık özellikler gösteren gelişimsel bir bozukluktur. Duygusal ve sosyal ilişkilerde kısıtlılık ve zorluk, dil gelişiminde gecikme ve problemler, kısıtlı ilgi alanı ve garip tekrarlayıcı davranışlarla karakterize olan bir hastalıktır.

Türkbay'a (2003) göre otizm, konuşmada gecikmenin olması veya gelişmemesi, ilgi alanında sığlık, insanlar ile ilişki kurma yerine cansız nesnelerle ilgilenme,

yaşıtlarıyla oyun oynamama ve tekrar edici basmakalıp davranışlarda bulunma ile kendini gösteren gelişimsel bir bozukluktur.

Diken'e (2011) göre otistik bozukluk, yaygın gelişimsel bozukluk yelpazesi içerisinde yer alan (1) toplumsal etkileşimde ve iletişimde yetersizlikler ile davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici örüntülerle ve (2) toplumsal etkileşim, toplumsal iletişimde kullanılan dil ya da sembolik/imgesel oyun becerilerinin en az birinde 3 yaşından önce gecikmelerin ya da olağandışı bir işlevselleğin olması ile karakterize gelişimsel bir bozukluktur (s. 412).

Yaygın gelişimsel bozukluklar, (*pervasive developmental disorders)* erken çocukluk döneminde başlayarak insanın zihinsel, dilsel ve motor gelişimlerinin yanı sıra sosyalleşmesini de olumsuz yönde etkileyen bir grup nöropsikiyatrik bozukluklardır. Yaygın gelişimsel bozukluklar Amerikan Psikiyatri Birliği'nin psikiyatri alanında standart olarak kabul edilmiş *DSM-IV-TR Tanı Ölçütleri Başvuru El Kitabı*'nda (2001) beş bozukluktan oluşan bir grup altında ele alınır. Bunlar; otistik bozukluk, rett bozukluğu, çocukluğun dezintegratif bozukluğu, asperger bozukluğu (asperger sendromu) ve başka türlü adlandırılamayan yaygın gelişimsel bozukluktur (atipik otizm) (Berrakçay, 2008; Sucuoğlu, 2011).

Otizmin tanımlanması ve otistik çocukların ayrı bir grup olarak sınıflandırılması ilk olarak 1943 yılında ABD'de John Hopkins Üniversitesi'nde çalışan Amerikalı çocuk psikiyatristi Dr. Leo Kanner ve 1944 yılında Avusturya'lı çocuk doktoru Hans Asperger tarafından birbirlerinden habersiz otistik davranışları incelemeleriyle yapılmıştır. Kanner, 11 çocukta gördüğü benzer özellikleri belirterek, bu hastalığa "Erken Çocukluk Otizmi" (*Early Infantile Autism*) adını vermiştir. Kanner, aynı yıl otizmle ilgili ilk makalesini yayınlayarak, kendi hastası olan on bir çocuğun özelliklerini ayrıntılı olarak anlatmıştır. Aynı tarihlerde (1944) Avusturyalı psikiyatrist Hans Asperger de bir grup çocukta gördüğü bazı davranışları tanımlamış ve bu davranışları Otistik Psikopati olarak adlandırmıştır. Ancak Asperger, tanımlamayı savaş yıllarında ve Almanca yazdığı için uluslararası alanda fazla tanınmamıştır. Daha sonra yapılan araştırmalarda Kanner ile Asperger'in aynı hastalığı belirttikleri ortaya çıkmıştır. Kendi dünyasında, dışarıya kapalı yaşayan bu çocuklar için, Kanner "otizm" kelimesini kullanınca, bu belirtiler psikiyatrinin şizofreni kavramına bağlandığından, otizm, çocukluk şizofreni olarak anlaşılmıştır. Otizm yetişkin şizofrenlerin çocukluktaki hali olarak anlaşıldığından, nedenleri ve tedavisine de yıllarca bu açıdan bakıldı. 1970 yıllarının sonlarında

psikiyatrinin yaptığı atakla, çocukluk şizofreni olarak görülen otizmin psikiyatrideki "yetişkinlik şizofreni" ile karıştırılmaması gerektiği görülmüştür. Otizm kelimesi Yunanca "öz, kendi, benlik" anlamına gelen "autos" kelimesinden gelmektedir. Kanner bu ismi, otistik çocukların kendi içlerine kapanık görünmesi ve diğer insanlara ilgi göstermemeleri, onlarla ilişki kuramamaları nedeni ile kullanmıştır. Kanner tanımında otistik çocukların başka insanlarla iletişim kurmak yerine kendi yarattıkları dünyada yaşama eğilimleri gösterdiklerine dikkat çekmiştir. Kanner'ın otizmi tanımlamasından sonra, otizmin nedenleri ve bu özellikteki çocukların davranışları üzerinde çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Kanner'dan itibaren adı ve tanı kriterleri açısından değişikliğe uğramakla birlikte 1980'den beri ise otizm Yaygın Gelişimsel Bozukluk/YGB (Pervasive Developmental Disorder/ PDD) tanımı altında bir alt kategori olarak yer almaktadır (American Psychiatric Association, APA, 1994/2000; Bayraktar, 2007; Kanner, 1943; Özbey, 2005; Persson, 2003)

Kanner'e göre otistik çocuklar;

- Kendine yöneltilen sözel ifadeleri sıklıkla aynı şekilde tekrar eden, "ben" yerine "sen gibi şahıs zamirlerini ters kullanan, ekolalisi ve gecikmiş dil gelişimi olan,
- Çok iyi bir belleğe sahip olan,
- Kendiliğinden başlattığı davranışları sınırlı oranda bulunan,
- Stereotip hareketleri bulunan ya da belli hareketlere aşırı bağımlılık gösteren,
- Aynılığı koruma isteği olan,
- İnsanlarla ilişki kurmada zorluk çeken,
- Cansız nesne veya resimleri tercih eden, çocuklardır" (Darıca, Abidoğlu ve Gümüşçü, 2002:17) .

Otizm tanısı, nedenine ya da işleyişine göre değil, davranışlara göre yapılmaktadır. Günümüzde otistik bozukluğun tanısının genellikle ICD-10 (International Statistical Classification of Diseases- Hastalıkların Uluslararası İstatistiksel Sınıflaması) ve/veya DSM-IV-TR (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders –Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması) tanı ölçütlerine göre konulduğu bilinmektedir. Hastalıkların Uluslararası Sınıflaması'nın gözden geçirilmiş 10'uncu versiyonu ICD-10 Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından geliştirilmiş olup, Avrupa'da kullanılan resmi sınıflandırma sistemidir. DSM-IV ise Amerikan Psikiyatri Birliği (APA) tarafından geliştirilmiş olan mental bozuklukları sınıflandırma sisteminin 4. gözden geçirilmiş baskısıdır. Yeni düzeltmelerle ve

kriterlerle beşinci baskısının (DSM-5) Mayıs 2013 yılında çıkması beklenmektedir. Bunların dışında: Otizm Tanı Görüşmesi -Gözden Geçirilmiş (Autism Diagnostic Interview-R, ADI-R), Otizm Tanı Gözlem Ölçeği (Autism Diagnostic Observation Scale), Çocukluk Otizmini Derecelendirme Ölçeği (Chilhood Autism Rating Scale), Davranış Değerlendirme Ölçeği (Behavioral Summarized Evaluation) otistik bozukluğun tanısında yardımcı olarak kullanılan araçlardır. Bunlardan, otizm araştırmasında sıklıkla kullanılan ikisi ebeveyn ile görüşmeden oluşan *otizm tanı görüşmesi* ve bunun gözden geçirilmiş hali (Autism Diagnostic Interview-Revised-ADI-R) ve çocuk ile etkileşim ve gözlemi içeren *otizm tanı gözlem ölçeğidir*. *Çocukluk otizmini derecelendirme ölçeği* (Children Autism Rating Scale-CARS) klinik ortamlarda çocuğu gözlemlemeyi temel alır ve otizmin şiddetini belirlemek için yaygın olarak kullanılır (Doğangün, 2008; London, 2007; Volkmar, Chawarska ve Klin, 2005).

Otizm ile ilgili bugün pek çok ülkede kullanılan tanı sistemi, Amerikan Psikiyatri Birliğinin hazırladığı sistemdir. Amerikan Psikiyatri Birliği'nin 2000 yılında yayımladığı DSM-IV-TR (The Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders – Psikiyatride Hastalıkların Tanımlanması ve Sınıflandırılması Elkitabı/2001) kılavuzuna göre; bir çocuğa otizm tanısı konulabilmesi için aşağıdaki üç temel alanı kapsayacak şekilde, toplam 6 belirtinin olması gerekir.

Buna göre, DSM-IV-TR (2000)'de yer alan tanı kriterleri şöyledir (Köroğlu, 2001) ;

A. En az ikisi (1)'inci maddeden ve birer tanesi (2) ve (3)'üncü maddelerden olmak üzere (1), (2) ve (3)'üncü maddelerden toplam altı (ya da daha fazla) maddenin bulunması:

(1) Aşağıdakilerden en az ikisinin varlığı ile kendini gösteren toplumsal etkileşimde nitel bozulma:

(a) Toplumsal etkileşim sağlamak için yapılan el kol hareketleri, alınan vücut konumu, takınılan yüz ifadesi, göz göze gelme gibi sözel olmayan birçok davranışta belirgin bir bozulmanın olması.

(b) Yaşıtlarıyla gelişimsel düzeyine uygun ilişkiler geliştirememe,

(c) Diğer insanlarla eğlenme, ilgilerini ya da başarılarını kendiliğinden paylaşma arayışı içinde olmama (örn. İlgilendiği nesneleri göstermeme, getirmeme ya da belirtmeme)

(d) Toplumsal ya da duygusal karşılıklar vermeme

(2) Aşağıdakilerden en az birinin varlığı ile kendini gösteren iletişimde nitel bozulma:

(a) Konuşulan dilin gelişiminde gecikme olması ya da hiç gelişmemiş olması (el, kol ya da yüz hareketleri gibi diğer iletişim yollarıyla bunun yerini tutma girişimi eşlik etmemektedir.)

(b) Konuşması yeterli olan kişilerde, başkalarıyla söyleşiyi başlatma ya da sürdürmede belirgin bir bozukluğun olması.

(c) Basmakalıp ya da yineleyici ya da özel bir dil kullanma,

(d) Gelişim düzeyine uygun çeşitli, imgesel ya da toplumsal taklitlere dayalı oyunları kendiliğinden oynamama.

(3) Aşağıdakilerden en az birinin varlığı ile kendini gösteren davranış, ilgi ve etkinliklerde sınırlı, basmakalıp ve yineleyici örüntülerin olması:

(a) İlgilenme düzeyi ya da üzerinde odaklanma açısından olağandışı, bir ya da birden fazla basmakalıp ve sınırlı bir örüntüsü çerçevesinde kapanıp kalma.

(b) Özgül, işlevsel olmayan, alışageldiği üzere yapılan gündelik işlere ya da törensel davranış biçimlerine hiç esneklik göstermeksizin sıkı sıkıya uyma,

(c) Basmakalıp ve yineleyici motor mannerizmler (örn. Parmak şıklatma, el çırpma ya da burma ya da karmaşık tüm vücut hareketleri)

(d) Eşyaların parçalarıyla sürekli uğraşıp durma.

B**.** Aşağıdaki alanlardan en az birinde, 3 yaşından önce gecikmelerin ya da olağandışı bir işlevselliğin olması:

(1) Toplumsal etkileşim,

(2)Toplumsal iletişimde kullanılan dil ya da

(3)Sembolik ya da imgesel oyun.

C**.** Bu bozukluk Rett Bozukluğu ya da Çocukluk Dizintegratif Bozukluğu ile daha iyi açıklanamaz.

Millî Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğünün katkılarıyla Tohum Otizm Vakfının Raporu'na (2010) göre Otizm spektrum bozukluğunun dünya'da görülme sıklığı 1985 yılında 1/2500, 1995 yılında 1/500, 2001 yılında 1/250, 2007 yılında 1/150 iken; 2009 yılında 1/110 olarak belirlenmiştir. Bu yaygınlık oranları baz alındığında, Türkiye'de 500.000'in üzerinde otizmli birey ve zorunlu ilköğretim çağında yaklaşık 100.000 otizmli çocuk olduğu düşünülebilir. Milli Eğitim Bakanlığı'ndan elde edilen ve Türkiye'de 2008-2009 eğitim-

öğretim yılı istatistiklerini gösteren verilere göre; resmi ilköğretim ve ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören otizm tanılı öğrenci sayısı 2.582 olup bu öğrencilerin 306'sı okulöncesi ve ilköğretim bünyesinde kaynaştırma eğitimi, 30'u ortaöğretim bünyesinde kaynaştırma eğitimi, 1.453'ü özel sınıfta eğitim, 793'ü ise OÇEM'lerde (Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi ve İş Eğitim Merkezi) eğitim almıştır. Bu öğrenciler içinde ilköğretim düzeyinde eğitim almış olanların toplamı 2.403'tür. Öte yandan, 2009 yılında Türkiye'de RAM'larda otizm tanısı almış çocuk sayısı 10.811'dir. Görüldüğü gibi, Türkiye'de tanı alan otizmli çocuk sayısı ile okullaşabilen otizmli çocuk sayısı arasında büyük bir fark vardır.

Otizm her sosyoekonomik düzey ve etnik kökenlerden gelen çocuklarda görülebileceği gibi kalıtsal ya da çevresel faktörlerle de ortaya çıkabilmektedir. mektedir. Otizmin küçümsenmeyecek oranda yaygın olmasının ve zaman içinde sayının giderek artmasının çevre kirliliği, radyasyon, beslenme alışkanlıklarının değişmesi gibi nedenlere bağlı olduğu düşünülebilir. Diğer bir görüşe göre hastalık artık daha iyi tanınmakta ve hafif formlarının da bu sayıya eklenmesiyle sıklık oranında artış gözükmektedir. Genetik bilimleri açısından bir değerlendirme yapıldığında, bir ailede bu hastalığa sahip biri varsa otistik bir çocuğa sahip olma riskinin %5-8 arasında olduğu tahmin edilmektedir (Aydın, 2003; Yüksel, 2005).

2.6.2 Otistik Bozukluğu Olan Çocukların Eğitimi

Otistik özellik gösteren çocukların tıbbi tanılaması ilgili tıp personelince (psikiyatrist, nörolog gibi) yapılırken (Diken, 2011), eğitsel tanılaması, rehberlik ve araştırma merkezlerinin özel eğitim bölümlerinde yapılır (MEB, 2004/madde10). RAM'da yapılan değerlendirme sonunda çocuğun bir yıllık eğitsel planı hazırlanır. Bu eğitsel plan her yıl yenilenir ayrıca çocuğun gelişimi RAM tarafından düzenli olarak takip edilir. Hazırlanan eğitsel planda çocuğun hangi eğitim ortamında eğitim görmesinin uygun olacağı belirtilir. (Birkan, 2010). Bu görüş doğrultusunda eğitsel yöneltme kararı, Özel Eğitim Hizmetleri Kuruluna iletilir. Özel Eğitim Hizmetleri Kurulu, yöneltme raporunu değerlendirerek yerleştirme kararı alır (MEB, 2004/madde10).

Otistik Bozukluğu Olan Çocukların Eğitim Ortamları;

1-Kaynaştırma Eğitimi

Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitimlerini, destek eğitim hizmetleri de sağlanarak yetersizliği olmayan akranları ile birlikte resmî ve özel; okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim ve yaygın eğitim kurumlarında sürdürmeleri esasına dayanan özel eğitim uygulamalarıdır (MEB. 2006, madde23/1). Özel eğitim gerektiren bireylerin eğitimleri, hazırlanan bireysel eğitim planları doğrultusunda akranları ile birlikte her tür ve kademedeki okul ve kurumlarda uygun yöntem ve teknikler kullanılarak sürdürülür (MEB, 1997, madde12).

2-Özel Eğitim Sınıfı

Okul ve kurumlarda, durumları ayrı bir sınıfta eğitim görmeyi gerektiren öğrenciler için yetersizlik türü, eğitim performansları ve özelliklerine göre açılan sınıflardır (MEB. 2006, madde4/v). Resmi ve özel okul bünyesinde özel eğitim gerektiren öğrenciler için açılır (Birkan, 2010)

3-Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (OÇEM)

Otistik çocuklar eğitim merkezleri, ilköğretim okullarının bünyesinde açılmış ya da özel eğitim sınıfı seviyesinde faaliyet gösteren bağımsız olarak açılan, tıbbî ve eğitsel tanısı konulmuş otistik özellikler gösteren, 3-15 yaş grubundaki çocukların bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla kaynaştırma, grup ve birebir eğitim uygulayan özel eğitim kurumlarıdır. *Bağımlı OÇEM:* Okul öncesi dönemden itibaren ilköğretime çeşitli programlarla ve kaynaştırma eğitimi yoluyla devam edebilecek otistik çocuklar için ilköğretim okulu bünyesinde açılan merkezi, *Bağımsız OÇEM:* Otistik özellikleri ve bireysel farklılıkları nedeniyle kaynaştırma eğitiminden yararlanamayacak durumdaki 3-15 yaş grubundaki otistik çocukların kendilerine yetecek derecede bağımsız yaşam becerilerini geliştirmek amacıyla açılan merkezi ifade etmektedir (MEB, 2004 /madde 4/ e,f, madde 16).

4- Otistik Çocuklar İş Eğitim Merkezi (OÇEM)

İlköğretimlerini tamamlayan, genel ve mesleki ortaöğretim programlarına devam edemeyecek durumda olan ve 21 yaşından gün almamış otizmli bireyler otistik çocuklar iş eğitim merkezlerine devam edebilir. Bu merkezlerde, akademik bilgi ve becerilerin yanı sıra otistik bireylerin; temel yaşam becerilerini geliştirmek, topluma uyumlarını sağlamak iş ve mesleğe yönelik beceriler kazandırmak amacıyla farklı konu ve sürelerde meslek kursları da düzenlenir (MEB, 2004).

Millî Eğitim Bakanlığı Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri Yönergesi Tebliğler Dergisi'nde (Aralık 2004/ 2567- madde 5) otistik çocukların eğitim- öğretim

faaliyetlerinin şu genel ilkelere uygun olarak düzenlenmesi ve yürütülmesi gerektiği belirtilmiştir;

a) Eğitime her çocuğun performansı belirlenerek başlanır.

b) Otistik çocukların eğitiminde bireyselleştirilmiş ve erken eğitim esastır.

c) Otistik çocuğu grup/kaynaştırma eğitimine hazırlamak ya da devam eden grup/kaynaştırma eğitimini desteklemek amacıyla gerektiğinde birebir eğitim verilir.

d) Performans özellikleri açısından birbiriyle uyuşan 2-4 otistik çocuk ile grup eğitimi yapılır.

e) Sosyal ve akademik beceriler yönünden gelişmiş çocuklar, performanslarına uygun kaynaştırma programlarından yararlandırılır.

f) Kaynaştırma eğitimi uygulaması sürecinde kaynaştırma eğitimi alan otistik çocuğa, diğer öğrencilere, sınıf öğretmenine, branş öğretmenine ve/veya ailelere özel eğitim desteği sağlanır.

g) Otistik çocuklarda gözlemlenen problem davranışlar, eğitimin bir parçası olarak nitelendirilir, problem davranışın ortadan kaldırılması için uygun yöntem ve teknikler kullanılır.

h) Eğitim-öğretim sırasında ilerleme kaydeden otistik çocukların performanslarına uygun olarak belirlenen hedeflere göre eğitim-öğretime devam edilir.

ı) Eğitim-öğretimde; ortam, materyal, plân ve yöntemler otistik çocuğu merkez alır.

j) Bu çocukların sosyal gelişimlerinin sağlanmasına yönelik gezi, tören ve benzeri etkinlikler, bir program çerçevesinde düzenlenir.

k) Otistik çocukların eğitim-öğretim sürecinde bireysel özelliklerine uygun öğrenme/öğretme strateji, yöntem ve tekniklerden yararlanılmasına özen gösterilir.

l) Kaynaştırma eğitiminin yapıldığı okulun personeli ile ailelerin ve toplumun özel eğitim konusunda bilgilendirilmeleri için gerekli tedbirler alınır.

m) Otistik çocuklara resim, işaret ve benzeri yollarla iletişim becerileri kazandırılır. (MEB, 2004)

"Otizm" veya "Yaygın Gelişimsel Bozukluk" tanısı alan çocukların birçoğu iyi bir özel eğitim müdahalesi sonucu birçok beceriyi kazanırlar. Ancak kazandıkları becerileri iyi yapılandırılmış ortamlarda sergilerken, doğal ortamlarda bu becerileri kendiliğinden göstermeyebilirler. Bunun başlıca sebebi çocukların, eğitim sırasında kullanılan sözel yönergelere bağımlı hale gelmeleridir (Bryan ve Gast, 2000). Bu

durum, 31.05.2006 tarihli ve 26184 sayılı Resmî Gazete'de yayınlanarak yürürlüğe giren Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde de yer alan "özel eğitim gerektiren bireylere, asıl hedef olan bağımsızlık kazandırma" ilkesiyle ters düşmektedir. Otizm tanısı alan çocuklarda bir etkinlikten diğerine geçerken yardım ve yönergeye ihtiyaç duyma, böyle bir değişiklik beklenmiyorsa problem davranışlar gösterebilme olasıdır (). Bu nedenle etkinlikler arası geçişlerde yaşanan sorunları çözmek sınıf öğretmenleri için gereken önemli bir konudur (Akgül, 2010; Bryan ve Gast, 2000).

Otistik çocuğun erken tanısı ve uygun müdahalelerin ve eğitimin başlatılması, sonraki gelişimi açısından çok önemlidir. Eğitimin 3-4 yaştan önce başlaması, haftada en az 20 saat olması ve çok özel yöntemlerle yürütülmesi gerekmektedir. Erken yaşta uygun bir eğitim alabilenlerin yarısına yakını birkaç yıl içinde bu sorundan büyük ölçüde kurtulmaktadır. Planlanan eğitim çocuğun özel gereksinimlerine uyarlanmış olmalıdır. Eğitim-öğretim ortamı, birebir ve grup eğitimine uygun şekilde düzenlenmelidir. Birebir eğitim köşelerinin yanı sıra resim, el işi, kukla ve oyuncak gibi etkinlik köşeleri düzenlenecek şekilde fizikî ortamlar hazırlanmalı, bu ortamlar her öğrenci için beş metre kare olacak şekilde ayarlanmalıdır. Eğitimde en önemli koşul, eğitimcinin otistik çocuğun özelliklerini çok iyi tanımasıdır. Tüm bu özellikler, otizm spektrum bozukluğu tanılı öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin çok özel donanımlara sahip olmalarını gerektirmektedir (Korkmaz, 2005; Sucuoğlu, 2011; MEB, 2004/ madde 8). Bu bağlamda geliştirilmiş ve kullanılan bazı davranışsal / eğitsel tedavilerden bazıları şunlardır;

a) Lovaas Yaklaşımı: Bu yöntemde çocuk, eğitimci ve ebeveyn birlikte bir çalışma yürütürler. Yaklaşım, okulda veya evde, haftada 20-40 saat arası bir eğitim surecini öngörmektedir. Erken tedavi yaklaşımı olarak nitelendirilmesinin sebebi ise, bu yaklaşımda amacın, çocuğa otistik tanısı konduktan sonra eğitim programıyla 5-6 yaşlarına geldiğinde yaşıtlarıyla okula gidebilmesini sağlamak oluşudur. Gelişimsel yetersizliği olan bireyleri eğitirken temel amaçlardan biri "doğal" koşullarda işlev görmelerine yardımcı olmaktır. Bu nedenle özel eğitim tedavi ortamı ile çocuğun ortalama ortamı arasındaki fark ne kadar küçük olursa, öğrenilenleri aktarması o kadar kolay olacaktır (Eraktan, 2005; Lovass, 2005).

b) TEACCH Metodu: Amerika Birleşik Devletlerinde yaygın olarak uygulanan TEACCH(Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped) programı (Otistik ve diğer iletişim bozukluğu olan çocuklar için eğitim ve sağaltım programı) davranışçı yaklaşımın ilkelerini benimseyen ancak ağırlıklı olarak eğitimsel yaklaşımı temel alan bir eğitim programıdır. Bu metodun amacı, çocukları otizmden veya otistik davranışlarından kurtarmak değil, onların ihtiyaçlarına uygun bir ortam oluşturarak kapasitelerini en üst düzeyde kullanabilmelerini sağlamak, çocuğu bağımlılıktan kurtarmak, olabildiğince bağımsız bir yetişkin olarak yetiştirmek, düşünebilmesini hedeflemektir. TEACCH yaklaşımı sözel yönerge ve sözel açıklamaların tek başına yeterli olmadığını dikkate alır, sözel bilginin görselleştirilerek anlaşılır kılınmasını gerekli görür. Bu bağlamda, otistik çocukların görsel becerilerinden faydalanmak ve bağımsızlaşmalarını sağlamak amacıyla, işaret dili, resimli veya hem resim hem kelime içeren iletişim tahtaları kullanılır (Kayaalp, 2000; MEB, 2013; Persson, 2002; Sucuoğlu, 2011).

c) FLOORTIME Yaklaşımı: Bu yöntem bireyin gelişimsel özelliklerini ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak, iletişim için gerekli olan başlıca becerileri desteklemeyi hedefleyen ve bu alanda uzman profesyoneller eşliğinde, evde, ebeveyn ve çocukla gerçekleştirilir. Bu yöntemin etkinliğine dair bilimsel çalışmaların yetersizliği ve otizmi ağır olan bireylerde böylesi çocuk merkezli bir çalışmanın işe yaramayacağı yönünde eleştiriler mevcuttur (Eraktan, 2005).

d) PECS Programı: İletişimin öğrenilmesi ve desteklenmesi için kullanılan önemli programlardan biri de Picture Exchange Communication System (PECS) (Resim Değiştirme Yoluyla İletişim Sistemi)'dir. Otizmli bireylerin görsel algılarının kuvvetli olmasından yola çıkılan bu yöntemde, resimler kullanılarak davranışçı yöntem ve uygulamalar izlenir (Eraktan, 2005).

e) MILLER Yöntemi: Miller Yöntemi, teorik temeli, hedefleri ve etkinliği olan alternatif bir yöntemdir. Bu yöntemde beden organizasyonuna ve sosyal iletişim becerilerine yönelik problemleri işaret eden bütünleştirici bir yaklaşım sunulması hedeflenir. Yöntemin amacı, ofistik çocuğun kapasitesini, başka insanlarla veya nesnelerle iletişim kurabileceği bir düzeye getirmek, değişikliklere adapte olmasını

sağlamak, edindiği deneyimlerden çıkarımlar yaparak öğrenmesini sağlamaktır (Eraktan, 2005: 30-31).

f) SONRISE Yöntemi: Aile eğitimine dayalı, çocuk merkezli bir yaklaşımı kabul eden bu yöntemde ebeveynlere, otistik çocuklarına iyi birer eğitimci olabilmek için çeşitli yaklaşımlar (eğitimsel ve davranışsal yaklaşımlar) öğretilir. Bu sayede ebeveynler, çocuklarına, gelişim, iletişim ve beceri kazanımlarında yardımcı olurlar (Eraktan, 2005).

g) Konuşma Terapisi: 'Makaton Terapisi' diye de bilinen bu yöntem özel bir işaret dili, konuşma ve semboller yoluyla iletişim kurarak kendini ifade edebilmeyi sağlayan bir yöntemdir. Otistik çocuk konuşmaya ne kadar erken başlarsa diğer becerileri de o oranda çabuk gelişeceği için, bu yöntemin otizmin tedavisinde önemli bir yer tuttuğu söylenir (Korkmaz, 2005).

h) Fizyoterapi: "Fizyoterapinin otizmin tedavisinde kullanılmasındaki temel neden, çocuğun dikkatini dış ortama ve nesnelere yönelterek onlarla olan ilişkilerini arttırmaktır" (Korkmaz, 2005:7 9).

i) Sanat ve Müzikle Tedavi: Otistik çocukların sanat ve resme ilgi duyduklarına ve bazılarının bu konuda üstün yetenekli olduklarına dikkat çeker. Otistik çocukların bir kısmında, müziğe karşı aşırı bir ilgi ve beceri gözlemlenir. Ayrıca müziğin, bu çocuklar üzerinde yatıştırıcı ve dikkat yetilerini geliştirici özelliği olduğu da tespit edilmiştir. Dolayısıyla, çocukların bu eğilimleri tedavi amacıyla da kullanılır (Korkmaz, 2005: 81).

2.6.3 Otistik Bozukluğu Olan Çocuklar İçin Görsel Sanatlar Dersinin Önemi

5378 sayılı Özürlüler Kanunu ile 573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'ye dayalı olarak 31 Mayıs 2006'da yürürlüğe konulan MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği otistik çocukların eğitimiyle ilgili şu tespitlerde bulunmuştur; "Otistik bozukluğu olan bireyler, kaba ve ince motor becerilerde önemli yetersizlikler sergilerler. Bu motor güçlükler; motor planlama problemi, kas zayıflığı veya duyusal isleyişle ilişkili olabilir. Otistik çocuklarda, büyük ve küçük motor test skorları, sosyal etkileşimdeki yetersizlikle ilişkilidir" (MEB, 2006). Bu bağlamda görsel sanatlar

çalışmaları yoluyla otizmli çocukların duygusal açıdan rahatlamaları, ince motor becerilerinin ve el-göz koordinasyonunun gelişmesi desteklenebilir. Dolayısıyla bu derste yapılacak çalışmalarda çocuğun el, bilek, parmak ve göz koordinasyonunun kuvvetlendirilerek geliştirilmesine yardımcı olacak etkinlikler öncelikli olmalıdır. Otizmli bir çocuğa temel motor becerileri kazandırmaya çalışırken, malzemelerin görev amaçları görsel işaretlerle açıkça tanımlanmalıdır. Böylesi bir hazırlık çocuğun kavrayamayacağı görevler ya da beklentilerle karşılaşıldığında oluşabilecek olumsuz davranışların önlenmesine yardımcı olabilir (Gabriels, 2003; Korkmaz, 2005; MEB, 2013; Yanardağ, 2007; Yazkaç, 2001), otistik çocukların sanat ve resme ilgi duyduklarına ve bazılarının bu konuda üstün yetenekli olduklarına dikkat çeker. Sanat eğitimi otizme sahip olanlar için etkililiği kanıtlanmış birçok başa çıkma yöntemlerinden biridir (Kellman, 2004; Osborne, 2003). Osborne (2003), bu konuda yaptığı bir çalışmada otizmli çocukların sanat eğitimi çalışmalarından olumlu etkilendiği ve otizmli çocukların gelişimine olumlu katkı sağladığını belirtmiştir. Sonuç olarak, otizmli çocukların sanat eğitimi konusunda deneyimli öğretmenlerle yapacakları çalışmaların çocuklar üzerinde olumlu sonuçlara ulaşılacağını belirtmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nün 2013-2014 öğretim yılından itibaren uygulanmak üzere hazırladığı "Özel Eğitim Uygulama Merkezi (Okulu) I.ve II. Kademe Eğitim Programı (Otistik Çocuklar İçin)"na göre otistik çocuklar için görsel sanatlar dersinin genel amaçları şöyledir (MEB, 2013)

Genel Amaçları

1. Görsel sanat çalışmalarında temel iş alışkanlıkları kazanır.
2. Çeşitli araç gereçleri uygun ve ekonomik şekilde kullanma alışkanlığı kazanır.
3. Yeni ürünler ortaya çıkararak kendini ifade eder ve üretken olma alışkanlığı kazanır.
4. Boş zamanlarını yararlı ve zevkli bir şekilde geçirmesini sağlayacak alışkanlıklar kazanır.
5. İş birliği içinde çalışmayı alışkanlık hâline getirir.
6. Çevre ile ilgili gözlemlerini, izlenimlerini, duygularını ve düşüncelerini görsel sanatlar çalışmalarına yansıtarak hayal gücünü geliştirir.
7. Renk çalışmaları ile doğadaki renklerin farkına varır.
8. Küçük kasları ile el göz koordinasyonunu geliştirir.

9. Çalışmalar sonucunda ürettikleriyle kendine güven duygusunu geliştirir.
10. Yeteneklerini fark ederek geliştirir.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde (MEB, 2006, madde 41/d), otistik bozukluğu olan öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi ile ilgili şu açıklama yapılmaktadır; "Dersler sınıf öğretmenleri tarafından okutulur. 4-8 inci sınıflarda ise beden eğitimi, müzik, görsel sanatlar, iş eğitimi dersleri alan öğretmenleri tarafından okutulabilir. Alan öğretmeni tarafından okutulan derslere sınıf öğretmeni de katılır". Otistik bozukluğu olan öğrencilerin görsel sanatlar dersi 1. Sınıftan 5. Sınıfa kadar haftada bir saat, beşinci sınıftan 8. Sınıfa kadar haftada iki saat olarak işlenmektedir. Oyun ve sanat etkinlikleri konu başlığı altında yer alan amaç ve davranışlar " görsel sanatlar" dersi olarak işlenmektedir.

Bu yönetmeliğe göre;

İlköğretim 7-11 yaş arası otistik öğrencilere eğitim programında; a-İletişim Becerileri, b-Günlük Yaşam Becerileri, c-Motor Becerileri, d-Sosyal Yaşam Becerileri, e-Akademik Beceriler, f-Oyun ve Sanat Etkinlikleri;

İlköğretim 12-15 yaş arası otistik öğrencilere eğitim programında; a-İletişim Becerileri, b-Sosyal Yaşam Becerileri, c-Bağımsız Yaşam Becerileri, d-Motor Becerileri, e-Oyun ve Sanat Etkinlikleri, f-Akademik Beceriler öğretilmektedir.

OYUN VE SANAT ETKİNLİKLERİ (7-11 YAŞ)

1. Tuz seramiği, plâstrin ve kil gibi maddelere şekil verebilme, 2. Pastel boya ile boyama yapabilme, 3. Kâğıt yırtabilme, 4. Makas ile kâğıt kesebilme, 5. Suluboya ile boyama yapabilme, 6. Baskı çalışmaları yapabilme, 7. Kâğıt yapıştırabilme, 8. Müziğe uygun ritm tutabilme, 9. Basit şarkılar söyleyebilme, 10. Basit müzikli oyunlara eşlik edebilme, 11. Belli başlı müzik aletlerini tanıyabilme.

OYUN VE SANAT ETKİNLİKLERİ (12-15 YAŞ)

1. Parçalara bölünmüş nesne resminin parçalarını birleştirerek tamamlayabilme, 2. Eksik nesne resimlerini çizerek tamamlayabilme, 3. Cetvel kullanarak çizgi çizebilme.
4. Yırtma-yapıştırma çalışmalarını yapabilme, 5. Kalın (pes) ve ince (tiz) sesleri ayırt edebilme, 6. Müzik dinlenen araçları tanıyabilme.

Otistik bozukluğu olan öğrencilerin görsel sanatlar dersleri diğer normal gelişen çocuklara göre farklı bir düzeyde işlenmektedir. Bu ders başta ince motor kas gelişimi olmak üzere sosyal, davranışsal, duygusal, duyusal ve iletişim beceri gelişimlerini

olumlu yönde etkilemektedir. Ayrıca sanat etkinlikleri aynı zamanda öğretmene, çocuğun içinde kullanılmayan potansiyeli açığa çıkarması ve geliştirmesi içinde bir fırsat yaratır ki buda çocuğun benlik saygısı üzerinde olumlu bir etki yaratabilir. Sanat eğitimi yalnızca çocuğun fazla enerjisini boşaltarak gerilimini azaltmaz aynı zamanda çocuğun yaşam kalitesini artırabilir. Yapacağı çalışmalar ile otistik çocuklar yaşam becerileri kazanıp kendilerini keşfetmenin bir yolunu bulabilirler. Sanat yoluyla çocukları ve ailelerini anlama ve yardım etmenin odağında "her birey, doğuştan, yaratıcı potansiyele sahip bir varlıktır" varsayımı yer alır. Yaratıcı eylem sırasında ve sonunda, durup, ürüne ve sürece bakma, deneyim üzerine yansıtma ve düşünme anları vardır. Ortaya bir ürün çıkarmak ve bu ürünün sergilenmesi çocuğun çevresi tarafından takdir görmesine, beğenilme duygusunu ve başarma duygusunu yaşamasına sebep olacaktır. Bu sayede çocuklarda, yaptıkları ile gurur duyma ve kendisine güven duyma gelişimi de sağlanabilir (Kubie, 1958; Moustakes, 1969; Osborne, 2003; Peter, 1998; Rubin, 2005).

Otistik çocukların hepsi aynı özellikleri ve eksiklikleri göstermeyebilir, zekâ düzeyi, otizminin derecesi ve dil düzeyi farklı olabilir. Bu nedenle görsel sanatlar öğretmeni, otistik çocukların bireysel farklılıklarının ve özelliklerinin mevcut eğitim-öğretimden yararlanma olanaklarını sınırlayabileceğinin farkında olması gerekmektedir. Görsel sanatlar dersi planlamasının; otizmli bireylerin özelliklerine göre, yaşantıları ile paralel olarak, yetenek ve yaratıcılıklarını geliştirecek nitelikte olması çok önemlidir. Öğretmen etkinlikleri planlarken kolaydan zora, basitten karmaşığa, somuttan soyuta doğru bir yol izlemelidir. Sanat çalışmaları otistik özellikler gösteren bir tedavi yöntemi olarak da kullanılmaktadır. Sanat terapisi fiziksel, zihinsel veya duygusal problemleri olan, hastalıklar ve bozuklukları olan kişilere başarıyla uygulanabilmektedir. Otistik çocukların tedavisindeki amaç, yıkıcı davranışları azaltmak, dil, iletişim ve kendine bakım becerilerini kazandırmak ve öğrenmeyi arttırmaktır. Bu amaçlar en iyi şekilde, çocuğun çok iyi yapılandırılmış ve bireyselleştirilmiş yeteneklerini en üst düzeye çıkaran programlar ile sağlanabilir. Bu bağlamda, Işıker ve Fırıncı (2008), yaptıkları bir çalışmada psikodrama ve sanat terapisi uygulanan öğrencilerin fantezi ve saldırgan savunmalarının azalırken yüceltme mekanizmasının arttığını, insanlara yardım etme ve onlara güvenme düzeyinin arttığını, insan ilişkilerinin sayısı ve kalitesinin arttığını tespit etmişlerdir. Bu da sanat eğitiminin sosyalleşmeye sağladığı yararların bir göstergesidir. (Doğangün, 2008; Işıker ve Fırıncı, 2008; Kim, Kim, Lee, ve Chun, 2008; MEB, 2013).

Otistik öğrencilerle işlenecek olan görsel sanatlar dersi için okullarda çalışmaya uygun atölye olması gerekmektedir. Atölye öğrencinin rahat hareket edebileceği güvenli bir yer olmalıdır çünkü bu öğrenciler fiziksel çevreye karşı aşırı duyarlıdırlar bu nedenle ortamın işlevsel olarak yapılandırılması gereklidir. Titrek ışıklar, güçlü kokular ve sesler gibi dikkat dağıtıcı durumlar kontrol altına alınmalıdır. "Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri Yönergesi" Madde 8'de bu konu "Eğitim-öğretim ortamı, birebir ve grup eğitimine uygun şekilde düzenlenir. Birebir eğitim köşelerinin yanı sıra resim, el işi, kukla ve oyuncak gibi etkinlik köşeleri düzenlenecek şekilde fizikî ortamlar hazırlanır. Fizikî düzenleme yapılırken eğitim-öğretim ortamının, her öğrenci için beş metre kare olarak düzenlenir" şeklinde açıklanmıştır. "otistik çocukların yaklaşık %40'ında kendine zarar veren davranışlar olduğu bilinmektedir. Bayraktar (2007) yaptığı uygulamalı araştırmada görsel sanatlar eğitiminden önce öfkeli, saldırgan davranışlar gösteren otistik çocuklarda ders sırasında ve sonrasında bu davranışlarının söndüğü gözlemlemiş ayrıca çocuğun olumsuz tutum ve davranışlarının da görsel sanatlar eğitimi sonrası olumlu olduğu belirlemiştir. Yaşıtlarına oranla birçok alanda sınırlı becerilere sahip olan otistik çocukların problem davranışlarının ortaya çıkış sebebinin, çevreleriyle olan iletişim eksikliği ve yetersizliğine bağlı olduğu düşünülmektedir (Bayraktar, 2007; Sucuoğlu, 2011). Bu nedenle görsel sanatlar öğretmeninin ders sırasında, atölye ortamında öğrencinin olabilecek davranış problemleriyle başa çıkabilmesi, öğrenciyle etkili iletişim kurabilmek için bireysel ve grup çalışmaları yapabilmesi, sınıf yönetiminin sağlıklı olması için atölye ortamının ve ders araç gereçlerinin uygunluğu ve çeşitliliği önemli bir faktördür.

Görsel sanatlar dersi otistik bozukluğu olan öğrencilerin;

- Öğrenme kapasitesini artırır
- Odaklanma becerilerini ve dikkat süresini güçlendirir
- Kelimeler, jestler, mimikler ve işaret dilini kullanarak sanat yoluyla kendini ifade gücünü arttırır.
- Dil, iletişim ve sosyal becerilerini geliştirir.
- Duyusal entegrasyon becerilerini kurar
- Olumsuz ve kendini uyarıcı davranışları azaltır
- Beynin görsel / algısal alanını geliştirir.

(http://autism.lovetoknow.com/Art_Lessons_for_Autistic_Students)

Otistik çocukların dil gelişiminde gecikmeler ve sapmaların olması çucukların dili iletişim amaçlı kullanmalarında sıkıntılar yaşatabilmektedir (Diken, 2011; Doğangün,2008:164). Bu bağlamda görsel sanat eğitimi onların kendilerini ifade etmelerine ve ruhsal doyuma ulaşmalarına olanak sağlayabilir. Yazkaç (2001), yaptığı bir araştırmada resim dersinin (Görsel sanatlar) otistik çocuklara iletişimin öğretilmesinde ve soru sorma, cevap verme davranışlarını artırmada etkili olduğunu, resim dersi öğretim programına son verilerek, olağan sınıf ortamına geri dönüldüğünde ise çocukların iletişim becerilerinin ve soru sorma, cevap verme davranışlarının azaldığı tespit etmiştir. Bu ders esnasında yapılan grup etkinlikleri öğrencinin öğretmeni ve diğer arkadaşları ile malzeme ve fikir paylaşımı sayesinde akran etkşleşimini ve iletişimini sağlayacaktır. Ayrıca öğrenci bu sayede kendilerine güven duyarak bir işi başarabilmenin tadına varacaktır.

Otistik bozukluk gösteren öğrencilerin görsel- uzamsal algılamada problem yaşadıkları bilinmektedir. Yani biçimleri hayal edebilmede ve nesneyi görmeden zihinde canlandırmada, üç boyutlu nesneleri algılama ve muhakeme etme becerisinde yeterli değillerdir. Scott ve Baron-Cohen (2001) yaptıkları bir araştırmada otizmli çocukların imkânsız varlıkların resimlerini çizemediğini tespit etmişlerdir. Yaptıkları uygulamalarda otizmli çocukların hayal edilebilen, ancak gerçek olan varlıkları çizebilmesine rağmen; hayal edilebilen, ancak gerçek olmayan varlıkları çizmekte zorluk çektiklerini tespit etmişlerdir. Otizmli çocukların resimleri incelendiğinde otizmli çocukların taklit, hayal gücünü kullanma ve görsel motor entegrasyondaki yetersizliklerine bağlı olarak, resimleri planlama da, renk kullanımında, resmin perspektifinde çeşitli eksiklikler gözlenmektedir. Resimde renk uygunluğunun, sol beyin tarafından karşı konulan görsel anlamanın, önemli bir yönü olduğu görünmektedir. Ayrıca uzamsal anlama sorunları, özellikle derinlik (veya eksiklik) terimiyle ortaya çıkar. Bu çocukların derinliği algılama problemleri görme ile ilgili testlerle ölçülebilirken, örneğin ”üç boyutlu kelebek” gibi, bu testler renk körlüğünü dikkate alan bir eğilim göstermezler. Ancak zihinsel yetenekleri sınırlı olan çocukların yaratıcılık potansiyelini görmezlikten gelmek kesinlikle çok büyük bir hatadır. Resim ve müzik gibi sanatsal aktiviteler birçok insanı etkileyerek, zihinsel sağlık, sosyal uyum, dil gelişimi ve psikolojik yavaşlamaların gelişimine katkıda bulunmaktadır. Sanat eğitiminin tarih, coğrafya, kültürel değerler ve duygular hakkında öğrenme kapasitesini

ilerlettiğine inanılmaktadır. Bu nedenlerden dolayı sanat ihtiyaç olduğu kabul edilen bir durumdur (Craig, Baron-Cohen, Scott, 2001: 244- 250; Çanak, 2008; Kolstoe, 1976; Striker, 2005).

2.7 Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar

2.7.1 Zihinsel Yetersizliğin Tanımı ve Sınıflandırılması

Türkiye'de, 2006 yılında yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde; (26184 sayılı Resmi Gazete, 2006, madde 4/ ıı)." Zihinsel yetersizliği olan birey: Zihinsel işlevler bakımından ortalamanın iki standart sapma altında farklılık gösteren, buna bağlı olarak kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde eksiklikleri ya da sınırlılıkları olan, bu özellikleri 18 yaşından önceki gelişim döneminde ortaya çıkan ve özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine ihtiyaç duyan bireyi, ifade eder" şeklinde tanımlanmıştır.

Zihinsel engelli çocukların homojen bir grup olmaması ve kendi içlerinde farklılıklar göstermesi nedeniyle sınıflandırılmaları gerekir. Sınıflandırmaların yapılması çocuklara özgü farklılıkların belirlenmesi ve bunlara yönelik özel eğitim hizmetlerinin sağlanması açısından önemli olmaktadır. Geleneksel sınıflandırma sisteminde zihin engelli olan çocuklar, zihin engelliliğin nedenlerine ve ağırlık derecesine göre sınıflandırılmaktadır. Zihin engelliliğin nedenlerine göre sınıflandırma daha çok tıp alanındaki uzmanlar tarafından tercih edilen ve zihin engelliliğe neden olan biyolojik veya tıbbi faktörler göz önünde bulundurularak yapılan sınıflandırmadır. Zekâ geriliği gösteren çocukların nedenlere göre sınıflandırılması önemli bazı tereddütlere neden olmaktadır. Her şeyden önce nedenlere göre yapılan sınıflamaların eğitimciler için pratik bir değeri bulunmamaktadır. Örneğin, çocuktaki beyin incinmesi ya da hasarı onun eğitim gereksinimi konusunda aydınlatıcı bir bilgi vermemektedir. Zihinsel engelli çocuklar ağırlık derecelerine göre genellikle iki farklı yaklaşımla sınıflandırılmaktadırlar. Bunlardan ilkine psikolojik sınıflandırma yaklaşımı, ikincisine eğitsel sınıflandırma yaklaşımı denilmektedir (Bolu, 2010; Cavkaytar ve Diken, 2006; Eripek, 1993).

A. Psikolojik Sınıflandırma: Zihinsel yetersizlik gösteren çocukların % 90'ına yakınını hafif derecede olan çocuklar oluşturmaktadır. Bu çocuklar yaşıtlarıyla karşılaştıklarında, benzerlikleri farklılıklarından çok daha fazladır. Zihinsel yetersizlikleri orta ve ağır derecede olanların tüm zekâ geriliği gösteren çocuklar içerisinde oranları ise %40 kadardır. Psikolojik tanılamada, standart ve projektif test ve ölçü araçlarıyla bireyin kişilik yapısı, ruhsal sorunları ve temel gelişim alanları değerlendirilir. Özellikle bireyin zihinsel, dil ve konuşma, duygusal, sosyal ve motor becerilerinin düzeyi belirlenir. Bireye psikolojik teşhis konularak gerekli görülen psikolojik destek verilir (MEB. MEGEP, 2007; Özbey, 2008).

Hafif Derecede Zihinsel Engelliler: Zekâ bölümü puanı 50 – 55 ile yaklaşık 70 arasında olan kişilerdir. MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006/26184. Madde4/ö) bu engelliler grubunu "Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetlerine sınırlı düzeyde ihtiyaç duyan bireylerdir." şeklinde tanımlar.

Hafif mental engelliliğe sahip çocuklar normal yaşıtlarından önemli bir farklılık göstermediği için genellikle okula gidene kadar fark edilmezler. Bu çocuklar okuma, yazma ve matematik gibi temel akademik becerileri öğrenebilirler. Öğrenmede bir başkasının yardımına gereksinim duyarlar. Bunun yanı sıra öz bakım becerileri de geliştirilebilirler. Normal yaşıtlarından daha geç ve güç öğrenirler, dikkatleri dağınık ve kısa sürelidir. Kazandıkları bilgileri aktaramazlar, konuşma bozuklukları yaygındır. Sosyal kavramları öğrenmede grup etkinliklerine katılma ve kurallarına uymada güçlük çekerler. Bu farklılıklar onlara sağlanacak sosyal ve özel eğitim hizmetleriyle daha da azaltılabilir (Ay, Eroğlu, Türkaslan, Bozkurt ve Yılmaz, 2005; Eripek, 2011).

Orta Derecede Zihinsel Engelliler: Zekâ bölümü puanı 35-40 ile 50-55 arasında olan kişilerdir. Zekâ yaşları yaklaşık olarak 6-8,5 yaş arasında yer almaktadır. Çocukların durumları okuldan önce fark edilir. Gelişim özellikleri sağlıklı yaşıtlarından önemli farklılıklar gösterir. Erken tanı ile ana-baba yardımı ve yeterli eğitim fırsatları ile kısmen bağımsız olarak yaşamlarını sürdürebilirler. Genellikle ağır konuşma bozuklukları gösteren bu çocuklarda kendilerini ifade etmede güçlük görülür. Sosyal kuralları öğrenmeleri ve uygulamaları zayıftır. Orta derecede zihinsel engelliliğe sahip çocuklar temel akademik becerilerle birlikte uyumsal davranışlar, özbakım becerileri ve mesleğe yönelik hazırlığı içeren bir eğitim programına alınmalıdır. Yetişkin olduklarında korumalı işyerlerinde çalışabilmektedirler. Bu çocuklara yaşamlarını

sürdürebilmeleri ve üretici olabilmeleri için bireysel düzeyde yardım ve danışmanlık hizmetleri sağlanmakta, bu yönde başarılı ve olumlu sonuçlar alınmaktadır. Bu çocukların %30'unda Down sendromu, yaklaşık %50'sinde beyin incinmesinin farklı türleri görülmektedir (Ay vd., 2005; Ersoy ve Avcı, 2001; MEB MEGEP, 2007).

Ağır Derecede Zihinsel Engelliler: Zekâ bölümü puanları 20–25 ile 35–40 arasında olan kişilerdir. Bu çocukların nerdeyse tamamı doğumda ya da hemen sonrasında farkına varılırlar. Zekâ yaşları kabaca 3 yaş 9 aydan 6 yaşa değin uzanır. Pek çoğunda sinirsel özür olmakla birlikte, çok ağır derecede zihinsel engellilere göre hareket etme becerilerine sahip olma olasılıkları daha yüksektir. Sürekli gözetim ve bakıma gereksinim gösterir (Akdemir, 2006; Çağlar, 1979; MEB, MEGEP, 2007).

İleri Derecede Ağır Zihinsel Engelliler (Derin Zihinsel Engelliler): Zekâ bölümü puanları 20-25' in altında olan bireylerdir. Bu engele sahip birçok birey temel uyumsal becerileri öğrenebilmektedir. Yetişkinlikteki tahmini zekâ yaşları 3,5 yaşın altındadır. İleri derecede ağır zihinsel geriliğe başka özürlerin eşlik etme olasılığı çok yüksektir. Fonksiyon seviyeleri düşük olabilir. İşitme problemleri, görmede ya da motor becerilerde yetersizlikler, sağlık sorunları görülebilir. Bazı basit öz bakım becerilerini öğrenebilirler. Ancak yaşamları boyunca sürekli olarak bakım ve yardıma gereksinim gösterirler. Bu çocuklara "24 saat geri" dendiği de olmaktadır (Ersoy ve Avcı.2001; Özsoy ve diğerleri, 1998; MEB, MEGEP, 2007).

B. Eğitsel Sınıflandırma: Zihinsel engelli çocukların eğitim gereksinimlerine göre sınıflandırma yapılmaktadır. Zihinsel engelli çocukların neyi öğrenip neyi öğrenemeyeceklerine, ne derecede öğreneceklerine cevap aranmaktadır. Grupların oluşturulmasında psikolojik sınıflandırmada olduğu gibi yine zekâ bölümü puanları kullanılmaktadır. Fakat psikolojik sınıflandırmadan farklı olarak grupları birbirlerinden ayıran zekâ bölümü puanları esnek tutulmaktadır. Klasik eğitsel sınıflandırmalarda zihinsel engelliler genellikle eğitilebilir, öğretilebilir ve kurumluk ya da bağımlı olmak üzere sınıflandırılmaktadır. Ancak son yıllarda demokratik eğitim anlayışının yaygınlaşması, kurumluk ya da bağımlı olarak adlandırılan grubun davranış değiştirme tekniklerine olumlu yanıtlar vermesi sonucunda bu gruba giren çocuklara ağır ve çok ağır derecede zihinsel engelliler ismi verilmiştir (Çağlar, 1979a; Ersoy ve Avcı. 2001; Özsoy ve diğerleri, 1998; MEB, MEGEP, 2007).

***Eğitilebilir Zihinsel Engelliler*:** Zekâ bölümleri 50-54 ve 70-75 arasında olan bireylerdir. Okul çağında akademik çalışmalarda gerilik gösterirler. Genel nüfusun binde yirmi beşini ve geri zekâlıların(zihinsel engellilerin) yüzde yetmiş beşini oluştururlar. Bu gruba giren kimselere, kendi düzeylerine göre hazırlanmış bir müfredat programı ile biraz geç olmakla beraber bir ilkokul öğrenimi vermek ve bu arada basit bir sanat ya da, meslek sahibi yapmak olanaklıdır. "Eğitilebilir" terimi içine giren çocukların okuma, yazma, matematik gibi temel akademik becerileri öğrenebileceklerini açıklamaktadır. Bu çocukların özel eğitim olanaklarıyla normal ilkokul programlarından yararlanabilirler. Temel akademik becerilerin yanı sıra öz bakım becerileri de öğrenebilirler, ileride yetişkinlik çağına geldiklerinde tamamen ya da kısmen geçimlerini sağlayabilecek bir iş becerisi kazanabilirler. Bu gruba yönelik özel eğitim programları bu konulara ağırlık vermektedir. Türkiye'de MEB özel alt sınıflarında bu tür çocuklara eğitim verilmektedir. Ayrıca çeşitli illerde MEB bağlı iş okulları açılmıştır. Bu okullarda da çeşitli iş alanlarına ait bilgi ve becerileri kazanabilmektedir. 7–12 yaş zeka özelliklerini gösterirler (Çaplı, 1993:284; MEB, MEGEP, 2007).

Öğretilebilir Zihinsel Engelliler: Zekâ bölümleri 25-35 ve 50-55 arasında olan bireylerdir. Genellikle okul öncesi dönemlerde gerilikleri fark edilir. Çünkü gelişim özelliklerinde normallerden önemli derecede farklılık gösterirler "Öğretilebilir" teriminin iki anlamı vardır: Temel akademik becerilerde eğitilemez, Günlük hayatın gerektirdiği sosyal uyum, pratik iletişim ve öz bakım becerilerini öğrenebilir (MEB, MEGEP, 2007).

Ağır ve Çok Ağır Derecede Zihinsel Engelliler: Zekâ bölümleri 35 ve daha altındadır. Gerilikleri doğuştan fark edilir. Bazı basit öz bakım becerilerini en azından kısmen öğrenebilirler. Ancak yaşamları boyunca sürekli ve yoğun bakım ile yardıma ihtiyaçları vardır. Yaşadıkları sürece başkalarına bağımlıdırlar (Cirhinlioğlu, 2001; MEB MEGEP, 2007).

18.Ocak.2006 tarihli resmi gazeteyle yürürlüğe giren Milli Eğitim Bakanlığı, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği terimi altında zihinsel engelliliği gösteren bireyler aşağıdaki gibi sınıflandırılmıştır (MEB, 2006);

- Hafif Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği: Bireyin, temel okuma-yazma ve sayma becerilerini kazanmasında ortaya çıkan gecikme durumu.

- Orta Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği: Bireyin, gecikmeli bir konuşma ve dil gelişimi, sosyal duygusal veya davranış problemleri ile temel okuma-yazma ve sayma becerilerini kazanmasında ortaya çıkan gecikme durumu.
- Ağır Düzeyde Zihinsel Öğrenme Yetersizliği: Bireyin, ciddi biçimde konuşma ve dil gelişimi güçlüğü, sosyal, duygusal veya davranış problemleri ile temel öz bakım becerilerini öğrenmesinde ortaya çıkan gecikme durumu.
- Klinik Bakıma Gereksinim Nedeniyle Öğrenme Yetersizliği: Bireyin, ciddi biçimde zihinsel ve birden fazla yetersizliği nedeniyle bireyin, eğitim-öğretim kurumlarından doğrudan yararlanamama durumu.

2.7.2 Zihinsel Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi ve Görsel Sanatlar Dersinin Önemi

Özürlüler konusundaki bilgi ve veri eksikliğini gidermek amacıyla Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü Başkanlığı (DİE)ve Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı işbirliği ile "2002 Türkiye Özürlüler Araştırması", 2002 yılı Aralık ayında gerçekleştirilmiştir. DİE tarafından gerçekleştirilen Türkiye Özürlüler Çalışması verilerine göre Türkiye genelinde 331,243 zihinsel engelli kişi olup, bunların 214,205'i eğitim çağı olan 29 yaş ve altında (% 65), 59,679 kişi ise eğitim ve yakın bakım çağı olan 9 yaş altındadır. Zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin gereksinim duydukları özel eğitim hizmetlerinden ve eğitimden yararlanabilmeleri için öncelikle tanılamaya dayalı olarak değerlendirilmeleri gereklidir. Özel eğitimde teşhis eğitimin ilk adımı ve temel dayanaklarından en önemlisidir. Tanılama sürecinde çocuğun zihinsel yetersizlik kategorisine, bir başka deyişle özel eğitime uygunluğuna bakılmaktadır. Bu amaçla nesnel, standart testler ve çeşitli ölçme araçları kullanılmaktadır. Türkiye'de bireylerin eğitsel değerlendirme ve tanılaması rehberlik ve araştırma merkezinde oluşturulan özel eğitim değerlendirme kurulu tarafından nesnel, standart testler ve bireyin özelliklerine uygun ölçme araçlarıyla yapılır. Yapılan değerlendirmeler sonucunda çocuğun "zihinsel yetersiz" tanısı alması durumunda, bireysel özellikleri ve eğitim gereksinimleri dikkate alınarak onun için en uygun eğitim ortamı kararlaştırılmakta ve ailenin de onayı alınarak çocuk bu ortama yerleştirilmektedir. Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin öncelikle yetersizliği olmayan akranlarının devam ettiği sınıf olmak üzere, özel eğitim sınıfı, gündüzlü özel eğitim okulu/kurumu, yatılı özel eğitim okulu/kurumu gibi en az sınırlandırılmış ortamdan en çok sınırlandırılmış ortamda eğitimlerini sürdürmelerini

sağlayacak şekilde yerleştirilmelerine dikkat edilir. Yerleştirme, bireylerin yetersizlik türü ve derecesi, tüm gelişim ve akademik disiplin alanlarındaki performansı, eğitim ihtiyaçları ile ilgi ve istekleri doğrultusunda yapılır. Yerleştirme sonrasında çocuğun gelişimi izlenmektedir. Çocukların gelişimlerinin izlenmesine yönelik faaliyetler; özel eğitim hizmetleri kurulu, rehberlik ve araştırma merkezleri, okullar, kurumlar ve ailenin iş birliğiyle yürütülür. (Çağlar. 1979; Gürsel, 2007; MEB, 2006/ madde 7/2, madde12/a,b, madde 13/3).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri kılavuzunda (2008e), zihinsel yetersizliği olan bireylerin yararlandıkları, yetersizliğinin derecesi, yaşı, yeterlikleri ve eğitim performanslarına göre eğitim veren dört farklı eğitim kurumu şöyle açıklanmıştır.

İlköğretim Okulları: Zihinsel yetersizliği olan bireyler için açılan ilköğretim okullarına, 6-14 yaş arasındaki hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireyler devam etmekte ve bu okulu bitirenlere ilköğretim diploması verilmektedir. Bu okulu tamamlayanlar ortaöğretim kurumlarına, iş okullarına veya yaygın eğitim kurumlarına devam edebilmektedirler.

İş Okulları: İş okullarına, ilköğretimlerini tamamlayan ve 21 yaşından gün almamış orta düzeyde (eğitilebilir) zihinsel yetersizliği olan bireyler devam etmektedir. MEB Zihinsel Özürlü Çocukların Eğitim Uygulamaları Yönetmeliği'ne (Madde 4) göre "Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu"'nun tanımı şöyledir; ilkokul mezunu olup, zekâ bölümü 45-75 arasında bulunan, bu sebeple üst öğrenime devam edemeyenlere uygun bir meslek veya işin temel becerilerini kazandırmayı amaçlayan, çıraklık seviyesinde, bir yılı hazırlık olmak üzere 4 yıl eğitim veren, gündüzlü ve yarım yatılı özel eğitim okullarıdır. Bu okullarda akademik bilgi yanında bireylere iş ve meslek eğitimi verilmekte, onların kendine yetebilen üretken bireyler olarak topluma katılmaları amaçlanmaktadır. İş okulunun öğrenim süresi dört yıl olup öğrenciler birinci yılın sonunda imkânlar dâhilinde bir iş yerine yerleştirilebilmektedirler. İşe yerleştirilemeyen öğrenciler ise okullarında hem akademik eğitim almakta hem de okulun atölyelerinde iş ve meslek eğitimlerine devam etmektedirler. Bu okulu tamamlayan öğrencilere "İş Okulu Diploması" verilmektedir. Bu diploma ortaöğretim diplomasına denk olmamakla birlikte işe yerleştirmelerde aynı hakları sağlamaktadır. Ancak, İş Okulu Diploması yüksek öğrenime devam hakkı sağlamamaktadır (MEB, 1992).

Eğitim ve Uygulama Okulları: Eğitim ve uygulama okullarına, 6-14 yaş arasındaki orta ve ağır derecede (öğretilebilir) zihinsel yetersizliği olan bireyler devam etmekte ve bu okulu tamamlayanlara "Eğitim ve Uygulama Okulu Diploması" verilmektedir. Bu diploma ilköğretim diplomasına denk değildir ve öğrencilere ortaöğretim kurumlarına devam etme hakkı sağlamaz. Bu okulları tamamlayan bireyler iş eğitim merkezlerine veya diğer yaygın eğitim kurumlarına devam edebilmektedirler.

İş Eğitim Merkezleri: Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği'ne (MEB, 2006/madde 46/1) göre, zorunlu öğrenim çağı dışında kalan ve genel eğitim programlarından yararlanamayacak durumda olan özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin; temel yaşam becerilerini geliştirmek, topluma uyumlarını sağlamak ve iş ve mesleğe yönelik beceriler kazandırmak amacıyla farklı konu ve sürelerde meslek kurslarının düzenlendiği resmî ve özel yaygın eğitim kurumları açılır.

İş eğitim merkezlerine, zorunlu öğrenim çağı dışında kalan ve genel eğitim programlarından yararlanamayacak durumda olan orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan bireyler devam etmektedirler. Bu kurumlarda bireylere akademik bilgi ve becerilerin yanı sıra onlara iş ve mesleğe yönelik beceriler kazandırmayı amaçlayan programlar uygulanmaktadır. Farklı sürelerde ve farklı konularda kurs programlarının yer aldığı bu kurumlarda her kurs programını tamamlayan öğrenciye o kursu tamamladığını gösteren "İş Eğitim Merkezi Kurs Bitirme Belgesi" verilmektedir. Ancak, bu belge mesleki eğitim merkezlerince verilen belgeye denk değildir (MEB, 1992

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, özel eğitim okullarında uygulanacak programları ayrıca Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı da bu programlarda (Talim ve Terbiye Kurulunun 17.09.2010 tarih ve 130 sayılı kararı gereğince Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar İlköğretim Okulları, Eğitim ve Uygulama Okulu, İş Okulları haftalık ders çizelgelerine göre) 2010-2011 eğitim- öğretim yılından itibaren uygulanacak olan eğitim programını ve görsel sanatlar eğitimi haftalık dersi saatlerini şöyle belirtilmiştir (Kaplan, 1996; MEB, 2005);

Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar İlköğretim Okulları Eğitim Programı ve Resim İş (Görsel Sanatlar) Dersi:

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'ne (Madde 30-1/2); Özel eğitime ihtiyacı olan bireyler ilköğretimlerini, öncelikle kaynaştırma uygulamaları yoluyla akranları ile

bir arada sürdürebilecekleri gibi özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için açılan ilköğretim okullarında da sürdürebilirler. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar içinde kaynaştırma yoluyla eğitim önceliklidir. Ancak ilköğretim programlarının amaçlarını gerçekleştirecek durumda olmayan bireyler ise eğitimlerini, gelişim alanlarındaki performans düzeylerine göre hazırlanmış eğitim programlarının uygulandığı özel eğitim okul ve kurumlarında sürdürürler. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar için açılan ilköğretim okullarında ve ilköğretim okulları bünyesinde bu çocuklar için açılan özel eğitim sınıflarında 2008-2009 öğretim yılından itibaren yetersizliği olmayan çocuklar için hazırlanan ilköğretim ders öğretim programları uygulanmaktadır. Hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocuklar eğitilebilir çocuklardır. Eğitilebilir terimi bu gruba giren çocukların okuma, yazma, matematik gibi temel derslerdeki akademik becerileri öğrenebileceklerini açıklamaktadır. Yani bu çocukların özel eğitim imkânlarıyla normal ilkokul programlarından yararlanabileceklerini göstermektedir. Bu okullarda görsel sanatlar dersi 1.2.3.4.5.6.7. ve 8. sınıflarda haftada 2 ders saati olarak uygulanmakta, ayrıca seçmeli ders (sanat etkinlikleri dersi) olarak da 6. 7. ve 8. sınıflarda haftada 1 ders saati olarak uygulanmaktadır (MEB,2006).

İş Okulu Eğitim Programı ve Resim İş (Görsel Sanatlar) Dersi:

Milli Eğitim Bakanlığı (2005) tarafından yayınlanan İş okulu eğitim programına göre; Bu program, ilköğretimlerini tamamlayan orta düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği (eğitilebilir) olanlar veya ilköğretimlerini tamamlayıp genel ve mesleki orta öğretim programlarına devam edemeyecek özel eğitim gerektiren bireylerin gelişim alanlarına ait özellikler dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği (Tebliğler Dergisi: Haziran 2006/2585Ek)'ne göre (Madde 45-2/a,c,ç,e,n); İş okullarında akademik bilgi ve becerilerin yanında iş eğitimi uygulamalarının da yer aldığı eğitim programı uygulanmaktadır ve sınıf mevcutları en fazla 10 kişiden oluşmaktadır. İş okullarında dersler görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenleri tarafından okutulmaktadır ancak beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik dersleri ile atölye laboratuar dersleri alan öğretmenleri tarafından okutulabilir. Alan öğretmeni tarafından okutulan derslere sınıf öğretmeni de katılmaktadır. Programın süresi dört yıldır ve programın birinci sınıfında bireylere akademik bilgi ve beceriler ile uygulamalı iş eğitimi yoluyla atölyelerde gerekli olan temel bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır. İkinci, üçüncü ve dördüncü sınıflarda ise

akademik bilgi ve becerilerin kazandırıldığı dersler ile uygulamalı atölye dersleri verilmektedir. Programı tamamlayamayan bireyler, yaygın eğitim programlarına, işe ve mesleğe yönlendirilmektedirler.

İş okullarında (resim iş) görsel sanatlar dersi 1. sınıflarda 2 ders saati, 2,3 ve 4. sınıf işyerinde çalışamayacak durumda olanlarda 2 ders saatidir. Ancak 2,3 ve 4. sınıf işe yerleştirilenler ile uygulama atölyesinde çalışanlar görsel sanatlar dersini almamaktadır. Resim iş dersi öğretim programı konuları hazırlık sınıfında olan ve işe yerleştirilemeyen 1,2 ve 3. sınıf öğrencileriyle işlenecek şekilde düzenlenmiştir (MEB, 2005).

İş Okulu Eğitim Programı'na (2005;111) göre Resim iş dersinin genel amaçları şöyledir;

1. Resim iş dersi ile temel iş alışkanlıkları kazanır.
2. Başkaları ile iş birliği içinde plânlı çalışma alışkanlığı kazanır.
3. Çevre ile ilgili gözlemlerini, duygu ve düşüncelerini resim iş çalışmalarıyla anlatma becerisi kazanır.
4. Sanatsal yaratıcılığını geliştirir.
5. Çevresindeki sanat eserlerini ve doğal güzellikleri tanıyarak bunları koruma bilinci geliştirir.

Eğitim ve Uygulama Okulu Eğitim Programı ve Resim İş (Görsel Sanatlar) Dersi:

Bu program; eğitim uygulama okullarında eğitim gören ilköğretim çağındaki ağır düzeyde öğrenme yetersizliği olan çocukların gelişim alanlarına ait özellikler dikkate alınarak hazırlanmıştır. Dünya Sağlık Örgütünün verilerine göre; ağır düzeyde zihinsel öğrenme yetersizliği (öğretilebilir) olarak adlandırılan ve ciddi biçimde konuşma ve dil gelişimi güçlüğü, sosyal, duygusal veya davranış problemleri ile temel öz bakım becerilerini öğrenmede gecikme gösteren öğrenciler genel nüfusun %0,3'ünü oluşturmaktadırlar. Programda, bağımsız yaşam becerileri ile temel akademik becerilere yer verilmiştir. Öğrenciyi merkez alan bir yaklaşımla hazırlanan bu program, ağır düzeyde öğrenme yetersizliği olan çocuklara eğitim vermek üzere açılan Eğitim Uygulama Okullarında uygulanmaktadır (MEB, 2002).

Bu programa göre görsel sanatlar dersi; 1, 2 ve 6. sınıflarda 3 ders saati diğer sınıflarda (3,4,5,7,8. sınıflarda) haftada 2 ders saati olarak uygulanmaktadır.

Eğitim ve Uygulama Okulu Eğitim Programı'na (2002) göre;

- Resim iş dersi plânlanırken çocukların gelişim özellikleri, bireysel yeterlilikleri ve bu evreler dikkate alınmalıdır.
- Programda yer alan resim iş konuları ile çocukların yazı yazma ve diğer disiplin alanlarındaki amaçlara ulaşmada gereken becerileri kazanmalarına önem verilmiştir. Resim iş becerileri ile çocukların, dikkatlerini bir işe yoğunlaştırmaları, el göz koordinasyonunu geliştirmeleri, küçük kas becerileri ile fiziksel ve duygusal yönden gelişmeleri sağlanabilmektedir. Ayrıca, bu dersle ilgili etkinliklerle çocuklar sorumluluk alma, arkadaşlarıyla iş birliği yapma ve yardımlaşma alışkanlığı kazanırlar. Yine bu etkinliklerle, çocukların çalışmalarının olumlu sonuçlarını görmeleri özgüvenlerini artırır.
- Öğretmen etkinlikleri plânlarken kolaydan zora, basitten karmaşığa doğru bir yol izlemelidir.
- Resim iş dersinde etkinliklerle ilgili ortam düzenlemesinin yapılması, araç gereçlerin etkinliği ve çocukların özelliğine uygun olması, çocukların etkinlikleri başarıyla tamamlamalarını sağlar.

Bu programa göre Resim iş dersinin genel amaçları şöyledir;

Bu programı başarıyla tamamlayan her öğrenci;

1. Resim iş çalışmalarında temel iş alışkanlıkları kazanır.
2. Çeşitli araç gereçleri uygun ve ekonomik şekilde kullanma alışkanlığı kazanır.
3. Yeni ürünler ortaya çıkararak etkin olma alışkanlığı kazanır.
4. Boş zamanlarını yararlı ve zevkli bir şekilde geçirmesini sağlayacak alışkanlıklar kazanır.
5. Çalışmaları sonucunda ürettikleriyle kendine güven duygusunu geliştirir.
6. Küçük kasları ile el göz koordinasyonunu geliştirir.
7. Çevre ile ilgili gözlemlerini, izlenimlerini, duygularını ve düşüncelerini resim iş çalışmalarıyla yansıtır.
8. Renk çalışmaları ile doğadaki renklerin farkına varır.
9. İş birliği içinde çalışmayı alışkanlık hâline getirir.

İş Eğitim Merkezleri Eğitim Programı ve Resim İş (Görsel Sanatlar) Dersi:

İş Eğitim Merkezlerinde, Eğitim Uygulama Okulunu bitiren veya zorunlu eğitim çağı dışında kalan zihinsel öğrenme yetersizliği olanlar veya genel eğitim programlarından yararlanamayan özel eğitim gerektiren bireyler için farklı konu ve sürelerde meslek kursları düzenlenmektedir. Bu merkezler, ağır düzeyde öğrenme yetersizliği olan çocuklara, gelişim seviyelerine uygun, ilgi ve yetenekleri yönünde, toplumda yapabilecekleri bir iş ve mesleğin temel becerilerini kazanmaları yönünde bilgi beceri ve davranış edinmeleri sağlamak amacıyla kurulmuştur (MEB, 2005)

Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği (2006, madde46-2/a,c,ç,d)'ne göre; İş eğitim merkezlerinde akademik bilgi ve becerilerin yanında iş eğitimi uygulamalarının da yer aldığı eğitim programı uygulanmaktadır ve bir kurs programı en az beş kursiyer olması durumunda açılır. Bu kurumlarda sınıf mevcutları en fazla 10 kişiden oluşur. Aynı kurs programına devam edecek kursiyer sayısı 10 kişiden fazla olduğunda kursiyerlerin yaş, bireysel ve gelişim özellikleri ile yeterlilikleri dikkate alınarak birden fazla sınıf oluşturulabilir. Bu kurumlarda dersler görme, işitme ve zihinsel engelliler sınıf öğretmenleri tarafından okutulur. Ancak beden eğitimi, görsel sanatlar, müzik dersleri ile atölye laboratuar dersleri alan öğretmenleri tarafından okutulabilir. Alan öğretmeni tarafından okutulan derslere sınıf öğretmeni de katılır. Milli Eğitim Bakanlığı Zihinsel Engelliler İş Eğitim Merkezi Yönergesine (madde 17)'ne göre; Öğretim programları, iş eğitim merkezi tarafından hazırlanır. Pratik çalışmalar iş yerinde yapılacaksa iş eğitim merkezi ile iş yeri arasında işbirliği yapılarak hazırlanır. Programların hazırlanmasında kursların amacı, süresi, çevrenin imkân ve şartları dikkate alınır. Programlar valiliğin onayından sonra uygulanır ve bakanlıkta ilgili daire başkanlığına bilgi verilir.

Bu merkezlerde verilen kurslarda öğrencilere işlevsel akademik becerilerin (Okuma-Yazma, Matematik, Hayat Bilgisi, Dil ve Konuşma Gelişimi, Toplumsal Uyum Becerileri) geliştirilmesi yönündeki çalışmalara yer verilebileceği gibi motor ve diğer becerilerin (Resim-İş, Müzik, Beden Eğitimi, Drama, Eğitici Oyunlar) geliştirilmesi yönündeki çalışmalara yer verilebilir. Galoş yapımı, takı çalışması, ahşap boyama, seramik çalışmaları, pul boncuk işleri, ağaç işleri... gibi etkinlikler de yapılabilmektedir.

Özel gereksinimli (zihin engelli, görme engelli, işitme engelli, ortopedik engelli, üstün zekâlı, … vb.) bireyler için görsel sanatlar eğitimi (özel görsel sanatlar eğitimi), özel gereksinimli bireyin var olan bilme ve yapabilme düzeyini (performansını) daha iyi bir konuma getirebilmek için; bireyin mevcut ihtiyaçları göz önünde bulundurularak oluşturulmuş görsel sanatlar içerikli, sistemli uygulamalar dizisi şeklinde

yorumlanmaktadır. Zihinsel öğrenme yetersizliği olan çocuklar için görsel sanatlar dersi (resim-iş) çalışmaları duygusal açıdan rahatlatıcı ve değişik el becerileri kazandıran uğraşlardır. Görsel sanatlar eğitimi zihinsel engelli bireyin; başarı ve başarı duygusunu tatması, güven ve cesaretinin artırılması, sosyal yaşama uyum sağlanması, el-göz ve el-göz-beyin koordinasyonun sağlanması, duygusal yapısının geliştirilmesi ve düzenlenmesi, ifade gücünün geliştirilmesi, algılama yapısının arttırılması, büyük ve küçük kas becerilerinin arttırılması, yaratıcılık oluşumunun geliştirilmesi ve diğer akademik alanlardaki bilgi ve becerilerinin öğretiminin veya genellemesinin yapılabilmesi için gereklidir. Bununla birlikte; bu çocuklarda görsel sanatlar eğitimi, algılama ve zihinde canlandırma becerilerinin edinimine ve başarı duygusunun somut olarak yaşanmasına da katkı yapmaktadır. Serbest resim faaliyetlerinde çocuğun çizgiyi kullanış biçimi, resimdeki kompozisyon ve kullanılan renkler anlamlıdır. Çünkü "resim" yaparken kendini özgür bir "oyun" ortamında hissettiğinden tüm davranışları doğaldır. Çocuk, resim yaparken bilinçaltını dışarıya yansıtma amacı taşımaz. Böyle bir sonuç farkında olmadan meydana gelir. Ayrıca çocuk imgelerle düşünmede estetik yönünü, kavramlarla düşünmede soyutlama yeteneğini geliştirebilir. Sanat eğitiminin temelinde de öğrenciyi gözle düşünmeye alıştırmak, doğaya, olaylara ve yaşama bilinçle bakmayı öğretmek ana unsur olarak kabul edilmektedir. Gelişimsel gözle çocukların resimlerini anlamak sadece değerlendirme için önemli bir bilgiyi sağlamakla kalmaz, aynı zamanda, etkin müdahaleler yaratmak için başlangıç oluşturur (Çelik, 2009; Dikmen ve Emir, 1986; Grenfell, 1997; Işık, 2003; Molchiodi, 2005; Özbey, 2009; Polloway ve Patton, 1997; Salderay, 2003; Salderay, 2008; Yazkaç, 2001: 32).

2.8 Özel Eğitimde Görev Yapan Öğretmenler ve Özel Alan Yeterlilikleri

Özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin eğitim durumları bakımından farklı formasyonlara sahip oldukları görülmektedir. Bunlar; doğrudan özel eğitim öğretmeni olarak yetiştirilenler, normal okul öğretmeni olarak yetiştirilmiş ve engellilerin eğitimi konusunda hizmet içi eğitim ve sertifika programlarına katılmış öğretmenler ve engellilerin eğitimi konusunda hiç eğitim almamış öğretmenler olmak üzere üç grupta toplanmaktadır. Özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin çoğunluğu sınıf öğretmeni ve branş öğretmenlerinden oluşmaktadır. Eğitilmiş uzman öğretmen eksikliği normal okul ve sınıf öğretmenleri arasında yapılan atamalarla doldurulmaya çalışılmaktadır. Özel

eğitim okullarındaki öğretmen ihtiyacını karşılayabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı kısa süreli sertifika programları düzenlemektedir. Bu okullarda çalışan öğretmenlerin büyük bir bölümü kısa süreli sertifika ya da kurs programlarına katılan öğretmenlerdir. Özel eğitim hizmeti normal eğitim hizmetlerine göre çok daha zor ve yorucudur bu nedenle normal okul ya da sınıf öğretmenliğinden gelenler hizmette uzun süre kalmak istememektedir (Aral ve Gürsoy, 2007; Cavkaytar, 2011; Özsoy ve diğerleri, 1998).

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'nun (1973) öğretmenlerin nitelikleri ve seçimine ilişkin 43. maddesinde; "Öğretmenlik, Devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleğidir. Öğretmenler bu görevlerini Türk Milli Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak ifa etmekle yükümlüdürler. Öğretmenlik mesleğine hazırlık genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır" (Kanun no:1739, RG:24/06/1973, Değişiklik: 10/07/2009) hükmü yer almaktadır.

Yani öğretmenlerin;

- genel kültür
- özel alan eğitimi
- pedagojik formasyona

sahip olmaları gerektiği vurgulanmış, bu sayede öğretmenlik mesleğinin niteliğinin yükseltilmesi amaçlanmıştır. İdeal bir öğretmende bulunması gereken genel yeterlikler ile özel alan yeterliklerini belirlemek için Milli Eğitim Bakanlığı, üniversiteler, sivil toplum örgütleri ve eğitim sürecinin bütün paydaşları ile birlikte çalışmalar yapmıştır.

> "Bu hüküm çerçevesinde "Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri", bilimsel araştırma yöntem ve süreçleri kullanılarak ilgili tüm paydaşların görüş ve önerileri alınarak, 6 ana yeterlik, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesi olarak belirlenmiş ve 2590 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayınlanmıştır. Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterliklerinden olan "Program ve İçerik Bilgisi" yeterlik alanının "Özel Alan Öğretim Programı Bilgisi ve Uygulama Becerisi ile Özel Alan Öğretim Programını İzleme-Değerlendirme ve Geliştirme" alt yeterlikleri, branşlar bazında öğretmenlerin, görevlerini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar olarak tanımlanan, öğretmenlik mesleği özel alan yeterliklerinin çalışılmasını gerekli kılmıştır. Özel alan yeterliklerine ilişkin çalışmalar, 2004 yılında başlamıştır. İlköğretim öğretmenlerine yönelik olarak 14 alanda "Özel Alan Yeterlikleri" taslakları hazırlanmış, bunlardan Türkçe ve İngilizce Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri 5 Haziran 2008, diğer

alanlara ilişkin özel alan yeterlikleri ise 25 Temmuz 2008 tarihli Bakan onayıyla yürürlüğe girmiştir" (http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html)

Bu çalışmalar temel eğitime destek projesi kapsamında hazırlanmıştır. Talim ve Terbiye Kurulunca uygun bulunan özel eğitim öğretmeni özel alan yeterlikleri**,** Bakanlık Makamının 25 Temmuz 2008 tarih ve 2391 sayılı onayı ile yürürlüğe konulmuştur. Bu bağlamda alan yeterlilikleri

1. Görme Engelliler
2. İşitme Engelliler
3. Zihinsel Engelliler

olmak üzere üç grupta ele alınmıştır. Bu kapsamda belirlenen ana yeterlikler ve alt yeterlikler şöyledir (MEB, 2008g);

2.8.1 Görme Engelli Öğrenciler için Gezerek Özel Eğitim Görevi Yapan Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri

1-İletişim ve Sosyal Beceriler

1-Görme engelli öğrencinin sosyal becerilerin gelişimi ve sosyal etkileşimlerin arttırılması için öğretim ortamları geliştirebilme. 2-Görme engelli öğrencinin sosyal kabulünün gelişmesi için düzenlemeler yapabilme

2- Öğretim Programını Uyarlama

1- Görme engelli öğrenciler için akademik ve akademik olmayan beceriler ile ilgili plan (BEP; BÖP) hazırlayıp, uygulayabilme 2-Akademik ve akademik olmayan becerilerin kazanımında öğrenciyi değerlendirme sürecini geliştirebilme3-Tıbbi ve eğitsel yönlendirme raporlarını yorumlayabilme

3- Okul, Aile ve Diğer Meslek Alanları İle İşbirliği Yapma

1-Görme engelli öğrencilere hizmet veren kurumlar, yasa ve yönetmelikler hakkında öğrencilere, ailelere ve okul yönetimine rehberlik edebilme2-Görme engelli öğrencilere öz bakım ve günlük yaşam becerilerinin gelişimi için aile öğretim programı hazırlayabilme

4- Davranış Yönetimi

1-Görme engelli öğrencinin sınıftaki öğrenme yaşantılarına katılımını düzenleyebilme 2-Görme engelli öğrencinin sınıfta kendisinin ve akranlarının öğrenmesini engelleyen davranış problemlerini yönetebilme

5- Mesleki Gelişimi Sağlama

1-Mesleki yeterliklerini belirleyebilme 2-Özel eğitime ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme 3-Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme 4-Bilişim teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme

2.8.2 İşitme Engelli Öğrenciler için Gezerek Özel Eğitim Görevi Yapan Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri

1-İletişim ve Sosyal Beceriler

1-İşitme engelli öğrencilere dinleme ve konuşma becerileri kazandırabilme 2-İşitme engelli öğrencinin sosyal kabulünü sağlayabilme

2- Öğretim Programını Uyarlama

1-Bireyselleştirilmiş eğitim programını (BEP)geliştirme, uygulama ve değerlendirme yöntemleri uygulayabilme 2-Akademik ve akademik olmayan becerilerin öğretiminde öğrenciyi değerlendirme sürecini geliştirebilme 3-Tıbbi ve eğitsel yönlendirme raporlarını yorumlayabilme

3- Okul, Aile ve Diğer Meslek Alanları İle İşbirliği Yapma

1-İşitme engelli öğrencilerin eğitimindeki yasal hak ve sorumlulukları bilgisine sahip olabilme 2-İşitme engelli öğrencilerin eğitsel gereksinimlerini karşılamak amacıyla aile ve çevre ile etkin iletişim ve işbirliği kurabilme 3-İşitme cihazı ve kulak sağlığı rutin kontrolleri konusunda ilgili kişi ve kurumlarla işbirliği yapabilme

4- Davranış Yönetimi

1-İşitme engelli öğrencinin öğretim sürecine katılımını sağlayabilme 2-İşitme engelli öğrencinin sınıfta kendisinin ve akranlarının öğrenmesini engelleyen davranış problemlerini yönetebilme

5- Mesleki Gelişimi Sağlama

1-Mesleki yeterliklerini belirleyebilme 2-Özel eğitime ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme 3-Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme 4-Bilişim teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme

2.8.3 Zihinsel Engelli Öğrenciler için Gezerek Özel Eğitim Görevi Yapan Öğretmenlerin Özel Alan Yeterlikleri

1-İletişim ve Sosyal Beceriler

1-Zihinsel engelli öğrencilere iletişim ve sosyal beceriler kazandırabilme 2-Zihinsel engelli öğrencinin sosyal kabulünü sağlayabilme

2- Öğretim Programını Uyarlama

1-Zihinsel engelli öğrencilerin akademik ve akademik olmayan alanlarda yapabildiklerini belirleyebilme2-Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP)'na göre Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP) uygulayabilme

3- Okul, Aile ve Diğer Meslek Alanları İle İşbirliği Yapma

1-Zihinsel engelli öğrenciyle ilgili eğitim öğretim sürecinde yapılacak uyarlamalar ile mevzuat konusunda sınıf öğretmenini, alan öğretmenini, okul yöneticilerini bilgilendirme ve diğer uzman kişilerle işbirliği yapabilme2-Zihinsel engelli öğrencinin eğitim yaşantısının sürekliliği ve özel eğitime ilişkin hak ve sorumlulukları konusunda aileye rehberlik edebilme

4- Davranış Yönetimi

1-Zihinsel engelli öğrencinin öğretim etkinliklerine katılımını düzenleyebilme

2-Zihinsel engelli öğrencinin ve akranlarının öğretimsel etkinliklere katılımını engelleyen problem davranışları yönetebilme

5- Mesleki Gelişimi Sağlama

1-Mesleki yeterliklerini belirleyebilme 2-Özel eğitime ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme 3-Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme 4-Bilişim teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme (http://otmg.meb.gov.tr/alanozelegitim.html)

2.9 Görsel Sanatlar Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri

Talim ve Terbiye Kurulunca uygun bulunan görsel sanatlar öğretmeni özel alan yeterlikleri**,** Bakanlık Makamının 25 Temmuz 2008 tarih ve 2391 sayılı onayı ile yürürlüğe konulmuştur (MEB, 2008h). Bu yeterlilikler şöyledir;

1-Öğrenme Öğretme Sürecini Planlama ve Düzenleme

1-Öğrenme öğretme sürecine uygun plan yapabilme 2-Öğrenme öğretme sürecine uygun öğrenme ortamları düzenleyebilme 3-Öğrenme öğretme sürecine uygun materyaller ve kaynaklar kullanabilme 4-Görsel sanatlar öğrenme öğretme sürecinde teknolojik kaynakları kullanabilme

2- Görsel Sanatlar Alanında İletişim Kurabilme

1-Öğrencilerin sanat ve tasarım çalışmalarında, duygusal gelişimlerini gözeterek kendine güven duygularını ve yaratıcılıklarını zedelemeyecek yönde iletişim kurabilmelerini sağlayabilme 2-Öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde birbirleriyle olan etkileşimini geliştirme için empati kurabilmelerini sağlayabilme 3-Sanat eğitimi yoluyla öğrencilerde çatışma ortamından uzak yapıcı kişilik oluşturabilme

3- Tasarım, Uygulama ve Görsel Okur -Yazarlık Becerilerini Geliştirme

1-Öğrencilerin tasarım becerilerini geliştirebilme 2-Öğrencilerin sanat ve tasarım çalışmalarında araç- gereçleri tekniğin özelliklerine göre kullanabilme becerilerini geliştirebilme 3-Öğrencilerin sanat eserlerini okuma ve anlama becerilerini geliştirebilme 4-Öğrencilerin görsel sembolleri okuma ve anlama becerilerini geliştirebilme 5-Öğrencilerin sanat eserlerini inceleme ve değerlendirme yoluyla özgün görsel çalışmalar yapabilme becerilerini geliştirebilme 6-Öğrenme öğretme sürecinde özel gereksinimli ve özel eğitime gereksinim duyan öğrencileri dikkate alan uygulamalar yapabilme 7-Atatürk'ün sanat ve sanatçıya verdiği önem ile ilgili düşünce

ve görüşlerini öğrenme öğretme sürecindeki uygulamalara yansıtabilme 8-Atatürk'ün sanat kültür ilişkileri ile ilgili düşünce ve görüşlerini öğrenme öğretme sürecindeki uygulamalara yansıtabilme.

4- Öğrenme Öğretme Sürecini İzleme ve Değerlendirme

1-Görsel sanatlar öğrenme öğretme sürecindeki gelişimlerine ilişkin ölçme ve değerlendirme uygulamalarının amaçlarını belirleyebilme 2-Öğrencilerin sanat ve tasarım çalışmalarına yönelik düzenlenecek olan öğrenme etkinlikleri içindeki sanatsal gelişimini izleme ve değerlendirebilme 3-Öğrencilerin öğrenme etkinliklerindeki sanatsal duyarlığını ve kültürel gelişimini izleme ve değerlendirebilme

5- Görsel Sanatların Birey, Toplum Yaşamına Etkileri ve Okul, Aile İşbirliği

1-Öğrencilerin tasarım becerilerinin geliştirilmesinde ailelerle işbirliği yapabilme 2-Öğrencilerin sanat ve sanatçının önemini kavramalarında ilgili kurum, kuruluş ve kişiler ile işbirliği yapabilme 3-Öğrencilerin, ulusal bayram ve törenlerin anlam ve öneminin farkına varmalarını ve aktif katılımlarını sağlayabilme 4-Ulusal bayram ve törenlerin anlam ve önemine yönelik organizasyon yapabilme 5-Okulda sanat ve kültür ortamı oluşturmada görsel sanatlar ile çevre ilişkisinin kurulmasını sağlayabilme 6-Toplumsal liderlik yapabilme

6- Mesleki Gelişimi Sağlama

1-Mesleki yeterliklerini belirleyebilme 2-Görsel sanatlar öğretimine ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilme 3-Bilişim teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme (MEB, 2008h)

Özel eğitim ilköğretim okullarında görev yapan görsel sanatlar öğretmenleri hem çalıştıkları özel eğitim alanının alan yeterliklerine, hem de görsel sanatlar özel alan yeterliklerine sahip olmak durumundadır. Bu da; öğrencilerin tıbbi ve eğitsel yönlendirme raporlarını yorumlayabilme, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlayıp uygulayabilme, BEP'e göre Bireyselleştirilmiş Öğretim Programı (BÖP) hazırlayıp uygulayabilme, meydana gelen davranış problemlerini yönetebilme, öğrencilerin gereksinim duyduğu öğrenim ortamını ve öğrenim materyallerini hazırlama gibi önemli sorumlulukları olduğunu göstermektedir. Bu öğrencilerle çalışmak çok büyük mutluluk kaynağı olabileceği gibi aynı zamanda duygusal ve fiziksel açıdan da

yorucu olabilmektedir. Çünkü öğretmen çoklu engel gruplarıyla çalışabilmektedir. Bu nedenle öğrenmeyi sağlayıcı birçok tekniği kullanmayı bilmesi gerektiği gibi her bir engel türüne bağlı olarak da bireysel öğretim ile ilgili bilgi ve becerilerle donatılmış olması gerekir. Branş öğretmenleri lisans düzeyinde özel eğitim ile ilgili ders almadıklarından ya da kısıtlı aldıklarından dolayı bu yeterliklere sahip olmada zorlanabilirler. Ancak bu demek değildir ki kendini geliştiremez, destek alamaz. Öğretmen kendini geliştirerek ve diğer uzmanlarla işbirliği yaparak öğrencilerin, farklı öğrenme ihtiyaçlarına göre nasıl yaklaşacağını, müfredatı özel gereksinimli çocuklara göre nasıl uyarlayabileceğini, çocuğun yetersizliklerinin bilişsel, fiziksel, duygusal, toplumsal, iletişim gelişimi üzerindeki etkilerini ve buna göre öğrencinin gereksinimlerini belirleyerek dersini işlemelidir. Öğretmenin nitelikli olmasında lisans süresince yani hizmet öncesi aldığı eğitim kadar hizmet içindeki eğitimi de önemlidir. Çünkü hizmet içindeki öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim süreçleri içinde edindiği mesleki bilgi ve beceri, mesleğe başladığı gün yetersiz kalabilmektedir.

Özel eğitim alanında öğretmenlerin yararlanabileceği örnek çalışmaların olduğu kaynak kitap eksikliği göze çarpmaktadır. Bu nedenle özel eğitimin her alanında, öğretmenlerin kendilerini geliştirmelerine olanak sağlayacak, farklı etkinlikler ve çalışmalarla yol gösterici olacak kaynak kitap gereksinimi vardır.

> "Özel eğitim veren okullarda sanat eğitimcisi bu çocuklarla ilgili özel eğitim almış olmalıdır ya da daha önce bu konuyla ilgili deneyimi olmalıdır. Sanat eğitimcileri başlı başına nerelerde eksikliklerinin olduğunu saptayıp, teşhise yönelik bir perspektif oluşturup, öğretme metotları geliştirip bunları zihinsel özürlü çocuklara öğretmeye çalışmalıdır" (Packart, 1975;4).

2.10 Özel Eğitim Okullarında Uygulanan Görsel Sanatlar Dersi İle İlgili Yapılan Araştırmalar

Bu bölümde özel eğitim okullarında görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin mesleki sorunlarını inceleyen araştırmaya rastlanmadığından, elde edilen bulguları destekleyecek özel eğitim okullarında uygulanan görsel sanatlar dersi ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. İlgili araştırmaların kaynak taraması sonucunda ulaşılabilenler; özel eğitimde görsel sanatlar eğitiminin gerekliliği ve önemi, özel eğitimde görsel sanatlar eğitiminin niteliği ve özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin

iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri başlıkları altında toplanmış, kendi içlerinde zihin engelilerle, görme engellilerle, işitme engellilerle, otistik çocuklarla yapılan çalışmalar olarak gruplandırılarak verilmiştir.

2.10.1 Özel Eğitimde Görsel Sanatlar Eğitiminin Gerekliliği ve Önemi

Kelchner (1989), görsel sanatlar eğitimi üzerine temellendirilmiş zihin engelli öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerinin artırılmasına yönelik bir yaklaşım adlı araştırmasında görsel sanatlar eğitimi temelli bir yaklaşım üzerinde çalışmıştır. Bu araştırma sonucunda eğitilebilir zihin engelli öğrencilerin sözel ve görsel becerilerinin geliştiği, görsel sanatlar sınıfında anlatım ve bağımsızlaşmada daha fazla yapabilirlik düzeylerinin arttığını, öğrencilerin bu çalışma sürecinde edinmiş oldukları görsel sanatlar deneyimleri sonucunda eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirdikleri görülmüştür. Uygulanan programın öğrencilerin görsel sanatlar eseri üretmekten çok bilmeye ve anlamaya ilişkin becerilerini de geliştirdiği tespit edilmiş ayrıca sanat dışındaki alanlarda da öğrencilerin bilişsel becerilerinde bir iyileşme olduğu belirlenmiştir.

Meros (1990), zihin engelli bireylere yönelik sanat terapisini araştırdığı çalışmasında, sanat terapi çalışmalarının gelişimsel-davranışsal açıdan zihin engelli bireyler üzerindeki etkisini tespit etmeye çalışmıştır. Bu araştırmada sanat terapisinin zihin engelli bireylere yarar sağladığı, onların benlik saygısı, öz-güvenini artırdığı, davranışsal amaçların kazanılmasına yardımcı olduğu, bireyin toplumsal etkileşimi ve kişisel anlatımının gelişmesi için de fırsatlar sağladığı sonucuna ulaşmıştır.

Işık (2003), zihinsel engelli çocukların el becerilerinin gelişmesine, resim-iş dersinin katkısı ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Eskişehir il sınırları içerisinde bulunan ilköğretim okulu zihinsel engelli bireylere eğitim veren okullarda çalışan özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerini almış ve öğretmenlerin, resim-iş dersi programında yer alan tüm konuların uygulanmasının çocuğun el becerisinin gelişimine yeterli düzeyde katkı sağladığı görüşünde olduklarını, yine özel eğitim öğretmenlerinin resim-iş ders programının uygulanması sırasında güçlüklerle karsılaştıklarını tespit etmiştir. Ayrıca okullarda, zihinsel engelli çocukların el becerisinin gelişimine katkı sağlamak amacı ile resim-iş dersi programının bu alanda, eğitim almış öğretmenler tarafından, bölüm dersleri

dışında resim-iş dersi uygulamasına yönelik eğitim almamış olmalarına rağmen yeterli düzeyde uygulandığını belirtmiştir.

Paksoy (2003), 8-12 yaş eğitilebilir zihinsel engelli çocukların resim iş eğitimini araştırmıştır. Eğitilebilir zihin engelli 8 çocuk ve normal gelişim gösteren 10 çocuk ile uygulama çalışması yapmıştır. Çocuğun gelişiminde Resim-İş eğitiminin önemi üzerinde durmuş, bunu çocuk resmini gelişim aşamalarıyla değerlendirilerek incelemiştir. Bu incelemelerin sonucunda 8-12 yaş eğitilebilir zihin engelli çocukların diğer derslere göre resim-iş derslerine daha fazla katıldıklarını, çocukların sözle ifade edemedikleri birçok duyguyu ve düşünceyi resimle ifade etme özgürlüğü bulduklarını, saldırgan tutum ve davranışlarını bir kenara bıraktıklarını, enerjilerini daha yararlı etkinliklere yönlendirdiklerini ve yaptıkları çalışmalardan mutlu olup gurur duyduklarını gözlemlemiştir. Bu çocukların normal gelişim gösteren çocuklara göre Çocukların zekâ yaşları ne olursa olsun, gerekli destek ve sevgi verilen her çocuğun ama hızlı ama yavaş gelişeceğini, yetenek, bilgi ve beceri kazanacağını, topluma uyum sağlayan bir birey haline geleceğini belirtmiştir.

Mason, Steedly ve Thormann (2004) kitaplarında, Amerika Birleşik Devletleri'ndeki özel gereksinimli bireylere yönelik görsel sanat eğitimi (very special art education) araştırmalarına dayanarak verdikleri bilgiye göre; görsel sanatlar eğitiminin her türlü yapılanma ile kaynaştırılabildiğine ve bireylerin beceri ve davranışla ilgili önemli temel değerleri edinmelerinde katkı sağladığının belirlendiğini ifade etmişlerdir (akt. Salderay, 2008).

Akgün (2004), Özel alt sınıflara toplumsal uyum becerilerinin kazandırılması sürecinde grafik resimleri ile piktogramların eğitime katkısını araştırdığı çalışmasında, eğitilebilir düzeydeki zihinsel engelli öğrencilere, toplumsal uyum becerilerinin kazandırılması sürecinde piktogramlarla yapılan görsel eğitimin, kalıcılığını ve etkilerini belirlemeye çalışmıştır. Çalışmayı 15 öğrenciyle, 13 oturumda tamamlamış, ayrıca ailelerin, sosyal çevrenin ve sınıf ortamının etkilerini değerlendirmek için, anketler uygulamıştır. Araştırma sonuçlarına göre; toplumsal uyum becerilerinin piktogramlarla yapılan eğitiminde öğrencilerde olumlu davranış değişikliği gözlemlemiş, ayrıca zihinsel engelli öğrencilerin eğitimlerini ilk sırada aileleri, daha sonra sınıf öğretmenlerinin etkilediğini belirlemiştir. Ayrıca bu çalışmada, zihinsel engelli öğrencilerin Resim ve İş- Eğitimi derslerinde kendilerini daha iyi hissettikleri ve daha iyi ifade ettikleri, uygulamalı sağaltımlar sırasında gözlemlenmiştir.

Lett (2005), Down sendromu ve orta derecede zekâ geriliği olan 41 yaşındaki yetişkin bir erkek ile yapılan 15 sanat terapisini incelemiştir. Sanat terapisinin kendini ifade etme becerilerinin kullanımına yardımcı olup olmadığını tespit etmek amacıyla yapılan bu nitel araştırma sonunda sanat yoluyla bireylerin sözlü ve sözsüz kendini ifade yeteneğinin arttığını ve uyumsuz anksiyete davranışlarında azalma olduğunu belirtmiştir.

Köse (2005), özel eğitim gereksinimi olan çocukların gelişimine seramik eğitiminin etkisini Ankara ilinde zihinsel engelliler eğitimi ve rehabilitasyon merkezine devam etmekte olan toplam 15 öğrenci ile çalışarak araştırmıştır. Bu çalışmada; verilen seramik eğitimi sonucunda öğrencilerde olumlu davranış değişikliği olduğunu gözlemlemiş ayrıca öğrencilerin kendilerini daha iyi hissettiklerini ve kendilerini daha iyi ifade ettiklerini, öğrencilerin üç boyutlu çalışmayı kavramaları açısından seramik eğitiminin yararının olduğunu tespit etmiştir.

Ünal Kaya (2007), görsel sanatlar eğitiminin zihin engelli öğrencilerin eğitimine katkısını özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda belirlemek için İstanbul ilinde görev yapan 20 öğretmeni kapsayan bir araştırma yapmıştır. Araştırma sonucunda okullarda zihin engelli öğrencilere eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin, zihin engelli öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi ile ilgili eğitim durumlarının, yeterli olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Görsel sanatlar eğitimi ders müfredatının uygulanmasına ilişkin öğretmen görüşlerinde ise öğretmenlerin genelde müfredat içeriğinin, uygulamada bir takım aksaklıklara neden olduğu görüşünde oldukları sonucuna ulaşmış ayrıca, öğretmenler tarafından sanat eğitiminin faydalarının yeteri kadar bilinmemesinden kaynaklanan eksiklikler olduğunu tespit etmiştir, bir takım önerilerde bulunmuştur.

Salderay (2008), Türkiye'deki zihin engelliler iş okullarında görsel sanatlar dersinin öğrencilerin beceri, davranış ve meslek edinimindeki katkısına yönelik öğretmen görüşlerini araştırdığı çalışmasında 2005-2006 eğitim-öğretim yılında faaliyet gösteren 55 zihin engelliler iş okulu ile ilköğretim ve iş okulunun iş okulu bölümünde görev yapan, görsel sanatlar eğitimi dersini veren 80, resim (40) ve özel eğitim (40) öğretmeninin görüşleri doğrultusunda şu sonuçlara ulaşmıştır; 1) Resim öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri, görsel sanatlar eğitimi dersinin öğrencilerin; iletişim, çalışma ve kişisel alanlardaki sosyal yaşam becerilerinin (davranış) ediniminde anlamlı farklılıklar; sosyal alandaki sosyal yaşam becerilerinin ediniminde ise anlamlı

benzerlikler göstermektedir; 2) Resim öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri, görsel sanatlar eğitimi dersinin öğrencilerin; devinsel, bilişsel ve dil ve konuşma alanlarındaki günlük yaşam becerilerinin (beceri) ediniminde anlamlı farklılıklar; öz-bakım ve günlük yaşam alanlarındaki günlük yaşam becerilerinin ediniminde ise anlamlı benzerlikler göstermektedir; 3) Resim öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri, görsel sanatlar eğitimi dersinin öğrencilerin; iş-çalışma düzeni ve mesleki hazırlık alanlarındaki mesleki eğitiminde anlamlı farklılıklar göstermektedir.

Çetinkaya (2008), kaynaştırma ve özel alt sınıfa eden eğitilebilir zihinsel engelli çocukların çizgisel gelişim düzeylerini incelediği çalışmasında Ankara ili Sincan ve Mamak merkez ilçelerindeki ilköğretim okullarında bulunan 3 okul ile, kaynaştırma sınıflarının bulunduğu 2 okul olmak üzere toplam 5 okuldaki kaynaştırma ve özel alt sınıflara devam eden 9-13 yaş grubu 25 kız ve 35 erkek, toplam 60 eğitilebilir zihinsel engelli çocukla çalışmış ve kaynaştırma öğrencilerinin, özel alt sınıfta eğitim gören öğrencilerden çizgisel gelişim açısından, resimlerindeki anlatım düzeyleri açısından, resimlerdeki mekân gelişimi açısından, resimlerdeki renk düzeyleri açısından ve resimlerdeki şema gelişimi açısından daha ileride olduklarını tespit etmiştir. Bu bağlamda okullarda kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasının gerektiği, kaynaştırma ortamlarının standartlarının yükselmesi için ilköğretim öğretmenlerinin, özel eğitimle ilgili bilgi alabilecekleri hizmet içi eğitim kurslarına yönlendirilebileceği ve öğretmen adaylarının eğitimleri sırasında özellikli çocuklar ve özellikli çocukların eğitimleri hakkında bilgilendirilebileği önerileri arasındadır.

Salderay (2009), engelli bireylerin yapmış olduğu görsel sanatlar çalışmalarının engelli birey aileleri ve engelli bireylerle çalışan eğitimciler tarafından değerlendirilmesini araştırmıştır. Araştırma evrenini, Antalya-Murat Paşa Rehberlik ve Araştırma Merkezi binası içerisine müze niteliğinde oluşturulan özel görsel sanatlar teşhir salonunun açılışına katılan 40 engelli birey ailesi ile engelli bireylerle çalışan eğitimciler oluşturmaktadır. Yaptığı araştırma sonucunda; Görsel sanatlar çalışmalarının, engelli bireylerin toplumsallaşmasında ve toplumun, engelli bireyler hakkında bilinçlenmesinde % 95,0'lik oranda anlamlı bir katkı sağladığı ortaya çıkmıştır. Görsel sanatlar çalışmaları, engelli bireylerin toplumsallaşmasında % 95,0'lik bir oranla olumlu anlamda katkı sağlamıştır, engelli bireylerin yapmış olduğu görsel

sanatlar çalışmaları, toplumun, engelli bireyler hakkında bilinçlenmesinde % 95,0'lik bir oranla olumlu anlamda katkı sağlamıştır.

Çelik (2009), zihinsel engelli öğrencilerin görsel sanatlar dersindeki öncelikli renk tercihlerini araştırmak için Bolu ilindeki eğitim uygulama okulu ve iş eğitim merkezine devam eden yüz atmış zihinsel engelli öğrenci ile bir çalışma yapmış, araştırma sonucunda öğrencilerin tek seçimli renk tercihlerinde sıcak renklerin (kırmızı, turuncu, sarı), soğuk renklere (mavi, yeşil, mor) göre daha çok tercih edildiğini, yine öğrencilerin engel durumları ile renk tercihlerine bakıldığında yine sıcak renkleri tercih ettiklerini, zihin engeli görülen öğrenciler en çok kırmızı rengi; down sendromu bulunan öğrencilerin turuncu rengi seçtikleri; epilepsi rahatsızlığı bulunan öğrencilerin ise soğuk renklerden mavi'yi tercih ettiklerini tespit etmiştir. Bu araştırmada; zihinsel engelli öğrencilerin renk tercihlerini öğrenmek için iki farklı uygulama yapılmış ve uygulama 1 ile uygulama 2 arasında birbirine benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır.

Bolu (2010), zihinsel engelli çocukların gelişiminde sanat eğitimi derslerinin katkısını araştırmış, verilmek istenen sanat eğitiminin, özel eğitim çerçevesinde nasıl şekillendiğine değinmiş ve zihinsel engele sahip çocuklarla çalışılabilecek sanat eğitimi içerikli derslere ait konu ve teknikler sunmuştur. Bu konu ve tekniklerden oluşan on adet etkinliği özel bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde bulunan zihinsel engelli çocuklarla grup eğitimi şeklinde uygulamış ve gözlemiştir. Yaptığı çalışmayla, sanat eğitiminin zihinsel engelli çocukların akademik, motor, iletişim, çalışma, öz bakım, günlük yaşam, dil ve konuşma becerilerine, kişisel, duygusal, sosyal gelişimlerine, oyun ve sanat etkinliklerine olan katkılarını alanyazın taraması, zihinsel engelli çocuklarla yapılan etkinlikler ve gözlemlerle aktarmıştır. Araştırma sonuçlarından bazıları şöyledir; sanat eğitimi derslerinin, zihinsel engelli çocukların akademik becerilerine katkı sağladığı, uygun planlanın ve sanat eğitimi içerikli grup derslerinin zihinsel engelli çocukların motor becerilerinin gelişimine katkı sağladığı, kendi duygu ve düşüncelerini çeşitli şekillerde ifade etme imkânı bulan zihinsel engelli öğrencilerin bir şeyleri başarabilme duygusunu tattıkları ve kendilerine öz saygı geliştirerek bir birey olduklarının dahası arkadaşlarının da birer birey olduklarının farkına vardıkları, çocukların kurallara uyarak, karşılıklı iletişim halinde oldukları, çalışma alışkanlığı ve sorumluluğu kazandıkları tespit edilmiştir.

Aksu (2011), zihinsel engelli çocuklarda görsel sanatlar eğitiminin motor beceri gelişimine katkısını değerlendirmeye yönelik yaptığı çalışmada 2009-2010 eğitim-

öğretim yılında ilköğretim 1. Kademedeki eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin motor beceri gelişimine katkısı araştırmış, sanat eğitiminin özel eğitime gereksinimi olan çocukların gelişiminde etkili ve gerekli olduğu vurgulamıştır. Ayrıca bu çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin, görsel sanatlar dersinin, öğrencilerin motor becerilerini geliştirmekte fayda sağladığı ve el-göz koordinasyonunu geliştirdiğini ifade ettikleri görülmüştür, özel eğitim veren kurumlarda ki genel sorunun; görsel sanatlar dersi için branş öğretmeninin bulunmaması, atölye çalışmaları için gerekli mekan ve malzeme sağlanamaması olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, özel eğitim öğretmenlerinin de görsel sanatlar eğitimi hakkında yeterli donanıma sahip olamamasının genel sorunun bir parçası olduğunu belirlemiştir. Bu araştırma sonucunda elde ettiği bulgular doğrultusunda, zihinsel engelli çocukların motor beceri düzeylerinin geliştirilmesi için temel ince motor hareketleri geliştirmeyi içeren sanat eğitimi programına yer verilmesi, kurumlarda sanat eğitimcisi ve sanat atölyesi bulundurulması gerektiğini önermiştir.

Buyurgan ve Bolu (2012), zihin engelli çocukların kavram eğitiminde sanat eğitiminin yerini ve önemini araştırdıkları çalışmalarında Ankara'da bulunan Süha Alemdaroğlu Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi'nde 8. Sınıfa giden iki orta düzeyde, iki ağır düzeyde zihinsel engelli öğrenciyle örnek olay çalışması yapmışlar ve planlı, programlı ve süreklilik arz eden sanat eğitimi dersleri aracılığıyla birçok bilgi ve becerinin özel eğitim kapsamında öğrencilere verilebileceğini, özel eğitimde sanat eğitimi derslerinin öğrencilerin daha aktif olarak sürece katılabilecekleri, ilgi çekici ve çocukların gelişim ve beceri alanlarını destekleyici nitelikte olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Eriksson (1998), "dokunsal resimler: körler için resimsel sunumlar 1784-1940" çalışmasında körler için hazırlanan kabartma resimleri konu almış, görme engellilerdeki görme duyusu eksikliğinin diğer duyular yardımı ile tamamlanabileceği fikri savunulmuştur. Eriksson, görme engellilerin okumada kullandıkları Brail tekniğinden esinlenerek hazırlanan kabartma resimleri ve bu resimlerden oluşan kitapları görme engellilerin sanat eğitiminde kullanmıştır. Eriksson, körlerin kabartma resimleri nasıl algıladıkları üzerinde derin çalışmalar yapmış ayrıca Kennedy ile birlikte kabartma resimlerin geliştirilmesi metotları üzerinde çalışmışlardır. Onlara göre sanat eğitiminde kullanılan kabartma resimler aynı zamanda görme engellilerin dokunma algısını da geliştirecektir.

Arslan (2002), ilköğretim 1. kademe az gören öğrencilerin çizgisel gelişimlerini incelemek ve çizgisel gelişimlerini etkileyen faktörleri tespit etmek amacıyla yaptığı araştırmasında, başka bir özrü bulunmayan 7-12 yaş az gören öğrencilerden toplam 24 öğrenciyle çalışmıştır. Araştırmanın bulguları şöyle özetlenebilir: I. Az gören öğrencilerin gören öğrencilere göre çizgisel gelişim olarak daha geride olduğu, Latin alfabesi öğrenmenin çizgisel gelişimi olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Latin alfabesi öğrenmiş az gören öğrencilerin çizgisel gelişimleri gören öğrencilere daha yalan olduğu belirlenmiştir. II. Sanatsal etkinliklerde dramatizasyon, gezi gözlem inceleme yönteminin kullanılmasının ve yönlendirmeler yapılmasının öğrencilerin çizgisel gelişimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. III. Konunun biliniyor olması ve dikkatin dağılmaması, özgüvenlerinin olması konuya hâkimiyeti etkilediği, bunun da çizgisel gelişimi etkilediği belirlenmiştir. IV. Öğrencilerin kendi resimlerini analiz etmeleri sonucuyla resimlerinin karşılaştırılmasında % 70 resim çalışmalarında bilinçli hareket ettikleri görülmüştür ve geometrik formlarla, renkleri ve kullandıkları malzemeyi tanıdıkları anlaşılmıştır.

Rachel Lev-Wiesel (2002) doğuştan körlerin çizgilerini, sanatsal gelişim ve duyguları ifadesi yönüyle incelemiştir. Rachel Lev-Wiesel çalışmalarında körlük ve benlik, körlerin sanatsal çizgi gelişimlerini ölçme ve değerlendirme metotları, duyuların eğitimde sanatın rolü gibi konulara yer veren Rachel Lev-Wiesel, doğuştan görme engellilerin duygularını çizim yolu ile aktarabileceklerini ve sanatsal alanda gelişme kaydedebileceklerini savunmuştur. Araştırmacı görme engellilerin sözel olmayan semboller aracılığı ile duygularını iletmesinin, sanat yolu ile terapide önemli bir aşama olduğunu belirtmektedir. İsrail' de sanat terapisi yapmak amacı ile kurulan bir okulun direktörlüğünü de yapan Wiesel bu okulda, plastik sanatlar yolu ile hareket terapisi ve drama terapisi konularını görme engellilerin sanat terapisi teknikleri içerisinde kullanmaktadır. (akt. Altay, 2009:13)

Kennedy, körler nasıl çizer? ve bu araçlar nasıl geliştirilir? (2002) gibi çalışmalar yapmıştır. Art Beyond Sight bünyesinde, Kennedy başkanlığında yapılan bu araştırmalar, doğuştan görme engelli kişilerin sadece basit geometrik modelleri değil karmaşık görsel yapıları da algılayabildiklerini ayrıca körlerin ve görebilen insanların, çevrelerini resmederken aynı yolları kullandığını, görme ve dokunmanın birbiriyle yakından bağlantılı olduğunu gösteriyordu. Doğuştan kör insanlar, perspektifi algılayabiliyorlar ve kendi çizimlerinde şekilleri büyüterek ya da küçülterek perspektif

yaratabiliyorlardı. Bunun yanında, soyut olayları anlatmak için de görebilen insanlar gibi belirli şekiller kullanıyorlardı.

Dr. Simon Hayhoe (2005), İngiltere'deki körler okullarında yaptığı araştırmalarında, körlerin sanat eğitimini etkileyen sosyal ve kültürel faktörleri incelemiş ve çalışmalarını sanat kültür ve körlük adı altında kitaplaştırmıştır. Öncelikle körlüğün tarihsel çerçevesini ve körlerin bilgiyi nasıl elde ettikleri konusunu ele almıştır. Toplumlarda yaygın olan genel görüşün körlerin görsel sanatları algılamalarının mümkün olamayacağına ilişkin olduğunu belirterek bunun tam aksini savunmuştur. Görsel sanatların psikolojik anlamda destek sağlayıcı özelliği nedeniyle de görme engellilere uygulanmasının gerekliliğine dikkat çekmiştir (akt: Altay, 2009:10)

Buyurgan ve Demirdelen (2009), total kör bir öğrencinin öğrenmesinde dokunma, işitsel bilgilendirme, hissetme ve müze adlı çalışmalarında "Görme Engellilerde Resim ve Modelaj Öğretimi" dersi kapsamında, total kör bir üniversite öğrencisi için Anadolu Medeniyetleri Müzesi'ne, Anadolu'da yaşamış uygarlıkların yaşam biçimlerini, inançlarını ve sanatlarını öğretmeye yönelik, özel öğrenme yöntemlerini içinde barındıran seviyeye ve amaca yönelik hazırlanmış çalışma kâğıtları ile programlı bir müze ziyareti organize etmişlerdir. Müze ziyareti sonrasında görme engelli bireylere yönelik, dokunarak işitsel bilgilendirmelerle, hissederek, soru-cevaplarla düşündürerek ve çalışma kâğıtları ile özel olarak hazırlanan müze ziyaretlerinin eğitim açısından önemli olduğu, bu sayede eğitimdeki soyut kavramların somutlaştırılarak öğrencinin bilgi edinmesine katkıda bulunulduğu ve çalışmanın amacına ulaştığı vurgulanmıştır.

Gerçek (2003), ilköğretim okullarında işitme engelliler için resim eğitimi programı ve bu programın işitme engelli kişinin gelişimine etkisini araştırdığı çalışmasında Bursa ili Nilüfer ilçesinde, Duyum İşitme Engelliler İlköğretim Okulu 7. sınıflarını araştırma örneklemi olarak belirlemiş ve bu sınıflardan 16 öğrencilik bir grup ile ilköğretim okullarındaki işitme engelliler için resim eğitim programını incelemiştir. Bu programın işitme engelli kişilerin resimsel gelişimine etkisini araştırmıştır. Araştırmacı tarafından, işitme engelli öğrencilerin çalışacakları konu belirlenmiş, belirlenen konu, üç ayrı evrede, belirli zaman aralıkları ile öğrencilere yaptırılmıştır. Evreler 1, 2 ve 3. evre olmak üzere, her bir evrede aynı konulu resim, öğrenciler tarafından yapılmıştır. 1 ve 2. evrelerde öğrenciye müdahale edilmemiş, sadece

çalışacakları konu verilmiştir. 3. evrede ise öğrencilere bir ders saati süresince konu ile ilgili açıklayıcı bilgiler verilmiş ve ikinci ders saatinde konuyu tekrar çalışmaları istenmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Resim eğitimi, normal işiten bir çocuk için ne kadar gerekli ise engelli bireyin gelişimi için de o kadar önemlidir. Bu çalışma ile ilköğretim okullarında, resim eğitimi programı dahilinde, işitme engelli öğrencilerin resimsel gelişimlerinin, genel bir değerlendirilmesi yapılmıştır.

Eames ve Cox (1994)'da, otizmli bireylerin çizim aşamaları sayesinde hızlı ilerlemeleri ile ilgili çalışmalarında, otizmli bireylerin entelektüel olarak aynen diğer gelişim gösteren gibi gerçekçi resim ürettiklerini bulmuşlardır. Buda onların zihinsel olmayan sembolleri temsil etme kapasitelerine sahip olduğunu gösterir(Akt: Ersöz Ünal.2006:9)

Craig ve diğerleri, (2001) "Drawing ability in autism: a window into the imagination" başlığı altında yaptıkları çalışmada, 15 otizmli çocuk ve 15 asperger sendromlu çocuk ile sözel yaşı normal çocuklarla aynı olan ve orta düzeyde öğrenme güçlüğü olan çocukları karşılaştırmışlar, yaptıkları dört deneysel yöntemle bu çocukların resim aracılığıyla hayal güçlerini araştırmışlardır. Bu araştırma otizmli çocukların gerçek fakat ortamda bulunmayan nesneleri çizebildiğini bulmuştur. Yine aynı araştırmacılar otizmli çocukların figür çizimlerinin gittikçe görünüş açısından gerçeğine benzediğini bildirmiştir. Özetle; önceki araştırmaların çoğu otizm çocukların ya olağanüstü resim kabiliyetlerini gösterdiğini ya da aynı zekâ yasındaki çocuklarla aynı resim çizme kabiliyetleri olduğunu göstermiştir. Bu araştırma otizm bozukluklarda oldukça ihmal edilen sınırlı hayal gücü ve sınırlı ilgiyi ortaya çıkarmıştır.

Kellman (2001: 49-51) yaptığı bir çalışmada, 8 yaşındaki otizmli bir çocuk tarafından yapılan hayali kahramanlar üzerine yaptığı resimlerini, onun duygusal ve günlük deneyimlerindeki ilişkilerini ve rolünü dikkate alarak incelemiştir. 4 ayrı resim üzerinde yapılan inceleme sonucunda, resim sanatının otizmli çocukların üzerinde ne kadar etkili olduğunu açıkça ortaya koymuştur (akt. Çanak, 2008: 11)

Ersöz Ünal (2006), sanat eğitiminin otizmli çocukların duyusal problemleri üzerine etkisini incelemiştir. Çalışma kapsamına aldığı çocukları; deney ve kontrol grubu olarak iki grupta incelemiş, deney grubunu on çocukla, kontrol grubunu ise benzer özelliklerde dokuz çocukla oluşturmuş, toplamda DSM IV kriterleriyle otizm tanısı almış yaşları 7 ile 21 arasında değişen 19 çocukla araştırma yapmıştır. Çalışma sonunda sanat eğitimi programına katılan otizmli çocukların duyusal değerlendirme

formundan aldıkları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu gözlemlemiş ve gözlemlediği bu farkın pozitif sıralar, yani son test puanı lehine olduğu görmüştür. Sanat eğitimi programına alınmamış çocukların ise duyusal problemlerinde azalma olmadığını belirtmiştir. Bu sonuçlara göre uyguladığı sanat eğitimi programının çocukların duyusal problemlerinin giderilmesi üzerine etkili olabileceği söylemiştir.

Bayraktar (2007), görsel sanatlar eğitiminin otistik çocuklar üzerindeki etkilerini araştırmış olduğu çalışmasında; 6-26 yaş aralığında bulunan, 76 erkek ve 24 kız öğrenci olmak üzere toplam 100 otistik öğrenciye resim yaptırmıştır. Çocukların büyük çoğunluğunun otizmin belirtilerini resimlerinde yansıttıklarını ancak çocukların yaşları dikkate alındığında, çizgisel gelişimlerinin çocukların çoğunluğunda az gelişmiş olduğu gözlemlemiştir. Görsel sanatlar eğitimi sonrasında otistik çocukların genel durumlarında olumlu yönde büyük bir değişim gözlemiş, olumsuz tutum ve davranışların görsel sanatlar eğitimi sonrası olumlu olduğunu, olumlu tutum ve davranışların ders esnasında ve sonrasında arttığını tespit etmiş ayrıca görsel sanatlar eğitiminden önce öfkeli, saldırgan davranışlar gösteren otistik çocuklarda bu davranışlarının söndüğünü gözlemlemiştir.

İkiz (2007), otistik çocukların gelişiminde resim eğitiminin yeri ve önemini araştırmış ve İstanbul ilinde çalışma yapmıştır. Otistik çocukların kendi başına, resim çalışmalarında rastgele boyama yapma becerisinde başarılı oldukları, konulu ve taklit resim yapabilme becerilerin düşük olduğu belirlemiştir. Çalışmaları çocukların yapmış olduğu resim konuları bakımından incelendiğinde yansıtmacı, biçimci ve dışavurumcu resim yapamadıkları gözlemlenmiştir. Otistik öğrencilerin yarısından fazlasının resim yaparken rahatlama yaşadığı, %70'inin resim çalışmasında yaratıcılıklarının olmadığı, öğrencilerin yarısından fazlasının resim çalışması esnasında heyecan duymadığını tespit etmiştir. Otistik öğrencilerin diğer bir resme bakarak resim (taklit) yapmadıkları belirlemiş, büyük bir çoğunluğu tüm boyama çalışmalarını fiziksel yardımla yapabildiklerini ancak birçok çocuğun kâğıt yırtma ve kesme çalışmasını kendi başına yapabildiğini belirtmiştir.

Çanak (2008), otizmli çocukların resimlerinin incelenmesi başlığı altında, otizm tanısı konmuş, yasları 4-25 arasında değişen 43 çocukla bir çalışma yapmış ve bu çocukların resimlerini figür, renk, konu ve perspektif açısından değerlendirmiştir. Araştırma sonucunda otizm çocukların yaşları dikkate alındığında, çizgisel gelişimlerinin çocukların çoğunluğunda normal gelişim gösteren yaşıtlarından geri

oldukları ve şema öncesi dönem düzeyinde kaldıklarını, figür kullanımının çok az olduğunu, zihninde canlandırmanın eksikliği gözlemlemiştir. Örneğin otizmli çocuk kendisinden "elma" çizmesi istendiğinde "elma" yazmıştır bunun da resimsel imgeleri kâğıda aktarma sorunundan kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Ayrıca otizmli çocukların resimlerinde konu seçimlerinde belirli ilgi alanlarına odaklandıklarını ve gerçek olanla, gerçek olmayan (hayali) arasındaki ayırımı yapamadıklarını, bu çocukların hayal edilebilen, ancak gerçek olan varlıkları çizebilmelerine rağmen; hayal edilebilen, ancak gerçek olmayan varlıkları çizmekte zorluk çektiklerini tespit etmiştir. Aynı şekilde renk seçimlerinde de genellikle saplantılı oldukları, ya bildikleri ya da sürekli kullandıkları tek renk malzemeyi tercih ettiklerini ve sanat malzemelerinin renkleriyle değil, koku ve tatlarıyla daha çok ilgilendiklerini belirlemiştir. Sözel iletişim kuramayan otizmli bireylerin kendilerini ifade etmelerini sağlamada görsel sanatlar eğitiminin etkin bir şekilde kullanımının çocukların gelişmesine de katkı sağlayacağını belirtmiştir.

Fırıncı ve Işıker (2008), terapide psikodrama ve resmin kullanılmasının savunma tarzları ve sosyal ilişkiler ağı üzerine etkilerini araştırdıkları çalışmalarında resim yoluyla sanat terapisi ve psikodrama yöntemlerini birlikte kullanmışlardır. 7 hafta boyunca PDR 4. Sınıf öğrencilerinden 50 öğrenciyle çalışmış ve şu tespitlerde bulunmuşlardır; sanat terapisi ile birlikte psikodrama uygulanan gruptaki bazı öğrencilerin otistik fantezi, dışavurma ve pasif saldırganlık puan ortalamaları anlamlı düzeyde alırken, rasyonalizayon, yüceltme ve idealleştirme puan ortalamaları anlamlı düzeyde artmıştır. Sosyal ilişki ağlarında da önem verdikleri kişi, grup ve gruplarda değer verdikleri kişi sayısı çoğalmıştır. Sadece psikodrama uygulanan gruptaki bazı öğrencilerde ise dışavurma ve bölünme puan ortalamalarında anlamlı düzeyde düşüş saptanmıştır. Sosyal ilişki ağına da çok sayıdaki öğrencinin, onların yaşamlarında önemli etkisi olan kişilere, gruplara ve bu gruplarda değer verdiği kişilere ilişkin hissettiği yakınlık derecesi azalmıştır. Bu çalışma resimle birlikte kullanıldığında psikoramanın etkinliğinin arttığını göstermektedir.

Kar (2011), heykel ve sanat terapisi adlı çalışmasında Mersin Üniversitesi bünyesinde faaliyet gösteren Sanat Evine devam eden ve ALL (Akut Lenfoblastik Lösemi) tanısı konulmuş ve uzun süre tedavi almak zorunda olan çocukluk çağı yaş grubundan 6 hastaya kil ile sanat terapisi seansları uygulamıştır. Sonuç olarak çocukların sanat terapisi seansları boyunca; çocukların hissettikleri ancak sözel olarak ifade edemedikleri duygu ve düşüncelerini kil kullanarak yaratım sürecinde kolayca

dışa vurduklarını gözlemlemiş, süreç ilerledikçe diyalog kurma, yardımlaşma, işbirliği ve sosyalleşme özelliklerinde belirgin olarak olumlu gelişmeler olduğunu ve çocukların hastaneye gelmek istememe, hastaneyi tetkik ve tedavilerle özdeşleştirme konusundaki olumsuz fikirlerinin, sanat terapisi seansları olduğu günlerde hastane korkularında azalma ve hatta hastaneye severek gelmek isteme şeklinde değiştiği görmüştür. Çocukları tedavi eden hekimler; sanat terapi uygulamalarının çocukların hastaneye ve tedaviye uyumlarını belirgin olarak arttırdığını gözlemledikleri ifade etmişlerdir. Bu çalışmada Kil ile uygulanan sanat terapisinin; * Sözel olarak ifade edilemeyen duygu ve düşüncelerin, kil kullanarak yaratım sürecinde dışavurumu kolaylaştırdığı, * Diyalog kurma, yardımlaşma, işbirliği ve sosyalleşme özelliklerinde belirgin olarak olumlu gelişmelere neden olduğu, * Hastane korkularında azalmaya ve tedaviye uyumda artmaya yol açtığı ortaya çıkmıştır.

Alanyazın incelemesi özel eğitim alanında görsel sanatlar eğitiminin gerekliliğini (Akgün, 2004; Aksu, 2011; Arslan, 2002; Bayraktar, 2007; Bolu, 2010; Craig, Baron-Cohen ve Scott, 2001; Çanak, 2008; Çelik, 2009; Eames ve Cox, 1994; Eriksson, 1998; Ersöz Ünal, 2006; Fırıncı ve Işıker, 2008; Gerçek, 2003; Hayhoe, 2005; Işık, 2003; İkiz, 2007; Kar, 2011; Kelchner, 1989; Kellman, 2001; Kennedy, 2002; Köse, 2005; Lett, 2005; Lev-Wiesel, 2002; Mason, Steedly ve Thormann, 2004; Meros, 1990; Paksoy, 2003; Salderay, 2008; Salderay, 2009; Sarı, Sürücü ve Efilti, 2002; Ünal Kaya, 2007) ortaya koymaktadır. Görsel sanatlar, diğer sanat alanlarından farklı olarak somut değerler sunabilen bir alandır. Eğitim alanında, öğretimin yaşantıya dökülmesi, tüm duyu organlarına hitap etmesi ve tekrarın yapılması gibi öğelerin kalıcılığı artırdığı bilinmektedir. Görsel sanatlar eğitimi ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin, benlik saygısının ve öz-güveninin arttığı, davranışsal amaçlar kazanılmasına yardımcı olunduğu (Meros, 1990), sanat yoluyla öğrencilerin sözlü ve sözsüz kendini ifade yeteneklerinin arttığı ve uyumsuz anksiyete davranışlarında azalma olduğu (Çelik, 2009; Kar, 2011; Köse, 2005; Lett, 2005; Paksoy, 2003), öğrencilerin saldırgan tutum ve davranışlarını bir kenara bırakarak enerjilerini daha yararlı etkinliklere yönlendirdikleri (Paksoy, 2003), bu eğitim ile kendi duygu ve düşüncelerini çeşitli şekillerde ifade etme imkânı bulan zihinsel engelli öğrencilerin, bir şeyleri başarabilme duygusunu tattıkları, yaptıkları çalışmalardan mutlu olup gurur duydukları, kendilerine öz saygı geliştirerek bir birey olduklarının dahası arkadaşlarının da birer birey olduklarının farkına vardıkları (Bolu, 2010; Paksoy, 2003), sanat eğitimi dersleri

aracılığıyla birçok bilgi ve becerinin özel eğitim kapsamında öğrencilere verilebileceği (Buyurgan ve Bolu, 2012) yapılan çalışmalar sonucu görülmüştür. Ayrıca sanat dışındaki alanlarda da öğrencilerin bilişsel becerilerinde bir iyileşme olduğu belirlenmiştir (Kelchner, 1989).

Görsel sanatlar eğitiminin, her türlü yapılanma ile kaynaştırılabilmesi nedeniyle özel gereksinimli bireylerin beceri ve davranışla ilgili önemli temel değerleri edinmelerinde fayda sağladığı belirlenmiş (Mason, Steedly ve Thormann, 2004), yine bu eğitimin engelli bireylerin toplumsallaşmasında ve toplumun, engelli bireyler hakkında bilinçlenmesinde % 95,0'lik oranda anlamlı bir katkı sağladığı, bireyin toplumsal etkileşimi ve kişisel anlatımının gelişmesi için de fırsatlar sağladığı (Meros, 1990; Salderay, 2009) tespit edilmiştir.

Alanyazında yapılan araştırmalarda görsel sanatlar eğitiminin, özel eğitime (zihinsel yetersizlik) gereksinimi olan çocukların gelişiminde etkili ve gerekli olduğu (Aksu, 2011) vurgulanmıştır. Bu dersin zihinsel engelli öğrencilerin motor becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı (Aksu, 2011; Bolu, 2010; Işık, 2003), ve el-göz koordinasyonunu geliştirdiği (Aksu, 2011), bu derste öğrencilerin kendilerini daha iyi hissettikleri (Akgün, 2004; Köse, 2005), bu dersin zihin engelli öğrencilerin sözel ve görsel becerilerini geliştirdiği (Kelchner, 1989) saptanmıştır. Ancak özel eğitim öğretmenlerinin resim-iş ders programının uygulanması sırasında güçlüklerle karşılaştıkları (Işık, 2003), görsel sanatlar eğitimi ders müfredatının uygulama sırasında bir takım aksaklıklara neden olduğu, öğretmenler tarafından sanat eğitiminin faydalarının yeteri kadar bilinmemesinden kaynaklanan eksiklikler olduğu (Ünal Kaya, 2007), özel eğitim veren kurumlarda ki genel sorunun; görsel sanatlar dersi için branş öğretmeninin bulunmaması, atölye çalışmaları için gerekli mekan ve malzeme sağlanamaması olduğu, özel eğitim öğretmenlerinin de görsel sanatlar eğitimi hakkında yeterli donanıma sahip olamamasının genel sorunun bir parçası olduğu, kurumlarda sanat eğitimcisi ve sanat atölyesi bulundurulması gerektiği (Aksu, 2011) belirlenmiştir. Ayrıca kaynaştırma öğrencilerinin, özel alt sınıfta eğitim gören öğrencilerden çizgisel gelişim açısından, resimlerindeki anlatım düzeyleri açısından, resimlerdeki mekân gelişimi açısından, resimlerdeki renk düzeyleri açısından ve resimlerdeki şema gelişimi açısından daha ileride oldukları bu nedenle okulların kaynaştırmaya teşvik edilmesinin gerekliliği ve ilköğretim öğretmenlerine, özel eğitimle ilgili bilgi alabilecekleri hizmet içi eğitim kursları verilebileceği belirtilmiştir (Çetinkaya, 2008)

Görme engelli öğrencilerin sanat eğitimiyle ile ilgili yapılan araştırmalar görsel sanatlar eğitiminin görme engelli öğrenciler için önemini vurgulamış, toplumdaki genel görüşün körlerin görsel sanatları algılamalarının mümkün olamayacağına ilişkin olduğu (Hayhoe, 2005) ancak doğuştan görme engelli kişilerin bile sadece basit geometrik modelleri değil karmaşık görsel yapıları ve perspektifi de algılayabildikleri (Eriksson, 1998; Kennedy, 2002), sanat eğitiminde kullanılan kabartma resimlerin aynı zamanda görme engellilerin dokunma algısını geliştirdiği (Eriksson, 1998), doğuştan görme engellilerin duygularını çizim yolu ile aktarabilecekleri ve sanatsal alanda gelişme kaydedebilecekleri (Rachel Lev-Wiesel, 2002) görülmüştür. Sanatsal etkinliklerde dramatizasyon, gezi gözlem inceleme yönteminin kullanılmasının ve yönlendirmeler yapılmasının öğrencilerin çizgisel gelişimini olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir (Arslan, 2002). Görsel sanatların psikolojik anlamda destek sağlayıcı özelliği nedeniyle de görme engellilere uygulanmasının gerekli olduğu (Hayhoe, 2005) ve sanatsal etkinliklerde dramatizasyon, gezi gözlem inceleme yönteminin kullanılmasının ve yönlendirmeler yapılmasının öğrencilerin çizgisel gelişimini olumlu yönde etkileyeceği (Arslan, 2002), özel öğrenme yöntemlerini içinde barındıran seviyeye ve amaca yönelik hazırlanmış çalışma kâğıtları ile programlı bir müze ziyaretlerinin görme engelli öğrencilerin eğitimi açısından çok önemli olduğu belirtilmiştir (Buyurgan ve Demirdelen, 2009).

Resim eğitimi, normal işiten bir çocuk için ne kadar gerekli ise işitme engelli bireyin gelişimi için de o kadar önemlidir (Gerçek, 2003). Görsel sanatlar eğitimi, işitme kaybı olan çocukların zorluk yaşadıkları sözel iletişim alanı yerine sanatın, üstelik algılarının güçlendiği görsel alanda görsel sanatların dilini kullanmalarını sağlamaktadır.

Alanyazındaki araştırmalar, resim sanatının otizmli çocuklar üzerinde ne kadar etkili olduğunu açıkça ortaya koymuştur (Kellman, 2001). Otizmli bireylerin entelektüel olarak aynen diğer gelişim gösteren gibi gerçekçi resim ürettikleri (Eames ve Cox, 1994), otizmli çocukların gerçek fakat ortamda bulunmayan nesneleri çizebildikleri (Craig, Baron-Cohen ve Scott, 2001), kendi başına, resim çalışmalarında rastgele boyama yapma becerisinde başarılı oldukları, konulu ve taklit resim yapabilme becerilerin düşük olduğu, yansıtmacı, biçimci ve dışavurumcu resim yapamadıkları, büyük bir çoğunluğunun tüm boyama çalışmalarını fiziksel yardımla yapabildiklerini (İkiz, 2007) ancak çizgisel gelişimlerinin normal gelişim gösteren yaşıtlarından geri

olduğu (Bayraktar, 2007; Çanak, 2008), sanat malzemelerinin renkleriyle değil, koku ve tatlarıyla daha çok ilgilendikleri (Çanak, 2008) tespit edilmiştir. Çalışmalarda görsel sanatlar eğitimi sonrasında otistik çocukların genel durumlarında olumlu yönde büyük bir değişim gözlenmiş, olumsuz tutum ve davranışların görsel sanatlar eğitimi sonrası olumlu olduğu, olumlu tutum ve davranışların ders esnasında ve sonrasında arttığı, ayrıca görsel sanatlar eğitiminden önce öfkeli, saldırgan davranışlar gösteren otistik çocukların bu davranışlarının söndüğü (Bayraktar, 2007) gözlemlenmiş, görsel sanatlar eğitimi programının otizmli çocukların duyusal problemlerinin giderilmesi üzerine etkili olduğu ve resim yaparken rahatlama yaşadıkları (Ersöz Ünal, 2006; İkiz, 2007) ve sözel iletişim kuramayan otizmli bireylerin kendilerini ifade etmelerini sağlamada görsel sanatlar eğitiminin etkin bir şekilde kullanımının çocukların gelişmesine de katkı sağlayacağı tespit edilmiştir.

Görsel sanatlar dersinin bir terapi yöntemi olarak kullanılmasının bir çok fayda sağladığı yine yapılan alanyazın araştırmalarında görülmüş, özel eğitime gereksinim duyan çocukların sanat terapisi süreci ilerledikçe diyalog kurma, yardımlaşma, işbirliği ve sosyalleşme özelliklerinde belirgin olarak olumlu gelişmeler olduğu (Kar, 2011), sanat terapisinin zihin engelli bireylere yarar sağladığı, onların benlik saygısı, öz-güvenini artırdığı (Lett, 2005; Meros, 1990), insanlara yardım etme ve onlara güvenme düzeylerinin arttığı ayrıca insan ilişkilerinin sayısının ve kalitesinin de arttığı (Fırıncı ve Işıker, 2008), görme engellilerin sözel olmayan semboller aracılığı ile duygularını iletmesinin, sanat yolu ile terapide önemli bir aşama olduğu (Rachel Lev-Wiesel 2002) tespit edilmiştir. Sanat terapi uygulamaları ile ilgili çocukları tedavi eden hekimler; çocukların hastaneye ve tedaviye uyumlarını belirgin olarak arttırdığını gözlemledikleri ifade etmişlerdir (Kar, 2011).

2.10.2 Özel Eğitimde Görsel Sanatlar Eğitiminin Niteliği

Cavkaytar (1990), Ankara eğitilebilir çocuklar iş okulu öğrencilerinin iş eğitimine yönelik tutumlarıyla ilgili yaptığı çalışmasında; Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu'na devam eden öğrencilerin iş eğitimine yönelik tutumları ve bu tutumlarının bazı değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemeye çalışılmış ve araştırma sonucunda Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu'na devam eden öğrencilerin okula, pekiştireçlere ve öğretim tekniklerine yönelik tutumlarının olumlu olduğunu, atölyelere

yönelik, iş çalışması sırasındaki ve okul içindeki tutumlarının ise kararsız olduğunu tespit etmiştir. Öğrencilerin iş eğitimine yönelik tutumları; zekâ bölümlerine, takvim yaşlarına ve cinsiyetlerine göre farklılaşmadığı ayrıca öğrencilerin ev ekonomisi dersinde yaptıkları işlerdeki iş performanslarının iyi düzeyde, ağaç işleri dersinde yaptıkları işlerdeki iş performanslarının orta düzeyde olduğu diğer bulgulardandır. Bu çalışmada öğrencilerin iş eğitimine yönelik tutumları ile ev ekonomisi iş performans düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Öğrencilerin iş eğitimine yönelik tutumları ile ağaç işleri iş performans düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır. Genel olarak öğrencilerin olumlu olan tutumlarının daha olumluya götürülerek devam ettirilmesi için programın düzenlemesine gidilmesi gerektiği; programların uygulanmasında, öğrencilerin uyması gereken kuralların, atılacak adımların ve uygun davranışların çocukların düzeylerine göre açık kurallara dönüştürülmesi gerektiği belirtilmiştir. Programın gözden geçirilerek daha çok günlük yaşamda kullanılan becerilere ağrılık verilmesi vurgulanmıştır.

Diler (2000), resim-iş becerilerinin öğretiminde tüm beceri ve ileri zincirleme yaklaşımlarının etkililiğini araştırmıştır. Zihinsel engelli çocuklara resim-iş becerilerinin kazandırılmasında, "Amaçların Tüm Beceri ve İleri Zincirleme Yaklaşımları"na göre düzenlendiği bireyselleştirilmiş öğretim materyallerinin etkililiğini belirlemek amacıyla Ankara Çağdaş Eğitim-Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi'ne devam eden4 zihinsel engelli öğrenci ile çalışmış ve araştırma sonunda, her iki yaklaşımın, öğrencilerin becerilerin alt amaçlarını gerçekleştirmelerine yol açtığı ve etkililik bakımından benzerlik gösterdiği bulmuştur. Eğitim ve uygulama etkinliklerinde, zihinsel engelli çocuklara beceri kazandırmak için, bireyselleştirilmiş beceri öğretim materyalleri hazırlama ve uygulama yoluna gidilmesinin, resim-iş becerilerinin öğretiminde, ipuçlarının geri çekilme aşama sayısı ve öğretim süresi öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre düzenlenmesinin gerekliliğini belirtmiştir.

Salderay (2001), zihin engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin plastik sanatlar eğitimine ilişkin görüşlerini araştırdığı çalışmasında, problemi derinlemesine irdeleyen yedi ayrı alt amaç belirlenmiştir. Bunları: özel eğitim öğretmenlerinin plastik sanatlar eğitimine ilişkin eğitim durumları, plastik sanatlar eğitiminin potansiyel gücünün kullanılması, plastik sanatlarla ilintili yaratıcı sanatların kullanımı, sanat atölyelerinin durumu, plastik sanatlar eğitimi destekli bilgisayar eğitimi ve plastik sanatlar eğitimi ile birlikte işlevselleşebilen uyarlama aletleri, ağırlıklar ve

çevresel düzenlemelerin kullanımını şeklinde belirlemiştir. Araştırmanın sonucunda zihinsel engelli bireylerin eğitiminde plastik sanatlar eğitiminin kullanımı, gerek bu alanda eğitilmiş eğitimciler yönünden gerekse plastik sanatlar eğitimi alanının potansiyel varlığının kullanılması yönünden yeterli düzeyde olmadığı belirlenmiş ve araştırmanın bulgularından elde edilen bilgilere göre uygulamaya yönelik ve ileri araştırmalara yönelik birtakım önerilerde bulunmuştur.

Demir (2005), 3-7 yaş eğitim alan normal öğrencilerle, zekâ yaşı 3-7 yaş eğitilebilir öğrencilerin resimlerinin renk, leke, çizgi kullanımı bakımından karşılaştırılması ile ilgili araştırmasında özel eğitim gerektiren eğitilebilir zekâya sahip öğrencilerin resimleri ile normal eğitim alan öğrencilerin resimlerinin yakın özellikler taşıdığını ancak ilköğretim öğrencileri çocukça dünyalarını açıkça ortaya çıkarmaktan korkmazken zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin duygularını ve hayallerini ifade edemediklerini tespit etmiştir. Yaşanmışlıklarının fazla olması, fiziksel yapılarının yaşlarını yansıtmamasının onların üzerlerinde bir baskı oluşturduğu, bütün bu olumsuzlukların da resim dersinin amaçlarına ulaşmasını engellediği ayrıca zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerde toplumun, okul hayatının üzerlerinde oluşturduğu kabul edilme ve kabul edilen işler yapabilme baskısının, onların hayal dünyalarına ulaşmayı zorlaştırdığı bu araştırmada görülmüştür. Zihinsel yetersizliği bulunan öğrencilerin resimlerinde özgünlük yerine öğrenilmiş biçimlerin görüldüğü tespit edilmiştir. Özel eğitim alan 3-7 yas grubu eğitilebilir düzeydeki öğrencilerin resim dersine karşı tutumlarının daha olumlu olabilmesi için bu derslerin branş öğretmenleri tarafından işlenmesine önem verilmesi gerektiği önerilmiştir.

Kaya (2009), özel eğitim sınıflarına devam eden zihinsel engelli öğrencilerin sanatsal gelişim düzeylerinde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin etkisini araştırdığı çalışmasında çok alanlı sanat eğitiminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin, sanatsal gelişim düzeyini biyolojik yaşlarından beklenen düzeye doğru yükselttiğini, yöntem figür-obje betimlemesi yönünden, renk-şekil bilgi ve uygulaması yönünden ve kompozisyon yönünden sanatsal gelişim sağlandığını ve öğrencilerin görsel algılama düzeyleri artıp, betimleme, yorumlama, estetik beğeni oluşturma ve yargılama düzeylerinin geliştiği tespit etmiştir.

Altay (2009), ilköğretim ikinci kademe altıncı sınıf görme engelli öğrencilerin görsel sanatlar eğitimine yönelik yaptığı incelemede dört disipline dayalı sanat eğitiminin (Sanat tarihi, sanat eleştirisi estetik ve uygulama tabanlı disiplinler arası

görsel sanat eğitimi), ilave eğitim teknik ve materyaller yardımı ile görme engelli öğrencilere de uygulanabileceğini savunmuş ve ilköğretim 2. Kademe 6. Sınıf görme engelli öğrencilerle 5 hafta süreyle uygulama yapmıştır. Uygulama aşamasında, görme engellilerin işitme, koklama, tat alma ve dokunma duyularından yararlanmıştır. Araştırma sonuçları, dört disipline dayalı sanat eğitiminin, dinleme ve dokunma yöntemlerinin ilavesiyle görme engelli öğrencilere uyarlanabileceğini göstermiştir. Ayrıca, bu tür bir eğitimin, görme engelli öğrencilerin dış dünyaya dair mekân, hacim biçim, yön gibi algılamalarına ve psiko-sosyal gelişimlerine de olumlu etki yapabileceğini savunmuştur. Bu nedenle Dört disipline dayalı sanat eğitiminin, yöntem, teknik ve malzeme ilaveleriyle görme engellilere göre uyarlanıp uygulanmasına, modelaj derslerinin süresinin artırılmasında, üniversitelerdeki Resim–İş öğretmenlerine, görme engellilerin eğitimi ile ilgili alan bilgisi dersleri verilmesine gerek olduğunu vurgulamıştır.

Yiğit (2010), görme engelliler okuluna giden öğrencilerin Modelaj- İş derslerinin estetik beğenilerine katkısını saptamak amacıyla Ankara ilinde MEB'e bağlı görme engelli ilköğretim okullarının 6, 7 ve 8. sınıflarında eğitim gören 74 öğrenci ile çalışmıştır. Araştırmanın sonucunda Modelaj- İş dersinde kullanılan öğretim yöntemlerine bağlı olarak öğrencilerin dersin hedeflerine kısmen ulaştığını ve öğrencilerin estetik beğenilerinin yeterince gelişmediğini ayrıca öğrencilerin Modelaj-İş dersi ve estetik beğenilerine yönelik görüşlerinde sınıf, cinsiyet, okul gibi faktörler arasında farklılıklar görüldüğünü; görme dereceleri arasında ise bir farka rastlanmadığını belirtmiştir. Modelaj-İş dersi süresinin yetersiz olması sonucunda hedeflerin istenilen nitelikte yerine getirilemediğini, derslerde öğretim yöntemlerinin zenginleştirilerek uygulanmadığını gözlemlemiştir. Sonuçlara bağlı olarak; ders içeriğinin hedeflere uygun şekilde yeniden düzenlenmesinin, öğretmenlere Modelaj- İş dersi ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesinin gerektiği yönünde öneriler geliştirmiştir

Sarı, Sürücü ve Efilti (2002), işitme engelli çocukların eğitiminde kullanılan iletişim yöntemleriyle ilgili öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi ile ilgili yaptıkları araştırmada Konya İl Merkezinde bulunan İşitme Engelliler Okulu ile İşitme Engelliler Özel Sınıflarında bulunan öğrencilerden 23 öğrenci ile görüşmüş ve elde ettikleri verileri 'Cümle analizi' yöntemiyle analiz etmişlerdir. Görüştükleri öğrencilerin çoğu, arkadaşlarıyla iletişim kurarken işaret dilini kullandıklarını, ancak öğretmenleriyle kurdukları iletişimin onların işaret dili bilgisine göre değiştiğini, öğretmenlerin çoğunun

işaret dili bilmemesinden kaynaklı iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamına yakını soyut kelimeleri anlamakta güçlük yaşadıklarını bu nedenle bazı öğretmenlerin soyut kavram ve kelimeleri hiç öğretmek istemediklerini bu durumunda kendilerinin dil gelişimini olumsuz etkilediğini söylemişlerdir. Araştırma bulgularına göre; 1- İşitme engelli öğrencilerin okuldaki personelle iletişim kurmakta güçlük çektikleri, 2- Sözel – İşitsel metodun her öğrenci için kullanabilecek bir yöntem olmadığı, 3- Bütün yöntemi ile işaret diline de yer verilerek sözel-işitsel metodun kullanılmasının çoğu işitme engelli öğrencilerin iletişimini kolaylaştırdığı saptanmıştır.

Engin (2005), işitme engelli çocuklarda görsel sanatlar eğitimi uygulamalarını değerlendirdiği bir çalışma yapmış ve işitme engelli ilköğretim okullarında verilen görsel sanatlar (resim-iş) eğitimini planlama aşamasından uygulanmasına kadarki süreçte değerlendirmiştir. Yaşanan güçlükleri, beklentileri, öğrenci durumlarını, tutumlarını, eğitim ortamını ve resim-iş öğretmenlerinin tutumlarını eleştirel olarak incelemiştir. Kırıkkale- Vali Behiç Çelik İşitme Engelliler ilköğretim Okulu 6., 7. ve 8. sınıflarını araştırma kapsamına almış ve şu sonuçlara ulaşmıştır; İşitme engelli okulların ders çizelgelerinde sanat eğitimi için ayrılan ders saatlerinin yeterli olduğu; MEB müfredat programındaki konuların, işitme engelli ilköğretim okullarında uygulanabilir olduğu; başka engeli olmayan işitme engelli çocukların, işiten yaşıtlarıyla aynı resimsel gelişmeyi gösterdikleri; işitme engeliyle birlikte farklı seviyelerde zekâ yetersizliği de olan çocukların ise, sanat eğitimi sayesinde olumlu gelişme gösterdikleri, arkadaş çevrelerinde daha olumlu kabul edildikleri; engelli çocuklara gösterilen saygı ve sevginin, onların tavırları, özgüvenleri ve resimsel gelişimleri üzerinde olumlu etki yarattığı; ortaya konulmuştur. Bu araştırmanın sonuçlarına göre; işitme engelli okullarında görevlendirilecek görsel sanatlar eğitimcilerinin atanmadan önce veya atandıktan hemen sonra özel eğitim bilgisini alabilecekleri hizmet içi eğitim kurslarına katılmaları; işitme engelli çocukların görsel eğitimine önem verilmesi; müfredat programlarında yer alan konuların, çocukların özellikleri göz önüne alınarak işlenmesi; kaliteli sanat eğitimin yapılması için uygun ortamların (dersliklerin) oluşturulması; çocukların müze ve ören yerlerinin eğitim amaçlı ziyaretlerine önem verilmesi; çocukların çalışmalarının ailelerin ve daha geniş çevrelerin görebileceği şekilde sergilenmesi ve değerlendirilmesi gerektiğini önermiştir.

Karaahmet (2011), işitme engelliler ilköğretim okullarında görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin öğrencilerle iletişimlerinde empati becerilerinin rolünü

araştırmış ve 18 işitme engelliler okulunda bulunan 119 tane ilköğretim birinci kademe işitme engelliler sınıf öğretmeni ve görsel sanatlar öğretmenine empati beceri ölçeği uygulamıştır. Ancak 69'una ait form geçerli güvenilir sayılmıştır. Araştırma sonunda sosyal iletişim güçlüğü çekme olasılığı olan bu öğrencilere empati kurma becerisi olan öğretmenler tarafında daha fazla yardımcı olunabileceği, bu öğrencilerin resimleri iyi analiz edildiğinde onların iç dünyaları ve ruhsal gelişimleri ile ilgili detaylı ve doğru bilgiler edinilebileceği belirtilmiştir. Görsel sanatlar dersinin öğrencinin sanatsal beğeni düzeylerinin gelişimi yanında, klinik psikolojisi, çocuk psikolojisi, çocuk nöropsikiyatrisi gibi alanlarda onları değerlendirme olanağı vereceği, bununda empati kurabilme becerisi edinmiş ve resimlerdeki figüratif göstergeleri okuyabilecek duyarlılıktaki sınıf ve branş öğretmenleri ile olabileceği tespit edilmiştir.

Göksu (2006), ilköğretim okulu görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin görsel sanatlar dersini değerlendirmeye yönelik görüşlerini belirlemek için Ankara ilinde bulunan 59 öğretmenle bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda sanat eğitimi düzeyinden, okullarda Görsel Sanatlar Eğitimi derslerinde öğretilenlerden, öğretmelerin yeterliliklerinden, ders saati süresinin azlığından, araç gereç yetersizliğinden, kısıtlı çalışma mekânları, maddi sorunlar, derse gereken önemin verilmemesi, yeteneğin ön plana çıkarılmaması ve öğretimin yalnız yetenekli öğrencilere özgü olması gibi Görsel Sanatlar Eğitimini olumsuz yönde etkileyen ilkesel sorunların olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca müfredat programı bu ihtiyaçları tamamen karşılamadığı, program hazırlanırken her çocuğun kendine özgü bir gelişimi olduğu göz önünde bulundurulması gerektiği, görsel sanatlar eğitimi ders saatinin kısıtlı olduğu, okulların fiziki yapısından, atölye ve malzeme yetersizliğinden kaynaklanan problemlerin olduğu, diğer ders öğretmenlerinin ve idarecilerin görsel sanatlar eğitimi dersinin önem ve gerekliliğini kavraması gerektiği, öğrenci velilerinin de bu derse karşı ilgisiz oldukları ve önemsemedikleri diğer ortaya çıkan sonuçlar arasında tespit etmiştir.

Günaydın (2006), sanat eğitimi kapsamında resim-iş eğitiminin çocuk esirgeme kurumlarındaki çocukların gelişim sürecine katkılarını araştırmış ve 7-14 yaşları arasında yer alan 14 çocukla çalışmıştır. Çocuklarda duyum ve düşünceyi uygulamalara taşıyarak, kendini tanıma ve gerçekleştirme yoluyla çocuğun tüm gelişimine olumlu katkılar sağlayabilecek bir yapıya ulaşılması hedeflemiş ve amaca yönelik olarak da teorik ve pratik uygulamaları kapsayan bir "çerçeve eğitim programı" oluşturmuştur. Çocuğun sözel olarak ifade edemediği fakat resim düzleminde beliren

kişiliğine, imge ve yaratıcılığına dair problem kaynaklarını uygulamalarla tespit ederek çözümlenmeye çalışmıştır. Programın etkisini belirlemek amacıyla program öncesi ve sonrası aynı davranışları ölçen ön test ve son test ölçek verilerini karşılaştırmış, bu ölçümleri yapmak üzere de "kendini ifade testi" kullanmıştır. Uygulanan eğitim sonunda, çocukların kısa zaman içerisinde görsel becerilerini güçlendirebildiği, hayal güçlerini geliştirdiği, içe bakış yöntemiyle kendilerini daha iyi ifade edebildikleri, kişilik gelişimlerinin olumlu etkilendiği sonuçlarına ulaşmıştır. Bu nedenle bu doğrultuda programlar geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmıştır.

Tuncel (2009), hastane ilköğretim okullarındaki görsel sanatlar eğitiminin niteliği konusunda Ankara ilinde durum incelemesi yapmıştır. Bu çalışmada Hastane İlköğretim Okulları'nın genellikle hastanelerin çocuk servisleri içerisinde bir ya da iki oda ile sınırlı olduğunu, sınıf olarak düzenlenmiş mekânların her tür özür grubunun gereksinimine cevap verecek şartlarda oluşturulmadığını, görev yapan öğretmenlerin nitelik ve nicelik olarak yeterli olmadığını, uygulanan eğitim programlarının ise öğrenci özelliklerine göre düzenlenmediğini tespit etmiş, ayrıca görüşme yaptığı öğretmenlerin; hasta çocuklar için Görsel Sanatlar Eğitimi'nin özellikle psikolojik dışavurum ve sıkıntılarından uzaklaşması için gerekli olduğunu ve bu eğitimin, konunun uzmanı tarafından verilmesi gerektiği görüşünü paylaştıklarını tespit etmiştir. Çalışmada öğretmenler, Görsel Sanatlar Eğitimi'ne ilişkin yetersiz olan, mekân ve malzemelerin sağlanması gerektiğine inandıklarını belirtmişlerdir. Sonuç olarak; Hastane İlköğretim Okulları'ndaki; fiziki koşulların, görevlendirilecek öğretmenlerin nitelik ve niceliğinin, yürütülen programların hasta çocukların ihtiyaç ve durumlarına uygun nitelikte olmasının gerekliliğine ilişkin önerilerde bulunmuştur.

Alanyazın taramasına bakıldığında, ilköğretim okullarında görsel sanatlar dersi ders saatinin kısıtlı olduğu, okulların fiziki yapısından, atölye ve malzeme yetersizliğinden kaynaklanan problemlerin olduğu, diğer ders öğretmenlerinin ve idarecilerin görsel sanatlar eğitimi dersine gerekli önemi vermediği, öğrenci velilerinin de bu derse karşı ilgisiz oldukları ve önemsemedikleri, müfredat programının ihtiyaçları tamamen karşılamadığı, program hazırlanırken her çocuğun kendine özgü bir gelişimi olduğu göz önünde bulundurulması gerektiği (Göksu, 2006) gibi sorunlar ön plana çıkmaktadır. Bu sorunların özel eğitim okullarında işlenen görsel sanatlar dersinin niteliği ve mevcut durumu ile benzeştiğini söyleyebiliriz. Alanyazın araştırmalarında zihinsel engelli bireylerin eğitiminde plastik sanatlar eğitiminin kullanımı, gerek bu

alanda eğitilmiş eğitimciler yönünden gerekse plastik sanatlar eğitimi alanının potansiyel varlığının kullanılması yönünden yeterli düzeyde olmadığı (Salderay, 2001), eğitilebilir zekâya sahip öğrencilerin yaşanmışlıklarının fazla olmasının ve fiziksel yapılarının yaşlarını yansıtmamasının onların üzerlerinde bir baskı oluşturduğu, bütün bu olumsuzlukların da resim dersinin amaçlarına ulaşmasını engellediği, öğrencilerin resimlerinde özgünlük yerine öğrenilmiş biçimlerin görüldüğü bu nedenle derslerin branş öğretmenleri tarafından işlenmesine önem verilmesi gerektiği (Demir, 2005), Eğitilebilir Çocuklar İş Okulu'na devam eden öğrencilerin ev ekonomisi dersinde yaptıkları işlerdeki iş performanslarının iyi düzeyde, ağaç işleri dersinde yaptıkları işlerdeki iş performanslarının orta düzeyde olması sebebiyle mevcut programın gözden geçirilerek daha çok günlük yaşamda kullanılan becerilere ağrılık verilmesi gerektiği (Cavkaytar, 1990) vurgulanmıştır. Bu nedenle zihinsel engelli çocuklara resim-iş becerilerinin öğretiminde tüm beceri ve ileri zincirleme yaklaşımlarının kullanılabileceği, çok alanlı sanat eğitimi yönteminin eğitilebilir zihinsel engelli öğrencilerin, sanatsal gelişim düzeyini biyolojik yaşlarından beklenen düzeye doğru yükselttiği, bireyselleştirilmiş beceri öğretim materyalleri hazırlanmasının ve uygulanmasının gerekliliği, resim-iş becerilerinin öğretiminde, ipuçlarının geri çekilme aşama sayısı ve öğretim süresinin öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre düzenlenmesi gerektiği (Diler, 2000; Kaya, 2009) tespit edilmiştir. Aynı şekilde görme engelliler okullarında uygulanan Modelaj-İş dersi süresinin yetersiz olması sonucunda hedeflerin istenilen nitelikte yerine getirilemediği, derslerde öğretim yöntemlerinin zenginleştirilerek uygulanmadığı (Altay, 2009; Yiğit, 2010), dört disipline dayalı sanat eğitiminin, dinleme ve dokunma yöntemlerinin ilavesiyle görme engelli öğrencilere uyarlanabileceği (Altay, 2009) ayrıca üniversitelerdeki Resim–İş öğretmenlerine, görme engellilerin eğitimi ile ilgili alan bilgisi dersleri verilmesine, halen çalışan öğretmenlere Modelaj- İş dersi ile ilgili hizmet içi eğitim verilmesine gerek olduğu(Altay, 2009; Yiğit, 2010) saptanmıştır.

Ayrıca görsel sanatlar eğitiminin çocuk esirgeme kurumundaki çocuklar ve hastane ilköğretim okullarındaki çocuklar içinde faydalı olduğu (Günaydın, 2006; Tuncel, 2009) ancak hastane ilköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin nitelik ve nicelik olarak yeterli olmadığı, fiziki koşulların ve yürütülen programın da yetersiz olduğu (Tuncel, 2009) görülmüştür.

İşitme engelli öğrencilerin görsel sanatlar eğitimi ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise sanat eğitimi için ayrılan ders saatlerinin yeterli olduğu; MEB müfredat programındaki konuların, işitme engelli ilköğretim okullarında uygulanabilir olduğu; başka engeli olmayan işitme engelli çocukların, işiten yaşıtlarıyla aynı resimsel gelişmeyi gösterdikleri görülmüştür (Engin, 2005) ancak yine bu araştırmalarda öğrencilerin öğretmenlerle kurdukları iletişimde yaşadıkları sorunlar dikkat çekmektedir. Öğrencilerin çoğu, arkadaşlarıyla iletişim kurarken işaret dilini kullandıklarını, ancak öğretmenlerin çoğunun işaret dili bilmemesinden kaynaklı iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamına yakını soyut kelimeleri anlamakta güçlük yaşadıklarını bu nedenle bazı öğretmenlerin soyut kavram ve kelimeleri hiç öğretmek istemediklerini bu durumunda kendilerinin dil gelişimini olumsuz etkilediğini (Sarı, Sürücü ve Efilti, 2002), sosyal iletişim güçlüğü çekme olasılığı olan bu öğrencilere empati kurma becerisi olan öğretmenler tarafında daha fazla yardımcı olunabileceği (Karaahmet, 2011) tespit edilmiştir. İşitme engelli okullarında görevlendirilecek görsel sanatlar eğitimcilerinin atanmadan önce veya atandıktan hemen sonra özel eğitim bilgisini alabilecekleri hizmet içi eğitim kurslarına katılmaları, müfredat programlarında yer alan konuların, çocukların özellikleri göz önüne alınarak işlenmesi, kaliteli sanat eğitimin yapılması için uygun ortamların (dersliklerin) oluşturulması, çocukların müze ve ören yerlerinin eğitim amaçlı ziyaretlerine önem verilmesi, çocukların çalışmalarının ailelerin ve daha geniş çevrelerin görebileceği şekilde sergilenmesi ve değerlendirilmesi gerektiği (Engin, 2005) tespitler arasındadır.

2.10.3 Özel Eğitimde Görev Yapan Öğretmenlerin İş Doyumu ve Tükenmişlik Düzeyleri

Beck ve Gargiulo (1983), yaptıkları araştırmada orta derecede zihinsel özürlülerle çalışan 111 öğretmenin, hafif derecede zihinsel özürlülerle çalışan 113 öğretmenin ve normal çocuklarla çalışan 218 öğretmenin tükenmişlik düzeylerini Maslach Tükenmişlik Envanterinin üç boyutunda incelemişlerdir. Bulguları şöyledir: orta derecede zihin engellilerin öğretmenleri diğer iki gruba göre duyarsızlık ve kişisel başarıda hem sıklık hem de yoğunluk açısından daha düşük puan almışlardır. Yani bu öğretmenler, çocuklara karşı daha zayıf ve daha az kişilerarası tutum algılamaktadırlar.

Diğer bir bulgu ise, orta derecede zihin engellilerin öğretmenlerin, engelli olmayanların öğretmenlerine göre Kişisel Başarıda daha düşük puan almaları ve daha sık başarı duygusu bildirmeleridir. Hafif zihin engellilerin öğretmenleri de kişisel başarıda, normallerinkinden daha çok başarı bildirmişlerdir. Beck ve Gargiulo'nun araştırmaları özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişliğine katkıda bulunan başka faktörlerden de söz etmektedir: engelli çocuklarla aşırı miktarda doğrudan ilişki kurmak, engelli çocukların düşük yetenekleri ve yavaş gelişmelerinin sonucunda önemli iş başarısının yaşanamaması, özel eğitim programının yapısı ve iş yükü, yetişkinlerle ve diğer öğretmenlerle kişilerarası ilişkilerin olmaması, ilave zaman gerektiren (BEP toplantıları, anababa görüşmeleri) sorumluluklar, rol belirsizlikleri ve rol çatışmaları (akt: Kaner, 2007: 182).

Strassmeier (1992), zihinsel engelliler ile çalışan 716 uzman personelin taranmasında % 12'sinin yüksek stres ve tükenmişliğe yatkın olduklarını izlemiştir. Bunların eğitim düzeyleri yüksek, yeterlik duyguları zayıf, tutumları olumsuz olduğu ve meslektaşları ile çatıştıkları belirlenmiştir Strasmeier, çalışmasında; tükenmişliğin öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilişkili olmadığını, öğretmenin kişilik özelliklerinin tükenmişlikle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu gözlemiştir. Özellikle ağır derecede zihinsel engellilerle çalışmanın bireye yaşattığı aşırı yükleme hissinin tükenmişlikte en etkili kişilik değişkeni olduğu vurgulanmıştır. Strasmeier, kuruma ait faktörlerin ve sosyal desteğin de tükenmişlikte önemli yeri olduğunu ifade etmiş, öğretmenler arasındaki sınırlı işbirliği, personel yetersizliği, öğretim içeriği ve yöntemleri hakkında tartışmanın sınırlı olmasının tükenmişliği belirleyici kuruma ait değişkenler olarak ortaya çıktığını ifade etmiştir. Son olarak öğretmenin iş arkadaşlarından destek almamasının tükenmişlikle ilişkili olduğunu açıklamıştır (akt: Karahan, 2008: 49).

Ergenekon (2004), işe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleksel sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi ile ilgili yaptığı çalışmada Özel Eğitim Bölümleri'nin Zihin Engelliler Öğretmenliği Programları'ndan mezun olan 17 işe yeni başlayan öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapmıştır. Araştırma bulgularından bazıları şöyledir; araştırmaya katılan öğretmenler, çalıştıkları ortama ve kültüre alışmakta ve insanlarla iletişimde zorlandıklarını ve yalnızlık hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğrencilerin performans düzeylerinin birbirinden oldukça farklı olmasının davranış yönetimi, müfredat

oluşturma ve etkili öğretim düzenleme gibi konularda yeni öğretmenler için zorlaştırıcı bir etmen olmaktadır. Öğretmenlerin amaç belirleme ve üniversitede öğrendikleri amaç yazma sistemini MEB sistemine uyarlamakta zorlandıkları ayrıca planları hazırlarken de zorluk yaşadıkları, öğretecekleri konuları belirlerken zorlandıkları, ailelerle etkili iletişim kurma ve ailelerden yararlanma konularında sorunlar yaşıyor olmaları elde edilen bulgulardan bazılarıdır.

Sarıkaya (2007), eğitim uygulama okulu ve iş eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin incelemek amacıyla Ankara ilinde bulunan 13 Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezinde görev yapan 106 öğretmenle bir anket çalışması yapmıştır. Araştırma sonucunda bu kurumlarda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin orta ve orta altında olduğunu, görev yapan öğretmenlerin kendi branşları dışında zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği branşında görevlendirilmelerinin iş doyumlarını düşürdüğünü, öğretmenlerin iş doyumunun en fazla çalışma koşulları alt boyutunda olduğunu bunu sırasıyla çalışma arkadaşları alt boyutu, ücret, işe karsı duyarlılık, genel iş doyumu ve yönetim- denetim boyutlarının izlediğini tespit etmiştir. Sonuç olarak da Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezlerine özel eğitim branşı dışında çeşitli branşlarda atanan veya görevlendirilen öğretmenlerin zihinsel engelli bireylerin eğitimi konusunda hizmet içi eğitimden geçirildikten sonra görevlendirilmesinin veya atamasının yapılmasının öğretmenlerin iş doyumlarını olumlu yönde etkileyebileceğini önermiştir. Ayrıca zihin engelliler alanında zihin engelliler sınıf öğretmeni branşı dışında resim, müzik, beden eğitimi branşlarında yetiştirilmiş branş öğretmeni bulunmadığını, Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezlerine atanan resim, müzik, beden eğitimi ve diğer branşlarda atanan öğretmenlerde tükenmişlik ve motivasyonsuzluk yaşandığını bu durumunda da iş doyumunun düşmesine neden olduğunu belirtmiştir.

Ceyhun (2009), zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerde iş stresi, algılanan sosyal destek ve iş doyumunu araştırmak amacıyla Ankara il merkezinde bulunan özel ve resmi özel eğitim okullarında zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan 320 (özel kurumda çalışan 195 öğretmenden ve resmi kurumda çalışan 125) öğretmenin katılımıyla bir çalışma yapmıştır. Araştırma bulgularından bazıları şöyledir; özel kurumda zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin resmi kurumda çalışan öğretmenlere kıyasla daha fazla stres yaşadıkları, resmi kurumda görev yapan öğretmenlerin iş doyumunun özel kurumlarda görev yapan

öğretmenlere oranla daha yüksek olduğu ve özel kurumlarda çalışan özel eğitim öğretmenliği mezunu öğretmenlerin, resmi kurumda çalışan öğretmenlere göre daha fazla stres yaşadıkları belirlenmiştir. Bu çalışmada ayrıca özel kurumda çalışan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun alan değiştirmeyi istedikleri görülmektedir. Resmi ve özel kurumlarda hafif derecede yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin eşit düzeyde iş stresi ve iş doyumu yaşadıkları ancak özel kurumlarda ağır ve çok ağır zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin, resmi kurumlarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla stres yaşadıkları tespit edilmiştir.

Aytaç (2011), zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sosyal destek algılarının iş tatmin düzeyleri ile ilişkisinin incelediği çalışmasında 2010- 2011 eğitim öğretim yılında Elazığ ili ve ilçelerinde özel ve resmi özel eğitim kurumlarında çalışan rastgele seçilmiş 256 öğretmene anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda katılan öğretmenlerin en yüksek sosyal desteği eşlerinden, sonrasında ise sırasıyla iş arkadaşlarından, ailelerinden, iş dışı arkadaşlarından ve en az sosyal desteği de öğrencilerinden algıladıklarını tespit etmiştir. Ayrıca sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin, diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerden daha fazla iş arkadaşlarından sosyal destek algıladıklarını, zihinsel engelli sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin de diğer bölümlerden mezun olan öğretmenlerden daha fazla öğrenci desteği algıladıklarını saptamıştır. Öğretmenler ortanın üzerinde iş tatminine sahip olup, devlet okulunda çalışan öğretmenlerin içsel ve genel iş tatmin düzeylerinin özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Zihinsel engelli bireylerle çalışacak öğretmenlerin, zihinsel engelli bireylere yönelik özel eğitim almalarının iş tatmin düzeylerine olumlu yansıyacağını belirtmiştir.

Özmen (2001), görme engelliler okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini araştırmak, Ankara ili merkez okulları içerisinde yer alan görme engelliler okullarında çalışan; özel eğitim programı çıkışlı öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin normal eğitim programı çıkışlı öğretmenlerle karşılaştırılmalı olarak incelemek amacıyla 47 öğretmenle bir çalışma yapmıştır. Araştırmanın bulgularında duygusal tükenme ve kişisel başarı öğretmenlerin yaşlarından etkilenmezken, duyarsızlaşma genç yaş grubunda yüksek bulunmuştur. Kadınların erkeklerden daha fazla duygusal tükenme yaşadıkları, duyarsızlaşma ve kişisel basan boyutlarında kadın ve erkekler arasında fark olmadığı bulunmuştur. Ayrıca araştırmada öğretmenlerin evli veya bekâr olmalarının tükenmişliklerinde farklılığa yol açmadığı saptanmıştır. Öğretmenlerin özel eğitim programı veya normal eğitim programı çıkışlı olmaları

tükenmişlik düzeylerinde farklılık yaratmamış ancak duyarsızlaşma düzeyinde yönetici-branş öğretmenlerinin rehber-sınıf öğretmenlerinden daha fazla duyarsızlaştıkları saptanmıştır. Öğretmenlerin görev süresine göre duygusal tükenme ve duyarsızlaşma düzeyleri arasındaki fark önemsiz bulunurken, 5 yıl ve altında hizmet veren öğretmenlerin kendilerini daha başarılı hissettikleri bulunmuştur. Araştırmada tükenmişlik ve tükenmişliğin alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişki, duygusal tükenme ile kişisel başan arasında ters yönlü ilişki olduğu saptanmıştır.

Vızlı (2005), Üsküdar ilçesi içinde yer alan görme engelli ilköğretim okulunda çalışan öğretmenlerle, normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin çeşitli faktörlere göre farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemek için bir çalışma yapmış, her iki okul türü öğretmenlerinin en çok kişisel başarısızlık boyutunda (Görme Engelliler İlköğretim Okulu, %18,9 - Normal İlköğretim Okulları, %24) İkinci olarak duygusal tükenmişlik boyutunda (Görme Engelliler İlköğretim Okulu, %19 - Normal İlköğretim Okulları, %21,6) yüksek düzeyde tükenmişlik yaşadıkları tespit etmiştir. Duyarsızlaşma boyutunda görme engelliler ilköğretim okulu öğretmenlerinden yüksek düzeyde duygusal tükenmişlik yaşayan öğretmene rastlanmamış, normal ilköğretim okulu öğretmenlerinin ise yüksek duyarsızlaşma yaşadıkları görülmüştür. Ayrıca bu çalışmada görme engelliler ilköğretim okulunda çalışan erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla duyarsızlaşma yaşamakta olduğu ve algılanan ekonomik düzey değişkenine göre duygusal tükenmişlik puanlan arasında anlamlı bir farklılık olduğu da tespit edilmiştir.

Çokluk (1999), yaptığı çalışmada, işitme ve zihinsel engelliler okullarında çalışmakta olan öğretmen ve yöneticilerin tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma bulunup bulunmadığını ve her iki grubun tükenmişlik düzeylerini yordayan değişkenleri incelemek amacıyla zihinsel ve işitme engelliler okullarında görev yapan 60 yönetici ile 105 öğretmen ile çalışmıştır. Araştırma bulgularında yöneticilerin tükenmişliklerinin öğretmenlerden yüksek olduğu görülmüş, kişisel başarı boyutunda ise, iki grup arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Araştırmadan toplanan verilere göre yönetici grubunda, toplam tükenmişlik puanlarının en önemli yordayıcıları sırasıyla; özel eğitim okulunda çalışmanın bireye uygun bir iş olup olmaması, medeni durum, engellilere yönelik tutumlar ve bulunduğu okuldaki toplam çalışma yılı; duyarsızlaşma alt ölçeğinde; medeni durum, bulunduğu okuldaki çalışma yılı ve engellilere yönelik tutumlar, duygusal tükenme alt ölçeğinde, engellilere yönelik

tutumlar, toplam hizmet yılı, medeni durum ve emekli oluncaya dek özel eğitim okulunda çalışmak isteyip istememe, kişisel başarı alt ölçeğinde ise; medeni durum ve bireyin özel eğitim okulunda kendi isteğiyle çalışıp çalışmaması en önemli yordayıcılar olarak saptanmıştır. Öğretmen grubunda toplam tükenmişlik puanlarının en önemli yordayıcısı; emekli oluncaya dek özel eğitim okulunda çalışmak isteyip istememe, duyarsızlaşma alt ölçeğinde; engellilere yönelik tutumlar, duygusal tükenme alt ölçeğinde; emekli oluncaya dek özel eğitim okulunda ya da normal çocuklarla çalışmak isteyip istememe, bulundukları okuldaki toplam çalışma süresi, çalışılan okul türü ve yaş, kişisel başarı alt ölçeğinde ise; emekli oluncaya dek normal çocuklarla çalışmak isteyip istememe tükenmişliğin en önemli yordayıcıları olarak saptanmıştır.

Urfalı Aksoy (2007), Eskişehir ili özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini değerlendirmek amacıyla zihinsel ve işitme engelli çocuklara hizmet veren 104 öğretmen ile çalışmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin genel olarak orta düzeyde bir tükenmişlik yaşadıklarını, kadınların erkeklere göre daha fazla duygusal tükenme yaşadıklarını, araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük çoğunluğunu çalıştıkları ortamdan memnun olduklarını tespit etmiştir. Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları özel eğitim alanı ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye bakmış ve istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Oruç (2007), özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini incelemek amacıyla 2006-2007 eğitim öğretim yılı içerisinde Adana ili merkez Seyhan ilçesinde görme, zihinsel ve işitme engelli çocuklara hizmet veren Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapmakta olan 68 öğretmen ile bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucundaki bulgulardan bazıları şöyledir; Özel eğitim öğretmenlerinin genel olarak tükenmişlik düzeylerine bakıldığında; her üç okulda görev yapan öğretmenlerin, duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt boyutunda düşük, duygusal tükenme alt boyutunda ise görme engelliler ve zihinsel engellilerle çalışan öğretmenlerin düşük, işitme engellilerle çalışan öğretmenlerin orta düzeyde tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür, yöneticiler öğretmenlerden daha fazla duygusal tükenme ve duyarsızlaşma yaşamaktadırlar, öğretmenlerin özel eğitim alanını isteyerek seçip-seçmeme değişkenine göre tükenmişlikleri incelendiğinde tükenmişliğin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında anlamlı bir fark bulunmuştur. Mesleklerini isteyerek seçmeyen öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında daha fazla tükenmişlik yaşadıkları görülmüştür. Başka bir bölüm kazanmaya puanı

yetmediği ya da başka kaygılardan (gelecek kaygısı, merkezi bir yerde kalma kaygısı vb.) dolayı özel eğitim öğretmeni olan kişilerin mesleklerini isteyerek seçmediklerinden dolayı daha fazla tükenmişlik yaşadıkları söylenebilir.

Başaran (1999), zihinsel, görme ve işitme özürlü çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin ve tükenmişlik düzeylerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması ile ilgi araştırmasında okulları üç gruba ayırarak inceleme yapmıştır. Bu okulları şu şekilde gruplamıştır; 1.gurup öğretilebilir çocuklara eğitim veren öğretmenler, 2.gurup eğitilebilir çocuklara eğitim veren öğretmenler, 3.gurup işitme ve görme engellilere eğitim veren öğretmenlerden oluşmaktadır. Sonuç olarak; duygusal tükenmişlik alt boyutunda 1. gurupta ki öğretmenlerin 2 ve 3. gruptaki öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıkları ve ağır zihinsel engellilerle çalışmanın tükenmişlik için bir risk oluşturduğu saptanmıştır. Duygusal tükenmişlik alt boyutunda, branşlar, yaş, hizmet yılı, ders yükü değişkenlerin etkili olduğu saptanmıştır. Hizmet yılı değişkenin kişisel başarı alt boyutunda etkilediği, hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin az olan öğretmenlere göre daha fazla kişisel başarı puanı aldığı saptanmıştır (akt: Karahan, 2008: 53).

Fimian ve Santoro (1983), tam gün çalışan özel eğitim öğretmenlerinin iş stresleri ve bunların nedenleri konusunda yaptıkları çalışmada, 365 özel eğitim öğretmeninde ortaya çıkan stresin daha çok iş koşullarından kaynaklandığını belirlemişlerdir. Çalışmada stresin değişik kaynaklarının olduğu ve öğretmenleri çeşitli derecelerde etkilediği belirtilmiştir. Normal çocuklarla çalışan öğretmenlerde olduğu gibi özel eğitim öğretmenlerinde de okul yöneticisinin sağladığı desteğin ve iletişim becerilerinin yetersiz olması ile stres ve tükenmişlik artmakta; yöneticinin öğretmene rehberlik edememesi, yeterli dönüt verememesi ve diğer yönetsel konular öğretmenlerde en yoğun ve en sık görülen stres kaynakları olarak kabul edilmektedir. Yöneticinin yanı sıra özel eğitim öğretmeninin meslektaşlarından, arkadaşlarından hatta eşinden destek almaması da işle ilişkili stresi arttırabilmektedir.

Billingsley ve Cross (1991), yaptıkları araştırmada yöneticilerin desteğinin ve öğretmenlerle ilişkilerinin olmaması, özel eğitim öğretmenlerinin alanı terk etmenin temel nedeni olarak bulunmuştur. Özel eğitim politikaları, evrak işleri yine en çok dile getirilen meslekten uzaklaştıran nedenlerdendir. Bulgular, yönetici desteği çok önemli olduğunu göstermektedir. Yıpranmış özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim alanını terk etmesinin en temel faktörlerinden birinin de öğrenciler olduğunu ifade etmişlerdir.

Özel eğitim öğrencilerinin yavaş gelişmeleri, çoğu zaman öğretmenler üzerinde ödüllendirici etki yapmamaktadır. Bu da, onların benlik değerlerini düşürüp tükenmeye neden olabilmektedir. Ayrıca, yüksek öğretmen-öğrenci oranı, yetersiz sosyal destek, öğrencilerin problem davranışları, tüm bunlar, ne kadar çabalasalar da onların kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olabilmektedir. (akt: Kaner, 2007: 20, 198)

Sucuoğlu ve Kuloğlu-Aksaz (1996), özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliği değerlendirme amacıyla yaptıkları çalışmada engelli ve engelli olmayan çocuklarla çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini karşılaştırmışlardır. Özel eğitim öğretmenleri ile ilkokul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmada, duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt ölçeklerindeki puanlarda fark olmadığı ancak iki grubun kişisel başarı puanlarının anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiş, ilkokul öğretmenlerinin kendilerini engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerden daha başarılı gördükleri bulunmuştur. Ayrıca bu çalışmada kullanılan eğitim modelinin, çocukların özelliklerinin (engel türünün) ve öğretmenin cinsiyeti ile yaşının tükenmişlikte etkili bir değişken olmadığı görülmüş, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmanın öğretmenin çalışma süresi ile farklılaşmadığı bulunmuştur.

Akçamete, Sucuoğlu ve Kaner (1998), engelli ve normal çocuklarla çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi adını taşıyan çalışmalarında, özel eğitim okulu öğretmenleri ile normal okul öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini karşılaştırmışlardır. Çalışmaya 261 normal okul öğretmeni ile 153 özel eğitim öğretmeni katılmıştır. Araştırmada; normal okul öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik ve iş doyumu düzeyleri arasında fark olup olmadığı, tükenmişlik ve iş doyumunun yaş, cinsiyet, medeni durum, görev türü ve süresi değişkenlere göre farklılaşıp farklılaşmadığı, tükenmişlik düzeyi ile iş doyumu düzeyi arasında ilişki olup olmadığı ve iş doyumunun tükenmişliği yordayıcı bir değişken olup olmadığı incelenmiştir. Elde edilen bulgular, normal okul öğretmenlerinin duyarsızlaşma ve duygusal tükenme alt ölçekleri ile toplam tükenmişlik puanlarının, özel eğitim öğretmenleri puanlarından anlamlı derecede yüksek olduğunu, iş doyumu düzeyleri açısından ise anlamlı fark olmadığını ortaya çıkarmıştır. İki gurubun iş doyumları arasında fark olmaması, engelli çocuklarla çalışmanın, iş doyumunda etkili bir faktör olmadığı, öğretmenlerin çalıştıkları çocukların özelliklerinden bağımsız olarak işlerinden doyum sağladıkları ya da sağlamadıkları seklinde yorumlanabilir.

Yiğit (2007), özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu, tükenmişlik ve ruh sağlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından belirlemek için yaptığı çalışmasında şu sonuçlara ulaşmıştır; özel eğitim öğretmenlerinin ruh sağlık düzeylerini incelediğinde; obsesif kompulsif (Obsesif kompulsif kişilik bozukluğu-OKKB); genç erişkinlik döneminde başlayan ve değişik koşullar altında ortaya çıkan esneklik, açıklık ve verimlilik pahasına düzenlilik, mükemmeliyetçilik, zihinsel ve kişilerarası kontrol koyma üzerine aşırı kafa yormanın olduğu sürekli bir örüntü. Obsesif-kompulsif bozukluk diğer adıyla saplantı-zorlantı bozukluğudur. http://www.obsesifkompulsif .info/obsesifkompulsif-nedir) ve genel ruh sağlık semptomlarına sahip olduklarını, bu öğretmenlerin tükenmişliklerini incelediğinde; duygusal tükenme boyutu ve genel tükenmişlik boyutuna sahip olduklarını, iş doyum düzeylerini incelediğinde; orta düzeyde iş doyumuna sahip olduklarını bulmuştur. Ayrıca Eğitim Fakültesi mezunlarının işlerinden aldıkları doyumun diğer okullardan mezun olanlardan daha yüksek olduğu, Görme engelliler okullarında görev yapan özel eğitim öğretmenlerin genel tükenmişlik boyutlarının, diğer okullarda görev yapan özel eğitim öğretmenlerinden daha olumlu olduğunu gibi tespitlerde bulunmuştur. Özel eğitim öğretmenliğine, sadece özel eğitim alanından mezun olan öğretmenlerden atama yapılması gerektiğini önermiştir.

Karahan (2008), yaptığı çalışmada İstanbul ilinde 13'ü özel özel eğitim okulu, 34'ü resmî özel eğitim okulu olmak üzere toplam 47 özel eğitim okulunda psikologlar, özel eğitim öğretmenleri, sınıf öğretmenleri, okul öncesi öğretmenleri, çocuk gelişimciler, rehberlik ve psikolojik danışmanlar açısından özel eğitim okullarında öz yeterlik algı ve tükenmişlik düzeyleri incelemiştir. Bu araştırmaya göre, eğitimcilerin öz-yeterlik algı düzeyleri ve tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki saptamıştır. Özel eğitim alanında çalışan eğitimcilerin tükenmişlik düzeyleri ile cinsiyetleri, eğitim düzeyleri, mezun oldukları alan, çalışmakta oldukları alan, meslekte çalışma süreleri, günlük çalışma süreleri ve çalıştıkları kurum türü arasında anlamlı farklılaşma bulmuştur.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (Earged) (2010), özel eğitim okullarında özel eğitim hizmetleri uygulamalarının değerlendirilmesi (görme, işitme, ortopedik ve eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okulları örneği) adlı bir araştırmayı 2010 yılında yapmıştır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin pratikte özel eğitim okullarında ne derece uygulandığına ilişkin

ilköğretim düzeyinde görme, işitme, ortopedik ve eğitilebilir zihinsel engelliler özel eğitim okullarında yönetici-öğretmen ve veli görüşleri alınarak sorunların belirlenmesi ve belirlenen sorunlara çözüm bulunarak özel eğitim okullarında niteliğin arttırılması amacıyla bu araştırma yapılmıştır. Türkiye'de bulunan toplam 15 görme, 49 işitme, 3 ortopedik ve 54 eğitilebilir zihinsel engelliler okulları olmak üzere 121 okulda anket uygulanmıştır. Görme engelliler okullarında 75 yönetici/öğretmen, 75 veliye; işitme engelliler okulunda 240 yönetici/öğretmen, 240 veliye, ortopedik engelliler okullarında 15 yönetici/öğretmen, 15 veliye ve eğitilebilir zihinsel engelliler okullarında 265 yönetici/öğretmen, 265 veliye anket uygulanmıştır. Araştırmada ulaşılan sonuçlardan bazıları şöyledir. Özürlüler ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin günlük yaşama yansıtılmasında, uygulamaların yetersiz olduğu konusunda öğretmen ve veliler aynı görüşte olmalarına rağmen görme, işitme, ortopedik ve eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okullarındaki eğitim-öğretimin yeterliği konusunda yönetici, öğretmen ve veliler farklı düşünmektedir. Velilerin, özel eğitim okullarındaki eğitimi öğretmenlere göre daha olumlu olarak değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmenler ve veliler tarafından, okullarında fizyoterapist, dil ve konuşma terapisti, sosyal hizmet uzmanı gibi tamamlayıcı eğitim veren personel olmaması", "birden fazla engeli olan öğrencilerle eğitim-öğretim yapılması", "çocuk gelişimi ve eğitimcisi yardımcı personelin okullarında olmaması" eğitim-öğretim yetersizliğinde öncelikli neden olarak görülmektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği hakkında görme, işitme, ortopedik ve eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okulu velilerinin büyük çoğunluğunun (%85) bilgisi yok olduğu ya da yeterli bilgi sahibi olmadıkları, öğretmenlerinde % 42.3 'ünün bu yönetmeliği yetersiz buldukları, Öğretmen ve yöneticilerin %15,4'ü ise okullarında özel eğitim ile ilgili "hiçbir" eğitim almadıkları görülmektedir. Öğretmen ve yöneticilere göre görme, işitme, ortopedik ve eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okullarının %91,8'inde "birden fazla engeli olan öğrenci" bulunmaktadır. Öğretmenlerin %85,2'si ve velilerin %78'i görme, işitme, ortopedik ve eğitilebilir zihinsel engelliler özel eğitim okulları eğitim programlarının Talim ve Terbiye Kurulunca engel ve okul türlerine göre özel yapılmasını istemektedirler. Görsel Sanatlar (görme engelliler okullarında Modelaj-İş) ders saati için görme engelliler okulu öğretmenlerinin %42,7'si, işitme engelliler okulu öğretmenlerinin %37,9'u artırılmalı görüşündeler Sonuç olarak görme, işitme, ortopedik ve eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okullarının tamamında "Sanat Etkinlikleri (Drama, Sahne Sanatları, Halk

Oyunları, Müzik, Resim, Fotoğrafçılık, Heykel)" seçmeli dersi zorunlu ders olabilir" talebiyle dikkat çekmektedir.

Alanyazında özel eğitim alanında tükenmişliğin önemli bir problem sayıldığı, bu nedenle özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları ortam ve çocukların özellikleri nedeniyle tükenmişlik yaşama açısından daha yüksek risk grubunu oluşturdukları görülmektedir. Yapılan çalışmalarda özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları özel eğitim alanı ile tükenmişlik arasındaki ilişkiye bakılırsa pek çok değişkenin tükenmişlikle ilişkisinin araştırıldığı görülmektedir. Alanyazın incelemesi özel eğitim öğretmenlerinin genel olarak orta düzeyde, görme engelliler ve zihinsel engellilerle çalışan öğretmenlerin düşük, işitme engellilerle çalışan öğretmenlerin orta düzeyde tükenmişlik yaşadıklarını (Urfalı Aksoy, 2007; Oruç, 2007), öğretmenin kişilik özelliklerinin tükenmişlikle yüksek düzeyde ilişkili olduğunu, özellikle ağır derecede zihinsel engellilerle çalışmanın bireye yaşattığı aşırı yükleme hissinin tükenmişlikte en etkili kişilik değişkeni olduğunu, zihin engellilerle çalışan personelin stres ve tükenmişliğe yatkın, eğitim düzeyleri yüksek, yeterlik duyguları zayıf, tutumlarının olumsuz ve meslektaşları ile çatışma içinde olduklarını (Strassmeier, 1992; akt: Karahan, 2008), mesleklerini isteyerek seçmeyen öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını (Oruç, 2007), öğretilebilir çocuklara eğitim veren öğretmenlerin, eğitilebilir çocuklara eğitim veren öğretmenler ve işitme ve görme engellilere eğitim veren öğretmenlere göre daha fazla duygusal tükenmişlik yaşadıklarını, ağır zihinsel engellilerle çalışmanın tükenmişlik için bir risk oluşturduğunu (Başaran, 1999) ,ayrıca resmi ve özel kurumlarda hafif derecede zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin eşit düzeyde iş stresi ve iş doyumu yaşadıkları ancak özel kurumlarda ağır ve çok ağır zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerin, resmi kurumlarda çalışan öğretmenlere göre daha fazla stres yaşadıklarını (Ceyhun, 2009), Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezlerine atanan resim, müzik, beden eğitimi ve diğer branşlarda atanan öğretmenlerde tükenmişlik ve motivasyonsuzluk yaşandığını (Sarıkaya, 2007), yöneticilerin tükenmişliklerinin, duygusal tükenme ve duyarsızlaşmalarının öğretmenlerden yüksek olduğunu (Çokluk, 1999; Oruç, 2007) göstermektedir.

Ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliğini etkileyen faktörler; engelli çocuklarla aşırı miktarda doğrudan ilişki kurmak, engelli çocukların düşük yetenekleri ve yavaş gelişmelerinin sonucunda önemli iş başarısının yaşanamaması, özel eğitim

programının yapısı ve iş yükü, yetişkinlerle ve diğer öğretmenlerle kişilerarası ilişkilerin olmaması ve sınırlı işbirliği, ilave zaman gerektiren (BEP toplantıları, anababa görüşmeleri) sorumluluklar, rol belirsizlikleri ve rol çatışmaları (Beck ve Gargiulo, 1983;akt. Kaner, 2007), öğrencilerin performans düzeylerinin birbirinden oldukça farklı olması, öğrencilerin problem davranışları, davranış yönetimi, müfredat oluşturma, amaç belirleme ve MEB sistemine uyarlamakta zorlanma, planları hazırlarken zorluk yaşama, konuları belirlerken zorlanma, ailelerle etkili iletişim kurma ve ailelerden yararlanma konularında sorunlar yaşıyor olmaları (Billingsley ve Cross, 1991: akt Ergenekon, 2004), okul yöneticisinin öğretmene rehberlik edememesi, yeterli dönüt verememesi, özel eğitim öğretmeninin meslektaşlarından, arkadaşlarından hatta eşinden destek almaması (Fimian ve Santoro, 1983) olarak tespit edilmiştir. Yöneticilerin desteğinin ve öğretmenlerle ilişkilerinin olmaması ve öğrencilerin yavaş gelişmesi, özel eğitim politikaları, evrak işleri özel eğitim öğretmenlerinin alanı terk etmenin temel nedeni olarak (Billingsley ve Cross, 1991) bulunmuştur.

Ancak kullanılan eğitim modelinin, çocukların özelliklerinin (engel türünün), öğretmenlerin çalışmakta oldukları alanın, özel eğitim programı veya normal eğitim programı çıkışlı olmalarının, cinsiyetlerinin ve yaşlarının tükenmişlikte etkili bir değişken olmadığı, (Karahan, 2008; Özmen, 2001; Sucuoğlu ve Kuloğlu-Aksaz, 1996; Urfalı Aksoy, 2007), öğretmenlerin çalıştıkları çocukların özelliklerinden bağımsız olarak işlerinden doyum sağladıkları ya da sağlamadıkları (Akçamete, Sucuoğlu ve Kaner, 1998), zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin en yüksek sosyal desteği eşlerinden, sonrasında ise sırasıyla iş arkadaşlarından, ailelerinden, iş dışı arkadaşlarından ve en az sosyal desteği de öğrencilerinden aldıkları (Aytaç, 2011) tespit edilen bulgulardandır.

Alanyazın incelemesi özel eğitimde görev yapan öğretmenlerin kişisel başarı algılayışlarının, öğrencilerin engel durumlarının ağırlık derecesine göre farklılaştığını göstermektedir. Beck ve Gargiulo (1983) yaptıkları çalışmada orta derecede zihinsel engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerin, engelli olmayanların öğretmenlerine göre duyarsızlık ve kişisel başarıda daha düşük puan aldıklarını, çocuklara karşı daha zayıf ve daha az kişilerarası tutum algıladıklarını buna karşın hafif zihin engellilerin öğretmenlerinin kişisel başarıda, normallerinkinden daha çok başarı bildirdiklerini tespit etmişlerdir (akt. Kaner, 2007). Bir başka çalışma (Oruç, 2007) görme, zihinsel ve işitme engelli çocuklara eğitim veren öğretmenlerinin duyarsızlaşma ve kişisel başarı alt

boyutunda düşük puan aldıklarını göstermektedir. Alanyazında yapılan araştırmalar ayrıca normal ilkokul öğretmenlerinin kendilerini engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerden daha başarılı gördüklerini (Sucuoğlu ve Kuloğlu-Aksaz 1996), hizmet yılı fazla olan öğretmenlerin az olan öğretmenlere göre daha fazla kişisel başarı puanı aldığını (Başaran, 1999), duyarsızlaşmanın genç yaş grubunda daha yüksek olduğunu (Özmen, 2001),devlet okulunda çalışan öğretmenlerin içsel ve genel iş tatmin düzeylerinin özel eğitim kurumunda çalışan öğretmenlere oranla daha yüksek olduğunu (Aytaç, 2011), Eğitim Fakültesi mezunlarının işlerinden aldıkları doyumun diğer okullardan mezun olanlardan daha yüksek olduğunu (Yiğit, 2007) göstermiştir.

Buna karşın bazı araştırmalarda normal ilköğretim okulu öğretmenlerinin görme engelliler ilköğretim okulu öğretmenlerinden daha yüksek duyarsızlaşma yaşadığı, engelli olmayan çocuklarla çalışan öğretmenlerin duyusal tükenme, duyarsızlaşma ve tükenmişlik puanlarının engelli çocuklarla çalışan öğretmenlerden fazla olduğu (Akçamete, Sucuoğlu ve Kaner, 1998; Vızlı, 2005) gibi farklı tespitler yapılmıştır. Bunun sebebi de bazı araştırmalarda özel eğitim de sınıftaki öğrenci sayısının az olması, sınıfa yardımcı başka elemanlarla girilmesi ve özel eğitim öğretmenlerinin çocuklarla ilgili beklenti düzeylerinin az olması onların diğer öğretmenlere göre daha az tükenmişlik yaşamaları ile açıklanmaya çalışılmıştır (Carr, 1996; akt: Urfalı Aksoy, 2007: 78; Crane ve Iwanicki, 1986; Frank ve Mc Kenzie, 1993; Mc Evoy, Nordquist ve Cunningham, 1984).

Araştırmalarda ayıca, başka bir bölüm kazanmaya puanı yetmediği ya da başka kaygılardan (gelecek kaygısı, merkezi bir yerde kalma kaygısı vb.) dolayı özel eğitim öğretmeni olan kişilerin mesleklerini isteyerek seçmediklerinden dolayı daha fazla tükenmişlik yaşadıkları, dolayısıyla, özel eğitim öğretmenliğine sadece özel eğitim alanından mezun olan öğretmenlerden atama yapılmasının, Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezlerine özel eğitim branşı dışında çeşitli branşlarda atanan veya görevlendirilen öğretmenlerin zihinsel engelli bireylerin eğitimi konusunda hizmet içi eğitimden geçirildikten sonra görevlendirilmesinin (Aksoy, 2007; Aytaç, 2011; Oruç, 2007; Sarıkaya, 2007;Yiğit, 2007) gerekliliği de tespit edilmiştir.

Alanyazında özel eğitim okullarında görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin tükenmişlik düzeylerini inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır.

BÖLÜM III

3 YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde sırasıyla araştırma modeline, çalışma grubuna, araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelliklerine, veri toplama aracının geliştirilmesine, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1 Araştırma Modeli

Bu araştırma, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara ili merkez ilçelerindeki resmi özel eğitim okullarında (Görme, İşitme, Ortopedik, Zihinsel ve Otistik) görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin mesleki sorunlarını belirlemek amacıyla öğretmen görüşleri alınarak yapılan nitel bir araştırmadır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre nitel araştırma, görüşme, gözlem, doküman analizi ve mecazlar yoluyla veri toplama gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, araştırmaya katılan bireylerin deneyimlerinin gerçekçi bir biçimde ortaya konması için açık ve esnek bir tutumun izlendiği, doğal ortamda yapılan ve aynı zamanda araştırma sorusuna ilişkin mümkün olduğu kadar ayrıntılı ve derinlemesine veri toplanmaya çalışıldığı araştırma biçimidir.

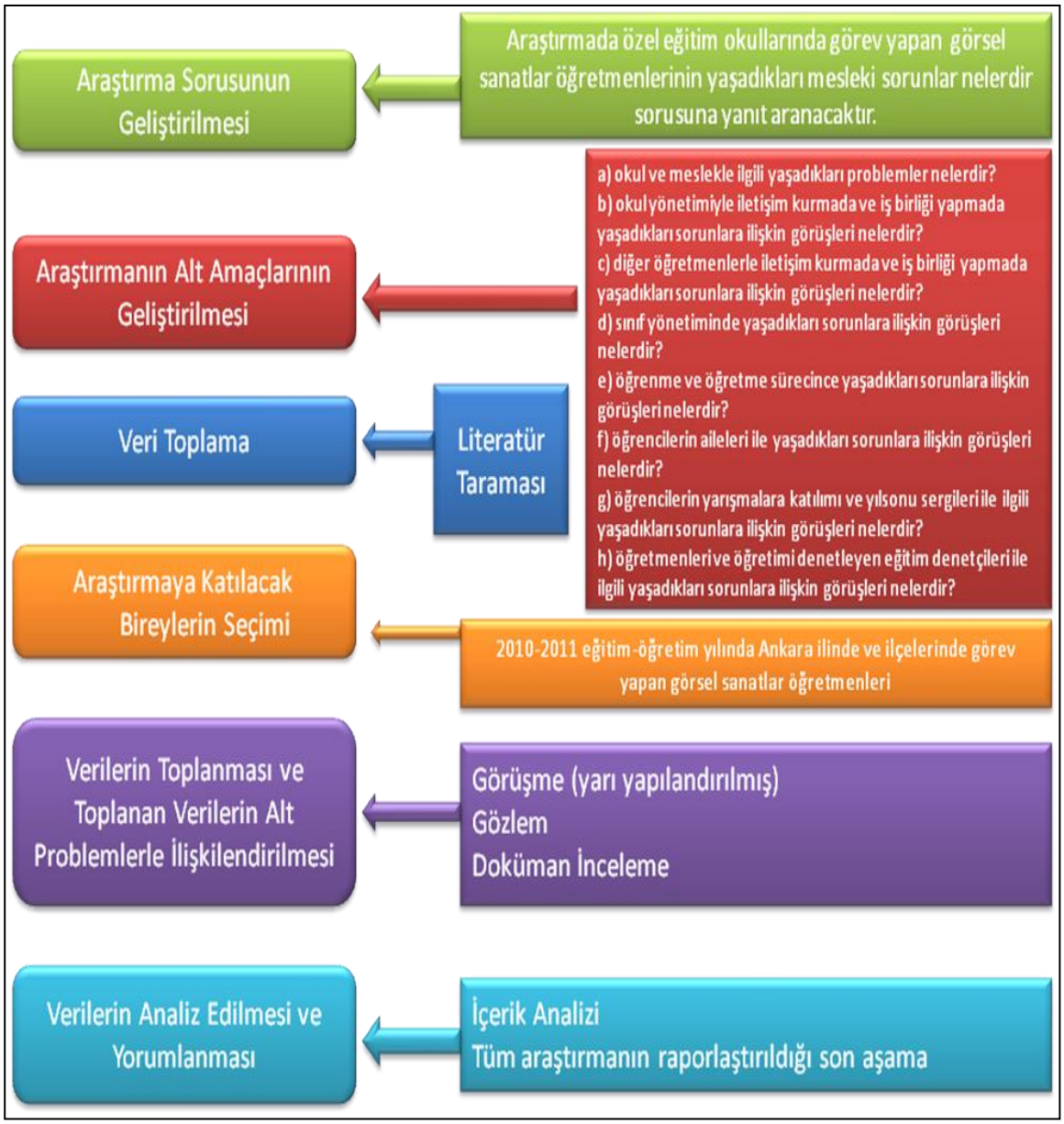
Bu araştırmada, özel eğitim okullarında görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin özel eğitim okullarında çalışırken yaşadıkları sorunları tespit etmek, bu okullarda çalışmayla ilgili deneyimlerini, düşüncelerini, yorumlarını ve tepkilerini, çalıştıkları doğal ortamda derinlemesine incelemek ve görüşülen kişilerin verdikleri bilgilerdeki paralelliği ve farklılığı saptamak amacıyla bu yöntemin kullanılması amaçlanmıştır.

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim araştırma deseni kullanılmıştır. Olgubilim (fenomenoloji), nitel araştırmanın temellerini oluşturan bakış açılarından biridir. Günlük yaşamda çeşitli

biçimlerde karşılaşabileceğimiz, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanarak uygun bir araştırma zemini oluşturmaktadır. Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Olgulara ilişkin yaşantı ve anlamları ortaya çıkarmak için görüşmeler yapmaktadır (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Olgubilim araştırmalarında başlıca veri toplama aracı görüşmedir. Görüşme, araştırılan konuyla ilgili derinlemesine bilgi sağlamanın, ayrıntılı veri elde etmenin, görüşülen kişinin deneyim, tutum, davranış ve düşüncelerini ortaya çıkarmanın en iyi yollarından biridir. Araştırmacı görüşmeye bizzat katıldığı için görüştüğü kişinin tavırlarını ve tepkilerini gözlemleme olanağına sahiptir. Görüşmenin araştırmacılara sunduğu etkileşim sayesinde cevap alamama oranı oldukça azalmaktadır (Arıkan, 2000; Balcı, 2005; Büyüköztürk ve diğerleri, 2012; Kuş, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda, araştırmanın verilerinin toplanması için görüşme yöntemi seçilmiş, kullanılan görüşme tekniği ise yarı yapılandırılmış görüşme tekniği olarak belirlenmiştir. Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinin seçilmesinin nedeni görsel sanatlar öğretmenlerinin, özel eğitim okullarında yaşadıkları mesleki sorunları (her bir engel grubu için) belirlemek amacıyla ek sorulara ve ek açıklamalara olanak sağlayacak bir formata gereksinim duyulmuş olmasıdır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde araştırmacı konuyla ilgili derinlemesine bilgi alma amacıyla ek sorular sorma özgürlüğüne sahiptir. Araştırmacı bu teknik sayesinde yanlış anlama durumunda soruyu tekrar edebilir, araştırma sorularını ayrıntılı olarak açıklayabilir ve kişinin kendini ifade etmesine imkân verebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012; Çepni, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada açıklamalar getirilmiş, gerekli görülen anlarda ise kısa hatırlatmalar ve ek bilgilendirmeler yapılmış, cevabı önceden verilen sorular atlanmıştır. Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Şekil 1 Araştırmanın Aşamaları



3.2 Çalışma Grubu

Nitel araştırmalarda kullanılan veri toplama yöntemlerinden görüşme ve gözlem yöntemleri örneklem büyüklüğünün de sınırlı olmasına yol açmaktadır. Bu durum, araştırmaların genellikle araştırmacının kendisi tarafından yapılması, elde edilen verilerin çok olması, yapılan görüşmelerin ve analiz kısmının uzun zaman almasından kaynaklanmaktadır. Olgubilim araştırmalarında yapılan uzun görüşmeler, hatta birden fazla seans gerektiren görüşmeler örneklemin sınırlı kalmasına sebep olmaktadır.

Örnekleme alınacak birey sayısı genellikle 10'u geçmemelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmanın çalışma grubunu, 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Ankara ili ve merkez ilçelerindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı araştırma kapsamındaki özel eğitim okulları oluşturmaktadır. 2010-2011 eğitim-öğretim yılında Özel Eğitim Kurumları Genel Müdürlüğü verilerine göre araştırma kapsamında Ankara ili genelinde toplam yirmisekiz özel eğitim okulu bulunmaktadır. Bunlar; 5 Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları, 13 Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları (Gündüzlü), 2 İşitme Engelliler İlköğretim Okulları, 1 İşitme Engelliler Erken Çocukluk Eğitim Merkezi, Anaokulu ve İlköğretim Okulu, 2 Görme Engelliler İlköğretim Okulları, 1 Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları, 1 Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu (Cp), 3 Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri'dir (Ek-1).

Ankara ilindeki okulların tamamına ulaşılması hedeflenmiş, her okulda en az bir görsel sanatlar öğretmeninin görev yaptığı düşünülmüştür. Ancak araştırma sırasında, bazı özel eğitim okullarında görsel sanatlar öğretmeni bulunmaması, bazı öğretmenlerin izinde olmaları ve bazılarının da okul dışında görevlendirilmeleri nedenleriyle çalışma grubunun tamamına ulaşılamamıştır. Sonuç olarak toplam onsekiz okula (Görme Engelliler İlköğretim Okulu (2), Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulu (1), İşitme Engelliler Okulu (2), Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulu (3), Öğretilebilir Zihinsel Engelliler Okulu (6), Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi (3) ve Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu (CP) (1)) ulaşılmış (Ek-2) ve bu okullarda görev yapan görsel sanatlar dersi öğretmeninin görüşleri alınmıştır.

3.3 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Araştırmaya 2010-2011 eğitim-öğretim yılı Ankara ili ve merkez ilçelerindeki özel eğitim okullarında görsel sanatlar dersi öğretmenliği yapan toplam 18 öğretmen gönüllü olarak katılmıştır. Tablo 3'de araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özelikleri yer almaktadır.

Tablo 3. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

	Görüşme Süresi	Cinsiyet		Hizmet Süresi	Çalıştığı Okuldaki Öğretmenlik Süresi	Mezun Olunan Okul	Hizmet İçi Eğitim Alma		Özel Eğit. Alanında Çalışma Süresi	Kendi İstekleri İle Atanma Durumu	
		Kadın	Erkek				Evet	Hayır		Evet	Hayır
Ö. 1	23 Dak.	X		37	15 Yıl	10 Yıl	Eğit. Fak.	X		10 Yıl	X	
Ö. 2	22 Dak. 05 Saniye	X		41	13 Yıl	4 Yıl	Mesleki Eğit. Fak.		X	4 Yıl	X	
Ö. 3	22 Dak.	X		46	20 Yıl	18 Yıl	Eğit. Fak.		X	18 Yıl		X
Ö. 4	23 Dak.	X		37	14 Yıl	2.5 Yıl	Eğit. Fak.	X		2.5 Yıl		X
Ö. 5	24 Dak.	X		38	17 Yıl	7 Yıl	Eğit. Fak.		X	7 Yıl		X
Ö. 6	19 Dak.	X		41	14 Yıl	6 Yıl	Mesleki Eğit. Fak.		X	7 Yıl	X	
Ö. 7	24 Dak.	X		40	16 Yıl	7 Yıl	Eğit. Fak.		X	7 Yıl	X	
Ö. 8	26 Dak.	X		41	16 Yıl	5 Yıl	Eğit. Fak.	X		5 Yıl	X	
Ö. 9	17 Dak.	X		44	10 Yıl	5 Yıl	Eğit. Fak.	X		5 Yıl		X
Ö. 10	27 Dak. 14 Saniye	X		44	20 Yıl	10 Yıl	Mesleki Eğit. Fak.		X	14 Yıl		X
Ö. 11	20 Dak.	X		38	9 Yıl	8 Yıl	Eğit. Fak.		X	8 Yıl		X
Ö. 12	32 Dak. 14 Saniye	X		44	21 Yıl	21 Yıl	Eğit. Fak.	X		21 Yıl		X
Ö. 13	42 Dak. 11 Saniye	X		26	1 Yıl	1 Yıl	Eğit. Fak.	X		1 Yıl	X	
Ö. 14	24 Dak.	X		32	10 Yıl	5 Yıl	Eğit. Fak.	X		5 Yıl	X	
Ö. 15	25 Dak.	X		40	10 Yıl	9 Yıl	Eğit. Fak.	X		9 Yıl		X
Ö. 16	22 Dak. 17 Saniye		X	37	13 Yıl	9 Yıl	Eğit. Fak.		X	9 Yıl	X	
Ö. 17	24 Dak.	X		24	1 Yıl	1 Yıl	Eğit. Fak.	X		1 Yıl		X
Ö. 18	24 Dak.	X		39	16 Yıl	7 Yıl	Eğit. Fak.		X	6 Yıl	X	

Tablo 4. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı I

	Minimum	Maksimum	Ortalama	Std. Sapma
Görüşme Süresi	17	42	25,17	5.670
Yaş	24	46	38.61	6.021
Hizmet Süresi	1	21	13.78	5. 837
Öğretmenlik Süresi	1	21	8.25	6.064
Özel Eğitim Alanında Çalışma Süreleri	1	21	8.50	6.176

Tablo 3 ve 4 incelendiğinde, öğretmenlerle yapılan görüşme sürelerinin ortalama değerinin 25.17, standart sapma değerinin 5.670 olduğu, öğretmenlerle yapılan en kısa görüşmenin 17 dakika, en uzun görüşmenin ise 42 dakika sürmüş olduğu, öğretmenlerin yaşlarının ortalama değerinin 38.61, standart sapma değerinin 6.021 olduğu görülmektedir. Görüşme yapılan öğretmenlerın en genci 24, en yaşlısı 46 yaşındadır.

Öğretmenlerin hizmet sürelerinin ortalama değeri 13.78, standart sapma değeri 5.837'dir. Görüşme yapılan öğretmenlerin en yenisi 1 yıldır öğretmenlik yapmakta iken, en tecrübeli öğretmen 21 yıldır görev yapmaktadır.

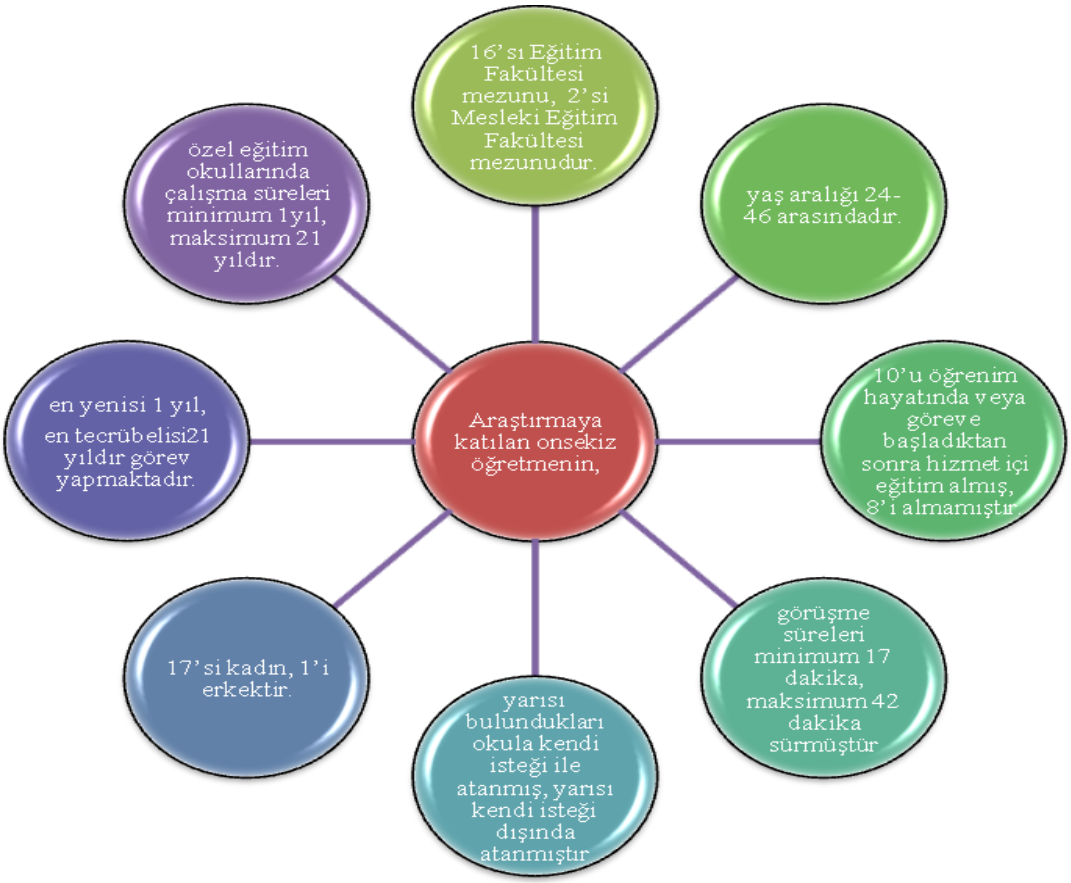
Öğretmenlerin bulundukların okuldaki öğretmenlik sürelerinin ortalama değeri 8.25, standart sapma değeri 6.064'tür. Ayrıca görüşme yapılan öğretmenlerin en yenisi 1 yıldır öğretmenlik yapmakta iken, en tecrübeli öğretmen 21 yıldır görev yapmaktadır.

Tablo 5'deki dağılıma baktığımızda görüşülen öğretmenlerin %94.4'ünün kadın, %5.6'sının erkek olduğunu, %88.9'unun Eğitim Fakültesi, %11.1'inin Mesleki Eğitim Fakültesi mezunu olduğunu ayrıca öğretmenlerin %55.6'sının öğrenim hayatında veya göreve başladıktan sonra hizmet içi eğitim aldığını ancak %44.4'ünün almadığını ve öğretmenlerin yarısının bulundukları okula kendi istekleri ile atandığını diğer yarısınında kendi istekleri dışında atandığını görmekteyiz.

Tablo 5. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özelliklerinin Dağılımı II

Cinsiyet	Kişi Sayısı	Yüzde
Kadın	17	94.4
Erkek	1	5.6
Toplam	18	100
Okul	Kişi Sayısı	Yüzde
Eğitim Fakültesi	16	88.9
Mesleki Eğitim Fakültesi	2	11.1
Toplam	18	100
Hizmet İçi Eğitim Alma	Kişi Sayısı	Yüzde
Evet	10	55.6
Hayır	8	44.4
Toplam	18	100
Kendi İstekleri İle Atanma Durumu	Kişi Sayısı	Yüzde
Evet	9	50.0
Hayır	9	50.0
Toplam	18	100

Şekil 2 Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri



3.4 Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Yıldırım ve Şimşek (2011), görüşme, gözlem, yazılı dokümanların incelenmesi ve mecazlar yoluyla nitel veri toplama yöntemlerinin araştırmalarda kullanılan en yaygın veri toplama yöntemleri olduğunu ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın verileri nitel veri toplama yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış, aynı zamanda diğer veri toplama tekniklerinden gözlem ve doküman analizi teknikleri ile de desteklenmiştir.

Nitel araştırmalarda en sık kullanılan veri toplama aracının görüşme tekniği olduğu yine birçok araştırmacı tarafından ifade edilmiştir. Bu tekniğin tercih edilme sebepleri, diğer araştırma teknikleriyle yeterince elde edilemeyen kişiye özel, saklı birçok şeyi görüşme tekniği kullanarak ortaya çıkarmak, görüşme tekniğinde gerçekleştirilen yüz yüze görüşme sonucunda oldukça doğru bilgiler almak, görüşmenin avantajları sayesinde cevap almama oranının oldukça azalması olarak belirtilmiştir. Görüşme sayesinde araştırmacının, iletişim kurulan bireyin bakış açısını ve araştırılan konu hakkındaki duygu, düşünce ve inançlarının neler olduğunu ortaya çıkarması, nicel görüşmelerden farklı olarak yüzeysel değil daha derin bilgi edinmesi nitel görüşmeye esneklik kazandırmaktadır (Arıkan, 2000; Çepni, 2007; Kuş, 2007; Kvale, 1996; akt: Türnüklü, 2000; Peräkylä, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda bu araştırmada elde edilmek istenen bilgiler göz önüne alındığında araştırmanın verilerinin, yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanması uygun bulunmuştur.

Görüşme tekniği genellikle, yapılandırılmış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme ve yapılandırılmamış görüşme olarak sınıflandırılmaktadır. Bu araştırmada kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmış görüşmeler ile yapılandırılmamış görüşmeler arasında yer alan görüşme türüdür. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler için, tüm görüşmelerde kullanılmak üzere bir dizi soru hazırlanır. Kendileriyle görüşülen kişilerin hepsine sorular aynı sırayla sorulur; ancak, kendisiyle görüşülen kişinin görüşme sırasında soruları istediği genişlikte yanıtlamasına izin verilir. Araştırmacı görüşme devam ederken konu ile ilgili merak edilen yeni sorular sorma gereği hissedilirse onları da görüşülen kişiye yöneltebilir (Gay, 1987 ve Berg, 1998; akt: Kırcaali-İftar, Batu ve Uzuner, 2004; Karasar, 2007; Mil, 2007).

Bu araştırmada, Ankara ilinde bulunan 18 özel eğitim okulunda halen görev yapmakta olan görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşlerini almak amacıyla araştırmacı

tarafından geliştirilen 9'u kişisel bilgi formu sorusu olmak üzere toplam 34 sorudan oluşan yarı-yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır.

Araştırma verilerinin toplanmasında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu kapsamlı bir alan yazın taramasına dayalı olarak geliştirilmiştir. Görüşme soruları hazırlanmadan önce, araştırma konusu ile ilgili ulusal ve uluslararası alanyazın taraması yapılmış, konuyla ilgili nitel ve nicel desenli çalışmalardan yararlanılmıştır. Alanyazın taraması ile çalışmanın kuramsal temelleri oluşturulup konu hakkında kapsamlı bilgilere ulaşıldıktan sonra, formda yer alması düşünülen maddeler belirlenmiştir. Araştırılan kavramın kapsam geçerliliğinin uzman görüşleri alınarak sağlanması gerekmektedir (Çepni, 2007). Bu bağlamda araştırmada kullanılacak olan görüşme formundaki sorular alanında uzman iki kişinin (Özel Eğitim, Resim- İş Eğitimi) görüşü alınarak oluşturulmuştur. Bu görüşmelerde formda yer alan maddelerin amaç, anlam ve kapsam açısından değerlendirilmesini yapılmış, öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Araştırmanın görsel sanatlar ve özel eğitim alanını ilgilendirmesi sebebiyle bu görüş ve önerilerin alınması araştırma için büyük önem arz etmektedir. Bu aşamalardan sonra uzman görüşlerinden yararlanılarak görüşme formuna son hali verilmiştir.

Hazırlanan görüşme sorularını sınamak, ele alınan konuları kapsayıp kapsamadığını ve soruların anlaşılır olup olmadığını belirleyebilmek amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Pilot çalışma özel eğitim okullarında görev yapan 2 farklı görsel sanatlar dersi öğretmeniyle yapılmıştır. Bu öğretmenlerin her ikisi de onaltı yıldır görsel sanatlar öğretmeni olarak çalışmakta ve öğretilebilir zihin engelliler okulunda ise her ikisi de yedi yıldır görev yapmaktadırlar. Hazırlanan görüşme soruları araştırmacı tarafından her iki öğretmene aynı gün içerisinde, farklı ortamlarda ayrı ayrı sorularak uygulanmıştır. Ancak bu görüşmeler sonunda öğretmenlerin sorular üzerinde hiç düşünmeden bütün sorulara olumlu yanıtlar verdiği ve soruları kısa cevaplarla geçiştirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmacının gözlemleri ile verilen cevapların farklı olduğu görülmüştür. Bu nedenle yeniden iki uzmanın görüşlerine başvurulmuş, pilot uygulamanın sonuçları açıklanmış, ikinci bir görüşme daha yapılmasına karar verilmiştir. Bu bağlamda araştırmaya katılacak öğretmenlerin daha detaylı görüşlerini almak, yaşadıkları sorunların irdelemek amacıyla daha detaylı sorular hazırlanmıştır. Örneğin görüşme sorularında sekizinci maddede yer alan "öğrencilerin tıbbi ve eğitsel yönlendirme raporlarını okuyup anlayabiliyormusunuz? Bu konuyla ilgili

düşünceleriniz nelerdir?" sorusu öğretmenlere sorulduğu zaman her iki öğretmende düşünmeden "anlıyoruz" cevabı vermişlerdir. Ancak araştırmacı öğretmenlerle yapılan ön görüşmeler sırasında bu durumun sıkıntı yarattığı izlenimini edinmiş, bu nedenle bu soru "Öğrencilerinizin tıbbi ve eğitsel yönlendirme raporları sınıftaki çalışmalarınızı nasıl düzenleyeceğiniz ile ilgili size fikir veriyor mu? Örnekler verebilir misiniz?

a) Sensöri nöral tip işitme kaybı olan ve sadece işaret alfabesiyle iletişim kurabilen öğrencileriniz için bu duruma uygun ne tip düzenlemeler yapıyorsunuz?

b) 20/200' lük görme keskinliğine sahip ve otistik davranış özellikleri gösteren dokunmaya aşırı tepkili bir öğrenci için ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?

c) Cerebral Palsy (CP)'den kolları ve elleri etkilenen öğrencilerinizin Görsel Sanatlar dersine katılması için ne tür bir strateji izliyor, nasıl düzenlemeler yapıyorsunuz?

d) Dikkat süresi 1 dakikayla sınırlı bir zihin engelli öğrenci için öğretimsel uyarlamalar ve materyallerle ilgili ne tip düzenlemeler yapıyorsunuz?" şeklinde içeriği daha açılarak yeniden düzenlenmiştir.

Bir başka örnek daha vermek gerekirse görüşme sorularından onikinci soru olan "Öğrenciler için akademik ve akademik olmayan beceriler ile ilgili plan (BEP, BÖP) hazırlamayla ilgili yaptığınız çalışmalar nelerdir? Varsa yaşadığınız problemler nelerdir?" sorusu

a) Öğrencinizin bir öğretim yılı süresince neyi bilmesini veya neyi yapabiliyor olmasını istediğinizi, öğretime nereden başlayacağınızı, hedefe ulaşıldığında öğrencide neler gözlemleyeceğinizi, öğrenmeyi neyle, nasıl ölçeceğinizi belirlemek ve uzun dönemli amaçlarınızı belirtmek için yaptığınız çalışmalar nelerdir?

b) Bu konuda yaşadığınız problemler nelerdir?

a) Uzun dönemli amaçlara ulaşmak için kısa dönemli amaçlarımızı nasıl öğreteceğimiz konusunda nasıl çalışmalar yapıyorsunuz?

b) Varsa yaşadığınız problemler nelerdir?

şekliyle "BEP" ve "BÖP" kısaltmaları açılarak düzenlenmiştir.

Yeniden hazırlanan ve detaylandırılan sorular başka bir tarihte aynı öğretmenlere ayrı ortamlarda yeniden sorulmuş ve soruların öğretmenleri düşündürdüğü, farklı cevapların verildiği görülmüştür. Örneğin, ilk görüşmede "BEP" ve "BÖP" hazırladıklarını söyleyen öğretmenler, bu kısaltmalar kullanılmadan sadece içeriği yani kısaltmanın açılımı sorulduğunda takıldıkları tespit edilmiştir. İkinci pilot görüşmelerin sonunda öğretmenden sorulara ilişkin görüş belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenden

sorulara ilişkin olumlu tepkiler alınmıştır. Elde edilen sonuçlar alan uzmanlarıyla değerlendirilmiş, soruların detaylandırılması yeterli bulunmuş, öğretmenlerin olumlu tepkileri doğrultusunda sorularda ve soruların soruluş sırasında herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Bu çalışmaların sonunda soru maddelerinin geçerliliği teyid edilmiştir.

Görüşme formu iki kısımdan oluşmaktadır. Formun ilk kısmı olan "Kişisel bilgi formu"nda, araştırmanın çalışma grubunu oluşturan öğretmenlerin demografik özelliklerinin tanımlanması amacıyla öğretmenlerin; cinsiyet, yaş, eğitim durumları, özel eğitim alanında çalışma süreleri gibi bilgileri içeren 9 soru yer almaktadır. Görüşme formunun ikinci kısmı için de 4 genel tema belirlenmiş, veri toplama aracı olarak alt sorularla birlikte 25 maddelik yarı yapılandırılmış bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formunda kişisel bilgi formuyla beraber toplam 34 soru vardır.

Görüşmelerin yapılması amacıyla 15 Mart 2011 tarihinde Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitü Müdürlüğü'ne dilekçe verilmiştir. Araştırma için gereken izin yazısı, tez çalışmasının yapıldığı kurum olan Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla ilgili Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğüne gönderilmiş, 24 Mart tarihinde Valilik onayı çıkmış, 31 Mart tarihinde bu onay Valilik tarafından da araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine duyurulmuştur.

3.5 Verilerin Toplanması

Araştırmaya ilişkin veriler 05.04.2011-25.04.2011 tarihleri arasında toplanmıştır. Araştırma için ilk olarak, Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nden 2010-2011 yılında eğitim veren özel eğitim kurumlarının iller bazında bir listesi alınmıştır. Araştırmanın yapılacağı özel eğitim okullarının adresleri belirlenmiş ve okullara gidilmiştir. Öğretmenlerle görüşmeden önce araştırma etiği çerçevesinde ilk önce okul müdürü/müdiresi ile görüşülerek çalışmanın amacı hakkında bilgi verilmiş, onayları ve görüşleri alınmıştır. Ankara Valiliği Milli Eğitim Müdürlüğü Araştırma izni ve mühürlü görüşme soruları (Ek-3) fotokopi ile çoğaltılarak okul idaresine istenirse verilmiştir. Daha sonra varsa okulda görev yapan görsel sanatlar öğretmeni/öğretmenleri ile görüşme zamanının belirlenmesi için ön görüşme yapılmış, kendileri için uygun olan boş zamanlara ilişkin bilgi alınmıştır.

Görüşmeler, öğretmenlerin kendilerinin belirledikleri uygun gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı öğretmenlerin çalıştıkları okullarda ve

öğretmenlerin isteği doğrultusunda ders saati sırasında, 13'ü sınıf/atölye ortamında, 3'ü müdür/idareci odasında, 2'si de okul kütüphanesinde yapılmıştır. Görüşmeler araştırmacı tarafından birebir olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmelere başlamadan önce araştırmacı kendini tanıtmış, araştırmanın amacını açıklamıştır. Eğitim araştırmalarında doğabilecek bilimsel ahlak problemlerine karşı önlemler alınması gerekmektedir. Bu nedenle görüşme yapılmadan önce görüşülen kişiye araştırmanın amacının açıklanması, görüşme nedeniyle görüşülen kişiye herhengi bir zarar gelmeyeceğinin bildirilmesi, görüşmenin kaydedilmesinin tamamen görüşülen kişinin iznine ve isteğine bağlı olduğu açıklanmalıdır. Araştırmaya katılan kişi ya da kurumları doğabilecek zararlardan korumak için kişi/kurum adı ve kimliği mutlaka gizli tutulmalı gerçek isimler yerine takma isimler veya kod isimler verilmelidir. (Çepni, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada yapılan görüşmeler sırasında araştırmacı tarafından öğretmenlerin isteği doğrultusunda kendi isimleri kullanılmamış "siz" diye hitap edilmiş, görüşmeler bittikten sonra araştırmacı görüşülen öğretmenlerin isteği doğrultusunda kendi belirlediği kod isimleri vermiştir.

Görüşmeler esnasında konuşma hızıyla yazılı olarak kayıt tutmanın zor olması nedeniyle ve veri kayıplarını önlemek amacıyla ses kayıt cihazı kullanmak için öğretmenlerden izin istenmiştir. Kayıt cihazı ile kaydedilen görüşmeler araştırmacı açısından önemli kolaylıklar sağlar ancak görüşmecilere onların onayı olmadan elde edilen verilerin yayınlanmayacağının garantisi verilmelidir, rapor yazıldıktan sonra görüşülen kişilere raporun sunulması ve fikir birliğine varılması gerekmektedir (Çepni, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yapılan görüşmelerin sonunda tutulan kayıtların katılımcılar tarafından dinlenebileceği, görüşmelerin gizli tutulacağı, araştırma için kullanılacağı ifade edilmiş, gerektiğinde kayıtlardaki görüşlerin isteğe bağlı olarak kısmen ya da tamamen çıkarılabileceği belirtilmiştir. Böylece kayıt cihazının öğretmenler üzerinde yaratabileceği olumsuzluklar önlenmeye çalışılmıştır. Ancak Valilik izninde de belirtilmesine rağmen ses kaydı gönüllülük ilkesine bağlı olduğu için bazı öğretmenler (3 öğretmen (Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu (Cp) öğretmeni, Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi öğretmeni, İşitme Engelliler İlköğretim Okulu öğretmeni)) kayıt vermek istememiş ve araştırmacı not tutmuştur. Araştırmada öğretmenlerin kendilerini rahat ve huzurlu hissedebileceği ve görüşlerini içtenlikle açıklayabilecekleri bir görüşme ortamı sağlanmasına özen gösterilmiş, uygun bir etkileşim ortamı oluşturulmuş, öğretmenlere konu ile ilgili görüşlerini çok açık bir

dille objektif olarak açıklamalarının araştırmanın amacı açısından önemli olduğu söylenmiştir.

Öğretmenlerin konu ile ilgili görüşlerini rahatça ifade edebilmeleri için görüşmeler, araştırmanın doğal ortamında ve yüz yüze yapılmıştır. Görüşme sırasında, öğretmenlerin soruları cevaplarken araştırmacıdan etkilenmemesine çalışılmıştır. Araştırmacının yansız olması, etkin bir biçimde anlatılanları dinlemesi ve soruları yansız bir ifadeyle sorarak verilen yanıtları içerik yönünden etkilemeyecek yönlendirmeyecek bir biçimde davranması araştırmanın yansızlığı bakımından büyük önem taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda araştırmada soruların yanlı ifade edilmesinden kaçınılmış, görüşmecilerin sözlerinin kesilmemesine, tamamen onaylayıcı ya da reddedici tavır ve jestler kullanmamaya özen gösterilmiştir.

Görüşmeler sırasında toplam 34 soru belirlenen sırada sorulmuştur. Öğretmenler bir soruyu yanıtlarken, sorulan soruyla birlikte başka bir sorunun cevabını da vermişse, cevabı verilen soru tekrar sorulmamıştır. Ancak cevabın tamamen alınmadığı düşünülmüşse cevap alınma amacıyla, açıklamaya yönelik sondalar kullanılmıştır. "Bu konuya ilişkin olarak eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?, bu durumda siz neler yapıyorsunuz?, örnekler verebilir misiniz? " diye sorularak yanıtı tam alınamayan soru öğretmene sorulmuştur. Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre bu tür sondalar görüşülen bireyin aynı konuda biraz daha konuşmasını ve ek veriler vermesini sağlamaya yönelik olarak kullanılır. Bu araştırmada görüşme sırasında görüşülen kişi sorunun tam anlamını ifade edemediyse ya da soruya tam olarak cevap alınamadıysa, soru özel bir vurgu ile tekrarlanmış, görüşmeciyi yönlendirmeyecek şekilde kısa açıklamalar yapılmıştır. Ancak öğretmenlerin zaman kaybını önlemek amacıyla demografik özelliklerin yer aldığı bölüm araştırmacı tarafından öğretmenlere yöneltilen sorular karşılığında el ile doldurulmuştur.

İkinci bölümdeki görüşme soruları sorulmaya başlandığı anda ses kayıt cihazı açılmış ve görüşme boyunca ses kayıt cihazı açık kalmıştır. Baş ve Akturan (2008) derinlemesine görüşmede görüşülen kişinin neler söylediğinin yanında nasıl söylediğinin de büyük önem taşıdığını bu nedenle görüşmecinin görüşülen kişinin sözlerinin yanı sıra kullanılan üslup, beden dili gibi hususları da not etmesi gerektiğini belirtirler. Erlandson ve diğerleri'ne (1993) göre araştırmacı etkileşimden kaynaklanabilecek tehditleri kontrol etmek için çeşitli yöntemler (sorularda yönlendirici olmama, gözlem yaparken kendi algı ve düşüncelerini betimsel verilerden ayrı not etme,

vb.) geliştirmeli ve bunları raporunda belirtmelidir (akt: Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu durum araştırmanın geçerliliğini artıran özelliklerdendir. Bu bağlamda bu araştırmada da görüşme sırasında yapılan gözlemler ile ilgili notlar alınmıştır.

Görüşme formunda 25. maddede yer alan "Son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?" sorusu sorulduktan ve cevap alındıktan sonra ses kayıt cihazı kapatılmıştır. Görüşülen hemen her öğretmen bu çalışmanın sonucunu çok merak ettiklerini ve bittiği zaman kendilerine de bir adet gönderilmesini istemiştir.

3.6 Verilerin Analizi

Bu araştırmada da verilerinin analizi için;

- "Verilerin word dökümünün yapılması",
- "Verilerin nitel veri analiz programına aktarılması",
- "Kod ve tema anahtarının oluşturulması",
- "Kodlamaların yapılması",
- "Bulguların tanımlanması"
- "Bulguların yorumlaması" basamakları izlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005:227-241).

Büyüköztürk (2002), veri analizini, verilerden uygun istatistiksel teknikler kullanarak bilimsel geçerliğe sahip sonuçlar çıkartma süreci olarak tanımlanamaktadır. Bu araştırmanın nitel bir araştırma olması ve veri toplama aracının yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen verilerden oluşması nedeniyle, verilerin değerlendirilmesinde içerik analizi yöntemine başvurulması uygun görülmüştür.

> "… içerik analizi yoluyla verileri tanımlamaya, verilerin içinde saklı olabilecek gerçekleri ortaya çıkarmaya çalışırız. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır. Nitel araştırma verileri dört aşamada analiz edilir: 1- Verilerin kodlanması, 2- Temaların bulunması, 3- Kodların ve temaların düzenlenmesi, 4- Bulguların tanımlanması ve yorumlanması" (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 227, 228).

Bu bağlamda ilk önce, araştırmada gerçekleştirilen ve ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler araştırmacı tarafından tek tek dinlenip, birebir deşifre edildikten sonra yazılı doküman haline getirilmiş, bilgisayara word belgesi olarak kaydedilmiştir

(Ek-4. Döküm Örneği). Veriler analiz edilirken görüşlerine başvurulan her bir öğretmene 1'den 18'e kadar sayısal kodlar verilmiştir. Öğretmenlerin isimleri yerine ise "Öğretmen 1/Ö.1, Öğretmen 2/Ö.2" şeklinde kodlar kullanılmıştır. Görüşmeler aktarılırken her bir konuşma duyulduğu şekliyle, hiçbir düzeltme yapılmadan yazılmıştır. Kvale'ye göre (1996) görüşme tekniğindeki ilk güvenirlik basamağı görüşme sürecinde kasete kaydedilen konuşmaların yazıya dökümü sürecindeki tutarlılıktır (Akt Türnüklü, 2000: 551). Bu nedenle görüşmeler bilgisayara aktarıldıktan sonra alan uzmanı ve istatistik uzmanı tarafından dökümlerin doğruluğunun kontrolü yapılmıştır. Yazılı dökümanlar satır satır ayrıntılı bir biçimde istatistik uzmanı ile birlikte incelenmiş, araştırmanın problemi, amacı ve kavramsal çerçevesi dikkate alınarak, önemli boyutlar saptanmaya çalışılmış, kendi içerisinde anlamlı bir bütün oluşturan ifadelere, içerdikleri konuların benzerliklerine ya da farklılıklarına göre sınıflandırılmış, kategoriler oluşturulmuştur.

Daha sonra oluşturulan kategoriler arasındaki ortak yönler bulunmaya çalışılmış ve bundan yola çıkarak verileri genel düzeyde temsil edebilecek ve araştırma bulgularının ana hatlarını oluşturacak temalar bulunmuştur. Böylece verilerin analizi için bir çerçeve oluşturulmuş, verilerin hangi temaların altında sunulacağı belirlenmiştir. Altı tema belirlenmiştir. Bu altı tema araştırma soruları ile elde edilmek istenen verilerin içeriğine göre adlandırılmıştır. Bunlar;

A. Okul ve meslekle ilgili özellikler
B. Sınıf yönetimi
C. Öğrenme ve öğretme süreci
D. Yarışmalara katılım ve yılsonu sergileri
E. Teftiş ve denetim
F. Aileler

Araştırmada elde edilen veriler alt temaların oluşturulabilmesi için bir kez daha incelenmiştir. Alt temalar oluşturulurken araştırmada kullanılan görüşme soruları göz önüne alınmıştır. Oluşturulan alt temalar daha ayrıntılı olarak ve sorulara verilen cevaplar dikkate alınarak kodlanmıştır. Örneğin, görüşme sorularından 7. soru olan (a) Öğrencilerinizle iletişiminiz nasıl? (b) Varsa nasıl problemler yaşıyorsunuz? sorusu "Sınıf Yönetimi" teması altında yer almış ve görüşme soruları doğrultusunda oluşturulan "Öğretmenin Öğrencilerle İletişimi" alt temasında ele alınmıştır. Bu tema daha sonra görüşmelerden elde edilen cevaplar doğrultusunda detaylandırılmış ve

“İletişimde problem yaşamayanlar”, “İletişimde problem yaşayanlar” olarak bir kademe daha alt temalara ayrılmış ve kodlanmıştır. Bu alt temalar da kendi aralarında sorulara verilen cevaplar doğrultusunda oluşturulan temalar şeklinde kodlanmıştır (Ek-5). Örneğin;

“ İletişimde problem yaşamayanlar” alt teması,

- İletişim problemini aşmış öğretmenler
- Sınıf öğretmenlerinin desteği
- Diğer öğrencilerin öğretmene desteği
- Öğretmenin sevgiyle yaklaşmasının öğrenci üzerindeki olumlu etkileri

şeklinde ayrılıp kodlar verilmiştir. Daha sonra görüşme sorularına öğretmenlerin verdiği cevaplar satır satır incelenmiş, belirlenen temalara göre anlamlı bölümler içeren her bir cümleye o tema için belirlenen kod veya kodlar verilmiş yani cümle ya da cümleler bu alt temalardan birine yerleştirilecek şekilde kodlanmıştır. Zaten kodlamalar cümlelere göre yapıldığından hiçbir cümle ya da cümle grubu kodsuz kalmamıştır.

Her bir alt tema, kendisini tanımlayan ve en fazla dört sayıdan oluşan bir sayı grubuyla kodlanmıştır. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar içerisinde her bir koda karşılık gelen cümle ya da cümle gruplarının altı farklı renkte kalemle çizilmiş, belirginleştirilmiş ve yanlarına verilen kodlar yazılmıştır (Ek-6). Her bir kod için farklı renklerde kalemler kullanılmaya çalışılmıştır. Bunun sebebi ise öğretmenlerin bazı soruların cevaplarını, başka soruların cevapları içinde cevaplamış olmaları, bu yüzden de sorulan soruların yanıtlarının sadece o sorunun altında bulunmaması, görüşmenin tamamında dağınık olarak bulunabilmesidir. Bu çalışmalar sırasında araştırma konusu hakkında genel bilgiye sahip ve nitel araştırma yöntemleri konusunda uzman olan istatistik uzmanı ile birlikte veriler tekrar gözden geçirilmiş tema ve alt temalar verilen cevaplar kapsamında okunup kontrol edilerek birleştirilmesi ya da ayrılması gereken tema ya da alt temalar belirlenmiş, görüş ayrılıklarının olduğu kodlar üzerine tartışılarak bahsi geçen kodlar uygun temalar altına yerleştirilmiş ve son şekli verilmiştir. Bogdan ve Biken’e (1998) göre nitel araştırmalarda kod sayısının 30 ile 50 arasında olması uygundur. Kod sayısının 50’yi geçmesi, kodlarda örtüşüklük olduğuna işaret etmektedir (akt: Önder, 2007: 34). Bu araştırmada 6 tema, 30 alt tema belirlenmiştir. Elde edilen veriler istatistik uzmanı yardımıyla nitel veri analizi programı Nvivo 8’e kaydedilmiş ve program yardımıyla analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin çokluğu ve nitel veri çözümlemelerinde kaliteyi tehdit edebilecek unsurların önüne geçilmesi amacıyla çözümlemelerin bilgisayar destekli yapılması, bunun için, nitel verilerin sayısallaştırılması, kodlanması, model oluşturulması özelliğini taşıyan, gösterim öğeleri zengin olan, içerik analizi yapılmasına imkân tanıyan NVivo 8 nitel veri analiz programının kullanılması uygun görülmüştür.

Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin fazla olması bazen araştırmacılar için içinden çıkılmaz bir hâl almaya ve araştırmacının verilerdeki bolluk içersinde boğulmasına yol açabilmektedir. Yorucu ve uzun olabilen verilerin analizinde bilgisayar programları araştırmacıya önemli kolaylıklar sağlayabilmektedir. NVivo programı, bu süreçte araştırmacıya birçok yönden yardımcı olan bir program olarak bilinmektedir. Elde edilen veriler ile yorumlama arasındaki bölünmeleri kaldırdığı için araştırmanın çesitli parçalarını ilintilendirmenin birçok farklı yolunu sunmaktadır. Bununla birlikte çok sayıda örneklem verisinin karşılaştırmasına ve yapılan işlemlerin gerektiğinde hızlıca tekrarlanmasına veya düzeltilmesine de imkân vererek analiz zamanının kısalmasını da sağlamaktadır. Araştırmacının kodları ile notları arasında ilişki kurmasına ve elde edilen verilerin model, matris, grafik veya rapor halinde özetlenmesine imkân veren ve işlem sırasını sistematik hale getiren, analiz sürecinde esnekliğe izin veren bir programdır (Baş ve Akturan, 2008; Tesch, 1990; akt: Kuş, 2006; Richards, 2002; akt: Kuş, 2006; Cassell ve diğerleri, 2005, akt: Kolburan Geçer, 2010; Yeşilyurt ve Semerci, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Verilerin analiz edilmesinin güvenirliliği aşamasında yapılacak güvenirlilik çalışmalarından birinin de kodlama güvenirliliği çalışması olduğu bilinmektedir. Bu amaçla kodların verilmesi, yerleştirilmesi, düzenlenmesi ve kontrolü aşamasında istatistik uzmanı ile birlikte çalışılmıştır. Nitel verilerin güvenirlik hesaplaması Miles ve Huberman (1994)'ın formülü ile gerçekleştirilmiştir: Güvenirlik=(uyuşulan kategori sayısı) / (tüm uyuşulan ve uyuşulmayan kategorilerin sayısı)

Miles ve Huberman (1994) ile Keeves ve Sowden'e (1994) göre güvenirliğin hesaplanması için ham verilerden belirli bir miktar metin alınıp iki farklı zamanda aynı metnin kodlanması gerekmektedir. Bu işlemde aynı kelime, cümle ya da paragrafın aynı kategoriye kodlanıp kodlanmadığına bakılmaktadır (akt: Türnüklü, 2000: 555).

Ayrıca araştırmacı dışındaki bir kişinin içerik analizi yapması ve sonuçların karşılaştırılması sonucunda %80 oranında hem fikir sağlanması kodlamanın

güvenirliğini sağladığı bilinmektedir (Miles ve Huberman, 1994; akt: Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Araştırmada ulaşılan kavramsal kategori altında verilen kodların söz konusu kavramsal kategorileri temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla, araştırmacı ve daha önce güvenirlik çalışmalarında bulunmuş bir alan uzmanı tarafından, kodları ve kodlara ilişkin temalar karşılaştırılmış, görüş birliği ve görüş ayrılığına bakılmıştır. Uzman ve araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak aynı temayı işaretlenmişse ya da hiçbir temayı işaretlenmemişse görüş birliği, farklı temalar işaretlenmişse görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. Bu çalışma sonucunda araştırmacının önerdiği 33 koddan 30'u onaylanmış, kodlamaların uygunluğu konusunda 30/33 = 90.90 oranında görüş birliğine varılmıştır.

Bu araştırmada elde edilen verilerin geçerliliğini ve güvenirliğini arttırmak için ilk aşamada alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda görüşme formları hazırlanmıştır. İkinci aşamada hazırlanan sorular kapsamında araştırma dışında tutulacak olan özel eğitimde görev yapan iki görsel sanatlar öğretmeni ile görüşerek bir pilot çalışma yapılmış, bu çalışma sonunda tekrar alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Üçüncü aşamada araştırmanın iç geçerliğini ve güvenirliğini artırmak için üye denetimi yöntemi uygulanmıştır. Punch'a (2005:245) göre üye denetimi, hakkında araştırma yapılan ve verileri sağlayan kişilerce gerçekleştirilen denetim olup, analize geçmeden önce, görüşmenin yazılı halinin, görüşmeciye verilerek kaydın doğru olduğunu denetlemesi işlemidir. Bu doğrultuda, ses kayıt cihazına kaydedilen görüşmeler görüşme döküm formuna birebir aktarıldıktan sonra her bir öğretmene tekrar gösterilmiştir. Silverman'da (1993) konuyu "Yazılı metne dönüştürülen sözel konuşmaların doğruluğunu ve gerçekliğini test etmek için veriler tekrar sahibine götürülüp üzerinde çalışılmalıdır" şeklinde ifade etmektedir (akt: Türnüklü, 2000: 553) bu bağlamda araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlerden ses kaydı dökümlerini kontrol ederek teyit etmeleri istenmiş, katılımcı teyidi sağlanmıştır. Görüşmecilerin onayı alındıktan sonra veriler analiz edilmiştir. Dördüncü aşamada veriler Nvivo8 paket programı kullanılarak bilgisayar programına aktarılmış sistematik hale getirilmiştir. Beşinci aşamada araştırma sonuçları çalışmaya katılan öğretmenlerle paylaşılmıştır. Araştırmanın geçerliğini artırmak amacıyla kullanılan stratejilerden biri de uzun süreli etkileşimdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu bağlamda, yapılan görüşmelerin süresi imkânlar dâhilinde uzun tutularak araştırmanın geçerliği artırılmak istenmiştir.

Ayrıca araştırmanın geçerliliğini ve güvenirliğini artırmak amacıyla araştırmacı çeşitliliğine (Yıldırım ve Şimşek, 2011) gidilmiş, veriler iki farklı analiz uzmanı tarafından incelenmiş ve uzlaşma sağlanan temalar ve kodlar üzerinden analiz yapılmıştır. Araştırmada geçerlik ve güvenirliği arttırmak amacıyla ayrıca veri çeşitlemesi yoluna gidilmiş, gözlem ve doküman inceleme teknikleri ile veri çeşitliliği sağlanmıştır. Ayrıca, araştırmacının halen görsel sanatlar öğretmeni olarak bir ilköğretim okulunda görev yapması ve veri kaynaklarına yakın olmasının gözlem yapmayı kolaylaştıracağı, verilerin daha sağlıklı yorumlanabilmesine katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Öğretmenlerle yapılan görüşmeler sırasında araştırmacı, öğretmenin soruları cevaplarken takındığı tutum, sınıf ortamı, öğrencilerin çalışmaları, öğretmenin öğrencilere davranış şekli gibi gözlemlerini kısa notlar halinde görüşme sorularının bulunduğu kâğıda yazmıştır. Daha sonra bu notlar ve gözlemler görüşme bulguları ile ilişkilendirilmiş, yorum kısmında sunulmuştur. Yin (2003), nitel araştırma tekniklerinin kullanıldığı araştırmaların en güçlü kısmının sonuç ve tartışma bölümü olduğunu, bu bölümde, çalışmanın araştırma problemi ile ilgili alan yazının, yapılan araştırmaların etkili bir şekilde kullanılması gerektiğini ifade etmektedir.

BÖLÜM IV

4 BULGULAR

Bu bölümde araştırmanın içerik analizi sonucunda elde edilen bulguları oluşturan 6 tema, 30 alt tema sunulmuştur. Ayrıca düzenlenen temalar ile görüşme yapılan öğretmenlerin araştırma soruları çerçevesinde verdikleri bilgiler göz önünde bulundurularak ve yapılan görüşme verilerden doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın bulgularını oluşturan temaların betimlenmesi yoluna gidilmiştir. Görüşülen öğretmenler farklı özel eğitim okullarında çalıştıkları için temalar, her bir engel grubundaki okula göre ayrı ayrı betimlenmiştir. Öğretmenlerin görüşlerinden yapılan alıntılar hiçbir değişiklik yapılmadan aynen aktarılmış ve alıntıların dökümlerdeki satır numaraları parantez içinde verilmiştir.

Tema ve Alt Temalar

A. Okul ve Meslekle İlgili Özellikler

1. Görsel Sanatlar Öğretmeni Olarak Özel Eğitim Okulunda görev yapma
2. Öğretmenin Özel Eğitim Okulunda Çalışmaya Bakış Açısı
3. Öğretmenlerin Özel Eğitim Okuluna Atanma İle İlgili Düşünceleri
4. Okul Yönetimiyle İletişim ve İşbirliği
5. Okuldaki Diğer Öğretmenlerle İletişim ve İşbirliği
6. Özel Eğitim Kursu/Dersi İle İlgili Görüşler
7. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Özel Eğitim Okulunun Özellikleri

B. Sınıf Yönetimi

8. Sınıfın/ Atölyenin Fiziksel Durumu ve Malzeme Yeterliliği
9. Öğretmenin Öğrencilerle İletişimi

10. Öğrencilerin Tıbbi ve Eğitsel Yönlendirme Raporlarına Göre Sınıf Çalışmalarını Düzenleme
11. Öğrencilerin Özelliklerine Göre Eğitim-Öğretimde Yapılan Düzenlemeler
12. Görsel Sanatlar Dersi İçin Haftalık Programda Ayrılan Zaman
13. Davranış Yönetimi
14. Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlar

C. Öğrenme ve Öğretme Süreci

15. Görsel Sanatlar Programının Uygulanabilirliği
16. Yıllık Plan Hazırlama
17. Ünite Planı Hazırlama
18. Ünite Planı Hazırlamayan Öğretmenler
19. Öğrencilerin Performans Düzeylerini Belirleme
20. Performans Düzeyi Belirlemeyen Öğretmenler
21. Öğretim Yöntemlerini Belirleme
22. Ders Öncesi Hazırlıklar
23. Öğretimi Ölçme ve Değerlendirme
24. Öğrenciyi Değerlendirme Aşamasında Kontrol Listeleri, Gözlem Formları ve Değerlendirme Ölçeklerini Kullanma

D. Yarışmalara Katılım ve Yılsonu Sergileri

25. Öğrencileri Resim Yarışmalarına Katılan Öğretmenler
26. Öğrencileri Yılsonu Sergisi Açan/Açmayı Düşünen Öğretmenler
27. Düzenlenen Yarışmalar ve Yılsonu Sergileri İle İlgili Yaşanan Sorunlar

E. Teftiş ve Denetim

28. Öğretmenleri ve Öğretimi Denetleyen Eğitim Denetçilerinden hoşnut olunması
29. Eğitim Denetçileri İle İlgili Yaşanan Olumsuz Durumlar

F. Aileler

30. Ailelerin Özellikleri

Öğretmenlerin çalıştıkları özel eğitim okullarına göre dağılımı Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Çalıştıkları Özel Eğitim Okullarına Göre Dağılımı

Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları	Öğretmen 4, Öğretmen14, Öğretmen 15
Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları	Öğretmen 5, Öğretmen 6, Öğretmen 7, Öğretmen 9, Öğretmen 11, Öğretmen 17
Görme Engelliler İlköğretim Okulları	Öğretmen 10, Öğretmen 16
İşitme Engelliler İlköğretim Okulları	Öğretmen 1, Öğretmen 3
Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları	Öğretmen 12,
Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri	Öğretmen 2, Öğretmen 13, Öğretmen 18
Erken Çocukluk Eğt. Merk. Anaokulu ve İlköğretim Okulu	Öğretmen 8

Öğretmenlerin tema ve alt temalara verdikleri cevapların dağılımı her bir öğretmen için Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Tema ve Alt Temalara Verdikleri Cevapların Dağılımı

A. OKUL VE MESLEKLE İLGİLİ ÖZELLİKLER																																									
1															2				3			4								5				6							7
			1.1							1.2												4.1			4.2				5.2				6.3							
	1.1.1	1.1.2	1.1.3	1.1.4	1.1.5	1.2.1	1.2.2	1.2.3	1.2.4	1.2.5	1.2.6	1.2.7	2.1	2.2	2.3	2.4	3.1	3.2	4.1.1	4.1.2	4.2.1	4.2.2	4.2.3	4.2.4	5.1	5.2.1	5.2.2	5.2.3	6.1	6.2	6.3.1	6.3.2	6.4	6.5	7.1
Ö. 1	1									1		1							1						1				2	2						
Ö. 2		1			1	1						1	1					1						2		1	1		1	1					
Ö. 3			1		1														2						2								1		
Ö. 4												1					1		1						1								1		
Ö. 5		1							1								1		1				1		1				1	1					1
Ö. 6																1		1	1				1		1				1	1					
Ö. 7																1		1	1				1		1				1	1					
Ö. 8									1										1										1	1					
Ö. 9									1										1		1	1			1				1	1					
Ö. 10					1		1	1		1									1						1	1			1	1			1	1	
Ö. 11									1	1							1		1						1				1	1					
Ö. 12		1	3		1		2	1	1	3	1						1			1					1					1				1	
Ö. 13		1	1													1				1			1					1	1	1		1			1
Ö. 14				1			1		1						1				1						1				1	1					
Ö. 15	1								1				2						1						1				2	1		1	1		
Ö. 16									1							1		1	1						1				1	1					
Ö. 17		1			1				1												2				2				1	1	1				
Ö. 18			1																1						1				1	1					

Tablo 7’nin devamı

	B. SINIF YÖNETİMİ																																				
	8											9							10											11								
												9.1			9.2				10.1						10.2	10.3	10.4	10.5	11.1								
	8.1	8.2	8.3	8.4	8.5	8.6	8.7	8.8	8.9	8.10	8.11	9.1.1	9.1.2	9.1.3	9.2.1	9.2.2	9.2.3	9.2.4	10.1.1	10.1.2	10.1.3	10.1.4	10.1.5	10.1.6					11.1.1	11.1.2	11.1.3	11.1.4	11.1.5				
Ö. 1		1				1	2					3			1	1							1							1							
Ö. 2			1				1		1	1		1						1								1				1							
Ö. 3		2										1						1			1					1			1				1				
Ö. 4		2					1					1							1											1							
Ö. 5			2				2	1	1				1		1							1			1					1							
Ö. 6			1	1			2					1													1					1							
Ö. 7			1	1			2					1													1					1							
Ö. 8		1					2									1					1										1						
Ö. 9			2			1	2											1						1						1							
Ö. 10					1						2				1										1					1							
Ö. 11		1					2				1		1					1					1							1							
Ö. 12				1	1		2					1										1	1			1				1							
Ö. 13			2				2							1		1	1		1	1							2	1		1							
Ö. 14	1	1	1				1	1					1				1		1							1				1							
Ö. 15			1	1			1				1		1		1				1													1					
Ö. 16		1	2				1					2														2				1							
Ö. 17	1		1	1			2				1			1				1						1						1							
Ö. 18			2			1	2					1				1										1				1							

Tablo 7'nin devamı

	B. SINIF YÖNETİMİ																														
	11											12			13																
		11.2			11.3					11.4									13.1								13.3				
	11.2.1	11.2.2	11.2.3	11.3.1	11.3.2	11.3.3	12.3.4	11.3.5	11.4.1	11.4.2	11.4.3	12.1	12.2	12.3	13.1.1	13.1.2	13.1.3	13.1.4	13.1.5	13.1.6	13.1.7	13.1.8	13.1.9	13.2	13.3.1.1	13.3.1.2	13.3.1.3	13.3.1.4	13.3.1.5	13.3.1.6	13.4
Ö. 1		1			1					1			1			1										1	1				
Ö. 2				1					1	1		1	1			1					1		1				1				
Ö. 3		1			1						1			1									1	1		1				1	1
Ö. 4							1				1			1						1							1				
Ö. 5		1			1					1			1			1							1			1					
Ö. 6		1			1					1		1	1		1											1					
Ö. 7		1			1					1		1	1		1											1					
Ö. 8	1			1							1	1				1						1	1			1					
Ö. 9	1								1	1		1				1										1				1	
Ö. 10	1		1		1	1				1		1	1				1						1							1	
Ö. 11		1			1					1		1				1										1				1	
Ö. 12		1		1				1	1			1	1						1		1					1					
Ö. 13		1			1				1	1				1		1			1				1								
Ö. 14			1		1	1				1				1	1										1						
Ö. 15		1					1			1				1		1							1			1					
Ö. 16		1			1	1			1			1					1												1	1	
Ö. 17			1		1						1	1	1			1		1	1						1	1		1			
Ö. 18		1					1			1		1	1			1			1							1					

Tablo 7’nin devamı

	B. SINIF YÖNETİMİ																			
	15																			
	14.1										14.2	14.3							14.4	
	14.1.1	14.1.2	14.1.3	14.1.4	14.1.5	14.1.6	14.1.7	14.1.8	14.1.9	14.1.10		14.3.1	14.3.2	14.3.3	14.3.4	14.3.5	14.3.6	14.3.7	14.4.1	14.4.2
Ö. 1			1							1			1				1			
Ö. 2			1	1									1					1		
Ö. 3			1		1						1			1						
Ö. 4			1										1				1		1	1
Ö. 5	1				1														1	
Ö. 6			1				1	1	1				1		1					1
Ö. 7							1	1	1				1		1					1
Ö. 8		1											1							
Ö. 9		1											1							
Ö. 10			1																1	
Ö. 11		1											1							
Ö. 12		1																		
Ö. 13		1											1							
Ö. 14			1		1								1	1		1				
Ö. 15		1				1						1	1							
Ö. 16	1											1	1							
Ö. 17		1											1	1						
Ö. 18		1		1								1	1							

Tablo 7’nin devamı

	C. ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ																														
	15							16							17					18	19								20			
	15.1	15.2	15.3	15.4	15.5	15.6	15.7	16.1	16.2	16.3	16.4	16.5	16.6	17.1	17.2	17.3	17.4	17.5		19.1	19.2	19.3	19.4	19.5	19.6	19.7					
Ö. 1			1					1	1	1					1		1									1					
Ö. 2				1			3					1							1												
Ö. 3			1						1	1		1						1										1			
Ö. 4						1					1								1									1			
Ö. 5	1									1				1						1											
Ö. 6						1				1				1											1						
Ö. 7						1				1				1											1						
Ö. 8	1							1										1		1		1									
Ö. 9	1					1										1							1								
Ö. 10		1									1								1	1											
Ö. 11						1							1						1	1				1							
Ö. 12					1	1												1		1											
Ö. 13	1						1	1	1						1		1			1											
Ö. 14		1							1										1		1			1							
Ö. 15				1					1									1			1										
Ö. 16	2				2								1			1	1		1									1			
Ö. 17	1												1			1							1								
Ö. 18						1													1	1				1							

Tablo 7’nin devamı

	C. ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ																																
	21							22						23										24									
	21.1			21.2				22.1						23.1	23.2	23.3	23.4	23.5	23.6	23.7	23.8	24.1	24.2										
	21.1.1	21.1.2	21.1.3	21.1.4	21.1.5	21.2.1	21.2.2	22.1.1	22.1.2	22.1.3	22.1.4	22.1.5	22.1.6								23.8.1	24.1.1	24.2.1	24.2.2									
Ö. 1				1	2	1		1						1					1			1										
Ö. 2				1			1	1										1				1										
Ö. 3				1			1	1							1				1			1										
Ö. 4				1			1	1						1																		
Ö. 5				1			1	1						1								1										
Ö. 6	1			1			1				1		1			1				1												
Ö. 7	1			1			1				1		1			1				1												
Ö. 8				1	1		1	1						1				1				1	1									
Ö. 9				1	1	1		1		1					1								1									
Ö. 10				1			1	1							1							1										
Ö. 11				1		1		1						2					1				1									
Ö. 12						1		1	1	1		1					1					1										
Ö. 13				1	1		1	1													1											
Ö. 14	1					1				1											1											
Ö. 15			1	1		1				2		1			1							1										
Ö. 16							1	1							1																	
Ö. 17	1	1					1	1	1	1									1				1									
Ö. 18				1			1	1							1							1										

Tablo 7’nin devamı

	C. YARIŞMALARA KATILIM VE YILSONU SERGİLERİ							D. TEFTİŞ VE DENETİM				E. AİLELER											
	25	26	27					28	29												30		
			27.1	27.2	27.3	27.4	27.5		29.1	29.2	29.3	29.4	30.1	30.2	30.3	30.4	30.5	30.6	30.7		30.8		
Ö. 1	1	1						1															
Ö. 2	1	1			1				1		1												
Ö. 3	1	1						1															
Ö. 4		1							1														
Ö. 5	1	1				1			1	1													
Ö. 6	1	1							1														
Ö. 7	1	1							1														
Ö. 8	1	1	1	2		1			1	1													
Ö. 9	1	1							1				1		1								
Ö. 10		1							1					1									
Ö. 11	1	1							1														
Ö. 12	1	1					1		1						1		1	1					
Ö. 13		1								1		1	1		4	3	1	1	1		1		
Ö. 14	1	1	1						1														
Ö. 15	1								1	1													
Ö. 16		1	1			1			1		1												
Ö. 17	1	1							1		1												
Ö. 18	1								1														

4.1. Okul ve Mesleklerle İlgili Özellikler

4.1.1. Görsel Sanatlar Öğretmeni Olarak Özel Eğitim Okulunda Görev Yapma

4.1.1.1. Özel eğitim Okulunda Çalışmanın Olumlu Yanları

4.1.1.1.1. Sınıfın/ Atölyenin Fiziksel Durumundan Hoşnut Olunması

a. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 atölyelerden ve çalışma koşullarından hoşnut olduğunu "araç ve gereçlerin idare tarafından karşılandığını" (st: 47-48) ifade etmiştir.

b. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 atölyelerden ve çalışma koşullarından hoşnut olduğunu ifade etmiştir.

4.1.1.1.1.1 Başarılı Öğretmen Olduğunu Düşünme

a. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 çocukların kendisini sevdiğini ifade etmiş ayrıca çocukların resim yapmayı değil "kendisi ile birlikte resim yapmayı sevdiklerini" (st:280) belirtmiştir. Genelde "çocukları çok sevdiğini" (st:284), "buradaki çocukları da sevdiğini" (st:284) her sabah "çocuklarla kucaklaştığını" (st.284), bu sevgide "gece nöbetlerinin"(st:285) de etkisi olabileceğini söylemiştir. Son olarak çocukların öğretmenlerine olan sevgilerinden dolayı "tatillerde evlerine gitmek istemediklerini"(st:285-286) eklemiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 2 ve 13 kendilerinin çocuklara faydalı olduklarını söylemişlerdir. Öğretmen 2 "psikolojik olarak kendini çok rahat hissettiğin" (st:49), "çünkü bu çocuklara faydalı olduğunu" düşündüğünü (st:50) belirtmiş. Öğretmen 13 "donanımlı bir insanın bu işi yapmasının çok iyi" (st:62) olduğunu, "başka bir öğretmenin"(st:65) "çok faydalı olamayacağını" düşündüğünü (st:66) söylemiştir.

c. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 çocuklara "yardımcı olmanın insanı rahatlattığını" (st: 46) belirtiyor. "Çok ilerleme kaydedilmese de çocuklara bir şeyler öğretmenin mutluluğunu" (st:47-48) yaşadığını söylemiştir. Öğretmen 17 "amaca az da olsa ulaşıldığını görmenin çok sevindirici" (st: 64-65) olduğunu ifade etmiştir. "Okuldaki öğretmenlerin resim derslerinin saatinin daha fazla olması gerektiğini kendisinden bile çok savunduğunu"

(st:65-66) “çünkü resim dersinin hem motor hem zihin becerilerine hitap eden bir ders” (st:66-67) olduğunu söylemiştir.

4.1.1.1.3. Görsel Sanatlar Dersinin Özel Eğitim Öğrencileri İçin Önemi

a. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 “sanat, spor alanında engellilerin biraz daha rehabilite edilmesi” (st: 191-192) gerektiğini, “sanat eğitiminin bütün çocuklar için çok önemli” (st:248-249) olduğunu, “engellilerin sanatla iç içe olması” (st:335) gerektiğini ifade etmiştir. “Sadece resim dersi değil müzik, tiyatro, edebiyat alanında da ders saatlerinin artırılması” (st: 335-336) gerektiğini söylemiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 13 ve 18) sanat eğitiminin önemli olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen 13 “bu çocukların konuşmayan içine kapanık çocuklar” (st:57-58) olduklarını, “bu çocuklara Matematik, Türkçe öğretmenin çok bir manası olmadığını” (st:58-59), “önemli olanın bu çocukların parmak kaslarını ve zihnini geliştirebilmek” (st:60-61) olduğunu, “bunun da ancak görsel sanatlarla mümkün”(st:61) olduğunu söylemiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 “sanattan zevk alan sanatı içselleştirebilen, bilinçli, estetik zevke sahip ve eleştiri yapabilen nesiller yetiştirebilmek” (st:148) için görsel sanatların gerekliliğini belirtmiştir. Görsel sanatlar dersinin, “öğrencinin yeteneklerini fark etmesini, kendine güven duygusunu kazanmasını, görsel biçimlendirme yolları ile kendini ifade etmesinin sağlanması” (st: 153-154) için önemli bir ders olduğunu ifade etmiştir.

4.1.1.1.4. Eğitimin Aileye Yardımcı Olması

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 “çocuğun kırmızı tişörtünü getirmesi, hatta kalem tutması bile hem” (st:54) kendilerinin “mutlu” (st: 55) ettiğini hem de “aileye kolaylık sağladığını” (st: 55) belirtmiştir.

4.1.1.1.5. Eğitimin Öğrenciye Yardımcı Olması

a. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 yapılan çalışmaların çok faydalı olduğunu düşünmektedir. Öğrencilerin " el hassasiyetleri olduğu için inceledikleri bir şeyi çabuk algıladıklarını" (st:54-55) ifade etmiştir.

b. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 çocukların "hem yatılı olmalarından dolayı hem de engelli olmalarından dolayı"(st: 103) "6, 7 yaşında geldiklerini" (st: 104), onlara "anne olduklarını" (st:105) ifade etmiştir.

c. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 17 görsel sanatlar eğitiminin faydalı olduğunu "çünkü hem motor hem zihin becerilerine hitap eden bir ders" (st: 66-67) olduğunu ifade etmiştir.

d. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 2 görsel sanatlar eğitiminin "bu çocuklar için faydalı olduğunu düşündüğünü" (st: 50-51) belirtmiştir.

e. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 "görsel sanatlar öğretmeni olmaktan memnun" (st: 58) olduğunu, "öğrencilerin duyamadığını ancak görsel yönden çalıştıkları için kendilerini daha iyi ifade ettiklerini" (st: 59-60) söylemiştir.

4.1.1.2. Özel Eğitim Okulunda Çalışmanın Olumsuz Yanları

4.1.1.2.1. Sınıfın/Atölye Fiziksel Durumundan Hoşnut Olunmaması

a. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 2 atölyelerinde "ana materyal eksikliğinin" (st: 52) olduğunu ifade etmiştir.

4.1.1.2.2. Sınıfların Kalabalık Olması ve Seviye Sorunu

a. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 "farklı görme engellilerin bir sınıfa" (st:69-70) toplandığını, "aynı sınıfta hiç görmeyende" (st:70) olduğunu, "az görende" (st:70) olduğunu, "zihinsel

engelli, ortopedik engelliler" (st:70-71) gibi "iki, üç engellilerin" (st:71) olduğunu söylemiştir. "Sınıfların 7, 8, 10, 12 en fazla 13 olabildiğinin, 13'ten fazla"(st:71-72) sayıda öğrencinin olduğu "sınıfı bölmek gerektiğini" (st:72) belirtmiştir.

b. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 "gerçekten çok zeki" (st:178) öğrencilerinin olduğunu "hukuku kazanıp avukat olan bir sürü" (st: 178) öğrencilerinin olduğunu "aynı sınıfta zeka puanı 30 olan öğrencinin de" (st:179-180) olduğunu, bu öğrencilerini birbirlerini "etkilediğini" (st:180), "eğer öğretmen biraz fedakar davranmazsa" (st:181) "yukarıdakinin aşağıya" (st:180) çekilebildiğini söylemiş, sınıflarının "10, 12 kişi" (st:182) olduğunu "bir öğretmen için böyle okullarda" (st:182) bu sayının "çok fazla" (st:182) olduğunu eklemiştir. Ayrıca öğretmen "öncede problem olmadığını" (st:184-185) ama zihinsel engellilerin de bu okula gönderilmeye başlanmasıyla birlikte problemler yaşandığını ifade etmiştir.

c. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 13 "bir öğretmen on tane çocuk" (st:260-261) olduğunu, çocukların her birinin farklı olduğunu homojen olmayan ve "sağlıksız bir ortamda" (st:262) çocuklara "hiçbir şey yaptırılamadığını" (st:262-263) söylemiştir.

d. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 sınıf mevcutlarının "12, 15 arası değiştiğini" (st:81), bu sayının "çok fazla"(st:82) olduğunu sayının "6, 7 olması" (st:82) gerektiğini, "fakat sırada"(st:82) kayıt için bekleyen "bir sürü çocuk"(st:82) olduğunu "çünkü başka gidecekleri okul" (st:83) olmadığını söylemiştir.

4.1.1.2.3. Sınıftaki Öğretmen Sayısı İle İlgili Öneriler

a. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 bazen "stajyer öğretmenler" (st:73) olduğunu, derslere onların girdiğini söylemiştir.

b. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 "zihin engelliler okulunda bir öğretmen" (st:183) "bir de yardımcı" (st:183) bulunduğunu, "biri öğrenciyle ilgilenirken diğerinin sınıfla ilgilenebildiğini" (st:184) ayrıca da "sınıf sayılarının da az" (st:184) olduğunu söylemiştir.

4.1.1.2.4. Öğrencilerin Engel Durumundan Kaynaklanan Öğretimle İlgili Sorunlar

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 ve 15 öğretimin bir karşılığı olmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmen 14 "normal yetenekli bir öğrenci ise üzerine bir şeyler" (st:52) eklenebildiğini, ama burada eklenemediği "emeğin karşılığının" (st:53) olmadığını belirtmiş, öğretmen 15 ise karşılıksız bir çaba olarak tanımlamıştır.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 öğrencilerin "çabuk unuttuklarını ve fazla yol" (st: 49) kat edemediklerini, öğretmen 9 "en basit şeyleri göstererek yaptırdığını" (st: 54) söylemiştir. Öğretmen 11 bu öğrencilere öğretmeye temel basit şeylerden başladıklarını, öğrencilerdeki azıcık bir ilerlemenin bile insanı mutlu ettiğini ifade etmiştir. Öğretmen 17 eğitimi sırasında "yarım dönem aldığı özel eğitim yöntemleri dersinin bütün" (st: 57-58) kaynaklarından çalıştığını, "çünkü bu çocuklara ne sanatsal öğeleri ne sanat tarihini ya da herhangi başka bir şeyi ifade edemediğini" (st:59-60) belirtmiştir. Ayrıca "pastel boya yenmez, fırça suya batırılmadan sulu boya yapılamaz gibi şeyleri öğrettiğini" (st: 61-62), "ilk başta çizgi çizme, kâğıt yırtma gibi" (st:62) basit şeylerin öğrenciler için zor olduğunu söylemiştir.

c. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 görme engelli okullarda "diğer okullardaki kadar rahat" (st:) öğretemediklerini, burada "sürekli dokunarak"(st:51) öğretildiği "için zor"(st:51) olduğunu, "elle dokunup hissedebilecekleri kil, ahşap, kâğıt çalışmaları" (st:54-55) yaptıklarını söylemiştir.

d. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 "orantılarla ilgili bilgi verdiğini" (st:58) ancak "bu orantılara uyan sınıfta bir tane bile öğrenci"(st:59-60) olmadığını, "el resmi" (st:62) yapacaklarını ama bir çocuğun "altı parmağı" (st:63) , bir çocuğun "iki parmağı" (st:63) olduğunu, birinin eli olmadığını söylüyor ve "bu konularda" (st:64) "ilk zamanlarda" (st:64) "çok zorluk" (st:64) yaşadığını belirtiyor.

e. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi

Öğretmen 8 "çok ağır engelli öğrencilerin" (st:46) verilen "çalışmaları" (st:47) yapamadıklarını "dolayısıyla üzüldüklerini" (st:47) dile getirmiştir.

4.1.1.2.5. Okula Uyum Sürecinde Öğretmenin Yaşadığı Psikolojik Sorunlar

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 11" birden böyle bir okula gelince" (st:51) insanın "ilk yıllarında bocaladığını" (st:51) ifade etmiştir.

b. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 uyum sürecinde öğrencilerin psikolojik durumlarına "çok kafa yorduğunu" (st:179) ve "bu konularda eğitim almayı" (st:180) istediğini ifade etmiştir.

c. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 "bir çocuğun" (st:86-87) "ayakkabısının koşarken ayağından çıktığını" (st: 87) ve "öğretmeni" (st:87) "yerden alıp" (st:90) giydirmek yerine ona tarif ederek ayakkabıyı ona buldurduğunu, bunun başta kendisine çok "ters geldiğini" (st:92) ve "psikolojisini bozduğunu" (st:92) ama sonra öğretmenin yaptığının doğru olduğunu düşündüğünü çünkü çocuk "düşürdüğünü" (st:95) hayatta kendisi "bulmak zorunda" (st:95) olduğunu ifade etmiştir.

d. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 "ilk geldiğinden kendi isteği doğrultusunda bir atama olmadığın için çok zorlandığını" (st:49), "ilk bir ayda 5 kilo verdiğini" (st:55), "sütunların arkasında teneffüslerde ağladığını" (st:56-57), "o dönemi atlattıktan sonra" (st:74) burayı "çok sevdiğini" (st:75) söylemiştir.

4.1.1.2.6. Öğrencileri Engel Durumundan Kaynaklanan Öğretmenle İlgili Sorunlar

a. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 "geçen senelerde matematikçi bir öğretmen geldiğini" (st:293-294), "çocuklarla sürekli sorun yaşadığını" (st:294), çocukların dersten "sürekli ağlayarak çıktığını"(st:294), öğretmenin "çocuklara "topal eşekler"" (st:295) dediğini, çeşitli hakaretlerde bulunduğunu dile getirmiş, "böyle eğitimcilerinde" (st:299) olduğunu belirtmiştir.

4.1.1.2.7. Özel Eğitimli Okulda Çalışmanın Olumsuz Yanının Olmaması

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 özel eğitimli okullarda çalışmaktan "çok bir memnuniyetsizliklerinin" (st:47) olmadığını ifade etmiştir.

b. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 özel eğitimli okullarda çalışmanın olumsuz bir yanının pek olmadığını belirtmiştir.

c. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 2 özel eğitimli okullarda çalışmanın kendisi için "olumsuz bir yanının" (st:51) olmadığını belirtmiştir.

4.1.2. Öğretmenin Özel Eğitim Okulunda Çalışmaya Bakış Açısı

4.1.2.1. Bilgi ve Donanımlı Olmaya Önem Verme

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 kendi "talepleri" (st:33) ile bir "kurs" (st:33) aldıklarını, "baskıları" (st:33) sonucu kursa davet edildiklerini, yoksa "davet edilmeyeceklerini" (st:34) söylemiştir. "Okul yöneticiliği"(st:92) yaptığı zamanlarda gelen öğrencilerin durumunu "bazen kendi araştırmaları" (st:93) ile "bazen de sorarak" (st:93) öğrendiğini belirtmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 2 kendisinin hep araştırmalar yaptığını ifade etmiştir.

4.1.2.2. Öğretmenin Özel Eğitim Öğrencisine Olumsuz Yaklaşımı

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 içinde bulunduğu durumu "delik bir kovaya"(st:50) benzetiyor ve durumu "kırmızı rengini"(st:50) öğretmek için çabaladığını ancak "hiçbir ilerleme" (st:51) kaydedemediğini anlatarak açıklıyor.

4.1.2.3. Öğretmen Yetiştirme Üniversite/ Eğitimi İle İlgili Öğretmen Görüşleri

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6 ve öğretmen 7 öğretmen yetiştirme ile ilgili görüşlerinde aynı kelimeleri kullanmış, "üniversitelerde branşlaşma yoluna gidilmesi" ((Öğretmen6, st:47-48), (Öğretmen 7, st:50)) gerektiğini, öğretmene "her türlü engelliyle, engel grubuyla nasıl çalışacağının" ((Öğretmen 6, st:48), (Öğretmen 7, st:51)) öğretilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

b. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 "iletişimi rahat kurabildiklerini"(st:63) ancak "dersin işlenmesi, müfredattaki programların yenilenmesi"(st:63-64), "bu zamana uydurulması, daha da geliştirilmesi"(st:64), "derste farklı neler"(st:65) yapılabileceği gibi konularda eğitim olması gerektiğini ifade etmiştir.

c. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 13 "geçen sene bu işe"(st:50) alındıktan sonra "sınıf öğretmeni" (st:51) olmadıkları için "işten geri kovulduklarını"(st:50), "sınıf öğretmenlerinin" (st:52) bu işi daha iyi yapabileceğinin düşünüldüğünü belirtmiştir.

4.1.3. Öğretmenlerin Özel Eğitim Okullarına Atanma İle İlgili Düşünceleri

4.1.3.1. Kendi İsteği Dışında Atanan Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 böyle "bir derste" (st:48) "otistiklerle ve bazı öğrencilerle"(st:47-48) çalışmanın "çok zor"(st:48) olduğunu belirtmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 "şartların özel öğrencilere uygun hale getirilmesi"(st:170) gerektiğini, "branş öğretmenlerinin atanmadan önce"(st:170-171) "nasıl bir ortamın kendisini beklediğine dair"(st:171) "bilinçlendirilmesi"(st:171) gerektiğini belirtmiştir. Öğretmen 11 "böyle bir okula gelince ilk yıllarda"(st:51) bocalandığını, çünkü bu okul için eğitim alınmadığını ifade etmiştir.

c. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 "ilk"(st:49) geldiğinde kendi isteği doğrultusunda "bir atama olmadığı için çok"(st:49) zorlandığını, "engellilerin bir arada toplandığı bir okul"(st:50) olduğunu hiç bilmediğini söylemiştir.

4.1.3.2. Kendi İsteği İle Atanan Öğretmenlerin Görüşleri

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6 okula kendi isteği ile gelmesine "rağmen yine de zorluklar olduğunu"(st:46), ancak "şimdi"(st:47) "öğrencilerle"(st:47) arasının "çok iyi"(st:47) olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen 7 özel eğitim okulu olmasını kendisinin istediğini, "çok memnun"(st:40-41) olduğunu, "normal ilköğretimlerden daha iyi"(st:41) olduğunu ve "sınıf sayıları az"(st:41) olmasından dolayı "daha çok iş"(st:42) çıkardıklarını ve "bir sürü sergi"(st:42) açtıklarını söylemiştir.

b. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 "buraya kendi"(st:49-50) isteği ile atandığını, "özel eğitimde"(st:49) çalışmanın "olumsuz bir tarafı"(st:49) olmadığını dile getirmiştir.

c. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 2 "otistiklerle çalışmayı"(st:64) kendisinin istediğini "şimdi de"(st:64) "bu konuda"(st:65) "öğretmenlere yardımcı olabilecek"(st:65) kitap hazırladığını ifade etmiştir.

4.1.4. Okul Yönetimiyle İletişim ve İşbirliği

4.1.4.1. Okul Yönetimiyle Sorun Yaşamayan Öğretmenler

4.1.4.1.1. Okul Yönetiminin Öğretmenin Taleplerinin Karşılaması

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4, 14 ve 15 okul yönetimleri ile iletişim ve işbirliklerinin iyi olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen 14 "hem müdürünün"(st:67), hem müdür yardımcılarının istenilen malzemeleri karşıladıklarını belirtmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5, 6, 7, 9 ve 11 okul yönetimleri ile iletişim ve işbirliklerinin iyi olduğunu ifade etmişlerdir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 ve 3 okul yönetimleri ile iletişim ve işbirliklerinin iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen 3 ayrıca yaşadığı "sorun"(st:76) olmadığını belirtmiştir.

d. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 ve 16 okul yönetimleri ile iletişim ve işbirliklerinin iyi olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmen 10 durumun "ilk yıllarında da iyi"(st:78) olduğunu, öğretmen 16 ise öğrenciler "yatılı olduğu için"(st:70) "karton, çamur, hamur falan"(st:71) gibi "malzemeleri"(st:71) okulun aldığını söylemiştir.

e. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 18 okul yönetimleri ile iletişim ve işbirliklerinin iyi olduğunu ifade etmiştir.

f. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 okul yönetimleri ile iletişim ve işbirliklerinin iyi olduğunu ifade etmiştir.

4.1.4.1.2. Okul Yönetiminin Öğretmene Destek Olması

a. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 "okul yönetiminin"(st:91) kendisini "her zaman çok desteklediğini"(st:91) dile getirmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 bugüne kadar "iki"(st:83) müdür değiştiğini ikisinin de "çok çok yardımcı"(st:83-84) olduğunu, "ama özellikle yeni gelen"(st:84) müdürün "bu işin fırınında pişip gelmiş"(st:84-85) bir insan olduğunu, öğretmenlerin çektiği "zorlukları tahmin edebildiği için çok yardımcı"(st:85) olduğunu aktarmıştır.

4.1.4.2. Okul Yönetimi İle Sorun Yaşayan Öğretmenler

4.1.4.2.1. Okul Yönetiminin Öğretmenleri Desteklememesi

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 9 "böyle okullarda öğretmenlerin gerçekten dinlenmesi"(st:65) gerektiğini, öğretmen 17 "ilk"(st:85) başladığında idarecilerin "çok hevesli"(st:85)

göründüğünü, “ancak sonradan”(st:85) “sergi açmak için bayağı ısrarcı”(st:86-87) olması gerektiğini ifade etmiştir.

4.1.4.2.2. Okul Yönetiminin Öğretmeni Yeterince Motive Etmemesi

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 9 “böyle okullarda öğretmenlerin gerçekten dinlenmesi ve motive edilmesi”(st:65) gerektiğini ifade etmiştir.

4.1.4.2.3. Öğretmenlerin Okul Yönetiminden Talepleriyle İlgili Sorunlar

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5, 6 ve 7 malzeme sıkıntısı çektiklerini belirtmişlerdir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 ilk geldiğinde “pek ilgilenme”(st:88) olmadığını, aldığı sınıfın “alt yapısının”(st:89) olmadığını, ilk sınıflarının “rutubetli”(st:90) olduğunu şimdiki sınıflarını “alana kadar çok büyük zorluklar”(st:91) çektiklerini dile getirmiştir.

4.1.4.2.4. Okul Yönetimi İle İletişimi Sorunu Yaşanması

a. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 “okul yönetimi ile her ne kadar iyi gibi görünse de problemler”(st:73) yaşadıklarını belirtmiş, “bir iletişim sorunu”(st:75), “iletişim kopukluğu”(st:75) olduğuna değinmiştir.

4.1.5. Okuldaki Diğer Öğretmenlerle İletişim ve İşbirliği

4.1.5.1. Diğer Öğretmenlerle İyi İletişim Kuranlar

4.1.5.1.1. Arkadaşlık İlişkilerinden Memnun Olunması

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4, 14 ve 15 arkadaşlık ilişkilerinden memnun olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen 4 herhangi bir sorunlarının olmadığını, öğretmen 14 diğer öğretmenlerin çok yardımcı olduğunu söylemiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5, 6, 7, 9, 11 ve 17 arkadaşları ile ilişkilerinin iyi olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen 17 "diğer öğretmenlerle"(st:88) iletişimlerinin "çok iyi"(st:88) olduğunu, "özellikle atölye öğretmenleriyle"(st:89) birbirlerine destek olduklarını, "onlara"(st:98) elinden "geldiğince yardımcı"(st:98) olduğunu, "aynı şekilde"(st:99) kendisinin de "onlardan yardım"(st:99) aldığını dile getirmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 ve 3 arkadaşları ile ilişkilerinin iyi olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen 3 "diğer öğretmenlerle iletişim ve"(st:80) işbirliğinin normal olduğunu belirtmiştir.

d. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 arkadaşları ile ilişkilerinin "çok iyi"(st:83) olduğunu, "yardımcı"(st:83) olduklarını belirtmiş, öğretmen 16 "her şeyin normal"(st:76) olduğunu, "ilk geldiğinde de"(st:76) "şimdi de aynı"(st:76) olduğunu söylemiştir.

e. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 "okulda"(st:99) "çok güzel bir aile"(st:99) ortamlarının olduğunu ve "bu okulda sadece öğretmen değil hem anne, hem baba, hem arkadaş, hem dost, çocukların her şeyi olmak zorunda"(st:99-101) olduklarını söylemiştir.

f. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 18 arkadaşları ile ilişkilerin de bir problem olmadığını belirtmiştir.

4.1.5.2. Diğer Öğretmenlerle İyi İletişim Kuramayanlar

4.1.5.2.1. İletişim Sorunu Yaşanması

a. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 okuldaki öğretmenlerin "özel eğitim öğretmeni"(st:85-86) olduğunu bundan dolayı "tutum ve davranışlarının"(st:86) "ters"(st:86) geldiği noktalar olduğunu ifade etmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 2 "idareyle"(st:80) yaşadıkları "iletişim kopukluğu, ilgisizlik gibi"(st:80-81) sorunları "öğretmenlerle de"(st:80) yaşadıklarını belirtmiştir.

4.1.5.2.2. Birbirine Destek Sorunu Yaşanması

a. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 2 "sınıf öğretmenleriyle beraber"(st:81) derse girdiğini ancak sınıf öğretmenlerinin "bir iki dakika sonra bırakıp"(st:82) kaçtığını, "yardımcı"(st:82) olmadıklarını, bütün sınıfla tek başına ilgilenmek zorunda kaldığını aktarmıştır.

4.1.5.2.3. Öğretmenlerin Birbirine Olumsuz Bakış Açısı

a. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 13 okulda "sohbet"(st:95) ettikleri "sadece 1 ya da 2 öğretmen"(st:95) olduğunu, diğer öğretmenlerle "hiç"(st:95) diyaloglarının olmadığını ifade etmiştir. Bu durumun "sebebi"(st:96) olarak ta kendisi dahil 3 öğretmenin "çok çalışan"(st:96) öğretmenler olduğunu, bu nedenle müdürün kendilerini "çok"(st:96) sevdiğini "her yerde"(st:96) yücelttiğini ve kendileri çalıştıkça diğer "öğretmenlere de daha fazla görev düşmeye"(st:97) başladığını belirtmiştir. Öğretmen 13 "şu anda"(st:99-100) "bayağı bayağı bir kıskançlık söz konusu"(st:100) olduğunu dile getirmiştir.

4.1.6. Özel Eğitim Kursu/ Dersi İle İlgili Görüşler

4.1.6.1. Özel Eğitimde Okuyan Öğrencilere Sanat Öğretimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Kursu Almak İsteyen Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 ve 15 hizmet içi kurs almak istediklerini, öğretmen 15 "bu konuda seminerler"(st:94) istediklerini belirtmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5, 6, 7, 9, 11 ve 17 hizmet içi kurs almak istediklerini belirtmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 "görsel sanatlar eğitimi hakkında"(st:51) hizmet içi kurs almak istediğini ifade etmiştir.

d. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 ve 16 hizmet içi kurs almak istediklerini belirtmiştir.

e. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 2 ve 18 hizmet içi kurs almak istediklerini, öğretmen 13 "kesinlikle almak"(st:69) istediğini belirtmiştir.

f. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 hizmet içi kurs almak istediğini belirtmiştir.

4.1.6.2. Öğretmenlerin Almak İstedikleri Kursta Verilmesini İstedikleri Konularla İlgili Görüşleri

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 "öğretilecek"(st:62) "konularla ilgili ve ayrıca iletişimle ilgili"(st:62) kurs almak istediğini, öğretmen 15 "verilebilecek tüm konularda eğitim almak"(st:57) istediğini ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 "öğrencilerle bazen nasıl iletişim"(st:55) kurabileceklerini şaşırdıklarını, "öğrencilerin durumları ve öğrenmeyi nasıl"(st:55-56) gerçekleştirecekleri konusunda kurslara ihtiyaç duyduğunu aktarmıştır. Öğretmen 6 ve 7 "kavramları nasıl"(Öğretmen 6 st:55)(Öğretmen 7 st:57) öğretebileceklerini "ve fizyoterapi konularında eğitim almak"(Öğretmen 6 st:55)(Öğretmen 7 st:57)istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen 9 "bu tür öğrencilerin sanat eğitim konusunda"(st:60) eğitim almak istediğini, öğretmen 11 sanat eğitiminde "daha farklı neler"(st:61) yaptırabileceği konusunda eğitim almak istediğini ve öğretmen 17 ise "sanat eğitimi konusunda"(st:79) eğitim almak istediğini, bunun "daha fazla materyal"(st:80) geliştirmede etkili olabileceğini belirtmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 dersin görme engellilerde, ortopedik engellilerde nasıl işlendiği, nasıl işlenmesi gerektiği konusunda eğitim almak istediğini, ilk geldiğinde zorluklar yaşadığını bu çocuklara nasıl yardımcı olabileceğini, nasıl sanat öğretebileceğini, kalıcı öğrenmeyi nasıl sağlayacağını bilmediğini söylemiştir.

d. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 "el becerileri"(st:63) ve "iletişim konusunda"(st:63), öğretmen 16 ise "bu dersin"(st:63) işlenme şekli, "müfredattaki programları"(st:63) "geliştirilmesi"(st:64) gibi konularda eğitim almak istediğini belirtmiştir.

e. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 “dersin işlenişi”(st:84) konusunda eğitim alabileceğini ifade etmiştir.

f. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 2 “derslerde meydana gelen davranış problemlerini nasıl”(st:58) çözebileceği konusunda, öğretmen 13 özellikle otistik çocuklarla “iletişim”(st:75) konusunda, “çocuklara nasıl”(st:76) yaklaşılacağı, “nasıl”(st:76) öğretilebileceği konusunda kendisini “geliştirmeyi çok”(st:77) istediğini belirtmiştir. Öğretmen 18 ise bunlardan farklı olarak “öğrencilerin durumları”(st:54) “ile ilgili neler yapılabileceği konusunda”(st:54-55) eğitim almak istediğini ifade etmiştir.

g. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 “dersin uygulanması ile ilgili”(st:53) konularda eğitim almak istediğini söylemiştir.

4.1.6.3. Öğretmenlere Daha Önce Verilen Özel Eğitim İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Kurslarının Kapsamı ve Süreci

4.1.6.3.1. Kurslarda Anlatılan Gereksiz Konular

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 17 “okullar kapandıktan sonra hizmet içi eğitim aldığını ancak bu kursun okuma yazma öğretimi, temel beceri öğretimi gibi konuları”(st:75-76) içerdiğini dile getirmiştir.

4.1.6.3.2. Kursların Yetersizliği

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 bu alanda “birçok eksiklik”(st:35) olduğunu dile getirmiş, daha önceden katıldığı kursunda kendi “talepleri”(st:33) ve “baskıları”(st:33) ile olduğunu belirtmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 13 kendilerinin “10 günde öğretmen”(st:70) yapıldığını, kendilerine eğitim verilmediğini, “sadece”(st:71) “bir gün”(st:71) “eğitim uyulama okuluna”(st:72)

gittiklerini bu okulunda kendisine göre "hiç de yeterli bir okul"(st:73) olmadığını belirtmiştir.

4.1.6.4. (Daha Önce veya Yeterince) Özel Eğitim Dersi/Kursu Almamaktan Doğan Sorunlar

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 "bazı çocukların"(st:83) durumlarının "ağır"(st:83) olduğunu onlar "konusunda çok daha derin bilgi"(st:84) almak istediğini, "hangi durumlarda"(st:86) "nasıl"(st:85) davranmaları "gerektiği"(st:85), ne yapmaları gerektiği konusunda "daha bilinçli"(st:86) bir şekilde derse "girmek"(st:86) istediğini dile getirmiştir.

b. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 bu işin "eğitimini alıp"(st:66) gelseydi "çok daha farklı"(st:66) olacağını düşündüğünü dile getirmiştir. İlk "2-3"(st:66) yılda çektiği zorlukları eğitim almadığın için çektiğini ifade etmiş, kendisine bilgi verilmediğini, okulun tanıtılmadığını, "öğrencilerin yapısının"(st:69) tanıtılmadığını belirtmiştir.

4.1.6.5. Özel Eğitim Konusunda Kursa Gerek Duymayan Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 özel eğitim konusunda kursa gerek duymadığını dile getirmştir.

b. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 "işitme engelli öğrencilere sana öğretimiyle ilgili hizmet içi eğitim"(st:64) ihtiyacı olmadığını söylemiştir.

c. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 bu okula "geleli çok olduğu için artık" (st:64) bu konuları kendisinin çözdüğünü, "şu anda hiç ihtiyaç" (st:64) hissetmediğini ifade etmiştir.

d. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 "birçok şeyi" (st:81) "yaşayarak" (st:81) öğrendiği "için" (st:81) "bu konuda" (st:81) uzmanlaştığını, "şu anda" (st:80) kendisinin "hizmet verebilecek, bunu başkalarına öğretebilecek" (st:80-81) durumda olduğunu söylemiştir.

4.1.7. Öğretmenin Görev Yaptıkları Özel Eğitim Okulunun Özellikleri

4.1.7.1. Okulun Fiziksel Koşullarının Özel Eğitime Uygun Olmaması

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 "özel eğitim okullarının, özel eğitime muhtaç çocukların eğitimine uygun olabilecek fiziki yeterlilikte" (st:71-72) olması gerektiğini dile getirmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 13 "Gölbaşı'nda bu işi yapan" (st:423) iki okul olduğunu, öğretmenlerin "bırakıp" (st:424) gittiğinin "çünkü verilen" (st:424) ücretin "dolgun" (st:425) olmadığını, "çekilen eziyetin çok" (st:425) olduğunu, "malzeme" (st.425) ve "alt yapının" (st:425) olmadığını söylemiştir.

4.2 Sınıf Yönetimi

4.2.1 Sınıf/ Atölyenin Fiziksel Durumu ve Malzeme Yeterliliği

4.2.1.1 Atölyesi Olmayanlar

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 atölyesinin olmadığını, "çok zorluk"(st:80) yaşadığını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 17 okulda bir atölye olmadığını, "çalışırken oldukça zorlandıklarını"(st:93-94) ifade etmiştir.

4.2.1.2 Sınıfın/Atölyenin Fiziksel Durumunun ve Materyallerin Yeterli Olması

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 sınıfın /atölyenin fiziksel durumunun "uygun"(st:69) olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen 4 ve 14 okul idaresinin aldığı araç gereçleri yeterli olduğunu ifade etmişlerdir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 11 sınıfın /atölyenin fiziksel durumunun "iyi"(st:78) olduğunu, ancak "daha iyi ve geniş de" (st:78) olabileceğini söylemiştir.

c. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 materyallerin "yeterli"(st:89) olduğunu ve kendileri için bir "sorun"(st:89) olmadığını dile getirmiştir.

d. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

1. Öğretmen 3 "sınıftaki fiziksel ortamın öğrencilerin özel durumuna"(st:90) uygunluğunun normal olduğunu, "okuldaki görsel sanatlar dersi ile ilgili materyal, kaynak ve araç-gereçlerin yeterliliğinde eksiklik"(st:94) olmadığını, öğretmen 1 ise "uygun" (st:68) olduğunu, "duvarlarda yalıtım" (st:68) olduğunu söylemiştir.

e. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu Ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 sınıfın /atölyenin fiziksel durumunun önceden iyi olmadığını "ama bu sene daha uygun hale"(st:68) getirildiğini söylemiştir.

4.2.1.3 Sınıfın Atölyenin Fiziksel Ortamının ve Malzemelerin Öğrencinin Özel Durumuna Uygun Olmaması

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 bu çocukların özel çocuklar olduğunu, özel sıralar, özel lavaboların olması gerektiğini ve sınıf mevcudunun 6-7 olması gerektiğini dile getirmiştir. Öğretmen 15 sınıf içindeki araç ve malzemelerin öğrencinin durumu için "yeterli"(st:78) olmadığını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6, 7, 9 ve 11 şartların uygun olmadığını ifade etmiştir. Öğretmen 5 şartların "uygun"(st:71) olmadığını, "daha geniş ve korumalı atölyeler"(st:71) olması gerektiğini, çocuklar için "özel sıraların, özel lavaboların falan olması"(st:73) gerektiğini söylemiştir. Öğretmen 9 materyallerin "daha fazla ve öğrenciye uygun"(st:77) olması gerektiğini ifade etmiştir.

c. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 atölyelerinin "çok daha güzel bir ortam"(st:85) olabileceğini ama şimdiki halin "yeterli"(st:86) olduğunu, "ancak"(st:86) atölyenin "çok girintili ve çıkıntılı"(st:86) olduğunu, fiziksel ortamın "uygun"(st:83) olmadığını ama çocukların bunu bildikleri için uyum sağladıklarını, alıştıklarını ifade etmiştir. Öğretmen 10 sınıflarının "okulun en altında ve yetersiz, yeterince havadar"(st:101) olmayan,

"rutubetli"(st:101) bir sınıf olduğunu, sınıfın "uygun olmasa da çocukların okulu"(st:102) tanıdığını, "rahatça gelip"(st:103) gidebildiklerini, "merdivenleri inip"(st:104) çıkabildiklerini ifade etmiştir.

d. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 ilk geldiğinde "bu konuda çok mücadele"(st:114) verdiğini, kendisine "depodan bir atölye"(st:115) verildiğini, "floresan lambayla"(st:115) çalıştıklarını dile getirmiştir.

e. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 18 bu öğrencilere daha uygun bir atölye hazırlanabileceğini, öğretmen 13 ise kaloriferlerin yumuşak malzemeyle kapatılması gerektiğini, yumuşak, kenarları yuvarlak masalara ihtiyaç duyduklarını ifade etmiştir. Öğretmen 2 dolapların "çocukların ulaşabileceği gibi"(st:91) olmadığını uzanıp bir şey alamadıklarını, "lavabo"(st:93) olmadığını, masaların "sivri uçlu"(st:94) olduğunu, "fasulye masa"(st:94) olması gerektiğini ifade etmiştir. Öğretmen 13 "malzeme açısından da çok çok"(st:115) eksiklerinin olduğunu, ancak "bir çok okula bakınca güzel bir"(st:116) sınıflarının olduğunu ifade etmiş, tabii bu sınıfı kendi çabaları ile yaptıklarını belirtmiştir.

4.2.1.4 Sınıf İçerisindeki Araç ve Malzemelerin Özel Durumuna Uygun Hale Getirilmesi İle İlgili Öneriler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 sınıf ortamının daha sağlıklı olmasını istediğini, engelli çocuklara uygun hale getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6 ve 7 zihin engelli çocuklar için daha geniş, ferah bir ortam olması gerektiğini, öğretmen 17 ise "normal bir sınıfta u düzeni masalar ve benzeri şeylerin uygun"(st:109) olabileceğini "ancak resim dersi için bu tür okullarda mutlaka geniş bir atölye"(st:110) olmasının "şart"(st:110) olduğunu ifade etmiştir.

c. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 "şu andaki"(st:119) atölyelerinin de "çok uygun"(st:119) olmadığını ama kendi imkânları ile "lavabo"(st:119) yaptırdığını, "kullanışlı hale"(st:120) getirdiklerini söylemiştir.

4.2.1.5 Okul İdaresinin Materyalleri Kısmen Karşılaması

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 9 "okula aldırabildikleri"(st:81) materyalleri aldırdıklarını söylemiştir.

b. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 materyallerin temini için idarenin desteğinin "yeterli"(st:71) sayılabileceğini, kendisinin de karşıladığını belirtmiştir.

c. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 18 materyallerin karşılanması konusunda okulunda "elinden geleni"(st:79) yaptığını ifade etmiştir.

4.2.1.6 Öğretmenlerin Üniteler İçin Kullanacakları Araç ve Materyalleri Kendilerinin Almaları ve Kendi İmkânlarıyla Hazırlamaları

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 araç ve materyalleri derse başlamadan önce hazırladığını, öğretmen 14 ve 15 ise kendilerinin hazırladığını belirtmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5, 6 ve 7 materyaller yetersiz olduğundan kendilerinin hazırladığını, öğretmen 9 yeterli olmadığını, materyalleri "konuya göre"(st:159) kendisinin "hazırlamaya"(st:159) çalıştığını, öğretmen 11 kendisinin "konuyla ilgili hazırlamaya"(st:148) çalıştığını ve öğretmen 17 ise yeni başladığında "a4 kağıda ve yıllar öncesinden kalma boyalarla derste zaman öldürmek için"(st:115) resim yapıldığını, kendisi geldiğinde "büyük kağıtlar"(st:117) ve "yeni boyalar"(st:117-118) aldırdığını dile getirmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 kendisini karşıladığını, hazırladığını ifade etmiştir.

d. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 materyalleri "kesinlikle"(st:180) kendisinin hazırladığını belirtmiştir.

e. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 derste kullanılan materyalleri kendisinin hazırladığını belirtmiştir.

f. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 2, 13 ve 18 materyallerin çoğunu kendilerinin aldığını, öğretmen 13 hiç materyal verilmediğini, tamamen kendi çabalarıyla, kendilerinin bulup buluşturduğunu, yer değiştirme yöntemiyle edindiklerini ifade etmiştir.

g. Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi Anaokulu Ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 18 kullanılan materyalleri kendisinin hazırladığını belirtmiştir.

4.2.1.7 Özel Eğitimde Sanat Eğitimi İle İlgili Yeterli Kitap Kaynağı Olmaması

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 "resim alanında özel eğitimde hiçbir kaynak"(st:87) olmadığını, olan kitabında "anlamsız bir kitap"(st:87) olduğunu ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 "resim alanında özel eğitimde hiçbir kaynak"(st:76-77) olmadığını ifade emiştir.

4.2.1.8 Materyallerin Sağlanmasında Aile Desteği Olmaması

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 "ailelerin"(st:150) durumunun belli olduğunu ve bu nedenler yapabildiği "kadar"(st:151) materyalleri kendisinin hazırladığını ifade etmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 2 "velilerin gücü yetmediği için araç ve gereçleri"(st:98) kendilerinin temin ettiğini ifade etmiştir.

4.2.1.9 Sınırlı Boyama İçin Şablonlar Hazırlama

a. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Öğretmen 2 "sınırlı boyama için şablonlar"(st:170) hazırladığını ifade etmiştir.

4.2.1.10 Kavramları Öğretmek İçin Pekiştireçler Kullanma

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 kavramları öğretmek için "kil, atık malzeme, 3 boyutlu çalışmalar, inşa çalışmaları"(st:164) gibi pekiştireçler kullandığını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 11 ve 17 pekiştireç kullandıklarını, öğretmen 11 pekiştireç olarak "eski örnekleri"(st:148) kullandığını dile getirmiştir.

4.2.1.11 Hiç Hazırlamayan Öğretmenler

a. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 derste kullanmak için araç gereç hazırlamadığını söylemiştir.

4.2.2 Öğretmenin Öğrencilerle İletişimi

4.2.2.1 İletişimde Problem Yaşayanlar

4.2.2.1.1 İletişim Problemini Aşmış Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 problem yaşamadığını "bir şekilde ortak noktayı"(st:75) bulduklarını dile getirmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6 ve 7 öğrencilerle iletişimlerinin iyi olduğunu ifade etmiş, öğretmen 7 "ilk zamanlarda belki ama şimdi"(st:82) problem yaşamadığını, "zaten"(st:82) herkesin "yardımcı"(st:82) olduğunu belirtmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 çocukların "ne söylendiğini"(st:)anlayabildiklerini, "ağız okumayı"(st:) bildiklerini, "kısacası iletişimde çok problemler"(st:) yaşamadıklarını söylemiş, öğretmen 3 ise "öğrencilerle iletişimde ara sıra zorluklar olsa da genelde çok"(st:31) iyi olduğunu ifade etmiştir.

d. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 "iletişimde bir zorluk"(st:91) yaşamadığını, ancak diğer öğretmenlerin "genelde"(st:93) yaşadığını söylüyor.

e. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 iletişimde "bir zorluk"(st:139) yaşamadığını, "çünkü konuşmada bir zorluk"(st:139) olmadığını ifade etmiştir.

f. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 18 öğrencilerle iletişiminin "iyi"(st:82) olduğunu, öğretmen 2 "iletişimde bir zorluk"(st:101) yaşamadığını dile getirmiştir.

4.2.2.1.2 Sınıf Öğretmenlerinin Desteği

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 sınıf öğretmenlerinin geldiğini, "birazcık yardımları"(st:100) olduğunu, öğretmen 15 sınıf öğretmenlerinin "destek"(st:83) olduklarını belirtmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 "sorunlu"(st:80) öğrenciler için öğrencilerin "sınıf öğretmenlerine"(st:80) başvurduklarını ifade etmiş, öğretmen 11 öğrencilerle iletişim konusunda sınıf öğretmenlerinden destek aldıklarını belirtmiştir.

4.2.2.1.3 Öğretmenin Sevgi İle Yaklaşmasının Öğrenci Üzerindeki Olumlu Etkileri

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 17 tüm öğrencileri "çok"(st:122) sevdiğini, "çok tatlı"(st:122) olduklarını, "tabii ki normal bir insanla"(st:123) kurulan bir iletişimi bu öğrencilerle kurulmadığını "ancak doğru ve zamanında pekiştirçler ile istenilen her şeyi"(st:123-124) öğrencilere kazandırılabileceğini ifade etmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretme 13 "çocukların iyileşme"(st:135) yönteminin sevgi olduğunu, bunun "başka türlü zaten"(st:134-135) mümkün olmadığını belirtmiştir.

4.2.2.2 İletişimde Problem Yaşayanlar

4.2.2.2.1 Sınıfta Farklı Özür Grubundan Öğrencilerin Olması

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 çocukların "karışık"(st:87) olduğunu "çünkü bir çok zeka engellinin bir arada"(st:87) olduğunu, "nöbet geçiren"(st:88) öğrencilerinin olduğunu ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 öğrencilerin "özür durumuna ağırlığına göre"(st:81) tutumlarını "ayarlamaya"(st:82) çalıştıklarını ifade etmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 "çift engelli"(st:81) öğrencilerin bulunduğunu ifade etmiştir.

d. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 "hiç görmeyenlere total"(st:114) dediklerini, total öğrencilerde "biraz daha geriden" gittiklerini ifade etmiştir. "Azcık"(st:115) ışığın "bile çok"(st:115) etkilediğini, "maddenin şeklini görmesi bile"(st:116) öğrenci "için bir avantaj"(st:116) olduğunu, az görenlerin, "totallere de yardımcı"(st:117) belirtmiştir.

4.2.2.2.2 Konuşma Sorunu Olan Öğrenciler

a. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 kendilerinin "anlamayan"(st:74) öğrencilerle "sorun"(st:75) yaşadıklarını ifade etmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 ve 18 özellikle konuşmayı bilmeyen çocuklarla zaman zaman sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir.

c. Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi Anaokulu Ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 "konuşmayan, konuşma sorunu olan"(st:74) öğrencileri ile sorunlar yaşadığını, "ne demek"(st:75) istediklerini anlamadığını, "anlayan diğer öğrencilerin"(st:75) kendisine anlattığını ifade etmiştir.

4.2.2.2.3 Otistik Öğrenciler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 bazı öğrencilerle sorunlarının olduğunu, "otistik belirtiler"(st:96) varsa "kendini kapatmış"(st:96) olduğunu, bu tip çocuklarla zorluk yaşadıklarını, ancak okullarının "otistik teşhisi"(st:97) konmuş öğrenci kabul etmediğini ifade etmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 otistik çocukların "içine çok aşır kapanık"(st:125) olduklarını, "otoriteyi sağlamak için"(st:126) "ilk zaman biraz"(st:125) "sert"(st:126) girdiklerini, çünkü "otistik çocukların normal insanlardan çok daha zeki"(st:126-127) ve inatçı olduklarını ifade etmiştir.

4.2.2.2.4 Davranış Sorunları Olan Öğrenciler

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 9 "bazı saldırgan davranışları olan"(st:85) öğrenciler olduğunu, öğretmen 11 öğrencilerin "bazen saldırgan davranışlarda"(st:86) bulunduklarını, öğretmen 17 ise "çok iri öğrencileri zapt etmekte"(st:127) zorlandığını ifade etmiştir.

b. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 "nadiren öğrencilerin birbirleri ile"(st:101) sorunlar yaşadıklarını ifade etmiştir.

c. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 "davranışlarda sınıf içinde problem"(st:59) yaşadıklarını ifade etmiştir.

4.2.3 Öğrencilerin Tıbbi ve Eğitsel Yönlendirme Raporlarına Göre Sınıf Çalışmalarını Düzenleme

4.2.3.1 Öğrencilerin Özel Durumları İle İlgili Bilgi Edinmeye Çalışan Öğretmenler

4.2.3.1.1 Öğretmenlerin Kendi Araştırmaları

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 eşinin "doktor"(st:78) olduğunu ilk zamanlarda kendisine "çok yardımı"(st:78) olduğunu, "sürekli araştırmalar"(st:78) yaptığını ve "anlamaya"(st:79)

çalıştığını, öğretmen 14 “ilk yıl hiçbir şey”(st:104-105) anlamadığını, “Otizm nedir?, Down nedir?”(st:105), bilmediğini “yaşaya yaşaya”(st:105-106) öğrendiğini, öğretmen 15 “gelen öğrencilerin yapısını, durumunu bazen kendi”(st:92-93) araştırmaları ile “bazen sorarak aşağı yukarı”(st:93-94) bildiğini ifade etmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 “Otizmin çok farklı çeşitleri”(st:143) olduğunu, “araştırmalara bakarak”(st:144) “anlamaya”(st:143) çalıştıklarını ifade etmiştir.

4.2.3.1.2 Ailelerle Görüşerek Bilgi Edinme

a. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 “ailelerle konuşarak”(st:144) çocukların durumlarını “anlamaya”(st:143) çalıştıklarını ifade etmiştir.

4.2.3.1.3 Okul Rehberlik Servisinden Bilgi Edinme

a. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 “rehberlik ile öğrencilerin”(st:107) çalışmalarını “telafi”(st:107) edildiğini ifade etmiştir.

b. Erken Çocukluk Eğitimi Merkezi Anaokulu Ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 “rehber öğretmenler gözetiminde velilerin işbirliğiyle BEP”(st:78) hazırladıklarını ifade etmiştir.

4.2.3.1.4 Kendi Gözlemleri İle Sınıf Çalışmalarını Düzenleyenler

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 kendi gözlemleri ile “öğrencinin ne yapıp ne yapmadığına bakarak ona göre bir yol”(st:85-86) çizdiklerini ifade etmiştir.

b. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 “tek kollu bir”(st:148) öğrencisinin “makasla kağıt kesimi”(st:148) yapamadığını, “ona uygun başka bir şeyle”(st:149) tamamladığını ifade etmiştir.

4.2.3.1.5 Diğer Öğretmenlerde Yardım Alanlar

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 11 "anlamadıklarını"(st:90) diğer öğretmenlere sorduğunu ifade etmiştir.

b. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 bazı "durumlarda sınıf öğretmenleri ile iletişime"(st:81-82) geçtiğini, "onlardan yardım"(st:82) istediğini ifade etmiştir.

c. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 tıbbi ve eğitsel yönlendirme raporlarını "çok açık olarak"(st:145) anlamadıklarını, bu konuda okuldaki hemşireden yardım aldıklarını, öğrencinin "engellerini öğrendikten sonra ona uygun BEP"(st:147) uyguladıklarını ifade etmiştir.

4.2.3.1.6 Öğrencilerin Durumu İle İlgili Öğretmenlerin Eğitim Almamasının Yarattığı Sorunlar

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 9 "zaman geçtikçe" (st:88) anlamaya çalıştıklarını, "bu okullarda" (st:88) yaptıklarının kendilerine "önceden öğretilen şeyler" (st:89) olmadığını, "bilenlerden yardım alıp"(st:90) kendilerinin araştırdıklarını ifade etmiştir.

4.2.3.2 Tıbbi ve Eğitsel Raporları Hiç Anlamayan ve Bu Raporları Görmemiş Öğretmenler

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5, 6 ve 7 bu raporların kendilerine fikir vermediğini, öğretmen 17 ise böyle "bir rapor hiç"(st:130) görmediğini ifade etmiştir.

b. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 bu raporları okumadıklarını, raporların "sınıf öğretmenlerinde" (st:120) durduğunu "tanımlarını" (st:125) bilmediği için anlamadığını ifade etmiştir.

4.2.3.3 Tıbbi ve Eğitsel Raporları Anlayan Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 bu raporları "beşinci seneden sonra artık"(st:104) anlayabildiğini ifade etmiştir.

b. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 bu raporların "öğrencinin durumunu anlamanın yanı sıra"(st:106-107), "okul içi çalışmalara fikir"(st:108) verdiğini ifade ediyor.

c. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 bu raporların kendilerine "kesinlikle"(st:98) fikir verdiğini ifade ediyor.

d. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 bu raporların kendisine fikir verdiğini ifade ediyor.

e. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 ve 18 bu raporların kendilerine fikir verdiğini ifade ediyor.

4.2.3.4 Rehberlik Araştırma Merkezinin (RAM) Yardımcı Olmaması İle İlgili Yakınmalar

a. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 RAM'ın kendilerine "yardım etmediğini"(st:145), RAM'in "gelip bir kere bile"(st:151) kendilerinin "kontrol"(st:151) etmediğini, "sadece bir kere heyetle"(st:) geldiğini ve "bir anket"(st:152) verdiklerini ifade etmiştir.

4.2.3.5 RAM Ortamının Rapor Vermeye Uygun Olmaması

a. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 RAM'ın "İmam Hatip Lisesi içindeki bir oda"(st:146-147) olduğunu, çocuklara test yapılması ve rapor verilmesi için uygun olmayan bir ortam olduğunu ifade etmiştir.

4.2.4 Öğrenciler Özeliklerine Göre Eğitim- Öğretimde Yapılan Düzenlemeler

4.2.4.1 Sensöri Nöral Tip İşitme Kaybı Olan ve Sadece İşaret Alfabesiyle İletişim Kurabilen Öğrenciler

4.2.4.1.1 Bu Özellikte Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Yaptığı Düzenlemeler

a. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 böyle öğrencilerle "işaret alfabesi ile iletişim ve tahtada yazım alfabesi ile"(st:112) iletişim yöntemlerini kullandığını ifade etmiştir.

4.2.4.1.2 İşitme Kaybına Sahip Öğrencisi Olmayan Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 ve 14 böyle öğrencilerini olmadığını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5, 6, 7, 9, 11 ve 17 böyle öğrencilerini olmadığını ifade etmiştir.

c. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 ve 16 böyle öğrencilerini olmadığını ifade etmiştir.

d. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 böyle öğrencilerini olmadığını ifade etmiştir.

e. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2, 13 ve 18 böyle öğrencilerini olmadığını ifade etmiştir.

4.2.4.1.3 Bu Özelliğe Sahip Öğrencilerle Sorun Yaşanmaması

a. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 "total sağır öğrenciler dudak okumayı bildikleri için"(st:85) sorun olmadığını ifade etmiştir.

b. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu Ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 bu tip öğrencilerle "anlaşmaya çalıştığını"(st:82) ifade etmiştir.

4.2.4.1.4 Bu Özelliğe Sahip Öğrencilerle Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlar

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 “asıl yapılmaması gerekeni”(st:97) bilmediklerini, “deneme yanılma yoluyla”(st:97) keşfettiklerini ifade etmiştir.

4.2.4.1.5 Rehber Öğretmenden ve Sınıf Öğretmenlerinden Yardım Alma

a. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 “gerektiğinde iletişim konusunda sınıf öğretmeninden ve rehberlik görevlisinden yardım”(st:114) aldıklarını ifade etmiştir.

4.2.4.2 20/200’lük Görme Keskinliğine Sahip ve Otistik Davranış Özellikleri Gösteren Dokunmaya Aşırı Tepkili Öğrenciler

4.2.4.2.1 Bu Özellikte Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Yaptığı Düzenlemeler

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 9 “otistik”(st:98) olan çocukların “saldırgan”(st:98) olabildiğini, “onların durumuna göre, ilaç alanlara göre konu değişikliği”(st:98-99) yaptığını ifade etmiştir.

b. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 böyle çocuklara “özel”(st:141) davrandığını, otistik çocuklar “için ayrı özel bir sınıf”(st:142) olduğunu, onların derslerini orada yaptıklarını ifade etmiştir.

c. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu Ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 “en basitinden”(st:85) böyle öğrenciler için “özel BEP”(st:85) hazırladığını ifade etmiştir.

4.2.4.2.2 Bu Özellikte Öğrencisi Olmayan Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 böyle öğrencisi olmadığını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5, 6, 7 ve 11 böyle öğrencileri olmadığını ifade etmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 ve 3 böyle öğrencileri olmadığını ifade etmiştir.

d. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 böyle bir öğrencisinin olmadığını, olanların kendisine gelmediğini, "onların kendi sınıflarının"(st:108) olduğunu, "ayrı bir eğitim"(st:109) aldıklarının ifade etmiştir.

e. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 böyle öğrencisi olmadığını ifade etmiştir.

f. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 ve 18 böyle öğrencileri olmadığını ifade etmiştir.

4.2.4.2.3 Bu Özelliğe Sahip Öğrencilerle Sorun Yaşanmaması

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 "özel bir şey"(st:112) yapmadığını, "özel bir çalışma yapacak kadar ağır görme kaybı olan"(st112-113) öğrencisinin olmadığını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 17 otistik çocukların "inanılmaz ayrıntıcı"(st:136) olduğunu, "zarar"(st:138) verebildikleri için "çok fazla fiziksel temasa"(st:137-138) geçmediğini ifade etmiştir.

c. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 8 görme kaybı olan bir öğrencisinin dokunduğu zaman elini tuttuğunu, "nereyi yakalarsa"(st:133) yapıştığını bırakmadığını "ama 8. sınıfta giderken gayet normal şekilde"(st:135-136) gittiğini ifade etmiştir.

4.2.4.3 Cerebral Plasy (CP)'den Kolları ve Elleri Etkilenen Öğrenciler

4.2.4.3.1 Bu Özellikte Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Yaptığı Düzenlemeler

a. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 bu tip öğrencilerinin "eline boyayı"(st:167) verdiğini "rastgele" (st:167) çizdirdiğini, "sonra fırçayı" (st:167) verdiğini "rastgele" (st:167) çizdirdiğini, "nasıl yapabiliyorsa" (st:168) öyle yaptırdığını, "bir süre sonra titremeler, kontrol" (st:168) edememelerin "bile tarz" (st:168-169) olduğunu ve "kesinlikle çok güzel"

(st:169) şeylerin ortaya çıktığını, "bakarak" (st:169) yapılan "çalışmalarda bile" (st:169) ortaya bakılan "resimden daha güzel şeyler" (st:170) çıktığını ifade etmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 "oyun hamuru ile"(st:115) çocukların "kaslarını"(st:115) güçlendirdiklerini, kendisinin "yardımı ile de olsa kalem"(st:115) tutabildiklerini ifade etmiştir.

c. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 CP'li öğrencilere de "aynı şekilde"(st:88) diğer sorunlu öğrencilere yaptığı gibi özel BEP hazırladığını ifade etmiştir.

4.2.4.3.2 Bu Özellikte Öğrencisi Olmayan Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 böyle öğrencisi olmadığını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5, 6, 7, 11 ve 17 böyle öğrencileri olmadığını ifade etmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 ve 3 böyle öğrencileri olmadığını ifade etmiştir.

d. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 ve 16 böyle öğrencileri olmadığını ifade etmiştir.

e. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 böyle öğrencisi olmadığını ifade etmiştir.

4.2.4.3.3 CP Kavramını Bilmeyen Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 CP kavramının ne olduğunu bilmediği için sormuştur.

b. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 ve 16 CP kavramının ne olduğunu bilmedikleri için sormuşlardır.

4.2.4.3.4 Bu Özelliğe Sahip Öğrencilerle Sorun Yaşanmaması

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 "böyle öğrencisinin"(st:90) olduğunu, "kendisinin"(st:90) çalışmaları yapabildiğini, öğretmen 15 ise CP'lilerin "çok ağır"(st:104) olmadığını,

"daha ağır"(st:104) öğrencilerin bulunduğunu, onlarla uğraşmanın "zor"(st:104) olduğunu ifade etmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 18 böyle öğrencilere kendisinin yardımcı olduğunu ifade etmiştir.

4.2.4.3.5 Bu Özelliğe Sahip Öğrencilerle Yaşanan Sorunlar

a. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 öğrencilerin "benim elim titriyor ben yapamıyorum"(st:163) dediklerini, "genelde resimden uzak"(st:162) durduklarını ifade etmiştir.

4.2.4.4 Dikkat Süresi Bir Dakikayla Sınırlı Olan Zihin Engelli Öğrenciler

4.2.4.4.1 Bu Özelliğe Sahip Öğrencilerle Yaşanan Sorunlar

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 9 "sürekli aynı yerde"(st:104) sayıyormuş "hissine"(st:105) kapıldığını "çünkü çabuk"(st:105) unuttuklarını ifade etmiştir.

b. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 öğrencisinin "bazen"(st:116) "çoğu şeyi"(st:116) hatırlamadığını unuttuğunu, telefon numarasını söylediğini öğrencinin "peşinden tekrar"(st:118) edemediğini ifade etmiştir.

c. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 böyle öğrencilerinin olduğunu, "biraz zorluk"(st:174-175) yaşadıklarını, "tam iletişimi"(st:175) sağlayamadıklarını, "çünkü sınıf düzenini de"(st:175) bozduklarını ifade etmiştir.

d. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 "otistiklerin özelliği unutma olduğu için kalıtsal öğrenme, yani kalıcı öğrenme"(st:119-120) sağlayamadıklarını, "sürekli tekrarlarla dersi"(st:120) yürüttüklerini, öğretmen 13 ise "bazen tehdit yöntemini"(st:174) kullandığını, "yapmazsan müziği kapatırım"(st:176) diyerek "uyaranı geri çekmek"(st:176) gibi bu şekilde "bir şeyler yapmaya"(st:177) çalıştıklarını ifade etmiştir.

4.2.4.4.2 Yaşanan Sorunlara Çözümler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 dersleri "sürekli tekrar"(st:121) ettiklerini, öğretmen 15 ise öğrencilerin "dikkatlerini çekmeye"(st:107) çalıştığını, "ders yaparken müzik"(st:107) dinlettiğini, "minik hikayeler"(st:108) anlattığını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 "bireysel çalışmalar"(st:98) yaptığını, "öğrencilerle tek tek ilgilenmeye"(st:98) çalıştığını, "bu tip öğrencilerle onlara uygun konu değişikliği"(st:99) yaptığını ifade etmiştir. Öğretmen 6 "birebir çalışmalar"(st:95) yaptıklarını, "sözel ipucu"(st:95) verdiklerini, "yönergeler"(st:95) uyguladıklarını dile getirmiş öğretmen 7'de bu ifadeleri paylaşmıştır. Öğretmen 9 "sürekli tekrarlarla ve sorularla hatırlatmaya"(st:104) çalıştığını, öğretmen 11'de "sürekli tekrarlar"(st:102) yaptığını belirtmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 "böyle hiperaktif öğrenciler için konu değişikliği"(st:94) yaptığını, "ilgisini çekebilecek şeylere"(st:94) yöneldiğini ifade etmiştir.

d. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 böyle öğrencileri "birebir eğitim veren arkadaşlara"(st:153) yönlendirdiklerini ifade etmiştir.

e. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 "sürekli tekrarlarla dersi"(st:120) yürüttüklerini, öğretmen 13 öğrencilerin "dikkatini bir şeye çekebilmek için sık sık yöntem"(st:167) değiştirdiğini ve öğretmen 18 ise "sık sık yöntem"(st:99) değişikliğinin yanı sıra, "sık tekrarlar"(st:99) yaptıklarını ifade etmiştir.

4.2.4.4.3 Bu Özellikte Öğrencisi Olmayan Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 böyle öğrencisi bulunmadığını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 17 böyle öğrencisi bulunmadığını ifade etmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 böyle öğrencisi bulunmadığını ifade etmiştir.

d. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 böyle öğrencisi bulunmadığını ifade etmiştir.

4.2.5 Görsel Sanatlar Dersi İçin Haftalık Programda Ayrılan Zaman

4.2.5.1 Haftalık Ders Süresini Yetersizlik Nedenleri

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 her bir öğrenciyle tek tek ilgilenmeye zaman yetmediğini ifade etmiş, bu görüşü öğretmen 6, 7, 9 ve 11'de öğrencilerin hepsine yetişemediklerini belirterek desteklemiştir. Öğretmen 17 iki ders saati dersinin olduğunu, bu derslerden birinin "Pazartesi diğerini Perşembe"(st:148) olduğunu, çocukların zaten söylenen şeyleri unuttuklarını, bir de araya zaman girdiğinde sorun olduğunu ifade etmiştir.

b. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 "kesinlikle yetersiz"(st:98) olduğunu, öğrencilerin "hangi birine ilgi"(st:98) göstereceğini şaşırdığını, konuların yetişmediğini bu çocukların "ilgi"(st:99) beklediğini ifade etmiştir.

c. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 önceki girdiği ders saatinin "yeterli"(st:165) olduğunu ve "çocuklara çok faydası"(st:165-166) olduğunu, "çocukların günlük yaşam becerilerini kazanabilecekleri derslere ihtiyaçları"(st:167-168) olduğunu, "bunun için de görsel sanatlar"(st:168) dersinin çok önemli olduğunu, "görsel sanatlarda"(st:171) öğrencinin "elini kullanmayı"(st:171-172) öğrendiğini ifade etmiş, ancak ders saatlerinin düşürüldüğünü belirtmiştir. Öğretmen 16'da " tabii ki yeterli değil 1 saat zaten"(st:121) diyerek ders saatinin yetersizliği görüşünü desteklemiştir.

d. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 öğrencilerinin "hazırlanmaları, çekmeceyi açıp oradan"(st:194-195) "kâğıtlarını"(st:194) çıkarmalarının "bile 5-10 dakika"(st:195) aldığını, sürenin "kesinlikle çok yetersiz"(st:195) olduğunu ifade etmiştir.

e. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 "40 dakika dersin çok yetersiz"(st:124) olduğunu ve "haftada en az 3 ders saati"(st:124) olması gerektiğini, öğretmen 18 "bu çocukların bu derse ihtiyaçları olduğunu"(st:103-104) düşündüğünü ifade etmiştir.

f. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 sürenin "kesinlikle yetersiz" (st:98) olduğunu, hangi birine ilgi göstereceğini şaşırdığını(st:98) "zaman yetmiyor ki çalışma yapmaya onlarla ilgilenmeye" diyerek ifade etmiştir.

4.2.5.2 Haftalık Ders Süresini Yeterli Bulan Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 iki saatin yeterli olduğunu, 3. ve 4. Sınıflarda ise seçmeli dersin 3'er saat olduğunu, öğretmen 14 ve 15 iki saatin yeterli olduğunu ifade etmiştir.

b. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 "görsel sanatlar dersine haftalık programda ayrılan"(st:128) zamanın normal olduğunu ifade etmiştir.

c. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 "hiç aralıksız altı saat"(st:180) burada olduklarını ifade etmiştir.

4.2.6 Davranış Yöntemi

4.2.6.1 Öğretmenlerin Sınıf İçinde Uygun Olmayan Davranışı Söndürmek İçin Yaptığı Çalışmalar

4.2.6.1.1 Ödül – Ceza Yöntemi

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 "daha çok ödül"(st:127) yönteminin işe yaradığını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6 ve 7 ödül ceza yöntemini kullandıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.6.1.2 Görmezden Gelme, İlgilenmeme

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 "görmezlikten"(st:114) geldiğinin, ilgilenmediğini ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5, 9, 11 ve 17 görmezlikten geldiklerini ilgilenmediklerini ifade etmişlerdir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 ilgilenmediğini, "tepki"(st:102) vermediğini "bir süre sonra"(st:102) davranışın söndüğünü ifade etmiştir.

d. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2, 13 ve 18 görmemezlikten geldiklerini, ilgilenmedikleri ifade etmişlerdir. Öğretmen 13 otistik çocukların "biraz enteresan, duyguları karman çorman"(st:189) çocuklar olduğunu, kızıldığı zaman çocuğun "çok hoşuna"(st:190) gittiğini, "böyle bir durumda"(st:190-191) "kahkahalarla"(st:190) güldüğünü dile getirmiştir.

4.2.6.1.3 Öğrenciyi Doğrudan Uyarma Yerine Ortaya Söz Söyleme

a. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 genel uyardığını, ""Mehmet başını kaldır""(st:181-182) demek yerine ""Herkes başını kaldırsın""(st:182) dediğini, öğretmen 16 ise "uyarmak için"(st:124) "ortalığa bir söz"(st:124) söylediğini ifade etmiştir.

4.2.6.1.4 İstediği Davranışı Yapan Öğrenciyi Örnek Gösterme

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 17 yapılmasını istediği bir "davranışı yapan bir öğrenci varsa onu pekiştirerek sosyal öğrenme"(st:153-154) sağlamaya çalıştığını ifade etmiştir.

4.2.6.1.5 İlgisini Başka Yöne Çekmek

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 17 öğrencinin istemediği bir davranış yapması durumunda, doğru yaptığı başka bir davranışı pekiştirdiğini, "asla ceza"(st:158) vermediğini, zaten cezanın "ters"(st:158) teptiğini, "özellikle zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerde inanılmaz ters"(st:158-159) teptiğini ifade etmiştir.

b. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 kendi dersinde "kesinlikle cezaya çok"(st:201) karşı olduğunu ifade etmiştir.

c. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 18 öğrencini "dikkatini başka şeylere çekmeye"(st:107) çalıştığını, öğretmen 13 ise öğrenciye göre yöntem geliştirdiğini, bir öğrenci için çıkardığı sesin aynısını çıkarıp"(st:204), "yaptığı hareketin aynısını yaptığında"(st:204) durup güldüğünü bunun o öğrenci için "bir yöntem"(st:205) olduğunu ifade etmiştir.

4.2.6.1.6 Cezayı Sınıf Öğretmenlerinin Vermesini İstemek

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 "derslere sınıf öğretmenleri ile birlikte"(st:99) girdikleri "için cezayı sınıf"(st:99) öğretmenlerinin verdiğini ifade etmiştir.

4.2.6.1.7 Sevgi İle Yaklaşmak

a. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 sorunlu bir öğrencisinin "yaptığı bütün resimleri kesinlikle"(st:211-212) astığını, sergilediğini, öğrencinin bundan "gurur duyduğunu"(st:212) ifade etmiş, bunun sonucunda öğrencini "hareketlerinde"(st:213), "davranışlarında"(st:213) düzelmeler olduğunu belirtmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 öğrencilere "sevgiyle"(st:128) yaklaştıklarını ifade etmiştir.

4.2.6.1.8 Yer Değişikliği Yapmak

a. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 "yer değişikliği"(st:99) yaptığını ifade etmiştir.

4.2.6.1.9 Uyarmak, Duruma Göre Müdahale Etmek

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 "bazen"(st:115) "duruma bağlı müdahale"(st:114) ettiklerini ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 "bazen dayanamayınca"(st:105-106) uyardığını ifade etmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 öğrencilerin "bluğ çağında"(st:132) olduğu "için birbirlerine karşı tepkili"(st:132) davranabildiklerini, "eğitimci olarak gerekli uyarı ve telkinlerde bulunarak birbirlerini anlamalarını"(st:133) sağladıklarını ifade etmiştir.

d. Görme Engelliler İlk Öğreti Okulları

Öğretmen 10 uyardığını ifade etmiştir.

e. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 "çok ağır vakalarda"(st:127-128) öğrencinin kendisine "zarar vermemesini"(st:128) sağladıklarını ifade etmiştir.

4.2.6.2 Öğrencilerin Sınıf İçinde Birbirleri İle Olan Sorunları

a. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 öğrencilerin "bluğ çağında oldukları için birbirlerine karşı tepkili"(st:132) davranabildiklerini ifade etmiştir.

4.2.6.3 Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Olumlu Davranışı Pekiştirmek ve Devamlılığı Sağlamak İçin Yaptığı Çalışmalar

4.2.6.3.1 Ödül Yöntemi

4.2.6.3.1.1 Ödül Yöntemi Olarak Sevdiği Yiyeceği Verme

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 bu çocukların "yemeyi çok"(st:130) sevdiğini, bu okulda yemeğin "çok etkili bir ödül"(st:130) olduğunu ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 17 öğrenci "sadece ilk davranışı yapıyorsa küçük bir kraker"(st:167) verdiğini, her ilerlemede ödülü büyültüp "bir bonibon"(st:168), daha da büyültüp "bir halley"(st:169) verdiğini ifade etmiştir.

4.2.6.3.1.2 Ödül Yöntemi Olarak Resimlerini Sergileme

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 çocukların "yaptıkları resimlerini"(st:118) asmasının "onlar için çok büyük bir şey"(st:118) olduğunu ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 “resimlerini sergileyerek”(st:109) öğrencileri ödüllendirdiğini, öğretmen 6 “her öğrencinin çalışmasını sergilemeye”(st:107) çalıştığını, öğretmen 7 ‘de “her öğrencinin çalışmasını sergilemeye”(st:109) çalıştığını, öğretmen 9 “resimleri panoya”(st:114) astığını öğretmen 11 öğrencilerin “resimlerini tüm sınıfla”(st:111) paylaşıp takdir ettiğini, panoya astığını ve öğretmen 17 her hafta yapılan “resimleri”(st:163) sınıf panosuna astığını, “sınıfta çok üstün performans gösteren öğrencinin resmini”(st:164-165) dışarıdaki büyük panolara astığını ifade etmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 öğrencinin yaptığı “çalışmayı panoya”(st:105) astığını, öğretmen 3 öğrencilerin “resim çalışmalarını panoda”(st:138) sergilediğini ifade etmiştir.

d. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 öğrencilerin “resimlerini”(st:218) asmasının onlara verilebilecek “en güzel ödül”(st:218) olduğunu ifade etmiştir.

e. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 18 çocukları ödüllendirmek için onların “resmini”(st:111) astığını ifade etmiştir.

f. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 öğrencinin “yaptığı çalışmayı panoya”(st:103) astığını, “her öğrencinin çalışmasını sergilemeye”(st:103) çalıştığını ve “engelliler haftasında ayrıca sergi açmaya”(st:104) çalıştığını ifade etmiştir.

4.2.6.3.1.3Sevdiği Bir Şey Verme (Fiziksel Ödüllendirme)

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 “ödül yöntemini”(st:102) kullandığını, “küçük”(st:102) “ödüller” (st:102) verdiğini ifade etmiştir.

b. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 çocuklara “başarılı oldukları için”(st:106-107) “ufak tefek pastel boya, kuru boya, resim malzemesi”(st:106) hediye ettiğini, bu hareketin “diğer çocuklara örnek olduğun, onları teşvik”(st:107) ettiğini ifade etmiştir.

c. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 çocukları ödüllendirdiğini, onların “sevdiği bir şeyi”(st:131) verdiğini ifade etmiştir.

4.2.6.3.1.4 Sembolik Pekiştireçler Verme

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 17 ödül panolarının olduğunu, "sembolik pekiştireçler"(st:170) verdiklerini, "yıldız"(st:170) verdiklerini ve "beş yıldıza bir çikolata felan"(st:170-171) verdiğini ifade etmiştir.

4.2.6.3.1.5 Dokunarak Ödüllendirme

a. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 öğrencinin "sırtını sıvazlayarak"(st:129) ödüllendirdiğini, "onu methettiğini"(st:130), "yaptığının güzel olduğunu"(st:131) sırtını sıvazlayarak anlattığını ifade etmiştir.

4.2.6.3.1.6 Sözle Ödüllendirme

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 9 öğrencileri "sözle takdir"(st:114) ettiğini, öğretmen 11 ise öğrencilere "tatlı sözler"(st:111) söylediğini ifade etmiştir.

b. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 "her bir öğrencinin birey olduğunu düşünerek olumlu davranışların devamlılığı için başarılı öğrencileri sınıfta ve okulda örnek"(st:138) gösterdiğini ifade etmiştir.

c. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 öğrencini "yaptığını methederek"(st:128), "çok güzel olduğunu söyleyerek"(st:128) ödüllendirdiğini, öğretmen 10 ise yapılan bir çalışmayı örnek gösterip sınıftaki diğer öğrencilere inceleterek, çalışma hakkında arkadaşlarının fikirlerini alarak o öğrenciyi ödüllendirdiğini ifade etmiştir.

4.2.6.4 Öğretmenlerin Başarılı Öğrencilerin Aileleriyle İletişim Kurması ve Öğrenciye Geleceği İle İlgili Yön Verme

a. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 “başarılı öğrencilerin aileleriyle iletişim kurarak güzel sanatlar lisesine ve üniversitelerin güzel sanatlar bölümüne”(st:140-141) yönlendirdiğini ifade etmiştir.

4.2.7 Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlar

4.2.7.1 Öğretmenlerin Uzun Dönemli Amaçları Belirlemek İçin Yaptıkları Çalışmalar

4.2.7.1.1 Öğrenciyi Gözlemleyerek Amaç Belirleyen Öğretmenler

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 “öğrenciyi”(st:115) gözlemleyerek “ne yapıp yapmayacağını”(st:115) anlaya bildiğini ifade etmiştir.

b. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 öğrencide “ışık”(st:137) gördüklerinde “onu sürekli”(st:137) eğittiklerini, dersteki çalışmaları “yapamayan öğrencileri ayriyeten daha başka türlü”(st:140-141) çalışmalarla çalıştırdıklarını ifade etmiştir.

4.2.7.1.2 BEP Hazırlama

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 BEP hazırladığını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 9 ve 11 BEP hazırladıklarını, öğretmen 17 ise okula “dönemin ortasında”(st:177) geldiğini, hazırlaması gereken planları, okulda “resim öğretmeni olmadığı için”(st:178) sınıf öğretmenlerinin “kendi yıllık planları”(st:179) arasına aldığını, “her şeyi”(st:179) sınıf öğretmenlerinin hazırladığını ifade etmiştir.

c. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 “kendi hazırladığı bir değerlendirme”(st:223-224) sisteminin olduğunu, “öğrencilere müfredatı yetiştirmeyi, bitirmeyi hiç”(st:224) amaçlamadığını, “öğrenciyi geliştirmeyi, öğrenciyi yetiştirmeyi”(st:224-225) amaçladığını, müfredatı tamamlamanın kendisi için önemli olmadığını, “öğrenci”(st:226) “bireysel olarak”(st:227) “nereden nereye gelmiş”(st:226-227) olduğunun kendisi için önemli

olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca öğretmen 12 tüm öğrencilerine "bireysel eğitim planı"(st:227) uyguladığını belirtmiştir.

d. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 ve 18 BEP hazırladıklarını ifade etmiştir.

e. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 "dosyalarca"(st:109) BEP hazırladıklarını ifade etmiştir.

4.2.7.1.3 BEP Hazırlamama

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 öğrencilerini "hepsinin algılaması farklı olduğundan her öğrenciye aynı şeyi"(st:107) uygulayamadıklarını, öğretmen 14 ise "yıllık plan"(st:136) hazırladığını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6 BEP hazırlamadığını ifade etmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 "uzun dönem ve kısa dönem yani haftalık hedefler"(st:113) belirlediğini, öğretmen 3 ise BEP hazırlamadığını ifade etmiştir.

d. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 BEP hazırlamadığını ifade etmiştir.

e. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 "bir aylık performans"(st:136) ve "günlük planlar"(st:136) yaptığını ifade etmiştir.

4.2.7.1.4 Aylık Performans Alımı

a. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 ve 18 aylık performans alımı gibi çalışmalar yaptıklarını ifade etmiştir.

4.2.7.1.5 Yıllık Plan Hazırlama

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 "yıllık plan"(st:136) hazırladığını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 “yıllık plan da”(st:) yaptıklarını ifade etmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 “yıllık plan”(st:159) hazırladıklarını ifade etmiştir.

4.2.7.1.6 Sene Başında Performans Kayıtları Alınması

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 “sene başında performans kayıtları”(st:123) aldığını ifade etmiştir.

4.2.7.1.7 Kaba Değerlendirme

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6 ve 7 kaba değerlendirme yaptıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.7.1.8 Ölçüt Bağımlı Testler

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6 ve 7 ölçüt bağımlı testler yaptıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.7.1.9 İleri Zincirleme Öğretim Yöntemi Kullanmak

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6 ve 7 ileri zincirleme öğretim yöntemi kullandıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.7.1.10 Haftalık Hedef Belirleme

a. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 “uzun dönem yani haftalık”(st:114) hedefler belirlediklerini ifade etmiştir.

4.2.7.2 Öğretmenlerin Uzun Dönemli Amaçlar Belirlerken Yaşadıkları Problemler

a. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 “öğrencilerden bazılarının görsel sanatlar dersine karşı çekingen davranırken zamanla bu tutumu bırakıp, kendini resimle ifade”(st:163-164) etmeye

başladığını, “sessiz dünyanın çocukları oldukları için görsel sanatlarda duygu ve düşüncelerini daha iyi ortaya”(st:164-165) koyduklarını ifade etmiştirler.

4.2.7.3 Öğretmenlerin Kısa Dönemli Amaçları Belirlemek İçin Yaptığı Çalışmalar

4.2.7.3.1 Herhangi Bir Çalışma Yapmayan Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretme 15 herhangi bir çalışma yapmamaktadır.

b. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 “programlı olarak öyle bir şey”(st:148) uygulamadığını ifade etmiştir.

c. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 18 ek bir çalışma yapmadığını, hepsini “BEP’te”(st:122) olduğunu ifade etmiştir.

4.2.7.3.2 Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı (BÖP) Hazırladığını Belirtmeyen Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4, 14 ve 15 BÖP hazırladıklarını belirtmemişlerdir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6, 7, 11 ve 18 BÖP hazırladıklarını belirmemişlerdir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 BÖP hazırlamadığını ifade etmiştir.

d. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 BÖP hazırladığını belirtmemiştir.

e. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 ve 18 BÖP hazırladıklarını belirtmemiş ve öğretmen 2 ise “her çocuğun yaptığı şeyleri ve yapamadıklarını”(st:141) belirlediklerini, “çocuğun geldiği ilk ay performans alımı”(st:141-142) yaptıklarını ve “çocuğun yapamadıklarını programa dahil”(st:142) ettiklerini ifade etmiştir.

f. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 BEP hazırladığını belirtmiş ancak BÖP hazırladığını belirmemiştir.

4.2.7.3.3 Ünite/Planı Ders Planı Hazırlama

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 "yıllık plan"(st:142) yaptığını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 17 öğretmenlerin ünite/ders planı "hazırlarken çok zorluk yaşadıklarını"(st:187) zannetmediğini "çünkü yıllardır"(st:188) aynı okulda grev yaptıklarını, "öğretmenler ve"(st:188) öğrencilerin "birbirlerini de"(st:189) tanıdıklarını bu sebepten "sıkıntı"(st:189) olmadığını, kendisinin zorluk yaşayacağı noktada "deneyimli öğretmenlerde"(st:190-191) faydalanabileceğini ifade etmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 "konunun açıklamalarını anlatıp öğrencilerin fikir yürütebilme kabiliyetlerini yükseltmeye çalışarak, daha özgüvenli ve verimli çalışmalarını sağlamak için kısa ve uzun dönemli amaçlarını öğretim yılı içerisinde gerçekleştirmeye"(st:170-172) çalıştıklarını ifade etmiştir.

4.2.7.3.4 İleri Zincirleme Öğretim Yöntemi

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6 ve 7 ileri zincirleme öğretim yöntemi kullandıklarını ifade etmişlerdir.

4.2.7.3.5 Başka Okullarda Çalışan Öğretmenlerden Yardım Alma

a. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 "eğitim uygulamada bir"(st:304) arkadaşı olduğunu ve "ondan fotokopi"(st:305) alıp kendilerine uyarladıklarını ifade etmiştir.

4.2.7.3.6 Haftalık Hedefler Belirleme

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 "hedef"(st:112) belirlendiğini, "bireysel tekrarlar ve örnekler"(st:112) kullandığını ifade etmiştir.

b. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 “kısa dönem yani haftalık”(st:115) hedefler belirlediğini ifade etmiştir.

4.2.7.3.7 Öğrenciyi Gözlemleyerek Amaç Belirleme

a. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 “her çocuğun yaptığı şeyleri ve yapamadıklarını”(st:141) belirlediklerini, “çocuğun geldiği ilk ay performans alımı”(st:141-142) yaptıklarını ve “çocuğun yapamadıklarını programa dahil”(st:142) ettiklerini ifade etmiştir.

4.2.7.4 Öğretmenlerin Kısa Dönemli Amaçları Belirlerken Yaşadıkları Problemler

4.2.7.4.1 Sınıftaki Her Öğrenci İçin Ayrı Plan Hazırlanması

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 her öğrencinin “algılaması farklı olduğundan her öğrenciye aynı şeyi”(st:107) uygulayamadıklarını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 her öğrenci “ile ilgilenmenin çok zaman”(st:123) aldığını, “derse zaman”(st:123) kalmadığını ifade etmiştir.

c. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 “bir sınıfta”(st:199) farklı engelli öğrencilerin bir arada bulunduğunu, “bunların hepsinin öğrenmesi farklı zaman”(st:201-202) aldığı için zaten öğrencilerle “teke tek, birebir”(st:202) çalıştıklarını ifade etmiştir.

4.2.7.4.2 Beceri Kazandırma Ancak Ürün Ortaya Çıkarmama

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 öğrencilere “beceri”(st:114) kazandırdıklarını “fakat ürün”(st:114) çıkmadığını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6 ve 7 öğrencilere beceri kazandırdıklarını fakat ürün çıkmadığını ifade etmişlerdir.

4.3 Öğrenme ve Öğretme Süreci

4.3.1 Görsel Sanatlar Programının Uygulanabilirliği

4.3.1.1 Görsel Sanatlar Programının Özel Eğitim Okullarında Uygulanabilirliği

4.3.1.1.1 Programın Özel Eğitime Uygun Olmadığını Düşünen Öğretmenler

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 normal okullarda "uygulanmazken"(st:129) programı kendilerinin nasıl uygulayacaklarını, öğretmen 9 "konuları her ne kadar müfredattan seçmeye"(st:129) çalışsalar da "durumu öğrencinin gereksinimine göre"(st:129-130) değiştirebildiklerini, bazı konuların uygun olmadığını bazılarının gereksiz olduğunu, öğretmen 17 ise programın "pilot uygulamasının nerede yapıldığını merak"(st:196) ettiğini, "bu kadar işe yaramaz bir program"(st:196-197) görmediğini ifade etmiştir.

b. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 programın "uygulanabilir"(st:154) olmadığını ifade etmiştir.

c. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 "hiçbir yerde"(st:372-373) uyabileceği "bir programa denk"(st:373) gelmediğini ifade etmiştir.

d. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 programın "hiç hiç uygun olmadığını"(st:121) düşündüğünü, zaten "40 dakikalık bir sürede yapılabilecek"(st:121-122), "hele ki engelli öğrencilerle"(st:122) yapılabilecek bir program olmadığını ifade etmiştir.

4.3.1.1.2 Görsel Sanat Programı Olmayan Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 "görsel sanat"(st:149) programlarının olmadığını ifade etmiştir.

b. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 "görsel sanatlar"(st:209) programlarının olmadığını, ayrıca konu ile "ilgili her hangi bir"(st:209-210) bilgisinin de olmadığını ifade etmiştir.

4.3.1.1.3 Görsel Sanatlar Programının Uygun Olduğunu Düşünen Öğretmenler

a. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 normal ilköğretim okulları ile aynı müfredatı uyguladıklarını, bir sorun olmadığını, öğretmen 3 "görsel sanatlar eğitimi"(st:183) programının "işitme engelli okullarında öğrenciler üzerinde çok olumlu katkısı"(st:183-184) olduğunu, "öğrencilerin yaratıcılıklarını ortaya"(st:184) çıkartması, "kendilerini ifade"(st:185) edebilmeleri, "özgüvenlerinin pekişmesi ve bunun sonucunda da"(st:185) "diğer bütün derslerde de başarılı olmalarına da katkısı"(st:186-187) olduğunu ifade etmiştir.

4.3.1.1.4 Hazırladıkları BEP'e Uymak Zorunda Olduğunu Düşünen Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 yaptıkları "BEP'e uymak"(st:137) zorunda olduğunu ifade etmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 yaptıkları "BEP'e uymak"(st:150) zorunda olduğunu ifade etmiştir.

4.3.1.1.5 Görsel Sanatlar Programının Özel Okullarda Uygulanması Konusunda Kendilerine Eğitim Verilmesinin Gerekliliğini Düşünen Öğretmenler

a. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 "bir eğitim"(st:154) almanın "iyi"(st:154) olacağını, "1980'lerde yazılmış programa göre"(st:211) gittiklerini, kendilerinin bir şeyler ekleyip çıkardıklarını ama bu konunun öğretmenler için "en büyük eksiklik"(st:212-213) olduğunu ifade etmiştir.

b. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 "bu okula gelmeden"(st:244) durum hakkında bilgi sahibi olması gerektiğini, öğreninceye kadar "bocaladığını"(st:246), çok araştırdığını, "çok kafayı"(st:246) yorduğunu, eğitim almış olsaydı belki o zaman alışma sürecinin bu kadar uzun olmayacağını ifade etmiştir.

4.3.1.1.6 Görsel Sanatlar Programını Öğrenciye Uyarlamaya Çalışarak Uygun Hale Getirme

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 "Zübeyde Taşel'in iş okulları için hazırlanmış bir kitabı"(st:120) olduğunu, "ona uymaya"(st:120), "çocuklarının yapabilecekleri işlere"(st:121) "uydurmaya"(st:121) çalıştıklarını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6 çocukların "yapabilecekleri işlere göre ekleyip"(st:129) çıkardıklarını, öğretmen 7 "programdan çok öğrencinin ne yapabileceğinin önemli"(st:131-132) olduğunu, öğretmen 9 programı "öğrencinin gereksinimine göre"(st:129-130) değiştirdiklerini ve öğretmen 11 ise programı "uygulanabilir hale"(st:127) getirdiklerini ifade etmiştir.

c. Ortopedik İlköğretim Okulları

Öğretmen 18 çalışmaları "çok basitten karmaşığa doğru çocuğun yapabilme kapasitesine uygun yapmaya"(st:129) çalıştıklarını, programa "birebir"(st:130) uymadıklarını, "çocuklara göre"(st:130) uyarladıklarını ifade etmiştir.

4.3.1.1.7 Deneme Yanılma Yoluyla Kendi Çabalarıyla Yapmaya Çalışanlar

a. Ortopedik İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 seminere katılmadan önce kendisinin "düşünerek"(st:232) "yöntemler"(st:233) hazırladığını, "bunları kâğıda"(st:234) döktüğünü, puanladığını, "kitapta uyabildiği yerlere uymaya"(st:236) çalıştığını ama değiştirmesi "gereken yerleri de"(st:236) değiştirdiğini, eğitim denetçisinin hazırlanan çizelgeleri "çok beğendiğini"(st:242) ifade etmiş ama bu işi "deneme yanılma usulüyle kendi"(st:243) kendisine öğrenerek yaptığını böyle olmaması gerektiğini belirtmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 programı "kendi çabalarıyla"(st:377) düzenlediklerini, "biraz deneme yanılma yöntemiyle olmak zorunda"(st:377-378) olduğunu ifade etmiştir.

4.3.2 Yıllık Plan Hazırlama

4.3.2.1 Yıllık Plan Hazırlarken İzlenen Yollar

4.3.2.1.1 İnternetten Faydalanma

a. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 yıllık plan hazırlarken "internetten"(st:131) faydalandığını ifade etmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 yıllık plan hazırlarken "internetten"(st:381) faydalandığını ifade etmiştir.

c. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 yıllık plan hazırlarken "internetten"(st:126) faydalandığını ifade etmiştir.

4.3.2.1.2 Kendi Çabaları İle Hazırlama ve Diğer Okullardaki Öğretmen Arkadaşlarından Destek Alma

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 okulda yardım alacağı "eski öğretmen"(st:151) olmadığını, öğretmen 15 ise kitabım "kesinlikle yeterli" (st:141) olmadığını, kendi çabaları ile ve arkadaş yardımı ile yıllık plan hazırladığını ifade etmiştir.

b. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 arkadaşlarından "faydalanarak bir şeyler yapmaya"(st:131) çalıştığını, öğretmen 3 ise "konuları aylara göre dağıtıp, kazanımlar, etkinlikler, açıklamalar ve önemli günler için zamanına göre programlama ve"(st:190-191) çalışmalar yaptığını ifade etmiştir.

c. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 "eğitim uygulama okulu ne yapmışsa ona bakarak"(st:381) kendi çocuklarının "durumunu göz önünde tutarak bir şeyler yapmaya"(st:382) çalıştığını ifade etmiştir.

4.3.2.1.3 Programı Esas Alarak Ekleme Çıkarmalar Yapma

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 programı kitaba "uydurmaya"(st:132) çalıştıklarını, "eklemeler"(st:132), çıkarmalar yaptıklarını, öğretmen 6 "resim-iş eğitim programını göz önüne alıp plan hazırladığını"(st:132), öğretmen 7'de "resim-iş eğitim programını göz önüne alıp plan hazırladığını"(st:134) ifade etmiştir.

b. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 uygulayabilecekleri "konuları"(st:132) aldıklarını, öğretmen 3 "yeni öğretim yılı müfredatına uygun yeni yıllık plan"(st:193) hazırladığını ifade etmiştir.

4.3.2.1.4 Eski Öğretmenin Yaptığına Göre Yapma

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 "eski öğretmenin hazırladığı planı"(st:123), "konular ekleyerek"(st:123) uyguladıklarını, zaten çocukların "her şeyi"(st:124) unuttuklarını ifade etmiştir.

b. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 "eski öğretmenin yaptığını"(st:213-214) kendilerinin de kullandığını, "olabildiğince"(st:214) basitleştirdiklerini ifade etmiştir.

4.3.2.1.5 Önceki Yıllarda Hazırlanan Çalışmalardan Faydalanma

a. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 "önce ki yıllara ait çalışmalarımı tekrar gözden geçirip yeni öğretim yılı müfredatına uygun yeni yıllık plan"(st:192-193) hazırladığını ifade etmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 "yıllık"(st:152) planlarının olduğunu ifade etmiştir.

4.3.2.1.6 Öğrencinin Gelişim Düzeyine Göre ve Gözlemleyerek Hazırlayanlar

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 9 plan hazırlarken öğrencilerin durumunu ele aldığını, konuları basitleştirdiğini, öğretmen 11 "öğrencinin gelişim düzeyi ve yapabildiklerine göre"(st:130) düzenleme yaptığın ve öğretmen 17 ise "öğrencilerin motor gelişimlerine, zihinsel gelişimlerine, çevre ve okulun fiziki yapısına dikkat"(st:200) ettiğini ifade etmiştir.

b. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 yıllık plan hazırlarken, "çocukların genelde yapabileceği"(st:156) işlere dikkat ettiğini ifade etmiştir.

c. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 18 çocukların "durumunu gözlemleyerek"(st:132) yıllık plan hazırladıklarını ifade etmiştir.

4.3.3 Ünite Planı Hazırlama

4.3.3.1 Ünite Planı Hazırlarken İzlenen Yollar

4.3.3.1.1 Öğrencinin Performansına Göre Hazırlama

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5, 6 ve 7 öğrencini performansına göre ünite planı hazırladıklarını ifade etmiştir.

4.3.3.1.2 İnternetten Faydalanma

a. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 ünite planı hazırlarken "internetten"(st:131) yararlandığını ifade etmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 ünite planı hazırlarken "internetten"(st:381) de yararlandığını ifade etmiştir.

4.3.3.1.3 Diğer Derslerde İşlenen Ünitelere Paralel Olmasına Dikkat Edenler

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 9 ve 17 diğer öğretmenlerle paralel şekilde ders işlemeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir.

b. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 "diğer derslerdeki ünitelere göre"(st:159) gittiklerini ifade etmiştir.

4.3.3.1.4 Diğer Öğretmenlerden Destek Alma

a. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 arkadaşlarında da "faydalanarak"(st:131) ünite planı hazırladığını ifade etmiştir.

b. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 konuların paralel gitmesi için çocukların "öğretmenlerine"(st:163) ne işlediklerini sorduğunu, derslerle orantılı gitmeye çalıştığını ifade etmiştir.

c. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 ünite planı hazırlarken "eğitim uygulama okulu ne yapmışsa ona bakarak kendi"(st:381) çocukların durumunu göz önünde "tutarak bir şeyler yapmaya"(st:382) çalıştığını ifade etmiştir.

4.3.3.1.5 Kendi Çabası İle Ünite Planı Hazırlama

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 "günlük plan"(st:139) hazırladığını ifade etmiştir.

b. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 "ünite planı hazırlarken, ders, sınıf, yaklaşık ders süresi, konu başlığı belirtikten sonra, öğrenme alanı ve açıklaması, kazanımlar ve açıklaması, konu tekniği, süreç ve açıklamaları, değerlendirme açıklaması yaparak ünite planı"(st:196-198) hazırladığını ifade etmiştir.

c. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 "ünite planı, ders planı da"(st:238) yaptığını ifade emiştir.

d. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 "ünite planı"(st:128) yaptığını, onu da kendinin hazırladığını ifade etmiştir.

4.3.4 Ünite Planı Hazırlamayan Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 ve 14 ünite planı hazırlamadıklarını ifade etmişlerdir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 11 ünite planlarının olmadığını ifade etmiştir.

c. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 "ünite planının"(st:216) olmadığını, öğretmen 16 "ünite planı"(st:159) hazırlamadığını ifade etmiştir.

d. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 ve 18 ünite planı hazırlamadıklarını ifade etmiştirler.

4.3.5 Öğrencilerin Performans Düzeylerini Belirleme

4.3.5.1 Gözlem Yaparak Performans Düzeyinin Belirlenmesi

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 "öğrenciye göre bir değerlendirme"(st:138) yaptıklarını, öğretmen 11 "çocuğun düzeyini gözlemleyerek"(st:137) anlayabildiğini ifade etmiştir.

b. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 çocukları gözlemleyebildiğini, "gözlem yöntemini"(st:223) kullandığını,

c. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 ünite planını kendisinin hazırladığını ifade etmiştir.

d. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 18 "gözlemler" (st:138) yaptıklarını, öğretmen 13 ise gözlemlediklerini, "Serdar şunu yapabilir, Enes'te bunu yapabilir diye kendi" (st:391-392) kafalarına göre ünite planı hazırladıklarını ifade etmiştir.

e. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 "senenin başında ilk bir ay"(st:133) çocuklarını "ne düzeydeler diye"(st:133) performanslarına baktığını ifade etmiştir.

4.3.5.2 Uygulama Yaptırarak Performans Düzeyinin Belirlenmesi

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 "uygulamalı çalışmalar"(st:147) yaptıklarını, öğretmen 14 ise "ilk zamanlarda performans"(st:157) aldığını, sonra da çocuğun yapıp yapamadığı şeyleri "tek tek günlük planda"(st:163) yazdığını ifade etmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 "makasla kesme, sınırlı boyama, kalem tutma gibi "(st:158) çalışmalar yaptıklarını, çocukların "kasları gelişmediği için bu becerileri bir yıl içinde bile"(st:158-159) yapamayabildiğini ifade etmiştir.

c. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 "uygulama" (st:134) yaptırdığını, çocukların uygulamayı "yapıp yapamadıkların tespit" (st:134) ettiğini, "yapamadıklarından en yapabileceklerini" (st:135) hedef aldığını ifade etmiştir.

4.3.5.3 Sınıf Öğretmenleri İle Görüşerek Performans Belirleme

a. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 performans belirlemek için "sınıf öğretmenleri ile"(st:133-134) görüştüğünü ifade etmiştir.

4.3.5.4 Konuya Başlamadan Önce Gözlem ve Uygulama Yoluyla Performans Düzeyinin Belirlenmesi

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 9 kendinden önceki öğretmenlere ve kendi araştırmalarına "dayanarak"(st:142) "performans düzeyi"(st:141) aldığını, bir ön değerlendirme yaptığını, "çocuk kendi başına neler yapabiliyor, neleri yardımla yapabiliyor"(st:143) bunları gözlemlediğini ifade etmiştir. Öğretmen 17 "konuya başlamadan önce"(st:209) çocukların "gerekli hazır bulunuşluğa sahip olup olmadıklarını görmek için çeşitli"(st:209) çalışmalar yaptığını ifade etmiştir.

4.3.5.5 Öğrencinin Rehberlik Araştırma Merkezi Raporlarına Bakarak Performans Düzeylerinin Belirlenmesi

a. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 çocukların performanslarının "zaten"(st:220) alındığını çocuğun gelişimini gördüklerini ifade etmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 "öğrencinin"(st:389) "RAM"(st:389) raporunun geldiğini, o rapora baktıklarını "ama çok yeterli olduğunu"(st:389-391) düşünmediğini, öğretmen 18 "fikir versin diye"(st:138) raporlara baktıklarını ifade etmiştir.

4.3.5.6 Kaba Değerlendirme Formları Yolu İle Performans Değerlendirme

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6 ve 7 kaba değerlendirme aldıklarını ifade etmişlerdir.

4.3.5.7 Önceki Yılların Ürün Dosyasına Bakarak Değerlendirme

a. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 "ürün dosyalarına"(st:138) bakarak performans düzeyi belirlediğini ifade etmiştir.

4.3.6 Performans Düzeyi Belirlemeyen Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 çocukları "resim tarzlarından"(st:130) tanıdığını, ayrıca bir performans düzeyi belirlemediğini ifade etmiştir.

b. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 "öğrencilerin yaratıcılıklarını kullanabilmeleri"(st:203) için çalışmalar yaptığını ifade etmiştir.

c. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 performans düzeyini belirlemek için bir çalışma yapmadığını ifade etmiştir.

4.3.7 Öğretim Yöntemlerini Belirleme

4.3.7.1 Sözel Yöntemin (Düz Anlatım)Yanı Sıra;

4.3.7.1.1 Pekiştireç Kullanan Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 verdiği eğitimi "oyunlaştırdığını"(st:172) ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6, 7 ve 17 pekiştireçler kullandıklarını ifade etmiştir.

4.3.7.1.2 Soru Cevap Yönteminin Kullanılması

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 17 "genelde soru cevap şeklinde uygulama"(st:225) yaptığını ifade etmiştir.

4.3.7.1.3 Derslerde Müzik Kullanılması

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 "sevdikleri müziği dinletmenin çok çok zorda kaldığı zaman"(st:153) kullandığı "bir yöntem"(st:154) olduğunu, "çünkü dinlemek istedikleri"(st:154) müziklerin "dayanılır gibi"(st:155) olmadığını ifade etmiştir.

4.3.7.1.4 Fiziksel Yardım ve Gösterip Yaptırma Yönteminin Kullanılması

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 "örnek" (st:137) gösterdiklerini "birebir anlatım" (st:137) yaptıklarını, öğretmen 15 "drama, gösterip yaptırma" (st:153) yöntemi kullandıklarını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 "gösterip yaptırma yöntemini sık"(st:145) kullandıklarını, öğretmen 6 ve 7 ipucu yöntemi, fiziksel yardım yöntemlerini kullandıklarını, öğretmen 9 "gerekirse ellerinden tutup"(st:154) yaptırdığını ve öğretmen 11 "sohbet"(st:140) ettiklerini ifade etmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 "çocukla derslerde gösterim yaptırma tekniğini"(st:76-77) kullandığını, öğretmen 3 "çeşitli görsel sanat kitap ve dergilerinden yararlanmak, röprodüksiyonlardan yararlanmak" (st:218-219), "gerçek objelerin gözlemlenmesi, görsel sanatlar derslerinde gerçek objelerle ve düşsel objelerle resim çalışmaları"(st:219-220) gibi uygulamalar yaptıklarını ifade etmiştir.

d. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 "gösterip"(st:233) yaptırdıklarını, çocuk "yuvarlamanın ne olduğunu bilmiyorsa"(st:233-234), "yuvarlama yöntemini"(st:235) gösterdiğini ifade etmiştir.

e. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 "fiziksel yöntem ve model olma yöntemi"(st:165) kullandığını, öğretmen 13 fiziksel yardım ve "gösterip yaptırma tekniğini"(st:401) kullandığını ve öğretmen 18 "gösterip yaptırma ve model olma yöntemi"(st:144) kullandığını ifade etmiştir.

f. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 "gösterip yaptırma yöntemini"(st:142) kullandığını ifade etmiştir.

4.3.7.1.5 Derslerde Bilgisayar İnternet Gibi Teknolojik Materyaller Kullanmak

a. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 öğrenmenin verimini arttırmak için "interneti"(st:144) kullandığını ifade etmiştir.

b. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 öğrenmenin verimini arttırmak için "bilgisayar"(st:142) kullandığını ifade etmiştir.

4.3.7.2 Görsel Sanatlar Dersinde Drama Yönteminin Kullanılması

4.3.7.2.1 Derste Drama Yöntemi Kullanan Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 dersi oyunlaştırdığını, "oyunlar"(st:174) ya da "yarışma"(st:174) düzenlediğini, öğretmen 15 ise duruma göre "küçük bir drama"(st:160-161) düzenlediğini ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 9 "dramayı tam olarak"(st:156) kullandığını, öğretmen 11 ise "dramayı bazen dikkat çekmek için"(st:145) kullandığını ifade etmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 drama yöntemini kullandığı ifade etmiştir.

d. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 drama yöntemini kullandığı ifade etmiştir.

4.3.7.2.2 Derste Drama Yöntemi Kullanmayan Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 derste drama yöntemi kullanmadığını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5, 6 ve 7 drama yöntemini kullanmadıklarını, öğretmen 17 ise dramayı tam kullanamadığını, çocukların yeterli hayal gücüne sahip olmadıklarını ifade etmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 drama yöntemini kullanmamaktadır.

d. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 ve 16 drama yöntemini kullanmadıklarını ifade etmişlerdir.

e. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2, 13 ve 18 drama yönteminin kullanılmadığını ifade etmişlerdir.

f. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 drama yöntemini kullanmadığını ifade etmiştir.

4.3.8 Ders Öncesi Hazırlıklar

4.3.8.1 Öğretmenler Derse Başlamadan Önce Öğrenciyi Motive Etmek Amacıyla;

4.3.8.1.1 Derse Başlamadan Önce Sohbet Ortamı Yaratan Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 derse başlamada önce "konuşma ortamı"(st:134) yarattığını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 9, 11 ve 17 derse başlamadan önce sohbet ettiklerini, öğretmen 5 ise "sohbet ortamı yaratmaya"(st:141) çalıştığını, "o günün nasıl geçtiğinden falan"(st:141) bahsettiğini ifade etmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 sohbet ederek motive etmeye çalıştığını, öğretmen 3 ise "öncelikle konu ile ilgili anlatımlarda"(st:212) bulunduğunu, sonra da "öğrencilerin konu ile ilgili sormak istediklerini kabul"(st:212-213) ettiğini ve cevapladığını ifade etmiştir.

d. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 "kapıdan girer girmez"(st:226) hal hatır sorduğunu, öğretmen 16 ise "espri"(st:171) yaptığını ifade etmiştir.

e. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 "günlük olaylarla ilgili bir espri"(st:274) yaptığını ifade etmiştir.

f. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 "biraz sohbet ortamı yaratmaya"(st:162) çalıştığını, öğretmen 13 "günaydın" diyerek "kim gelmiş, tatlı oğlum nasıl" diyerek sohbet ortamı"(st:395) yarattığını, öğretmen 18 "sohbet ortamı"(st:141) yarattığını ifade etmiştir.

g. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 sohbet ortamı yarattığını ifade etmiştir.

4.3.8.1.2 Derse Başlamadan Önce Hikâye Anlatan Öğretmenler

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 17 "bolca hikâyeler"(st:215) anlattığını ifade etmiştir.

b. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 "bir öykü"(st:273) ya da "fıkra" (st:273) anlattığını ifade etmiştir.

4.3.8.1.3 Derse Başlamadan Önce Oyunlaştırma Yönteminin Kullanılması

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 motive etmek için "oyun yöntemini çok"(st:166) kullandığını, oyunu "çok"(st:166) sevdiklerini, "daha fazla akılda"(st:167) kaldığını, öğretmen 15 ise "müzik"(st:150) kullandığını, "bazen dramaya"(st:150) başvurduğunu ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 9 ve 17 çocukları derse motive etmek için oyun oynadıklarını ifade etmiştir.

c. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 çocukları motive etmenin "çok önemli"(st:273) olduğunu, "bazen tiyatro sanatçısı gibi"(st:273) olduğunu ifade etmiştir.

4.3.8.1.4 Eski Öğrenci Çalışmalarından Örnek Gösterme

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6 ve 7 konuyla ilgili örnek çalışmalar gösterdiklerini ifade etmiştir.

4.3.8.1.5 Derse Başlamadan Önce Beden Egzersizi Yaptırma

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 öğrencileri derse motive etmek için "beden dili" (st:150) kullandığını ifade etmiştir.

b. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 öğrencileri derse motive etmek için "bedensel egzersiz"(st:275) yaptıklarını, "önce bedenimizi çalıştıralım sonra hayal dünyamızı çalıştıralım"(st:275-276) diyerek böyle bir şeyler yaptıklarını ifade etmiştir.

4.3.8.1.6 İpucu Yöntemini Kullanan Öğretmenler

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6 ve 7 öğrencileri derse motive etmek için pekiştireçler kullandıklarını ifade etmişlerdir.

4.3.9 Öğretimi Ölçme ve Değerlendirme

4.3.9.1 Öğretimi Değerlendirirken Ders İçi Gözlemlerden Yararlanma

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 öğretimi değerlendirirken "gözlem yöntemi" (st:145) kullandığını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 11 öğrenim değerlendirmesinde "ders içindeki" (st:151) gözlemlerinden yaralandığını, öğretmen 5 "çocuğun ilk geldiği durumu ile şimdiki durumuna" (st:154) baktığını, ilerleme kaydedip kaydetmediğini, sınıftaki durumunu gözlemlediğini ifade etmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 öğrenim değerlendirmesi yaparken "öğrencinin ilerlemesine" (st:152) baktığını ifade etmiştir.

d. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 öğrenim değerlendirmesi yaparken öğrencinin "ilerlemesine" (st:150) baktığını ifade etmiştir.

4.3.9.2 Öğrencinin Derse Karşı Olan İlgisine ve Çabasına Göre Değerlendirme

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 ölçeme değerlendirme basamağında not sistemini kullandığını, notların "çocuklar için moral" (st:167) olduğunu ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 9 değerlendirme sürecinde "öğrencini ilerlemesine, yapabildiklerine" (st:163) baktığını ifade etmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 "öğrencinin öğrenme gücü, verileni alma ve çözmedeki başarısı, yapıtındaki kompozisyon, desen, renk, leke ve doku gibi sanatsal öğelerdeki bilgi" (st:258-260) düzeyine göre değerlendirme yaptığını ifade etmiştir.

d. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 "çocuğun kendi yapabilirliğine göre" (st:242) değerlendirdiğini, öğretmen 16 öğrencilerin "kapasitesine göre çaba sarf" (st:185) ettiğini, "başaramayan" (st:184) öğrencinin olmadığını ifade etmiştir.

e. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 18 değerlendirme sürecinde "çocuğun ilerlemesine"(st:152) baktığını ifade etmiştir.

4.3.9.3 Ölçüt Bağımlı Testleri Kullanma

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6 ve 7 değerlendirme sürecinde ölçüt bağımlı testleri kullandıklarını ifade etmişlerdir.

4.3.9.4 Kendi Hazırladığı Ölçeklere Göre Değerlendiren Öğretmenler

a. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 öğrencileri "kendi" (st:311) hazırladığı kriterlere göre, kendi hazırladığı ölçeğe göre değerlendirdiğini ifade etmiştir.

4.3.9.5 Öğrencinin Hazırlanan Plandaki Hedeflere Ulaşıp Ulaşamamasına Göre Değerlendirme

a. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 "günlük planların"(st:173) yarısına ulaşan çocuğu "başarılı"(st:173) saydığını ifade etmiştir.

b. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 planda "ele aldıkları kazanımları"(st:150) çocuğun kazanıp kazanmadığına baktığını ona göre değerlendirme yaptığını ifade etmiştir.

4.3.9.6 Öğrencinin Ürün Dosyasına Göre Değerlendirme

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 11 çocukların "yaptıkları çalışmalardan" (st:151), öğretmen 17 "bütün çalışmaları" (st:239) biriktirdiğini ve değerlendirdiğini ifade etmiştir.

b. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 "ürün dosyalarına"(st:152) bakarak, öğretmen 3 "öğrencilerin bir resmine bakarak değil bütün"(st:256) çalışmalarına bakarak değerlendirdiğini ifade etmiştir.

4.3.9.7 Değerlendirme Aşamasında Ölçüt Bağımlı Testlerin Kullanılması

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 6 ve 7 müfredata uygun ÖBT hazırladıkların ifade etmişlerdir.

4.3.9.8 Yıl Sonunda Verilen Notlar ve Karne İle İlgili Görüşler

4.3.9.8.1 Karnelerin ve Notların Göstermelik Olduğu Görüşü

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 "sırf"(st:182) çocuklar "mutlu olsun"(st:182), "o gün karne"(st:183) alsınlar "eve gitsinler diye verilen uydurmasyon bir karne"(st:183) verildiğini, aslında notlarında çok gerçekçiliği olmadığını, zaten "sınıfta kalma, devamsızlık"(st:184) gibi şeylerin olmadığını ifade etmiştir. Öğretmen 14 "çalışmayan"(st:186) çocuğun olmadığını, hepsinin "elinden geleni"(st:186) yaptığını belirtmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 verdikleri karnenin "saçma bir şey"(st:414) olduğunu, karnenin anasınıfı karneleri gibi olması gerektiğini, "ama çocuklar şu anda 2. ve 3. sınıf gibi"(st:417) gözüktükleri "için normal bir karne" (st:418) verdiklerini "hâlbuki düzeyin ana sınıfından belki daha aşağıda"(st:419-420) olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca "bu çocukların psikomotor, psikososyal becerisi" (st:420) gibi özelliklerinin değerlendirilmesi gerektiğini belirtmiştir.

4.3.10 Öğrenciyi Değerlendirme Aşamasında Kontrol Listeleri, Gözlem Formları ve Değerlendirme Ölçeklerini Kullanma

4.3.10.1 Değerlendirme Aşamasında Bu Ölçekleri Kullanan Öğretmenler

4.3.10.1.1 Kullanılan Yöntemler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 "yılın başında"(st:171) bu ölçekleri hazırladığını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 "kontrol listelerine"(st:160) baktığını ifade etmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 formları "internetten"(st:156) "rehberlik servisinin"(st:156-157) indirdiğini, notları "yüzde elli yetenek, yüzde on derse karşı ilgi alaka, yüzde on yapabilmesi"(st:161) gibi değerlerle değerlendirdiğini, öğretmen 3 "değerlendirme aşamasında öğrencinin kapasite durumu gözden geçirilerek, öğrencinin malzemelerini getirme durumu, dersi severek çalışmada bulunması dikkate"(st:266-267) alınarak değerlendirdiğini ifade etmiştir.

d. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 kendisine göre "değerlendirme ölçeği"(st:252) olduğunu, "daha önceki okulda"(st:252) kullandığını, bu okulda da kullandığını ifade etmiştir.

e. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 "malzemeleri zaten"(st:315) kendisinin "önceden"(st:315) hazırladığını ifade etmiştir.

f. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 gözlemlerini "günlük ve birinci dönem ikinci dönem diye"(st:177-178) işaretlediğini, öğretmen 18 bu ölçekleri kullandığını ifade etmiştir.

g. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 bu yöntemleri kullandığını ifade etmiştir.

4.3.10.2 Değerlendirme Aşamasında Bu Ölçekleri Kullanmayan Öğretmenler

4.3.10.2.1 Hazırlarken Sorun Yaşayan Öğretmenler

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 9 "hazırlarken sorun"(st:134) yaşadığını "çünkü her öğrenci için ayır ayrı hazırlanması"(st:134) gerektiğini, öğretmen 11 "inanılmaz zaman"(st:156) aldığını ve öğretmen 17 de "her öğrenci için ayrı ayrı"(st:244) hazırlandığı için sorun yaşadığını "ancak sınıf öğretmenleriyle birlikte"(st:244-245) yaptıkları için işlerinin biraz daha kolay olduğunu ifade etmiştir.

b. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 "çok fazla sorun"(st:155) yaşadığını, "her öğrenciyi tek tek değerlendirmede"(st:155-156), "kazanımları tek tek değerlendirmede sorun"(st:156) yaşadığını ifade etmiştir.

4.3.10.2.2 Kullanmayı Tercih Etmeyen Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 hazırlamadığını ifade etmiştir.

b. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 hazırlamadığını ifade etmiştir.

c. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 "kontrol listelerini"(st:315) kullanmadığını ifade etmiştir.

d. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 kendilerine "daha önce bildirilmediği için"(st:442) "bir şey" (st:442-443) yapmadığını ifade etmiştir.

4.4 Yarışmalara Katılım ve Yılsonu Sergileri

4.4.1 Öğrencileri Resim Yarışmalarına Katılan Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 sadece bu sene geçen ay bir yarışma olduğunu ilk defa ona katıldıklarını, olsa gene katılabileceklerini, öğretmen 15 yarışmalara katıldıklarını ve derece aldıklarını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 kendilerine "ulaşabilen ve çocukların seviyelerine uygun olan yarışmalara katılmaya"(st:163-164) çalıştıklarını, öğretmen 6 ve 7 yarışmalara katıldıklarını, öğretmen 9 ve 11 yarışmalara katılmaya çalıştıklarını ve öğretmen 17 "bu sene iki yarışmaya katıldıkların ancak bir derece elde"(st:249) edemediklerini ifade etmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 1 "yarışma" (st:165) ödüllerinin olduğunu, "fırsat buldukça katılmaya" (st:165) çalıştıklarını, öğretmen 3 okula "gelen yarışma bildirimlerini" (st:272) öğrencilerine açtığını, "başarılı bulunan öğrencinin resimlerini yarışma için" (st:272-273) gönderdiğini ifade etmiştir.

d. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 "normal okullara gelen" (st:320) yarışmaların kendilerine de geldiğini, "Türkiye çapında çok derece alan" (st:320-321) öğrencilerinin olduğunu ifade etmiştir.

e. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 "yarışma"(st:181) duyurularının okula gelmediğini, kendi çabaları ile ulaştığı yarışmalara öğrencilerin "katılmalarını sağlamaya" (st:182) çalıştığını, öğretmen 18 yarışmalara "katılmaya" (st:159) çalıştığını ifade etmiştir.

f. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 yarışmalara katıldıklarını ifade etmiştir.

4.4.2 Öğrencileri Yılsonu Sergisi Açan/ Açmayı Düşünen Öğretmenler

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 "sergi" (st:152) açtıklarını, öğretmen 14 "yılsonunda" (st:200) sergilediklerini ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 “yılsonunda sergi açmaya”(st:163) çalıştıklarını, öğretmen 6 ve 7 birçok sergi açtıklarını, öğretmen 9 “her öğrencinin işlerini sergilemeye”(st:171) çalıştıklarını, öğretmen 11 “sergi”(st:159) açtıklarını ve öğretmen 17 “yılsonu sergisi için her öğrenciden en az bir çalışma almaya”(st:249-250) çalıştıklarını ifade etmiştir.

c. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğrenci 1 “sergi”(st:165) açtıklarını, öğretmen 3 “öğrencilerin çalışmalarından seçilen”(st:274) resimlerin okulun “uygun yerlerinde”(st:274) sergilendiğini ifade etmiştir.

d. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 “çocukların çalışmalarını fotoğrafladığını” (st:258), fotoğrafları okulun “internet sitesinde” (st:258-259) yayınladıklarını, “çocuklar çalışırken de resimlerini” (st:261) çektiklerini bu resimleri de siteye yükleyeceklerini, öğretmen 16 önceden “yılsonu sergisi” (st:195) yaptıklarını ancak “bir iki senedir” (st:195) yapmadıklarını ifade etmiştir.

e. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 okulda “yılsonu sergisi” (st:323) açtıklarını, “bir de okul dışında bir galeride sergi” (st:323-324) açtıklarını, bu yapılan resimlerin tamamının satıldığını, “satılmayan birkaç resmide” (st:327) okul duvarlarında sergilediklerini ifade etmiştir.

f. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 bu güne kadar “üç sergi” (st:181) açtıklarını, öğretmen 13 ise “sadece bowling turnuvasına” (st:448) gittiklerini, “o da çocuklar eğlensin diye” (st:448) gittiklerini, “bu yıl sergi açmayı” (st:449) düşündüklerini ifade etmiştir.

g. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 “sergi” (st:167) açtıklarını düşünüyoruz.

4.4.3 Düzenlenen Yarışmalar ve Yılsonu Sergileri İle İlgili Yaşanan Sorunlar

4.4.3.1 Özel Eğitim Öğrencilerine Uygun Olmayan Yarışmalar

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 14 “beş yıldır bu”(st:197) okulda olduğunu ve “hiç yarışma”(st:197) olmadığını, bu okuldaki çocukların “normal ilköğretimdeki çocuklarla”(st:198) yarışamayacaklarını ifade etmiştir.

b. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 “resim yapabilen”(st:196) öğrencilerinin olduğunu ama “diğer yarışmaya giden resimler kadar iyi”(st:197) olmadığını, bu çocukların az gördüklerini ama “normal ilköğretimlerle özel eğitimdeki”(st:198) çocuklarla bir değerlendirildiğini, bunun yanlış olduğunu ifade etmiştir.

c. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 “gerek konu itibariyle gerekse süre olarak çok uygun” (st:162) olmadığını ifade etmiştir.

4.4.3.2 Okula Zamanında Duyurulmayan Yarışmalar

a. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 “bazen süresi geçmiş yarışmalar”(st:163) geldiğini, “bazen vakit” (st:166) olmadığını “yarışmalara”(st:167) katılamadıklarını ifade etmiştir.

4.4.3.3 Yarışma Duyurularının Okullara Ulaşmaması

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 “yarışma duyurularının”(st:181) okula ulaşmadığını ifade etmiştir.

4.4.3.4 Yarışma Sonuçları İle İlgili Yaşanan sıkıntılar

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 yarışmaların sonuçlarının kendilerine ulaşmadığını ifade etmiştir.

b. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 yarışma sonuçlarının “olumsuz”(st:201) gelmesi, ya da gelmemesi gibi durumlarda öğrencilerin üzüldüklerini ifade etmiştir.

c. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 katıldıkları yarışmalardan sonuç gelmediğini, “geri bildirim”(st:164) olmadığını, “illa birinci ikinci”(st:164-165) olmanın gerekmediğini, resmin sergilenmesinin bile çocuk için önemli olduğunu ifade etmiştir.

4.4.3.5 Yılsonu Sergilerinde Okul Yönetiminin Öğretmenlere Destek Olmaması

a. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 sergilerden "güzel"(st:328) şeylerin çıktığını ama "okul idaresinden dolayı" (st:329) "bu konulardan"(st:330) kendisini çektiğini ifade etmiştir.

4.5 Teftiş ve Denetim

4.5.1 Öğretmenleri ve Öğretimi Denetleyen Eğitim Denetçilerinden Hoşnut Olunması

a. İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 3 eğitim denetçilerini "olumlu" (st:279) bulduğunu, öğretmen 1 erin yıllarca "özel eğitimlere gide gide" (st:170), "özel eğitim kurslarına, seminerlerine katıla katıla donanımlı" (st:170-171) hale geldiklerini, davranışlarının "çok olumlu" (st:175) olduğunu ifade etmiştir.

4.5.2 Eğitim Denetçileriyle İlgili Yaşanan Olumsuz Durumlar

4.5.2.1 Eğitim Denetçilerinin Özel Eğitimle İlgili Öğretmenlere Rehberlik Yapmamaları ve Bilgi Eksiklikleri

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 4 eğitim denetçilerinin çok yetersiz olduklarını, "bakanlıktan"(st:155) "branşla ilgili eğitim denetçisi" (st:155) gelmesi gerektiğini, öğretmen 14 eğitim denetçilerinin "yol" (st:203) göstermediklerini "çünkü"(st:203) onlarında bilmediğini ve öğretmen 15 eğitim denetçilerininde "temelden" (st:178) yetişmediğini, "onun için şimdi çok pozitif yorum da" (st:178) yapamayacağını, "negatif yorumda" (st:178-179) yapamayacağını ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 eğitim denetçilerininde "bilmeden"(st:167) geldiklerini, öğretmen 6 çok yetersiz olduklarını, kendilerinin eğitim denetçilerine "rehberlik"(st:163) yaptıklarını, öğretmen 7'de eğitim denetçilerine "rehberlik"(st:165) yaptıklarını, öğretmen 9 eğitim denetçilerine de "eğitim" (st:174) verilmesi gerektiğini, öğretmen 11 "özel eğitim konusunda"(st:163) bilgisiz olduklarını önce eğitim denetçilerine eğitim verilmesi gerektiğini ve öğretmen 17'de eğitim denetçilerine "eğitim"(st:254) verilmesi gerektiğini ifade etmiştir.

c. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 okulun çalışma sistemini eğitim denetçisinin iki üç defa gelince ancak anladığını, çünkü onlarında eğitimsiz olduğunu, öğretmen 16 eğitim denetçilerinin "rehberlik falan"(st:205) yapmadığını, "hiç"(st:205) bilmediklerini ifade etmiştir.

d. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 eğitim denetçilerinin "kesinlikle rehber"(st:60) olamadıklarını, durumu onlara kendisinin açıkladığını ifade etmiştir.

e. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 eğitim denetçilerinin "özel eğitim konusunda"(st:185) bilgisi olmadığını, hatta "neyi"(st:186) denetlediklerini dahi bilmediğini, öğretmen 18 ise eğitim denetçilerinin yetersiz olduklarını ifade etmiştir.

f. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 eğitim denetçilerinin "kesinlikle hiçbir"(st:170) katkılarının olmadığını, bir şey bilmedikleri için "rehber"(st:170) olamadıklarını ifade etmiştir.

4.5.2.2 Eğitim Denetçilerinin Evrak İşleri İle Uğraşmaları

a. Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 15 eğitim denetçilerinin "daha çok"(st:180) "evraklarla"(st:180) ilgilendiklerini ifade etmiştir.

b. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 5 eğitim denetçilerinin "evraklara bakıp"(st:167) gittiklerini ifade etmiştir.

c. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 eğitim denetçisi geldiğinde çabaları "boşa sayıp"(st:308), "sadece kâğıt üzerinde" (st:309) bakacağını, yapılan diğer çalışmaları önemsemeyeceğini düşündüğünü ifade etmiştir.

d. Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu ve İlköğretim Okulu

Öğretmen 8 eğitim denetçilerinin "sadece evrak işleri ile"(st:170-171) ilgilendiğini, "klasör klasör evrak" (st:174) istediklerini, "ne kadar ilerleme"(st:175) kaydedildiği ile ilgilenmediklerini ifade etmiştir.

4.5.2.3 Eğitim Denetçilerinin Öğrenci ve Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışları

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 17 gelen eğitim denetçilerinin kendisine ""şimdi burada emek senin mi?" gibi saçma sapan bir soru"(st:254-255) sorduğunu, "sınıf öğretmenleri ile derse"(st:255) girdiği için kendisini vasıfsız gördüğünü hissettiğini ifade etmiştir.

b. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 16 eğitim denetçilerinin okul için "körler okulu"(st:207) dediğini ifade etmiştir.

c. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 2 eğitim denetçilerinin çocuklara "sanki vebalıymış gibi"(st:) davrandıklarını, sınıfa geldiğinde "sandalyesini"(st:188) "kapının arkasına uzak bir yere"(st:187) çektiğini, "çocuklardan biri hapşırınca aniden"(st:188) kaçtığını ifade etmiştir.

4.5.2.4 Eğitim Denetçisinin Gelmemesi

a. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 "henüz"(st:452) kimsenin "denetlemeye"(st:452) gelmediğini, RAM'in bile gelmediğini, "hatta okula bile"(st:453) gelip gelmediklerini bilmediğini ifade etmiştir.

4.6 Aileler

4.6.1 Ailelerin Özellikleri

4.6.1.1 Anlayışlı, İlgili Aileler ve Çocukların Kazanımları

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 9 "bazı ailelerin beklenti düzeyleri yüksekken, bunun aksine bazı ailelerin de çok ilgisiz" (st:176) olduğunu, "önce ailelerin bu konuda eğitilmesi"(st:177) gerektiğini ifade etmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 bütün velilerin "kötü"(st:426) olmadığını, "çok iyi"(st:426) velilerinde olduğunu, bazı velilerin okumadıklarını ama kendilerini geliştirdiklerini ifade etmiştir.

4.6.1.2 Ailenin Aşırı Korumacı Olmasından Kaynaklanan Sorunlar

a. Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 10 bir görme engelli öğrencisinin annesinin çocuğun "sürekli üstünde" (st:159) durduğunu, çocuğun ilk geldiğinde "yemek yemesini bile"(st:160) bilmediğini, "ellerini" (st:160) kullanamadığını, "hâlbuki zekâsının normal"(st:162) olduğunu, ifade etmiş, durumun "aile eğitiminden" (st:162) kaynaklandığını belirtiştir.

4.6.1.3 Ailenin İlgisiz Olmasından Dolayı Kaynaklanan Sorunlar

a. Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları

Öğretmen 9 "bazı ailelerin çok ilgisiz"(st:176) olduğunu, "ailelerin bu konuda eğitilmesi"(st:177) gerektiğini ifade etmiştir.

b. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 çocukların "sevgiye"(st:289) çok aç olduklarını, "o boşluğu" (st:289-290) kendilerinin sevgiyle doldurmamaları halinde çocuklarını "başka şekillerde" (st:290-291), "başka alanlara"(st:290) kayacaklarını ifade etmiştir.

c. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 ailelerin çocukların ilaçlarını "önemsemediğini"(st:225), yaptıkları ufak şeyleri "kesinlikle takdir"(st:267) etmediklerini, çocuk okulu "bırakınca ne olacağını" (st:268) düşünmediklerini, yapılan şeyler karşısında "teşekkür"(st:324) dahi etmediklerini ifade etmiştir.

4.6.1.4 Ailelerin Öğretmeni Dinlememesi, Umursamaması

a. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 bir öğrencinin anne ve babası ile konuştuğunu onları çocuklarının gelişimi konusunda, çocuklarının "ilacını"(st:226) vermeleri konusunda uyardığını ancak ailenin dinlemediğini, çocuklarındaki kapasiteyi görmediklerini, çocukları yüzmeye futbola yönlendirme yaptıklarını ancak ailenin çocuğu buralara götürmediğini ifade etmiştir.

4.6.1.5 Çocuğunu Özründen Dolayı Dışlayan Aileler

a. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 ailelerin çocukları "engelli"(st:287), sakat diye "bir köşeye"(st:287) attıklarını, "devlet baksın diye"(st:288) okula gönderdiklerini, çocukları "adam yerine, çocuk yerine"(st:288-289) koymadıklarını ifade etmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 bir öğrencisinin "köy çocuğu"(st:244) olduğunu, aile "evde sesten"(st:245) duramadığı için çocuğu "tarlaya"(st:245) saldıklarını, çocuğun kaybolduğunu sonrada aradıklarını ve "dağın başında bir çalının altında"(st:246) uyurken bulduklarını, bu çocuğun "hep böyle"(st:247) yaşadığını ifade etmiştir.

4.6.1.6 Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Çok Çocuklu Oluşunun Yarattığı Sıkıntılar

a. Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Öğretmen 12 kimi ailelerin "9-10"(st:286) çocuğu olduğunu, bu çocukları engelli diye bir kenara attıklarını ifade etmiştir.

b. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 bu çocukların "en büyük"(st:237) sorununun, ailelerin çocuk yapmaya devam etmesi olduğunu, ailenin "ömür boyu bir"(st:240) bebeğinin olacağını, "hiç büyümeyeceğini"(st:240-241) ifade etmiş, bunu göz önüne alarak ailelerin daha fazla çocuk yapmaması gerektiğini dile getirmiştir.

4.6.1.7 Aileye Çocuğun Durumu İle İlgili Eğitim Verilmesinin Gerekliliği

a. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 ailelerin "bilinçli"(st:241) olmasının "çok iyi"(st:242) olacağını, izlediği bir "programda"(st:242) ailelerin "8 ay"(st:242) "otizm konusunda ders"(st:243) aldığını çünkü çocukları otistik olduğundan bununla beraber yaşamayı öğrenmeleri gerektiğini ifade etmiştir.

4.6.1.8 Ailenin Öğretmeni Bakıcı Gibi Görmesi

a. Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi

Öğretmen 13 annenin kendisini "bakıcı"(st:219) olarak gördüğünü ifade etmiştir.

BÖLÜM V

5 TARTIŞMA VE YORUM

Bu bölümde, özel eğitim okullarında görev yapan 18 görsel sanatlar öğretmeni ile yapılan yarı-yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorulara verdikleri cevaplardan ve araştırmacı tarafından elde edilen izlenimlerden elde edilen bulgular daha anlamlı ve bütüncül bir bakış açısıyla incelenmiş, alanyazınla ilişkileri tartışılmış ve yorumlanmıştır. ve öneriler getirilmiştir. Bulgular ve yorumlar, katılımcıların söylediklerinden doğrudan alıntılar yapılarak desteklenmiş olup ilgili alanyazında özel eğitim okullarında görev yapan görsel sanatlar öğretmenleri ile ilgili bir araştırmaya rastlanmadığından bulguları destekleyecek benzer konularda yapılan çalışmalarla karşılaştırılmış, araştırmanın alt temaları doğrultusunda ifade edilmiştir.

Bu araştırma için özel eğitim okullarında görev yapan on sekiz öğretmenle görüşülmüştür ancak bazı sorularda öğretmenler birden fazla görüş bildirmişlerdir. Dolayısıyla bu bölüm okunurken bu noktanın dikkate alınması önemlidir. Ayrıca görüşülen öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü de önem taşıdığından öğretmenlerle ilgili bilgi verilirken okul türleri de parantez içinde kısaca belirtilmiştir.

5.1 Okul ve Meslekle İlgili Özellikler

Öğretmenlerin görsel sanatlar öğretmeni olarak özel eğitim okulunda görev yapmayla ilgili görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (yirmi altı görüş) özel eğitim okulunda çalışmanın olumsuz yanlarıyla ilgili görüş belirtirken olumlu yanlarıyla ilgili on dokuz görüş belirtilmiştir.

Olumsuz görüş bildiren öğretmenler en çok öğrencilerin engel durumundan kaynaklanan öğretimle ilgili sorunlar yaşadıklarını söylemişlerdir. Öğretmenler, özel eğitim okulunda çalışmanın olumsuz yanlarıyla ilgili olarak,

- Atölyenin fiziksel durumundan hoşnut olmadıklarını,
- Sınıfların kalabalık olduğunu,
- Öğrenciler arasındaki seviye farkının sorun oluşturduğunu,
- Öğrencilerin engel durumundan kaynaklanan öğretimle ilgili sorunlar yaşandıklarını (çabuk unuttukları, dönüt alamadıkları)

- Öğretmenler okula uyum sürecinde psikolojik problemler yaşadıklarını belirtmiş, ayrıca sınıftaki öğretmen sayısı ile ilgili öneriler getirmişlerdir.

Özel eğitim okulunda çalışmayı olumlu bulan öğretmenler, atölyenin fiziksel durumundan hoşnut olduklarını, kendilerini başarılı bulduklarını, görsel sanatların bu öğrenciler için gerekli olduğunu ve bu eğitimin aileye ve öğrenciye yardımcı olduğunu söylemişlerdir. İki öğretmen (işitme ve eğitilebilir zihin engelli), atölyelerinin olduğunu, araç gereçlerinin idare tarafından karşılandığını yani sınıfın/ atölyenin fiziksel durumundan hoşnut olduklarını, beş öğretmen (ortopedik, otistik, öğretilebilir zihin engelli), kendilerini başarılı öğretmen olarak gördüklerini, çok ilerleme kaydedilmese de onlara yardımcı olmanın insanı rahatlattığını, psikolojik olarak kendilerini rahat hissettiklerini, söylemişlerdir.

Alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin çalıştıkları ortam ve çocukların özellikleri nedeniyle tükenmişlik yaşama açısından daha yüksek risk grubunu oluşturdukları belirtilmektedir. Zihin engellilerle çalışan öğretmenlerin özellikle zihinsel engelin derecesi arttıkça daha fazla tükenmişlik ve stres yaşadıkları (Başaran, 1999; Ceyhun, 2009; Çokluk, 1999; Oruç, 2007; Strassmeier, 1992; akt: Karahan, 2008; Urfalı Aksoy, 2007), engelli çocukların düşük yetenekleri ve yavaş gelişmelerinin, performans düzeylerinin birbirinden oldukça farklı olmasının tükenmişlik yaşamalarında oldukça etkili olduğu tespitler arasındadır (Billingsley ve Cross, 1991; Ergenekon, 2004). Bu araştırmada öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun öğrenciler arasındaki seviye farkının sorun oluşturduğunu, öğrencilerin engel durumundan kaynaklanan öğretimle ilgili sorunlar yaşandıklarını (çabuk unuttukları, dönüt alamadıkları) ve öğretmenler okula uyum sürecinde psikolojik problemler yaşadıklarını belirtmiş olmaları özellikle okula uyum sürecinde yaşanan sorunlarla ilgili dört öğretmenin (işitme, görme, ortopedik, öğretilebilir zihin engelliler) ilk yıllarında bocaladıklarını, öğrencilerin durumlarına çok kafa yorduklarını ve psikolojilerinin bozulduğunu söylemeleri görsel sanatlar öğretmenlerinin de tükenmişlik yaşadıklarının belirtisi olabilir. Bu durum branş öğretmenlerinin özel eğitim okullarında yaşadıkları genel sorun olan özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin özelliklerini yeterince bilmemelerinden ve bu konuda eğitim almamalarından ya da yetersiz almalarından dolayı beklentilerinin fazla olmasından kaynaklı olabilir. Sınıflardaki öğrenci sayısının belirlenen standartlardan fazla olması zaten bu konuda yeterli eğitim alamadığını düşünen ve öğrencilerin engel

durumundan kaynaklanan öğretimle ilgili sorunlar yaşandıklarını ifade eden görsel sanatlar öğretmenleri için sıkıntı yaratan bir etmendir. Sarıkaya'nın (2007) çalışması sonucu Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezlerine atanan resim, müzik, beden eğitimi ve diğer branşlarda atanan öğretmenlerde tükenmişlik ve motivasyonsuzluk yaşandığı tespitinde bulunması da bu araştırmayı destekler niteliktedir. Bu açıdan araştırma sonuçları alanyazındaki bu çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Yine dört öğretmen(Görme, otistik, ortopedik, eğitilebilir zihin engelli engelliler) sınıfların kalabalık olduğu ve öğrenciler arasında seviye sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrenci sayısının fazlalığının, aynı sınıfta birden çok engelli öğrencinin ve aynı zamanda farklı zekâ puanlarına sahip öğrencilerin bulunmasının homojen olmayan ve sağlıksız bir ortam oluşturduğu ve öğrencilerin birbirini olumsuz etkilediği, bu nedenle çocuklara hiçbir şey yaptırılamadığı, öğretmenin fedakâr davranması gerektiğini söylemişlerdir. Ayrıca Dokuz öğretmen (görme, ortopedik, eğitilebilir, öğretilebilir zihin engelliler, erken çocukluk eğt. merk.) öğrencilerin engel durumundan kaynaklanan öğretimle ilgili sorunlar yaşadıklarını söylemiş, bu okullardaki çalışmalarını karşılıksız çaba olarak değerlendirmiş, emeğin bir karşılığının olmadığını, öğrencilerin çabuk unuttuklarını, basit şeylerin bile bu öğrenciler için zor olduğunu, özellikle çok ağır engelli çocukların çalışmaları yapamadıklarında üzüldüklerini söylemişlerdir. Daha önce bu okulda çalışan faklı branşta bir öğretmenin bu durum yüzünden çocuklarla sorun yaşadığını ve onları ağlattığını ve hakaret ettiğini, böyle eğitimcilerin de olduğunu söylemişlerdir.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (Earged), 2010 yılında Türkiye genelindeki 54 ilde bulunan tüm özel eğitim okullarına(121 okul) ulaşarak yaptığı çalışmada "öğretmen ve yöneticilerin %72,2'si özel eğitim okullarında çalışmaktan memnun olduklarının belirtmişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin %23,8'i kısmen memnun olduğunu belirtirken, memnun olmayanların oranı %4'tür". Earged'in yaptığı çalışmada araştırmaya katılan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu özel eğitim sınıf öğretmenidir sadece % 18.2'sini branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Bu araştırma bulgularında özel eğitim okulunda çalışmanın olumsuz yanlarıyla ilgili olarak öğretmenlerin tamamına yakınının cevap vermesi ve bu okullarda çalışmanın olumlu yanlarındansa olumsuz yanlarıyla ilgili daha fazla görüş bildirmeleri öğretmenlerin özel eğitim okullarında çalışmaktan mutlu olduklarını ancak bundan daha fazla oranda sıkıntı yaşadıklarını göstermektedir. Bu nedenle Earged

araştırmasına göre sınıf öğretmenlerinin ve yöneticilerin bu okullarda çalışmaktan memnun olduklarını, ancak bu araştırma bulgularına göre de branş (görsel sanatlar) öğretmenlerinin sorunlar yaşadıklarını söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin yarısından fazlası görsel sanatlar dersinin özel eğitim öğrencileri için önemli ve gerekli olduğunu belirtmiştir. Dört öğretmen (ortopedik, otistik, işitme engelliler) görsel sanatlar dersinin bu çocuklar için çok önemli olduğunu, bu çocukların konuşamayan içe kapanık çocuklar olduklarını bu yüzden sanatla iç içe olmaları gerektiğini, sanat eğitiminin bu çocukların motor becerilerini, parmak kaslarını ve zihnini geliştireceği, kendine güven duygusu kazandıracağı ve görsel biçimlendirme yolları ile kendini ifade etmesini sağlayacağını, altı öğretmen (görme, ortopedik, otistik, eğitilebilir zihin, öğretilebilir zihin engeliler) bu eğitimin hem aileye hem öğrenciye yardımcı olduğunu, kolaylık sağladığını hatta okuldaki öğretmenlerin resim derslerinin saatinin daha fazla olması gerektiğini kendilerinden bile çok savunduğunu söylemişlerdir. Bu bulgular, alanyazında özel eğitim alanında görsel sanatlar eğitiminin gerekliliğini belirten (Akgün, 2004; Aksu, 2011; Arslan, 2002; Bayraktar, 2007; Bolu, 2010; Craig, Baron-Cohen ve Scott, 2001; Çanak, 2008; Çelik, 2009; Eames ve Cox, 1994; Eriksson, 1998; Ersöz Ünal, 2006; Fırıncı ve Işıker, 2008; Gerçek, 2003; Hayhoe, 2005; Işık, 2003; İkiz, 2007; Kar, 2011; Kelchner, 1989; Kellman, 2001; Kennedy, 2002; Köse, 2005; Lett, 2005; Lev-Wiesel, 2002; Mason, Steedly ve Thormann, 2004; Meros, 1990; Paksoy, 2003; Salderay, 2008; Salderay, 2009; Sarı, Sürücü ve Efilti, 2002; Ünal Kaya, 2007) çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Bu konuda bir öğretmen (otistik çocuklar eğt. merk.) atölyesinde ana materyal eksikliğinin bulunduğunu sınıfın/ atölyenin fiziksel durumundan hoşnut olmadığını belirtmiştir. Bu bulgu Aksu'nun (2011) yaptığı çalışmada özel eğitim veren kurumlarda ki genel sorunun; atölye çalışmaları için gerekli mekân ve malzeme sağlanamaması olduğu bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Öğretmenlerin özel eğitim okulunda çalışmaya bakış açılarıyla ilgili görüşleri birbirine benzemektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı özel eğitim ile ilgili bilgilerini yetersiz gördükleri, kendi çabaları ve araştırmaları ile özel eğitim kurumlarına uyum sağlamaya çalıştıkları ancak bu konuda eğitim almayı istediklerini belirtmişlerdir.

İki öğretmen (otistik, eğitilebilir zihin engelliler) bilgi ve donanımlı olmaya önem verdiklerini, özel eğitimle ilgili hep araştırmalar yaptıklarını ve baskıları sonucu davet edildikleri kurslara katıldıklarını ifade etmişler, bir öğretmen öğretmek için çok çabaladığını ancak hiçbir ilerleme kaydedemediğini, dönüt alamadıklarını söylemiştir. Dört öğretmen (otistik, görme, öğretilebilir zihin engelli) üniversitelerde branşlaşma yoluna gidilmesini ve her türlü engelliyle, engel grubuyla nasıl çalışacağının, derslerde daha farklı neler yaptırabileceklerinin öğretmenlere öğretilmesi gerektiğini, ayrıca müfredattaki konuların da yenilenmesi gerektiğini söylemişlerdir.

Öğretmenlerin dönüt alamadıklarını, hiçbir ilerleme kaydedemediklerini düşünmeleri de yüksek beklentilerinden veya belki yanlış öğretim tekniklerini kullanıyor olmalarından kaynaklanabilir.

Öğretmenlerin özel eğitim okuluna atanma ile ilgili düşünceleri farklılık göstermektedir. Araştırmaya katılan 18 öğretmenin yarısı çalıştıkları özel eğitim okuluna kendi istekleriyle, yarısı da kendi istekleri dışında atanmıştır. Kendi isteği ile atanan öğretmenlerden üçü dışında diğerleri ilk yıllar zorluklar yaşadıklarını ancak aştıklarını, kendi isteği dışında atananların ise tamamı çeşitli zorluklar yaşadıklarını söylemişlerdir.

Kendi isteği dışında atanan öğretmenler bu okulda çalışmaya başladıkları ilk zamanlar çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Bu öğretmenlerin tamamı

- özel eğitimle ilgili eğitim almadıkları için ilk yıllarında bocaladıklarını,
- özel eğitim ve özel eğitimdeki öğrenci yapısı ile ilgili bilgiye gereksinimlerinin olduğunu,
- özel eğitim okuluna ve öğrencilere uyum sağlama sürecinde çeşitli sorunlar yaşadıkları konusunda aynı görüşleri belirtmişlerdir.

Görüşülen öğretmenlerden kendi isteği dışında atananların tamamının sorun yaşıyor olması Milli Eğitim Bakanlığının atamalarda bu sıkıntıları dikkate almasını gerektirmektedir. Önceliğin bu alanda çalışmaya istekli öğretmenlere verilmesinde ve bu öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerle desteklenmesinde yarar olduğu düşünülmektedir.

Alanyazında Oruç (2007) özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerini incelemek amacıyla yaptığı araştırma sonucu mesleklerini isteyerek seçmeyen öğretmenlerin duygusal tükenme ve duyarsızlaşma alt boyutlarında daha fazla tükenmişlik yaşadıklarını, Sarıkaya(2007)'da yaptığı çalışmada Eğitim Uygulama

Okulu ve İş Eğitim Merkezlerine atanan resim, müzik, beden eğitimi ve diğer branşlarda atanan öğretmenlerde tükenmişlik ve motivasyonsuzluk yaşandığını tespit etmiştir. Bu araştırmanın bulguları bu çalışmaları destekler niteliktedir.

Kendi isteği ile atanan dört öğretmen (otistik, görme, öğretilebilir zihin engelli) bu okulu özellikle istediklerini, özel eğitimde çalışmanın olumsuz bir tarafı olmadığını, normal ilköğretimlerden daha iyi olduğunu, sınıf sayılarının az olmasından daha çok iş çıkardıklarını ve bir sürü sergi açtıklarını söylemişlerdirAraştırmacı görüşmeler sırasında yaptığı gözlemlerinde ve izlenimlerinde görüşülen öğretmenlerden bazılarının özel eğitim okullarını çalışma rahatlığından dolayı tercih ettiklerini düşünmektedir. Çünkü bu okullarda çalışan öğretmenlerin " ek ders ücretlerinin normal okullardan % 25 daha fazla olmasından dolayı bu okulları tercih ettikleri, öğrencilere verilen notlar formalite olduğu için veliler ile daha az uğraşıldığını/ muhatap olunduğunu" düşündükleri izlenimi edinilmiştir. Öğretmenlerin bazıları, özellikle özel eğitim okullarında görev çıkana kadar depo öğretmen olarak beklediklerini ifade etmişlerdir. Araştırma sırasında bu okullarda, atölyedeki/sınıftaki öğrenci sayısı az ve ders saati daha fazla olduğu için öğrenciler verilen basit bir çalışmayla uğraşırken öğretmenlerin rahat resim yapma fırsatı buldukları, okulun adını duyurmak için çok sayıda sergi açmakta ve proje üretmekte oldukları, bu durumdan dolayı da idarecilerden övgü ve takdir aldıkları görülmüştür. Araştırmacı öğrencilerin çalışma ortamlarında, atölyelerde farklı zamanlarda birkaç defa bulunmuş ve öğrencilerin sergide çıkan eserleri yardımsız yapamayacakları izlenimini edinmiştir. Öğrencilerin çalıştıkları alanın atölyenin bir kısmını kaplaması, diğer kısımda ise öğretmenin çalışma alanı, şövale, tuvaller ve boyalarının olması bu düşünceyi güçlendirmiştir. Araştırmanın bu soruyla ilgili yorumlarında bu durumun göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

Öğretmenlerin okul yönetimiyle iletişim ve işbirliğiyle ilgili görüşleri farklılık göstermektedir. Öğretmenler, okul yönetimiyle sorun yaşamadıklarıyla ilgili onyedi görüş bildirirlerken sorun yaşadığını söyleyen öğretmenler on görüş bildirmişlerdir. Bu oran yarıya yakındır.

Okul yönetimiyle ilgili sorun yaşadıklarını söyleyen öğretmenler sıkıntılarını şöyle açıklamışlardır;

- okul yönetimiyle iletişimlerinin ve işbirliklerinin iyi olduğunu ama talepleriyle ilgili sorun yaşadıklarını
- malzeme sıkıntısı çektiklerini

- sergi açmak için bile idareye çok ısrar ettiklerini,
- yönetimin öğretmenleri dinlemesi ve motive etmesi gerektiğini
- okul yönetimi ile her ne kadar iyi gibi görünse de iletişim kopukluğu sorunu yaşadıkalrını belirtmişlerdir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin çoğunluğu (16 öğretmen) okul yönetimiyle iletişim ve işbirliklerinin iyi olduğunu söylemelerine rağmen yarıya yakını talepleriyle ilgili sorun yaşadıklarını, idarenin kendilerini yeterince dinleyip destek olması gerektiğini söylemişlerdir. Araştırma sırasında üç öğretmenle idareci odasında görüşülmüş, iki öğretmenle görüşme sırasında da idareci farklı aralıklarla gelerek görüşmeyi uzaktan denetlemiştir. Ayrıca görüşülen öğretmenlerin bazılarının (2 öğretmen) verdikleri cevaplardan tedirgin oldukları görülmüş, (görüşme öncesinde araştırmacı açıklamasına rağmen) bu soru sorulduğu sırada öğretmenlerin tekrar isimlerinin belirtilip belirtilmeyeceğini sormaları düşündürücüdür. Öğretmenlerin iş yerlerinin değiştirilmesi korkusu yaşadıkları ve idarecilerin yanında sorulara cevap verirken, yaşadıkları sorunları tam anlamıyla açıklayamadıkları düşünülmektedir.

Alanyazında yapılan çalışmalarda, yöneticinin öğretmene rehberlik edememesi, yeterli dönüt verememesi ve diğer yönetsel konular öğretmenlerde en yoğun ve en sık görülen stres kaynakları olarak kabul edilmektedir (Fimian ve Santoro, 1983). Ayrıca Billingsley ve Cross (1991)'un çalışmalarında yöneticilerin desteğinin ve öğretmenlerle ilişkilerinin olmamasının özel eğitim öğretmenlerinin alanı terk etmelerinin temel nedeni olarak bulunmuştur. Bu çalışmalar yönetici desteğinin önemli olduğunu, özellikle özel eğitim okullarında çeşitli sorunlar yaşayan görsel sanatlar öğretmenleri ve branş öğretmenleri için çok daha önemli olduğunu göstermektedir.

Bir öğretmen (öğretmen 13/otistik) yine iletişimlerinin iyi olduğunu ancak görev süresince iki müdür değiştiğini, ilk müdürün kendilerine bomboş ve rutubetli bir sınıfı bile zorla verdiğini söylemiştir. Aynı öğretmen ikinci gelen müdür ile ilgili "*yeni gelen müdürümüz bu konuda(özel eğitim) zaten bu işin fırınında pişip gelmiş bir insan bizim çektiğimiz zorlukları tahmin edebildiği için çok yardımcı oluyor bize (st 84-85)"* diyerek yeni müdürün çok ilgili olduğunu söylemiştir. Bu bulguya dayanarak özel eğitim okullarındaki idarecilerin özel eğitimle ilgili bilgili ve eğitimli olmasının gerekliliğinin yanı sıra görsel sanatlar dersinin bu öğrenciler için önemini kavramış olmalarının, öğretmenlerin yaşadıkları sıkıntıları azaltabileceği düşünülmektedir. Özel eğitimde idarecilik yapacak kişilerin, öğrencilerin özelliklerini, gereksinimlerini, yetersizliklerini

bilmesinin öğretmenlerle ve velilerle iletişiminde etkili olacağı ve öğretmenlere daha çok yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ancak özel eğitim kurumlarına yönetici atamalarında herhangi bir özel düzenlemeye gidilmediğini, özel eğitim alan mezunu olmayanların da özel eğitim kurumlarında yöneticilik yapabildiklerini görmekteyiz. Bu konuyla ilgili Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik'e (MEB, 2009) göre özel eğitim okulları dahil her eğitim kurumuna o okul/kuruma öğretmen olarak atanabilecek olan her branş idareci olarak atanabilir. Bundan şu anlaşılıyor ki özel eğitim kurumlarına idareci olarak atanmak için özel eğitimci olmak gerekmiyor ancak alanınız özel eğitimse ek puan alıyorsunuz. Yani özel eğitim okullarına; Zihin Engelliler, Sınıf, Rehber öğretmenler, İngilizce, Teknoloji Tasarım, Müzik, Görsel Sanatlar(Resim), Beden Eğitimi öğretmenleri hali hazırda yönetici olarak atanabilmektedir. Branş öğretmenlerinin özel eğitimle ilgili yeterli eğitimi almadan özel eğitim okullarına idareci olarak atanabilmeleri düşündürücüdür.

Öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerle iletişim ve işbirliği ile ilgili görüşleri farklılık göstermektedir. Görüşülen öğretmenlerden üçü dışında tamamına yakını okuldaki diğer öğretmenlerle iyi iletişim kurduklarını söylemiş ve on yedi görüş belirtmişlerdir, diğer öğretmenlerle iletişim ve işbirliğinde sorun yaşadıklarını söyleyen öğretmenler ise dört görüş belirtmişlerdir.

Diğer öğretmenlerle iletişim ve işbirliklerinin iyi olduğunu söyleyen öğretmenler, diğer öğretmenlerin kendilerine çok yardımcı olduğunu, aynı şekilde kendilerinin de onlara yardımcı olduklarını, özellikle atölye öğretmenleriyle birbirlerine çok destek olduklarını, arkadaşlık ilişkilerinden memnun olduklarını, iletişimlerinin iyi olduğunu ve öğretmenlerin bu okullarda sadece öğretmen değil hem anne, hem baba, hem arkadaş, hem dost, çocukların her şeyi olmak zorunda olduğunu bu nedenle çok güzel bir aile ortamlarının olduğunu söylemişlerdir.

Diğer öğretmenlerle iletişim ve işbirliğinde sorun yaşadıklarını söyleyen öğretmenler; iletişim konusunda, birbirlerine destek olma konusunda, aralarında çekememezlik olduğu konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Üç öğretmen (görme, otistik) ise idarecilerle yaşadıkları iletişim kopukluğu ve ilgisizlik sorunlarını öğretmenlerle de yaşadıklarını, derslere sınıf öğretmenleriyle beraber girdiklerini ancak sınıf öğretmenlerinin birkaç dakika içinde sınıftan çıktığını/kaçtığını, bütün sınıfla tek başlarına ilgilenmek zorunda bırakıldıklarını söylemişlerdir. Ayrıca diğer öğretmenlerin

özel eğitim öğretmenleri olduklarından dolayı bazı davranışlarının kendilerine ters geldiğini söylemiştir. Bir öğretmen ise bir ya da iki öğretmen dışında diğer öğretmenlerle hiç diyaloglarının olmadığını, çok çalıştıkları için müdürün kendilerini çok sevdiğini bu nedenle diğerler öğretmenlere de daha fazla görev düştüğünü ve aralarında kıskançlık çekememezlik yaşandığını belirtmiştir.

Bazı öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerle iletişim kuramamasının, onların özel eğitim okullarında yaşadıkları sıkıntıları artıracağı düşünülmektedir. Çünkü özel eğitim okullarında öğretmenlerin birbirlerine destek olmasının, yardımcı olmasının çok önemli olduğu düşünülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenleriyle birlikte sınıfa girmesi Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nce (MEB, 2006/ Madde5/ç)zorunludur. Özellikle sınıf öğretmenlerinin, görsel sanatlar öğretmenlerine daha doğrusu sınıflarına giren tüm branş öğretmenlerine öğrenciler konusunda destek olması eğitsel açıdan daha olumlu sonuçlar doğuracaktır. Özelliklerini tam olarak bilmedikleri öğrenciler için sınıf öğretmenlerinin yardımını beklerken onların bırakıp çıkmaları yüzünden gerekli desteği alamayan görsel sanatlar öğretmenlerinin, onlarla iletişim ve işbirliği sorunları yaşama sebebinin bu durum olduğu düşünülmektedir. Çünkü sınıf öğretmenleri, sınıftaki öğrencilerle daha fazla zaman geçirmektedir ve sınıf öğretmenliği gereği velilerle daha fazla iletişim kurmak zorundadır. Bu nedenle her bir öğrencinin bütün özelliklerini, gereksinimlerini, yetersizliklerini branş öğretmenlerinden daha iyi bilmektedir ya da bilmelidir. Branş öğretmenlerine en çok destek olabilecek kişiler sınıf öğretmenleriyken onların bırakıp kaçmaları ve bu dersleri boş zaman gibi değerlendirmeleri ve düşündürücüdür.

Öğretmenlerin özel eğitim kursu/dersi ile ilgili görüşleri benzerlik göstermektedir. Dört öğretmen dışında tüm öğretmenler özel eğitimde okuyan öğrencilere sanat öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim kursu almak istedikleriyle ilgili on yedi görüş, almak istedikleri kursta verilmesini istedikleri konularla ilgili on yedi görüş belirtmişlerdir. Ayrıca daha önce verilen özel eğitim ile ilgili hizmet-içi eğitim kurslarının yetersizliği ve anlatılan gereksiz konularla ilgili ise üç görüş bildirmişlerdir.

Her öğretmenin görev yaptığı okula göre eğitim almak istediği konular farklılaşsa da, genel olarak bütün öğretmenler;

- görsel sanatlar dersinin özel gereksinimi olan öğrencilerle nasıl işlenebileceği,
- derslerde daha farklı neler yaptırılabileceği,
- sanat eğitimini bu çocuklara nasıl öğretebilecekleri,

- bu öğrencilerle nasıl iletişim kurmaları gerektiği
- derslerdeki davranış problemlerini nasıl çözebilecekleri
- kalıcı öğrenmeyi nasıl sağlayabilecekleri konusunda eğitim almak istemektedirler.

Üç öğretmen özel eğitimle ilgili hizmet-içi eğitim kursu aldıklarını ancak kursun okuma yazma öğretimi, temel beceri öğretimi gibi (gereksiz olduğunu düşündükleri) konuları içerdiğini ve bunun da yeterli olmadığını zaten bu kurslara da kendi talepleri ve baskıları sonucu gidebildiklerini bu konuda çok eksiklik olduğunu söylemişlerdir. Birkaç öğretmen bile olsa öğretmenlerin bu konudaki eksikliklerinin farkında olmaları ve eğitim almak için çaba harcamaları takdir edilmesi gereken bir durum olarak düşünülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerinin hizmet-içi eğitim konularını belirlerken öğretmenlerin ihtiyaçlarını göz önünde ulundurmasında fayda olacağı düşünülmektedir.

Bir öğretmen (eğitilebilir zihin engelli) bazı çocukların durumlarının ağır olduğunu onlar konusunda çok daha derin bilgi almak istediğini söylemiştir. Yine bir öğretmen (görme) "bu işin eğitimini alıp gelseydi çok daha farklı olacağını, ilk yıllarda çektiği zorlukları da zaten eğitim almadığı için çektiğini" söylemiştir.

Araştırmaya katılan görsel sanatlar öğretmenlerinin verdikleri cevaplara göre, özel eğitim konusunda yeterli eğitim almadan bu okullarda çalışmaları, özel eğitim okullarında yaşadıkları sıkıntının en büyük sebebi olarak görülmektedir. Öğretmenlerin bu okullara uyum sağlamaya çalıştıkları ancak eğitim desteğine de gerek duydukları görülmektedir. Branş öğretmenlerine üniversitelerde özel eğitim derslerinin verilmesinde ve hizmet-içi eğitimlerle de öğretmenlerin desteklenmesinde yarar olduğu düşünülmektedir. Çünkü branş öğretmenleri özel eğitim okullarında görev yapmasalar bile normal ilköğretim okullarında da kaynaştırma öğrencileri ile ders işleyeceklerdir. Araştırmacı kendisi de görsel sanatlar öğretmeni olduğu için bu sıkıntıları bilmekte ve yaşamaktadır.

Özel eğitim konusunda kursa gerek duymadığını söyleyen dört öğretmen (işitme, görme, ortopedik, eğitilebilir zihin engelli), birçok şeyi yaşayarak öğrendikleri için artık bu konuda uzmanlaştıklarını şu anda kendilerinin hizmet verebilecek durumda olduğunu, bu okula geleli çok olduğu için bu konuları çözdüklerini kursa gerek duymadıklarını söylemişlerdir.

Öğretmenlerin bu sözlerinden hiç sıkıntı yaşamadıkları için değil artık sıkıntı yaşamadıkları için kursa gerek duymadıkları anlaşılmaktadır. Bu nedenle onlarında ilk zamanlar sıkıntı yaşadıkları ve zamanla bu sıkıntıları aştıkları düşünülebilir.

Farklı özel eğitim okullarındaki öğretmenlerin, yaşadıkları tecrübeleri paylaşmaları, birbirine destek olmaları, derslerde kullanabilecekleri farklı uygulamaları öğrenmeleri ve birbirlerinden örnek çalışmalar edinmeleri açısından öğretmenlerin birbirleriyle iletişim kurmalarının önemli olduğu, bu konuda bir düzenleme yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda sıkıntılarını aşmış, çözmüş olan öğretmenlerin diğerlerine de bu konularda destek olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları özel eğitim okulunun özellikleri ile ilgili düşünceleri benzerlik göstermektedir. Bu konuda görüş belirten iki öğretmen(otistik, öğretilebilir zihin engelli) görev yaptıkları özel eğitim okulunun özelliklerini yeterli bulmamaktadır. Bu konuda görüş belirten iki öğretmen (otistik, öğretilebilir zihin engelli) özel eğitim okullarının,

- özel eğitime muhtaç çocukların eğitimine uygun olabilecek fiziki yeterlilikte olması gerektiğini
- okullarda malzeme ve alt yapının olmadığını,
- çekilen eziyetin çok olduğunu, bir kaç öğretmenin bırakıp gittiğini söylemişlerdir.

5.2 Sınıf Yönetimi

Öğretmenlerin sınıfın/ atölyenin fiziksel durumu ve malzeme yeterliliği ile ilgili düşünceleri benzerlik göstermektedir Öğretmenlerin tamamına yakını bu konuda çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını söyleyip yirmi beş görüş belirtirken, atölyenin fiziksel durumunu uygun bulduğunu ya da son zamanlarda uygun hale getirildiğini söyleyen öğretmenler ise beş görüş belirtmişlerdir.

Çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını söyleyen öğretmenler,

- hiç atölyelerinin olmadığını,
- sınıfın /atölyenin fiziksel ortamının öğrencinin özel durumuna uygun olmadığını,
- özel sıraların ve özel lavaboların olması gerektiği, atölyenin çok girintili ve çıkıntılı olduğu daha geniş ve korumalı atölyelere ihtiyaç olduğunu,

- kaloriferlerin yumuşak malzemeyle kapatılmasının, dolapların çocukların ulaşabileceği şekilde yapılmasının gerektiğini,
- masaların sivri uçlu olduğu, yumuşak, kenarları yuvarlak masalara ihtiyaç duyduklarını,
- sınıf içindeki materyallerin daha fazla ve öğrenciye uygun olması gerektiğini, resim dersi için mutlaka geniş bir atölyenin şart olduğu, özellikle zihin engelli çocukların çalışabilmesi için daha geniş, ferah bir ortam gerektiği, mesela "U" düzeni masaların uygun olabileceğini,
- malzeme açısından da çok sıkıntı çektiklerini söylemişlerdir.

Ayrıca bir öğretmen (görme) sınıflarının okulun en altında ve yetersiz, yeterince havadar olmayan, rutubetli bir sınıf olduğunu ancak öğrencilerin görme engelli olmalarına rağmen okulu tanıdıklarını duruma ayak uydurabildiklerini, merdivenleri inip çıkabildiklerini söylemiştir.

Alanyazında Aksu(2011) zihinsel engelli çocuklarda görsel sanatlar eğitiminin motor beceri gelişimine katkısı araştırdığı çalışmasında özel eğitim okullarında mevcut olan atölyelerin şartlarının görsel sanatlar eğitimi dersine uygun olmadığını, Ünal Kaya(2007) görsel sanatlar eğitiminin zihin engelli öğrencilerin eğitimine katkısını araştırdığı çalışmasında "öğretmenlerin %95'inin görsel sanatlar eğitimi dersinin yapılabilmesi için uygun bir ortamının (Atölye) olmadığı"nı söylediklerini tespit etmişlerdir. Bu araştırmanın bulguları bu çalışmalarla paralellik göstermektedir.

Görsel sanatlar dersi gibi bir atölye dersi için çalışma ortamının uygun olmamasının öğretmenlerin sıkıntı yaşamalarına yol açacağı ve görsel sanatlar eğitimi aktivitelerinin, amaca uygun gerçekleşmesini zorlaştıracağı düşünülmektedir. Ayrıca çalışılan öğrencilerin özel durumlarından ve gereksinimlerinden dolayı görsel sanatlar atölyelerinin daha bilinçli bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Ancak öğretmenlerin tamamına yakınının söylediklerinden yola çıkarak atölyelerin birçok eksiği olduğunu ve özel eğitime gereksinimi öğrenciler için uygun olmadığını söyleyebiliriz.

Özellikle görme engelli öğrencilerin öğrenim gördüğü okullarda atölyelerin okulun en altında, rutubetli, havadar olmayan ve öğrencilerin birçok merdiven inerek ulaşabilecekleri bir yerde olması ve öğretmenlerin de (Öğretmen 10, Öğretmen16) *"Aslında uygun olmasa da çocuklar okulu tanıyorlar artık, rahatça gelip gidebiliyorlar, merdivenleri inip çıkabiliyorlar"(st. 102), "Ya aslında uygun değil ama çocuklar*

bildikleri için çocuklar uyuyorlar buna, alıştılar tabii onlar ortama uyuyor, aslında öyle de olması lazım zaten çünkü dış hayatta böyle sürekli böyle ortamlarla çok karşılaşacaklar.(st.104)" diyerek bu durumu kabullenmeleri düşündürücüdür. Bazı öğretmenler kendi çabalarıyla bu olumsuzluğu düzeltmeye çalışmışlarsa da okuldaki idarecilerin bu konuya daha hassas yaklaşmaları, gereken önemi vermeleri gerekmektedir. Çünkü bu hem öğrencilerin sağlığı ve güvenliği, hem de dersin sıkıntısız işlenmesi için önemlidir.

*Öğretmenlerin görsel sanatlar dersi öğretimi ile ilgili materyal, kaynak, araç ve gereçlerin durumu ile ilgili görüşleri benzerlik göstermektedir***.** Bu konu ile ilgili olarak öğretmenler toplam kırk üç görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını materyal, kaynak, araç- gereçleri yetersiz bulduğunu (otuzaltı görüş) söylerken, yeterli ya da kısmen yeterli bulduğunu söyleyen öğretmenler bununla ilgili yedi görüş belirtmişlerdir. Yetersiz bulan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğuda (otuz altı görüş içinden yirmi yedisi) üniteler için kullanacakları araç ve materyalleri kendilerinin aldıkları ve kendi imkânlarıyla hazırladıkları konusunda sıkıntılarını ifade etmişlerdir.

Bu konuda iki öğretmen (eğitilebilir, öğretilebilir zihin engelli), özel eğitimde sanat eğitimi ile ilgili kitap olmadığını, resim alanında özel eğitimde hiçbir kaynak olmadığını belirtmişlerdir. Bir öğretmen (Öğretmen 14)sıkıntısını şöyle ifade etmiştir; "*Şimdi okulun aldığı araç gereç daha doğrusu şeyler yeterli ama dediğim gibi bu resim alanında özel eğitimde hiçbir kaynak yok, olan kitap da bence anlamsız bir kitap, bir bakın sizce bu uygun mu? Normal okullara bile uygun değil bize hiç uygun değil yani en büyük sıkıntım o, hani okul işte boyayı fırçayı her şeyi alıyor, dediğim gibi bir yönetmeliğimiz, bir ders planı yapabileceğimiz bir kitapçığımız bile yok, yani bir kaynak kitabımız bile yok, hiçbir şeyimiz yok. Kendi çabalarımla neler yapabilirim diye(st 87-92)"*

Görsel sanatlar dersinde materyal, araç-gereç eksikliğinin olmasının ya da hiç materyal, araç-gereç olmamasının ayrıca özel eğitimde görsel sanatlar eğitiminin nasıl verilebileceği ile ilgili kaynak kitap sıkıntısının olması ve var olan birçok kaynağında Türkçe olmamasının dersin işlenişini aksatacağı, öğretmeni sıkıntıya sokacağı düşünülmektedir. Bu konunun Milli Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünce ele alınması gerekmektedir.

Öğretmenlerin öğrencilerle iletişimleri ile ilgili düşünceleri farklılık göstermektedir. Öğretmenler öğrencilerle iletişimde problem yaşadıklarıyla ilgili on

sekiz görüş belirtirken yaşamadıklarıyla ilgili on beş görüş belirtmişlerdir. Bu oran yarıya yakındır.

İletişimde problem yaşayan öğretmenler genellikle,

- sınıflarında farklı özür gruplarından öğrenciler olduğunu,
- konuşma sorunu olan öğrenciler olduğunu,
- otistik öğrenciler olduğunu,
- davranış sorunları olan öğrenciler olduğunu bu yüzden sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Özel eğitim alanında sınıflarda farklı özür grubundan öğrencilerin olması sorun yaratırken, özel eğitim konusunda yeterli bilgi alamayan görsel sanatlar dersi öğretmenleri için sınıflarında farklı özür gruplarından öğrencilerin olması doğal olarak birçok problemi de beraberinde getirecektir. Bu araştırma da görüldüğü gibi öğretmenler zorlandıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen (Öğretmen 13)bu durumu "*bazı çocukların durumları ağır oluyor onların durumları konusunda çok daha derin bilgi almayı isterdim. Nasıl durumlarla karşılaşabiliriz, genel özellikleri, durumları nasıldır, bizim nasıl davranmamız gerektiği yani hangi durumlarda ne yapmalıyız daha bilinçli girmek isterdim derslerine. Çocuklar karışık çünkü birçok zekâ engeli bir arada olabiliyor yani sonra nöbet geçiren çok öğrencimiz var, ne yapacağımızı bilemiyoruz(st. 121-125)"*şeklinde ifade etmiş ve bu konuda eğitim almak istediğini vurgulamıştır.

Öğretmenlerin, saldırgan davranışları çözememelerinin, otistik belirtiler gösteren çocuklarla sorun yaşamalarının, çocukların geçirdikleri nöbetler karşısında ne yapacaklarını bilememelerinin, öğretmenlerin özel eğitim ile ilgili bilgi eksikliğinden, özel gereksinimi olan öğrencilerin yapılarını tanımamalarından ve gerek idarecilerden gerekse diğer öğretmenlerden özellikle sınıf öğretmenlerinden yeterince destek almamalarından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Öğretmenler öğrencilerin tıbbi ve eğitsel yönlendirme raporlarına göre sınıf çalışmalarını düzenleme konusunda benzer görüşlere sahiptirler. Görüşülen öğretmenler bu konuda yirmi sekiz görüş belirtmişlerdir. Bu görüşleri belirten öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ise öğrencilerin tıbbi ve eğitsel yönlendirme raporlarını hiç anlamadıklarını, görmediklerini veya kendi çabalarıyla anlamaya çalıştıklarını söylemişlerdir.

Öğrencilerin tıbbi ve eğitsel yönlendirme raporlarını anladıklarını söyleyen öğretmenler yedi görüş belirtirken, anlamadıklarını fakat öğrencilerin özel durumları ile

ilgili bilgi edinmeye çalıştıklarını söyleyen öğretmenler on üç görüş bildirmiş, tıbbi ve eğitsel raporları hiç anlamayan ve bu raporları görmemiş öğretmenler beş görüş bildirmiştir. Ayrıca Rehberlik Araştırma Merkezinin (RAM) kendilerine yardımcı olmadığını, öğretmenleri denetleme, önerilerde bulunma görevini yapmadığını düşünen ve RAM ortamının rapor vermeye uygun olmadını düşünen öğretmenler üç görüş bildirmiştir.

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin tıbbi ve eğitsel raporlarını anlamamakta ve bilgi edinmeye çalışmaktadır. Kendi söylemleri doğrultusunda öğretmenler,

- kendi araştırmaları sayesinde,
- ailelerle görüşerek,
- okul rehberlik servisinden bilgi alarak,
- kendi gözlemleriyle sınıf çalışmalarını düzenleyerek
- diğer öğretmenlerden yardım alarak bilgi edinmeye çalışmaktadırlar.

Dört öğretmen (otistik, eğitilebilir zihin engelli) sürekli araştırmalar yaptığını, yaşaya yaşaya öğrendiklerini belirtmişlerdir. Bu öğretmenler içinden bir öğretmen durumunu şöyle ifade etmiştir; "*Evet anlıyorum, anlayabiliyorum yani beşinci seneden sonra artık anlayabiliyorum. İlk yıl hiçbir şey anlamıyordum otizm nedir? Down nedir? Hiçbir şey bilmiyordum yaşaya yaşaya öğreniyor insan"*, yine bir öğretmen eşinin doktor olduğunu ve kendisine yardım ettiğini, iki öğretmen (işitme, erken çocukluk eğt.merk.) rehberlik servisinden bilgi aldığını, iki öğretmen (otistik, erken çocukluk eğt.merk) ailelerle konuşarak bilgi edindiklerini, iki öğretmen(ortopedik, eğitilebilir zihin engelli) öğrencinin ne yapıp ne yapmadığına bakarak ona göre bir yol belirlediklerini belirtmişlerdir. Üç öğretmen (işitme, ortopedik, öğretilebilir zihin engelli) den biri sınıf öğretmenine sorduğunu diğerleri diğer öğretmenlere sorduklarını söylemişlerdir. Bir öğretmen (öğretilebilir zihin engelli) daha önce öğrencilerin durumu ile ilgili bilgi almamasının sıkıntısını yaşadığını söylemiştir.

Tıbbi ve eğitsel yönlendirme raporlarını hiç anlamayan öğretmenler bu raporların kendilerine fikir vermediğini söylemişlerdir.

Öğrencilerin tıbbi ve eğitsel raporlarını anladıklarını söyleyen öğretmenler de bir zaman sonra anladıklarını ve bu raporların okul içi çalışmalarda fikir verdiğini söylemişlerdir.

Rehberlik Araştırma Merkezi ile ilgili şikâyetini bildiren öğretmenler üç görüş belirtmişler ve şikâyetlerini bir öğretmen (Öğretmen13)şöyle ifade etmiştir; "*Otizmin çok farklı çeşitleri var, yani elimizden geldiğince anlamaya çalışıyoruz, kendimiz araştırmalarımıza bakarak ve ailelerle konuşarak, bize Rehberlik Araştırma Merkezi yardım etmediği için, hani daha çok gidip neyi nasıl anlarız gibi bir durum söz konusu olamıyor. Bizim buradaki Rehberlik Araştırma Merkezimiz zaten İmam Hatip Lisesinin içindeki bir oda ve orada test yapılıyor çocuklara. Çocuklar gidiyor işte o an gergin olabilir çocuk ki otistik yani diğer çocuklar için de geçerli, yabancı birisi soru soruyor, yaparım yapmam yani, direk oradaki durum, o gürültünün patırtının içersinde çocuklara test yapılıp orada rapor veriliyor. Balık baştan kokuyor, demek istediğim balık baştan kokuyor RAM bizi gelip bir kere kontrol etmedi, bir kere bile kontrol etmedi, sadece bir heyetle geldiler, bize bir anket verdiler, hocam bunu doldurun bize verin ve bizim çocuklarımızdan vebalı gibi kaçtılar. Yani gelip BEP'imize bakılmadı, bir plan yapılmış mı? Yıllık plan yapılmış mı? Hiçbir şeyimize bakılmadı, hiçbir şeyimize, yani saldım çayıra mevlam kayıra diyorum ya baştan kokuyor balık.(st.145-155)"*

Bal (2011) **"**Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Örgütsel Analizi" adlı çalışmasındaki bulgulardan bazıları şöyledir: "RAM'ların rehberlik ve psikolojik danışma bölümünün işleyişinde sıkıntılar olduğu saptanmıştır. 2006 yılında çıkan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği ile birlikte özel eğitim hizmetlerinin devlet destekli ve ücretsiz olmuştur. Bu nedenle RAM'larda özel eğitim gerektiren bireylerin tanılanması görevine ağırlık verilmiş, RAM'ların iş yükü artmış ve personel yetersizliği açığa çıkmıştır. Yine bu araştırmada RAM'ların eğitim-öğretim kurumlarına çok sık ziyarette bulunamadığı saptanmıştır. RAM'lar, özel eğitim gerektiren bireylerin tanılanması yoğun bir şekilde yapılırken bu bireylerin saptanmasına yönelik yapılması gereken taramalarda aktif görev almadığı belirlenmiştir. RAM personelinin hizmet içi eğitim ihtiyacının daha çok psikolojik testler konusunda olduğu saptanmıştır. RAM'ların ilçede bulunduğu konum göz önüne alındığında birçoğuna ulaşım sorun teşkil etmektedir. Ayrıca birçok RAM'ın bağımsız bir binası bulunmadığı saptanmıştır. RAM'ların fiziksel yapı ve donanım açısından önemli eksiklikleri bulunmaktadır"(Bal,2011;II,III) Bu araştırmada *RAM'ın öğretmenlere yeterince destek vermediği, öğrencilerin saptanması ile ilgili çalışmaların yapıldığı ortamın uygun olmaması,* RAM'ın bu çalışmaları yaptığı binanın *yerinin fiziksel yapı ve donanım açısından yeterli olmadığı* ve *öğretmenleri denetleme ve önerilerde bulunma görevini yapmadığı* ile ilgili elde

edilen bulgular Bal'ın çalışmasıyla paralellik göstermekte ve özel eğitim okullarında görev yapan branş (görsel sanatlar) öğretmenlerin de RAM'ın işleyişiyle ilgili şikayetleri olduğunu göstermektedir.

Öğretmenler öğrencilerin özeliklerine göre eğitim-öğretimde yaptıkları düzenlemelerde farklı yollar izlemektedir.

Öğretmenler *"Sensöri Nöral Tip İşitme Kaybı" olan ve sadece işaret alfabesiyle iletişim kurabilen öğrenciler ile ilgili* on dokuz görüş bildirmişlerdir. On dört öğretmen işitme kaybına sahip öğrencisi olmadığını söylemiş, böyle öğrencisi olduğunu söyleyen ve dört görüş bildiren öğretmenlerden iki öğretmen (işitme, erken çocukluk eğt.merk) bu öğrencilerle herhangi bir sorun yaşamadığını, diğer iki öğretmen (işitme, eğitilebilir zihin engelliler) de bu öğrencilerle eğitim sürecinde sorun yaşadığını ve rehber öğretmenden, sınıf öğretmenlerinden yardım aldığını söylemiştir.

Sensöri Nöral tip işitme kaybı olan öğrencilere sahip öğretmenlerden biri (işitme) bu öğrencilerle işaret alfabesini ve tahtayı kullanarak öğrencilerle iletişim kurduğunu söylemiştir. Bu öğretmenle araştırma için yapılan görüşme dışında (ön görüşme, görüşmelerin döküm örneğinin gösterilmesi gibi) üç defa daha görüşülmüş ve 18 yıldır şu anda çalışmakta olduğu özel eğitim okulunda görev yaptığı, çalışırken bir müddet sonra geçirdiği bir rahatsızlıktan dolayı kendisinin de belli bir oranda işitme engelli olduğu öğrenilmiştir. Ankara ilinde üç işitme engelliler ilköğretim okulu bulunmaktadır. Bu okullardan birinin öğretmeni doğuştan işitme engelli olduğundan araştırma kapsamına alınmamış, bu öğretmen ise sonradan işitme engelli olduğu için ve araştırma konusu ile ilgilendiği ve çoğu soruya işitme engelli olmadan önceki çalışmalarını düşünerek cevap verdiği için araştırma kapsamına alınmıştır. Bu soruda ise işaret alfabesini kullanarak öğrencilerle iletişime geçtiğini söylemesi büyük bir olasılıkla kendisinin işitme engelinden dolayı işaret alfabesini öğrenmesinin sağladığı kolaylıktır. Çünkü diğer üç öğretmen öğrenciler dudak okumayı bildikleri için anlaşabiliyoruz, deneme yanılma yoluyla keşfediyoruz çünkü asıl yapılması gerekeni bilmiyoruz şeklinde görüşlerini ifade etmişlerdir.

Günümüze kadar işitme engelli öğrencilerin eğitimi konusunda oralizm (dudak okuma eğitimi) ve manualizm (işaret dili eğitimi) kullanılıyordu ancak günümüzde ise işitme engelli öğrencilerin öğretmenlerinin büyük çoğunluğu oralizm ile manualizmin bir bileşimi olan *genel iletişim*i benimsemektedirler. Genel iletişimi kullanan birçok bir

eğitimci işitsel-sözel yaklaşım, dudak okuma ve işaret dili konularına vurgu yapmaktadır (Marschark, Lang, Albertini, 2002; Hallahan ve Kauffman,2003).

Alanyazında, Sarı, Sürücü ve Efilti (2002:117) işitme engelli çocukların eğitiminde kullanılan iletişim yöntemleriyle ilgili öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi ile ilgili yaptıkları araştırmada görüştükleri öğrencilerin çoğu, arkadaşlarıyla iletişim kurarken işaret dilini kullandıklarını, ancak öğretmenleriyle kurdukları iletişimin onların işaret dili bilgisine göre değiştiğini, öğretmenlerin çoğunun işaret dili bilmemesinden kaynaklı iletişim sorunları yaşadıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin tamamına yakını soyut kelimeleri anlamakta güçlük yaşadıklarını bu nedenle bazı öğretmenlerin soyut kavram ve kelimeleri hiç öğretmek istemediklerini bu durumunda kendilerinin dil gelişimini olumsuz etkilediğini söylemişlerdir. Bu çalışmada ayrıca öğretmenlerin kullanılan işaret diline ait sembolleri öğrenmeleri gerektiği tespitlerinde bulunmuşlardır.

Bu araştırma bulgularına bakıldığında yaşanan iletişim sorununun öğretmen ayağında da aynı problemin olduğu, yani öğretmenlerinde aynı şekilde işaret dilini bilmemelerinden kaynaklanan sıkıntılar yaşadıkları görülmektedir. Dolayısıyla bu bulgular sonucunda da Sarı, Sürücü ve Efilti (2002)'nin önerilerine paralel öğretmenlerin kullanılan işaret diline ait sembolleri öğrenmeleri gerektiği ve bu konuda destek eğitim almaları gerektiği düşünülmektedir. Ayrıca bazı öğretmenlerin sınıf öğretmenlerinden ve rehber öğretmenlerden destek istemeleri ugun bir davranış olarak görülmektedir.

Öğretmenler *20/200' lük görme keskinliğine sahip ve otistik davranış özellikleri gösteren dokunmaya aşırı tepkili öğrenciler ile ilgili* on yedi görüş belirtmişlerdir. On bir öğretmen böyle öğrencisi olmadığını söylerken yedi öğretmen 20/200' lük görme keskinliğine sahip ve otistik davranış özellikleri gösteren dokunmaya aşırı tepkili öğrencileri olduğunu belirtmişlerdir.

Otistik davranış özellikleri gösteren dokunmaya aşırı tepkili öğrencileri olduğunu belirten öğretmenler bu öğrenciler ile ilgili yaptıkları düzenlemeleri şöyle açıklamışlardır;

- otistik çocukları saldırgan olabildiği için onların durumuna göre yani ilaç alan ve almayan öğrencilere göre gerektiğinde konu değişikliği yaptıklarını,
- BEP hazırladıklarını ve ona uymaya gayret ettiklerini,
- otistik çocukların inanılmaz ayrıntıcı olduğunu, zarar verebildikleri için çok fazla fiziksel temasa geçmediklerini söylemişlerdir.

Otistik davranış özellikleri gösteren öğrenciler ile ilgili bazen öğretmenlerin sıkıntı yaşadığını görmekteyiz bu nedenle öğrenci ilaç kullanımı ile ilgili ailenin daha dikkatli olması, ilaç kullanımını aksatmaması gerektiği düşünülmektedir

20/200' lük görme keskinliğine sahip öğrencileri olduğunu belirten öğretmenler bu öğrenciler ile ilgili yaptıkları düzenlemeleri şöyle açıklamışlardır; bir öğretmen (görme) görme kaybı olan bir öğrencisinin dokunduğu zaman elini tuttuğunu, nereyi yakalarsa yapıştığını bırakmadığını, bir öğretmen(eğitilebilir zihin engelli) görme kaybı olan öğrencisi olduğunu ancak özel bir çalışma yapacak kadar ağır görme kaybı olmadığı için özel bir düzenleme yapmadığını söylemiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, görme engelli tanımına göre; "Tüm düzeltmelerle birlikte gören gözün olağan görme gücünün onda birine yani 20/200' lük görme keskinliğine ya da daha azına sahip olan ya da görme açısı 20 dereceyi aşmayan bireylere kör denilmektedir"(MEB, 2008:4). Bu araştırmada bazı öğretmenlerin böyle öğrencisi olduğunu ancak özel bir çalışma yapacak kadar ağır görme kaybının olmadığını söylemeleri bu tanımı bilmediklerini düşündürmektedir. Ayrıca 20/200' lük görme keskinliğine sahip bir öğrenci için görsel sanatlar dersinde kesinlikle bir düzenleme yapılması, dokunma duyularını kullanabilecekleri materyaller geliştirilmesi gereklidir.

Bir öğretmen (Öğretmen 8) bu soruyla ilgili şu cevabı vermiştir; "*Şimdi o görme derecesi nedir bilmiyorum ama öyle dediğiniz gibi dokunmaya şey öğrencimiz vardı, ilk geldiği zamanlar daha önceki senelerde oldu. Dokunduğun zamanda elinizi tutuyordu, nerenizi yakalarsa yani yapışıyordu ve bırakmıyordu. Mümkün değil bu elinizi kurtarıyorsunuz ya diğer elinizi tutuyordu, diğer elinizi bırakıyorsunuz böyle resmen nerenize yapışırsa. Ama 8. Sınıfta giderken gayet normal şekilde gitti (st.131-135)"*. Bu öğretmenin görme engelliler ilköğretim okulunda çalışmasına rağmen bu görme derecesini bilmemesi düşündürücüdür.

Öğretmenler *Cerebral Palsy (CP)'den kolları ve elleri etkilenen öğrenciler ile ilgili* yirmi bir görüş belirtmişlerdir. On bir öğretmen böyle öğrencisi olmadığını söylerken yedi öğretmen cerebral palsy (cp)'den kolları ve elleri etkilenen öğrencileri olduğunu söylemişlerdir.

Yedi öğretmen Cerebral palsy (cp)'den kolları ve elleri etkilenen öğrencileri için yaptıkları düzenlemeleri şöyle belirtmişlerdir;

- böyle öğrencilere oyun hamuru ile çalışmalar yaptırarak onların kaslarını kuvvetlendirmeye çalıştıklarını,
- çoğunlukla resim yaparken kendilerinin onlara yardım ettiklerini söylemişler,

CP'li öğrencilerin sorun yaratmadığını, onlardan daha ağır öğrenciler olduğunu asıl onlarla uğraşmanın zor olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler böyle öğrencilerin "benim elim titriyor ben yapamıyorum" diyerek genelde resimden uzak durduklarını aslında onların kendini kontrol edememelerinin, titremelerinin bile ayrı bir resim tarzı oluşturduğunu belirterek bu öğrencileri resim çalışmalarına çekme gayretlerini dile getirmişlerdir.

CP'li öğrencileri olmadığını söyleyen öğretmenlerin içinden üç öğretmen görüşme sorusu sorulduğunda "CP" kavramının ne olduğunu bilmediklerini söylemişlerdir, araştırmacı açıklama yaptığında ise böyle öğrencileri olmadığını söylemişlerdir. Bu araştırmanın bulguları karşılaştırıldığında ise "CP" kavramını bilmeyen bu üç öğretmenden ikisinin (görme, eğitilebilir zihin engelli) bir önceki soruda öğrencilerin tıbbi ve eğitsel yönlendirme raporlarını anladıklarını söylemeleri düşündürücüdür.

Öğretmenler *dikkat süresi 1 dakikayla sınırlı olan zihin engelli öğrenciler ile ilgili* yirmi bir görüş belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu (on dört öğretmen) dikkat süresi 1 dakikayla sınırlı olan zihin engelli öğrencisi olduğunu ve bu öğrencilerle sorun yaşadıklarını söylemiş, çözüm önerileri getirmişlerdir. Dört öğretmen ise böyle öğrencisi olmadığını belirtmiştir.

Öğretmenler yaşadıkları sorunlarla ilgili çoğu öğretmen,

- bu öğrencilerle tam iletişim sağlayamadıklarını,
- bu öğrencilerin sınıf düzeni de bozduğunu,
- çok çabuk unuttuklarını bu nedenle kalıcı öğrenmeyi sağlayamadıklarını ve sürekli aynı yerde sayıyormuş hissine kapıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin tamamına yakını bu öğrencilerle yaşadıkları sorunlara çözüm olarak,

- bu öğrenciler için dersleri sürekli tekrar ettiklerini,
- sorularla konuyu/etkinliği hatırlatmaya çalıştıklarını söylemişlerdir,
- onların dikkatini çekmeye çalıştıklarını ve minik hikâyeler anlattıklarını, sözel ipucu ve yönergeler uyguladıklarını,
- ders yaparken müzik dinlettiklerini,
- onlarla birebir ilgilendiklerini,

- onlara uygun konu değişikliği ve yöntem değişikliği yaptıklarını belirtmişlerdir.

Yalnızca bir öğretmen(görme) böyle öğrencileri "birebir eğitim veren arkadaşlara" yönlendirdiğini belirtmiştir yani bu öğretmen böyle öğrencileri özel eğitim sınıfına yönlendirmektedir. Öğretmenler kullandıkları yöntemleri belirtmemişlerdir.

Bu bulgulara dayanarak öğretmenlerin bu öğrenciler için sık tekrarlar yapmaları, farklı yöntemler kullanmaları ve duruma göre konu değişikliği yapmaları, onlarla birebir ilgilenmeleri, dikkatlerini çekmek için çaba sarfetmeleri olumlu bir durum olarak değerlendirilmelidir.

Öğretmenlerin görsel sanatlar dersi için haftalık programda ayrılan zaman ile ilgili görüşleri benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (13 öğretmen) görsel sanatlar dersi için haftalık programda ayrılan zamanı kesinlikle yetersiz bulduklarını söylerken bazı öğretmenler (5 öğretmen) yeterli bulduklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük çoğunluğu ise yetersizlik nedeni olarak "her bir öğrenciyle tek tek ilgilenmeye zaman yetmediğini, bu çocukların ilgi beklediklerini" söylemişlerdir. Özellikle ders saatleri arasının çok olmasının, zaten az olan ders saatine ek olarak bir de derslerin farklı günlerde olmasının büyük bir olumsuzluk yarattığını çünkü bu çocukların çabuk unutmaya meyilli olduklarını, bir de araya zaman girdiğinde sıkıntı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu öğrenciler için görsel sanatlar dersinin önemli olduğu ancak zaman kısıtlılığı yüzünden konuları yetiştiremedikleri, öğrencilerin özel durumlarından dolayı ders araç-gereçlerini bile 5-10 dakikada hazırladıklarını bu nedenle bu dersin haftada en az üç dersi olması gerektiğini belirtmişlerdir.

Yiğit (2010), görme engelliler okuluna giden öğrencilerin Modelaj- İş derslerinin estetik beğenilerine katkısını saptamak amacıyla yaptığı çalışmada Modelaj-İş dersi süresinin yetersiz olması sonucunda hedeflerin istenilen nitelikte yerine getirilemediğini saptamıştır. Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (Earged), 2010 araştırmasına göre Görsel Sanatlar (görme engelliler okullarında Modelaj-İş) ders saati için görme engelliler okulu öğretmenlerinin %42,7'si, işitme engelliler okulu öğretmenlerinin %37,9'u, ortopedik engelliler okulu öğretmenlerinin %14,3'ü, eğitilebilir zihinsel engelliler okulu öğretmenlerinin %14,6'sı bu ders saatinin artırılmasını istemişlerdir. Bu bulgular, araştırma bulgularından ders saatinin yetersizliği ve artırılması gerektiği bulgusuyla paralellik göstermektedir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin ders saatinin kesinlikle yetersiz olduğuna dair görüşlerinin baskın bir biçimde fazla olduğu görülmektedir. Uygulama ağırlıklı bir ders olan görsel sanatlar dersinde özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin malzemelerini sadece hazırlayıp toplaması bile oldukça zaman alıcıyken bir de ders saatinin yetersiz olması bu dersten alınacak olan verimi düşürmektedir.

Öğretmenlerin davranış yönetimi ile ilgili yaptıkları çalışmalar çeşitlilik göstermektedir. Öğretmenler sınıf içinde uygun olmayan davranışı söndürmek için farklı yollar izlemektedirler. Öğretmenlerin sınıfta uygun olmayan, istenmeyen davranışları değiştirmek ve düzeltmek amacıyla öncelikle yararlanmayı düşündükleri stratejiler şu şekilde sıralanabilir;

- Görmezden gelmek, ilgilenmemek (10 öğretmen)
- Uyarmak, duruma göre müdahale etmek (Yedi öğretmen)
- Öğrencinin ilgisini başka yöne çekmek (Dört öğretmen)
- Ödül- ceza yöntemi (Dört öğretmen)
- Öğrenciyi doğrudan uyarma yerine ortaya söz söylemek (İki Öğretmen)
- Sevgiyle yaklaşmak (İki öğretmen)
- İstediği davranışı yapan öğrenciyi örnek gösterme (Bir öğretmen),
- Yer değişikliği yapmak (Bir öğretmen)

- *Görmezden gelmek, ilgilenmemek*: Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (10 öğretmen) uygun olmayan davranışı görmezden geldiklerini, ilgilenmediklerini, belli bir süre sonra davranışın söndüğünü söylemişlerdir.
- *Uyarmak, duruma göre müdahale etmek:* Yedi öğretmen uygun olmayan davranışı yapan öğrenciyi uyardıklarını, duruma göre müdahale ettiklerini, özellikle çok ağır vakalarda öğrencinin kendisine zarar vermesini engellediklerini söylemiştir.

- *Öğrencinin ilgisini başka yöne çekmek*: Dört öğretmen, uygun olmayan davranışı yapan öğrencinin ilgisini başka yöne çekmeye çalıştıklarını söylemiştir. Bunun için de her öğrenciye göre ayrı ayrı yöntem geliştirip ona göre davrandıklarını, öğrencinin doğru yaptığı başka bir davranışı pekiştirdiklerini, asla ceza vermediklerini çünkü cezanın ters tepki doğurduğunu, "özellikle zihinsel yetersizlik gösteren öğrencilerde inanılmaz ters teptiğini" ifade etmişlerdir.

- *Ödül- ceza yöntemi:* Dört öğretmen bu yöntemi kullandıklarını söylemişlerdir. Bir öğretmen (Eğitilebilir zihin engelli) daha çok ödül yönteminin işe yaradığını söylerken, bir öğretmen (eğitilebilir zihin engelli) cezayı sınıf öğretmenlerinin verdiğini ifade etmiştir. Ancak öğretmenler ne tür ödül ya da ne tür ceza verdiklerini belirtmemişlerdir.
- *Öğrenciyi doğrudan uyarma yerine ortaya söz söylemek*: Görme engelliler okulunda görev yapan iki öğretmen özellikle total öğrencilerin başlarını sürekli eğik tuttuklarını bu nedenle incitmemek için direk onlara değil ortaya söz söylediklerini, ancak başını eğik tutan öğrencinin anladığını ve başını kaldırdığını belirtmişlerdir. Örneğin, "Mehmet başını kaldır" demek yerine "Herkes başını kaldırsın" dediklerini ve bunun işe yaradığını söylemişlerdir.
- *Sevgiyle yaklaşmak:* İki öğretmen uygun olmayan davranışı söndürmek için sevgiyle yaklaştıklarını söylemişlerdir. Bir öğretmen, sorunlu öğrencinin yaptığı bütün resimleri kesinlikle astığını, sergilediğini, öğrencinin bundan gurur duyduğunu, bunun sonucunda öğrencinin hareketlerinde, davranışlarında düzelmeler olduğunu belirtmiştir.

- *İstediği davranışı yapan öğrenciyi örnek gösterme*(Bir öğretmen), *Yer değişikliği yapmak* (Bir öğretmen)

Ayrıca bir öğretmen öğrencilerin sınıf içinde birbirleriyle sorunlar yaşadıklarını, bluğ çağında oldukları için birbirlerine karşı tepkili davranabildiklerini, kendilerinin gerekli uyarı ve telkinlerde bulunarak birbirlerini anlamalarını sağladıklarını belirtmişlerdir.

Başar (2001), istenmeyen davranışlara karşı eylemleri şöyle sıralamıştır; Sorunu anlamak, Görmezden gelmek, Uyarmak, Derste değişiklik yapmak, Sorumluluk vermek, Öğrenciyle konuşmak, Okul yönetimi ve aile ile ilişki kurmak, Ceza vermek. Araştırma bulgularında öğretmenlerin verdikleri cevapların çoğu bu sıralamadaki maddelerle örtüşmektedir. Bu sonuç memnuniyet vericidir.

Öğretmenlerin sınıf ortamında olumlu davranışı pekiştirmek ve devamlılığını sağlamak için izledikleri yollar benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin tamamı sınıf ortamında olumlu davranışı pekiştirmek ve devamlılığını sağlamak için ödül yöntemini pekiştireç olarak kullanmaktadır.

“ Ödül kelimesi olumlu pekiştirme ile eş anlamlı olarak kullanılabilir…” (Selçuk, 2003:143).

Pekiştireç olarak *ödül yöntemini* kullanan öğretmenler tarafından benimsenen davranışlar şöyle açıklanabilir;

- öğrencilerin resimlerini sergilediklerini (11 öğretmen),
- sözle ödüllendirdiklerini (5 öğretmen),
- sevdiği bir şey verdiklerini (fiziksel ödüllendirme) (3 öğretmen),
- sevdiği yiyeceği verdiklerini (2 öğretmen),
- sembolik pekiştireçler verdiğini (1 öğretmen), d
- okunarak ödüllendirdiğini (1 öğretmen) söylemişlerdir.

Ataman’a (2003a) göre “Öğretmenin başta gelen görevlerinden birisi, sınıf ortamına uygun davranışları gösteren öğrencileri ödüllendirmektir. … Uygun davranışın ortaya çıkmasında kuvvetli etkisi olan ve uygulayıcılarca benimsenen pekiştireçler de şöylece açıklanabilir: *Sosyal pekiştireçler*(Gülümseme, sırtını okşama bu gruptaki pekiştireçlerdendir), *Etkinlikle pekiştirme* (Öğrencinin hoşlanarak katıldığı her etkinlik, öğrencinin yapmaktan çok da fazla hoşlanmadığı ya da istemediği bir etkinliği pekiştirmek için kullanılır), *Maddî pekiştireçler* (Oyuncak, sertifika, aileye yollanan küçük notlar, okul malzemeleri; öğrencilerde pekiştirme yapmak için kullanılabilir maddî pekiştireçlerdir), *Yiyecekle pekiştirme*(Yiyeceğin pekiştirme için kullanılması sadece yukarıda açıklanan pekiştireçler etkisiz kaldığında dikkate alınmalıdır), *Olumsuz pekiştirme* (Bu pekiştirme diğerlerine benzemez. Uygulanması farklıdır. İstenilen davranış oluştuğunda ortamdan çekilir… Olumsuz pekiştirme istenilen davranışın oluşmasını sağladığında, öğrenci mutlaka ödüllendirilmelidir), *Pekiştireç yerine sembollerin kullanılması*(Sembol uygulanmasında, öğrenci uygun olan davranışı gösterdiğinde pekiştireç yerine onu simgeleyen bir sembol verilir… (yıldız, marka, sayı, pul gibi))”(Ataman, 2003a).

Öğretmenlerin öğrencilerin resimlerini panoya asması “etkinlikle pekiştirme” olarak görülmektedir. Bu durumda görsel sanatlar öğretmenlerinin sınıf ortamında olumlu davranışı pekiştirmek ve devamlılığını sağlamak için öğrencilerin durumuna göre bütün pekiştireçlerden yararlandıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin uzun dönemli amaçları belirlemek için yaptıkları çalışmalar farklılık göstermektedir. Öğretmenler bu soruyla ilgili otuz görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin yarıya yakını (sekiz görüş belirtilmiştir) Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

(BEP) hazırladığını söylerken, daha fazla öğretmen (yirmi iki görüş belirtilmiştir) BEP hazırlayıp hazırlamadığından hiç bahsetmemiş, sorulan sorunun amacından farklı cevaplar vermiş veya yıllık plan hazırladığını söylemiştir.

Öğretmenlerin yarıdan fazlası "BEP" hazırlamadığını (yedi öğretmen), öğrenciyi gözlemleyerek amaç belirlediklerini (iki öğretmen), aylık performans aldıklarını(iki öğretmen), yıllık plan hazırladıklarını (üç öğretmen), sene başında performans kayıtları aldıklarını (bir öğretmen), kaba değerlendirme yaptıklarını (iki öğretmen), ölçüt bağımlı testler yaptıklarını (iki öğretmen), ileri zincirleme öğretim yöntemi kullandıklarını (iki öğretmen) ifade etmişlerdir.

573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'ye göre BEP yasal olarak zorunludur (MEB, 1997/madde4/f). BEP süreci 7 temel aşamadan oluşur:

1. Bireyselleştirilmiş eğitim programını hazırlayacak ekibin oluşturulması,
2. Çocuğun eğitsel performans düzeyinin belirlenmesi
3. Uygun eğitim ortamları ve bu ortamlarda sunulacak destek hizmetlerin belirlenmesi
4. Bireyselleştirilmiş öğretim programının hazırlanması
5. Uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi
6. Uygun öğretim materyalleri ve öğretim yöntemlerinin belirlenmesi
7. BEP'in uygulanması, izlenmesi ve değerlendirilmesi için sorumluların belirlenerek zaman çizelgesinin hazırlanması ve değerlendirme biçimine karar verilmesi. Aile onayı.

Araştırma sırasında BEP hazırladıklarından bahsetmeyen ancak; kaba değerlendirme formları, kontrol listeleri, ölçüt bağımlı testler, gözlem yaptığını söyleyen öğretmenler aslında BEP sürecinin ikinci basamağı olan öğrencinin eğitsel performans düzeyinin belirlenmesi için bu çalışmaları yapmaktadırlar. İleri zincirleme ise zaten bir öğretim yöntemidir. Bu bulgulara dayanarak görüşülen öğretmenlerin BEP ile ilgili bilgilerini gözden geçirmelerinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Ayrıca yine öğretmenlerin soruyu cevaplarken yaptıklarını söyledikleri yıllık plan ise görsel sanatlar dersi ile ilgili belli üniteleri ya da konuları hangi aylarda yaklaşık olarak ne kadar zamanda işleyeceklerini gösteren bir çalışma planıdır ve MEB Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge (Tebliğler dergisi: Ağustos 2003/2551)'de Ünitelendirilmiş yıllık plan olarak geçmektedir. BEP dışında hazırlanması zorunlu bir plandır. Sadece "eğitim uygulama okullarında BEP dışında ilköğretim programlarına benzer her sınıf düzeyini ayrı ayrı gösteren ünitelendirilmiş yıllık plan

bulunmamaktadır". (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2551_0.html). Yani BEP hazırlanması da ünitelendirilmiş yıllık plan hazırlanması da zorunludur, ikisi aynı şey değildir.

Bu soru pilot uygulama sırasında görüşülen öğretmenlere *" Öğrencileriniz ile ilgili Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlarken/hazırlamak için yaptığınız çalışmalar nelerdir?"* şeklinde sorulmuş ve öğretmenler düşünmeden BEP hazırladıklarını söylemişlerdir. Ancak BEP'in açılımı yani "*Öğrencinizin bir öğretim yılı süresince neyi bilmesini veya neyi yapabiliyor olmasını istediğinizi, öğretime nereden başlayacağınızı, hedefe ulaşıldığında öğrencide neler gözlemleyeceğinizi, öğrenmeyi neyle, nasıl ölçeceğinizi belirlemek ve uzun dönemli amaçlarınızı belirtmek için yaptığınız çalışmalar nelerdir?"* şeklinde sorulduğunda öğretmenlerin farklı cevaplar verdiği görülmüştür. Bu araştırmanın bulguları doğrultusunda öğretmenlerin yarıdan fazlasının Bireyselleştirilmiş Eğitim Planının açılımını bilmediğini söyleyebiliriz.

Öğretmenlerin kısa dönemli amaçları belirlemek için yaptıkları çalışmalar benzerlik göstermektedir. BEP sürecinin dördüncü basamağı olan "Bireyselleştirilmiş öğretim programının (BÖP) hazırlanması" bu sorunun cevabını kapsamaktadır ve öğretmenlerin bu doğrultuda cevap vermeleri beklenmektedir.

Öğretmenler bu konuda otuziki görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin tamamına yakını Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı (BÖP) hazırladığını belirtmemiş, üç öğretmen ise bu konuda herhangi bir çalışma yapmadığını söylemiştir.

Bu soru ile ilgili Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı(BÖP) hazırladığını belirtmeyen öğretmenler, ünite planı / ders planı hazırladıklarını(üç öğretmen), ileri zincirleme öğretim yöntemi uyguladıklarını (iki öğretmen), haftalık hedefler belirlediklerini (iki öğretmen), öğrenciyi gözlemleyerek amaç belirlediklerini (bir öğretmen) söylemişlerdir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin tamamına yakınının BEP' te yer alan uzun dönemli amaçlara ulaşmak için Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı (BÖP) hazırlamadıkları görülmektedir.

Altı öğretmen sınıftaki her öğrenci için ayrı plan hazırlanması gerektiğini, bunun çok zaman aldığını ve derse zaman kalmadığını, farklı engelli öğrencilerin bir arada bulunduğunu, bunların hepsinin öğrenmesi farklı zaman aldığını, öğrencilere beceri kazandırdıklarını fakat ürün çıkmadığını söylemişlerdir.

Sınıf sayılarının fazla olmasının, sınıflarda birden fazla engeli olan öğrencilerin olmasının ve görsel sanatlar ders saatinin az olmasının öğretmenleri bu tutuma yönelttiği ve plan hazırlarken bu nedenle zorlandıkları düşünülebilir.

5.3 Öğrenme ve Öğretme Süreci

*Öğretmenler, g*örsel *sanatlar dersi programının özel eğitim okullarında uygulanabilirliği ile ilgili farklı düşünceler dile getirmişlerdir.* Öğretmenler bu konuyla ilgili yirmi yedi görüş belirtmişlerdir. Yalnızca iki öğretmen (işitme) görsel sanatlar dersi programının özel eğitim okullarına uygun olduğunu düşünürken öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu(on altı öğretmen) bu programın uygun olmadığını ve çeşitli sıkıntılar yaşadıklarını söylemişlerdir.

Görsel sanatlar programının özel eğitim okullarına uygun olmadığını belirten öğretmenler yaşadıkları sıkıntıları şöyle ifade etmişlerdir;

- görsel sanatlar dersi programlarının hiç olmadığını, ayrıca konu ile ilgili her hangi bir bilgilerinin de olmadığını (2 öğretmen)
- programın özel eğitime uygun olmadığını (6 öğretmen)
- görsel sanatlar programının özel okullarda uygulanması konusunda kendilerine eğitim verilmesi gerektiğini düşündüklerini (2 öğretmen)
- görsel sanatlar programını öğrenciye uyarlamaya çalışarak uygun hale getirmeye çalıştıklarını (7 öğretmen)
- deneme yanılma yoluyla kendi çabalarıyla bir şeyler yapmaya çalıştıklarını ama böyle olmaması gerektiğini (2 öğretmen)

İki öğretmen (görme, eğitilebilir zihin engelli) görsel sanatlar dersi programlarının hiç olmadığını, ayrıca konu ile ilgili her hangi bir bilgilerinin de olmadığını söylemiştir.

Araştırma bulgularına bakıldığında öğretmenlerin tamına yakınının görsel sanatlar ders programının özel gereksinimli öğrencilere uygun olmadığını düşündükleri, uyarlamaya çalıştıkları, uyarlarken çeşitli zorluklar yaşadıkları görülmektedir. Yalnızca işitme engelliler ilköğretim okulunda görev yapan iki öğretmenin programı uygun bulduğu görülmektedir. İşitme engelliler okullarında normal okullarda işlenen görsel sanatlar programı uygulanmaktadır. Alanyazında Engin (2005), işitme engelli

çocuklarda görsel sanatlar eğitimi uygulamalarını değerlendirdiği çalışmasında MEB müfredat programındaki konuların, işitme engelli ilköğretim okullarında uygulanabilir olduğu tespitinde bulunmuştur. Araştırma bulguları bu bulguyu destekler niteliktedir.

Alanyazında Ünal Kaya (2007:74) zihinsel engelli öğrencilerle çalışan görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin genelde müfredat içeriğinin, uygulamada bir takım aksaklıklara neden olduğu, görüşünde oldukları sonucuna ulaşmış, Aksu (2011:75) zihinsel engelli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğu görsel sanatlar dersi eğitim programının zihinsel engelli çocuklara göre olmadığını ve onların ihtiyaçlarına göre program hazırlanmasının gerektiğini vurguladıklarını belirtmiş, Tuncel (2009), hastane ilköğretim okullarındaki görsel sanatlar eğitiminde uygulanan eğitim programlarının ise öğrenci özelliklerine göre düzenlenmediğini tespit etmiş; yürütülen programların hasta çocukların ihtiyaç ve durumlarına uygun nitelikte olmasının gerekliliğine ilişkin önerilerde bulunmuştur. Yiğit (2010), görme engelliler okuluna giden öğrencilerin Modelaj- İş ders içeriğinin hedeflere uygun şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiğini, Göksu (2006), ilköğretim okulu görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin müfredat programının ihtiyaçları tamamen karşılamadığını, program hazırlanırken her çocuğun kendine özgü bir gelişimi olduğu göz önünde bulundurulması gerektiğini düşündükleri bulgusuna ulaşmış, Işık (2003), zihinsel engelli çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin resim-iş ders programının uygulanması sırasında güçlüklerle karsılaştıklarını tespit etmiştir. Bulgular bu çalışmaların bulgularıyla paralellik göstermektedir.

Ayrıca alanyazında, yalnızca görsel sanatlar dersi programı değil, genel olarak özel eğitimde uygulanan programın bu öğrencilere uygun olmadığı ile ilgili tespitlerde bulunan çalışmalar vardır. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (EARGED) tarafından yapılan araştırmada "Görme engelliler ilköğretim okulu öğretmenlerinin, ortopedik engelliler ilköğretim okulu öğretmenlerinin ve eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okulu öğretmenlerinin tamamının 2009-2010 öğretim yılı itibariyle uygulanan mevcut programları istemedikleri, araştırmaya katılan öğretmenlerin %85,2'si ve velilerin %78'i görme, işitme, ortopedik ve eğitilebilir zihinsel engelliler özel eğitim okulları eğitim programlarının Talim ve Terbiye Kurulunca engel ve okul türlerine göre özel yapılmasını istedikleri tespitlerinde bulunulmuştur.

Araştırma bulgularında iki öğretmen (görme, eğitilebilir zihin engelli) hiç böyle bir programları olmadığını söylemiştir. Görme engelliler okulnda görev yapan bir öğretmen (öğretmen 10) kendi söylemiyle durumu şöyle ifade etmiştir; "*Görsel sanatlar programımız yok, öyle kitapçık yok. Öyle bir kitap ya da kitapçıkla ilgili herhangi bir bilgim de yok, bizde öyle bir şey yok yani, onunla alakalı burada hiçbir şey yapılmıyor*.(st. 209-210)" Araştırma sırasında görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin gerçekten bu konuda sıkıntı yaşadıkları görülmüştür.

Bu bulgular doğrultusunda özel eğitim okullarında uygulanan eğitim programlarının öğrencilerin özel gereksinimleri dikkate alınarak yeniden gözden geçirilmesi ve öğretmenlere bu konuda gerek hizmet içinde gerekse üniversite eğitimleri sırasında eğitim verilmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler yıllık plan hazırlarken farklı yollar izlemektedirler. Öğretmenler bu konuda yirmi görüş belirtmişlerdir. Görüşlere göre öğretmenlerin yıllık plan hazırlarken kullandıkları yöntemlerde bir çoğunluk görülmemektedir.

Öğretmenler yıllık plan hazırlarken, internetten faydalandıklarını (üç öğretmen), kendi çabaları ile hazırladıklarını ve diğer okullardaki öğretmen arkadaşlarından destek aldıklarını (beş öğretmen), programı esas alarak ekleme çıkarmalar yaptıklarını (beş öğretmen), eski öğretmenin yaptığı plana konular ekleyerek uyguladıklarını (iki öğretmen), önceki yıllarda hazırlanan çalışmalardan faydalandıklarını (iki öğretmen), öğrencinin gelişim düzeyine göre ve gözlemleyerek hazırladıklarını (üç öğretmen) belirtmişlerdir.

Eğitim Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge"nin 8/c maddesine göre: "Plân, standart değil, gerektiğinde konu, süre ve uygulamada değişiklikler yapılabilecek esneklikte olmalıdır" 11/b maddesine göre: " Öğretmenler geçmiş yıllardaki uygulamaları da gözden geçirerek okulun durumuna göre plânlarını, kendileri veya zümre öğretmenler kurulu ya da şube öğretmeler kurulundaki diğer öğretmenlerle beraber yaparlar. Bazı öğretmenlerin de belirttiği üzere asıl önemli olan, öğretmenin kullanacağı planın amaca hizmet edip etmediğidir. Bu bulgular doğrultusunda öğretmenlerin bu konuda çabaları yeterli görülmektedir.

Öğretmenlerin ünite planı hazırlamayla ilgili düşünceleri farklılık göstermektedir. Öğretmenlerin yarıya yakını (yedi öğretmen) ünite planı hazırlamadıklarını söylerken, yarıdan fazlası (on bir öğretmen) ünite planı hazırlarken farklı yollar izlediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler ünite planı hazırlarken, öğrencinin performansına göre hazırladıklarını (üç öğretmen), internetten faydalandıklarını (iki öğretmen), diğer derslerde işlenen ünitelere paralel olmasına dikkat ettiklerini (üç öğretmen), diğer öğretmenlerden destek aldıklarını (üç öğretmen), kendi çabaları ile ünite planı hazırlamaya çalıştıklarını (dört öğretmen) ifade etmişlerdir.

Eğitim Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge"nin 11. maddesine göre: "Öğretmen kılavuz kitabı bulunan derslerde, kılavuz kitap, ders plânı yerine kullanılır. Öğretmenin ihtiyaç duyması hâlinde, okulun şartlarına göre kılavuz kitaplarda yer alan plânların dışında da öğretim programına uygun ders planı hazırlanıp uygulanabilir… Öğretmen kılavuz kitabı bulunmayan dersler için, eğitim-öğretim kurumlarında bir veya birkaç ders saati için sınıf öğretmeni, alan (branş) öğretmeni ve/veya zümre öğretmenleri tarafından ders plânı hazırlanır ve uygulanır." Görsel sanatlar dersi kılavuz kitabı özel eğitim okulları için ayrı bir formatta olmamasına rağmen vardır. Ancak diğer derslerin kılavuz kitaplarında ünite planları olmasına rağmen görsel sanatlar kılavuz kitabında ünite planları örnek işleniş şeklinde verilmiş, her ünite için plan verilmemiştir. Bu nedenle öğretmenlerin ünite planı hazırlamaları gerekmektedir. Bu araştırma bulgularında öğretmenlerin yarıya yakını ünite planı hazırlamadıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin bu durumu bilmiyor olmaları düşündürücüdür.

Öğretmenler öğrencilerin performans düzeylerini belirlerken farklı yollar izlemektedirler. Üç öğretmen öğrencilerin performans düzeyini belirlemek için hiç bir çalışma yapmadığını söylerken, on beş öğretmen öğrencilerin performans düzeylerini farklı şekillerde belirlediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerin performans düzeylerini belirlemek için çeşitli çalışmalar yapmaktadırlar. Bu çalışmalar,

- gözlem yaparak performans düzeyinin belirlenmesi (yedi öğretmen),
- uygulama yaptırarak performans düzeyinin belirlenmesi (dört öğretmen),
- sınıf öğretmenleriyle görüşerek performans belirleme (bir öğretmen),
- konuya başlamadan önce gözlem ve uygulama yoluyla performans düzeyinin belirlenmesi (iki öğretmen),
- öğrencinin rehberlik araştırma merkezi raporlarına bakarak performans düzeyinin belirlenmesi(üç öğretmen),
- kaba değerlendirme formları yoluyla performans değerlendirme (iki öğretmen),

- önceki yılların ürün dosyasına bakarak değerlendirme yapmak (bir öğretmen) şeklinde belirtilmiştir.

Araştırma bulgularında öğretmenlerin öğrenci performansını belirlemek için çoğunlukla gözlem yaptıkları, ikinci olarak da öğrencilere uygulama yaptırdıkları tespit edilmiş olup, öğretmenlerin kullandıkları yöntemlerin, performans düzeylerini belirleme yöntemlerine uygun olduğu görülmektedir.

Öğretimde ilk basamak performans belirleme aşamasıdır. Çünkü öğrencinin neyi yapıp yapamadığının betimlenmesi ve var olan performans düzeyinin belirlenmesi öğrencinin ilerlemesinin görülebilmesi için son derece önemlidir. Performans düzeyi BEP hazırlamak için gereklidir. "Öğrencinin performans düzeyinden yola çıkarak onda yıl ve dönem sonunda görmek istediğimiz davranışlar bizim uzun dönemli amaçlarımızı (UDA) oluşturur. Öğrencinin kısa sürede gerçekleştirebileceği amaçlarda kısa dönemli amaçlarımızdır (KDA)"(MEGEP, 2007).

Ancak az sayıda bile olsa bazı öğretmenlerin (üç öğretmen(işitme, görme, eğitilebilir zihin engelli)) öğrencilerin performans düzeyini belirlemek için hiç bir çalışma yapmadıklarını söylemeleri düşündürücüdür. Çünkü öğretmenlerin öğrenciler için yapacakları bütün bireyselleştirilmiş eğitim çalışmalarını öğrencilerin düzeylerine göre hazırlamaları gerekmektedir. Öğrencinin var olan durumu bu çalışmalar için temel teşkil edecektir ki ilerleme görülebilsin ve ileride yapılacak olan çalışmalar ona göre düzenlenebilsin.

Öğretmenler sözel yöntemin (düz anlatım) yanı sıra farklı öğretim yöntemleri kullanmaktadırlar. Öğretmenlerin büyük bir bölümü (14 öğretmen) fiziksel yardım ve gösterip- yaptırma yöntemini kullanmaktadırlar.

Diğer öğretmenler ise, pekiştireç kullandıklarını (dört öğretmen), soru- cevap yöntemini kullandıklarını (bir öğretmen), derslerde müzik kullandıklarını(bir öğretmen), derslerde bilgisayar, internet gibi teknolojik materyaller kullandıklarını(iki öğretmen) söylemişlerdir.

Öğretmenler, görsel sanatlar dersinde drama yönteminin kullanılması ile ilgili olarak, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (12 öğretmen) derste drama yöntemi kullanmadıklarını söylerken diğer öğretmenler (altı öğretmen) derste drama yöntemi kullandıklarını belirtmişlerdir. Drama yöntemini kullanan öğretmenler dramayı dikkat çekmek için kullandıklarını, dersi oyunlaştırdıklarını, yarışmalar düzenlediklerini belirtmişlerdir. Dramayı derslerinde kullanmayan öğretmenlerden bazıları ise

öğrencilerin yeterli hayal gücüne sahip olmadıklarını bu yüzden kullanmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler dersini işlerken, öğrenci merkezli yaklaşımı benimseyerek öğrencinin gelişim seviyesine, öğrenme özelliklerine uygun ve bireysel farklılıkları göz önüne alarak farklı yöntem, teknik ve yaklaşımları bir arada kullanabilmeli, buna uygun koşullar yaratabilmelidirler. Özellikle sanat eğitimi tek bir yöntem ve tekniğin kullanılmasıyla sınırlandırılamayacak kadar geniş etkinliklere, konulara ve uygulamalara sahiptir, daha bireysel çalışmayı gerektirir. Artut'un da belirttiği üzere "sanat eğitimi müfredat programlarıyla sınırlı olmayan sistematik bir sürekliliği gerektirir. Sanat eğitiminde planlanan hedeflere yani sanatsal etkinliğin anlam ve amacına ulasılabilmesinde öğrenci merkezli farklı yöntemlerin, tekniklerin, yaklaşımların bir arada kullanılabileceği uygun koşullar yaratılabilmelidir" (Artut, 2002: 115). Özellikle özel eğitimde öğretmenler, öğrencinin bireysel kapasitesi ve sınırlılıklarını göz önüne almalı ve öğretilenlerin kalıcılığını sağlamak amacıyla birden fazla duyuya hitap edecek (görsel, işitsel, drama vb.) uygun yöntem ve tekniği kullanmalıdır. Bunlar dersin düzeyine, öğretilecek konulara, dersin hedeflerine göre değişiklik gösterebilir.

"Yöntem: Bir ünite içinde ki bazı davranışları kazandırmak için bir veya birkaç ders süresi için yapılan etkinliklerdir. *Teknik:* Dersin içerisinde işlenen konun davranışlarını kontrol ve pekişmesini sağlayan etkinliklerdir (Demirel ve Yağcı, 2011) Araştırma bulgularında öğretmenlerin belirttikleri "Soru-cevap"ve "Görterip yaptırma" öğretim tekniği iken, "Drama" ve "bilgisayar, internet gibi teknolojik materyaller yani (BDE (Bilgisayar Destekli Eğitim))" ise öğretim yöntemidir.

Öğretmenlerin daha fazla öğretim yöntemi ve tekniği kullanmamalarının sebepleri; sınıf mevcudunun fazla olması, sınıflarında birden fazla engeli olan öğrencilerin olması, sınıfın/atölyenin fiziksel durumunun yeterli olmaması, öğrencilerin farklı yetersizliklerinin olması ve geri iletimin beklenenden daha sonra alınabilecek olması olabilir. Öğretmenlerin daha çok fiziksel yardım ve gösterip- yaptırma yöntemini tercih etmelerine bu durumun sebebiyet verdiği düşünülmektedir.

Öğretmenler derse başlamadan önce öğrenciyi motive etmek amacıyla benzer stratejiler kullanmaktadır. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (on dört öğretmen) derse başlamadan önce sohbet ortamı yarattıklarını, günlerinin nasıl geçtiğini sorduklarını, günlük olaylarla ilgili bir espriler yaptıklarını söylemişlerdir.

Öğretmenler ayrıca derse başlamadan önce oyunlaştırma yöntemini kullandıklarını çünkü çocukların oyunu çok sevdiklerini (beş öğretmen), hikâye anlattıklarını (iki öğretmen), eski öğrenci çalışmalarından örnekler gösterdiklerini (iki öğretmen), beden egzersizi yaptırdıklarını (iki öğretmen) ve ipucu yöntemini kullandıklarını (iki öğretmen) söylemişlerdir.

Öğretmenler, öğretimi ölçme ve değerlendirme aşamasında farklı yollar izlediklerini söylemişlerdir. Öğretmenlerin çoğu öğretimi değerlendirirken öğrencinin derse karşı olan ilgisine ve çabasına göre değerlendirdiklerini, ders içi gözlemlerden yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler performans kayıt tablosu kullandıklarından bahsetmemişlerdir. Öğretmenler, öğretimi değerlendirirken,

- öğrencinin derse karşı olan ilgisine ve çabasına göre değerlendirdiklerini (altı öğretmen),
- ders içi gözlemlerden yararlandıklarını (beş öğretmen),
- öğrencinin ürün dosyasına göre değerlendirdiklerini(dört öğretmen),
- ölçüt bağımlı testleri kullandıklarını (iki öğretmen),
- kendi hazırladıkları ölçeklere, kriterlere göre değerlendirdiklerini (bir öğretmen),
- öğrencinin hazırlanan plandaki hedeflere ulaşıp ulaşmamasına göre değerlendirdiklerini (iki öğretmen),
- değerlendirme aşamasında ölçüt bağımlı testleri kullandıklarını (iki öğretmen) belirtmişlerdir.

Özel eğitim destek eğitim programlarında belirtildiği üzere; ölçme ve değerlendirme süreci; kaba değerlendirme, öğretim öncesi değerlendirme, öğretim sürecini (ders saati) değerlendirme, son değerlendirme ve öğretim sonrası (dönem sonu) değerlendirme aşamalarından oluşmaktadır. *Kaba değerlendirme* bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırlamak amacı ile yapılacak olan yüzeysel değerlendirmedir, kaba değerlendirme formuyla yapılır. Kaba değerlendirme yapılırken bireyin kazanımı hangi derecede yaptığına değil yapıp yapmadığı ya da bilip bilmediğine bakılmalıdır. Bireyin sorulara ya da yönergelere doğru cevabı "+" , yanlış ya da eksik cevabı "-" olarak Kaba Değerlendirme Formu'nda Evet/ Hayır sütununa işaretlenmelidir. Öğretim öncesi değerlendirme ise Kaba değerlendirme sonucunda bireyin BEP' ine seçilen kazanımların öğretimine başlamadan önce hangi basamakta olduğunu belirlemek amacı

ile yapılacak olan ayrıntılı değerlendirmedir. Bildirim, ölçüt ve sorulardan oluşan "*performans kayıt tablosu*" hazırlanır. Öğretim sürecini (ders saati) değerlendirme sırasında her ders saati öğretiminin sonunda bireyde görülen gelişmeler Performans Kayıt Tablosu'nda yer alan "Öğretim Sürecini Değerlendirme" sütununa öğretmen veya uygulayıcı tarafından işaretlenir. Öğretim sonu (dönem sonu) değerlendirme de *Dönem Sonu Bireysel Performans Değerlendirme Formu* ile yapılır. (MEB, 2008f)

Araştırma bulgularında öğretmenler performans kayıt tablosu kullandıklarından bahsetmemişlerdir. İki öğretmen hazırlanan plandaki hedeflere ulaşıp ulaşmamasına göre değerlendirdiklerini söylemiş ancak yine tablodan bahsetmemiş olmaları düşündürücüdür. Çünkü MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından hazırlanan eğitim programlarında bulunan Resim-İş dersi öğretim programı kısmında görsel sanatlar öğretimi sonunda yapılması gereken "performans kayıt tablosu" örneği verilmiştir.

İki öğretmen (otistik, eğitilebilir zihin engelli) karnelerin ve notların göstermelik olduğu görüşünde olduklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen (öğretmen 13) bu konudaki görüşünü şöyle açıklamıştır:"*Karne verdik biz, saçma bir şey ama ana sınıfı çocuğunun karnesi çok farklı keşke bizim ki de öyle olsa, işte psikomotor becerileri, vesaire becerisi, vesaire becerisi ne kadar güzel. Aslında bizim de öyle bir karne vermemiz lazım ama çocuklar şu anda 2. ve 3. sınıf gibi gözüküyorlar, bir tane çocuğumuz 5. Sınıf olarak gözüküyor, onun için normal karne, matematik 5, Türkçe 5, ne verilebilir ki, sorduk ne yapalım, çocukların düzeyine göre, hâlbuki düzey ana sınıfından belki daha aşağıda. İşte bu çocukların psikomotor, psikososyal becerisi vesaire bunların değerlendirilmesi lazım, bak şunları yapabildi, şu pekiyi, bu pekiyi dememiz lazım ama normal karne verdik biz çocuklara. Bize verilen talimat bu dediğim gibi koskoca Gölbaşı'nda bu işi yapan bir biziz, bir de Eğitim-uygulama okulu başka hiçbir okul yok, hepsi kaçtı, öğretmenler bırakıp gitmek zorunda kaldılar."*

Öğretmenler, öğrenciyi değerlendirme aşamasında kontrol listeleri, gözlem formları ve değerlendirme ölçeklerini kullanma ile ilgili farklı tutum sergilemektedirler. Öğretmenlerin yarısı (dokuz öğretmen) değerlendirme aşamasında bu ölçekleri kullandıklarını söylerken, yarısı kullanmadıklarını belirtmişlerdir. kullanmayan öğretmenlerden dördü hiç kullanmadıklarını, dördü de hazırlarken sorun yaşadıkları için kullanmadıklarını söylemişlerdir.

Bu ölçekleri hazırlarken sorun yaşayan öğretmenler yaşadıkları sorunları;

- her öğrenci için ayrı ayrı hazırlanması gerektiğini, bunun inanılmaz zaman aldığı,
- her öğrenciyi tek tek değerlendirmede, kazanımları tek tek değerlendirmede sorun yaşadıkları şeklinde belirtmişlerdir.

"Özel gereksinimli çocuklar öğretim öncesinde, öğretim anında ve sonrasında sürekli olarak değerlendirilmelidir. Çocuğun performansındaki ilerlemeler; gözlem, gelişimsel, kontrol listeleri, dereceleme ölçekleri ve ölçüt bağımlı testlerle izlenmelidir"(MEB, 2008).

Araştırma bulgularında öğretmenlerin yarısının çeşitli zorluklar yaşadıkları ve zaman aldığı için bu ölçekleri kullanmadıklarını belirtmiş olmalarının, öğrencinin performansındaki ilerlemeleri görmeleri açısından ve bir sonraki BEP çalışmaları sırasında kendilerine zorluk yaşatacağı, öğretmenlerin bu konuda daha duyarlı olmaları gerektiği düşünülmektedir.

5.4 Yarışmalara Katılım ve Yılsonu Sergileri

Öğretmenlerin, resim yarışmaları ve yılsonu resim sergileri ile ilgili düşünceleri benzerlik göstermektedir. Öğretmenlerin tamamına (on dört öğretmen) yakını öğrencilerinin resim yarışmalarına katıldığını belirtirken, öğretmenlerin yine tamamına yakını (on altı öğretmen) yılsonunda sergi açtıklarını belirtmişlerdir.

Görüşülen öğretmenlerden bazıları düzenlenen yarışmalar ve yılsonu sergileri ile ilgili yaşadıkları sorunlar olduğunu belirtmişlerdir.

Yarışmalarla ilgili yaşanan sıkıntılar öğretmenler tarafından şöyle belirtilmiştir;

- yarışmaların özel eğitim öğrencilerine uygun olmadığını,
- yarışmalarda normal ilköğretimlerle özel eğitimdeki çocukların bir değerlendirildiğini bunun yanlış olduğunu,
- yarışmaların okula zamanında duyurulmadığını, süresi geçtiğinde yazı geldiğini ya da hiç gelmediğini,
- yarışma sonuçlarının kendilerine ulaşmadığını, bir geri bildirim olmadığını, bunun da çocukları üzdüğünü söylemişlerdir.

Özel eğitim öğrencileri için düzenlenen resim yarışmaları olmadığından ya da çok az olduğundan dolayı öğrenciler özel eğitime gereksinim duymayan öğrencilerin katıldıkları yarışmalara katılarak onlarla yarışmak durumunda bırakılmaktadırlar.

Ayrıca ilköğretim okullarına gönderilen yarışma şartnamesi ve duyurularının özel eğitim okullarına duyurulmasında çeşitli sıkıntılar yaşandığı da görülmektedir. Öğretmenlerden birçoğu kendi çabalarıyla resim yarışmalarına ulaştıklarını, öğrencilerinin katılımını sağladıklarını, ancak yarışmayı düzenleyen okul ya da kurumdan yarışma sonuçlarıyla ilgili iyi ya da kötü hiçbir geri dönüşün olmadığını, zaten birinci ya da ikinci olmak istemediklerini, bunun önemli olmadığını önemli olanın bu çocukların resimlerinin sergilenmesi olduğunu söylemişlerdir. Bu durum öğrenci motivasyonu açısından önemli bir konudur hiç olmazsa katılım ve teşekkür belgesinin verilmesinin öğrenci açısından önemli olduğu, yetkililerin bu konuya eğilmeleri gerektiği düşünülmektedir.

Yılsonu sergisi açmayla ilgili sıkıntı yaşadığını belirten bir öğretmen (ortopedik engelli) okul yönetiminin kendisine destek olmadığını bu nedenle artık sergi de açmayı düşünmediğini söylemiştir.

Özel eğitim okullarında görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin yarışmalar ve yılsonu sergilerine ilişkin değerlendirmeleriyle ilgili sonuçlar, bu konuda ilgili alan yazına rastlanılmaması nedeniyle kıyaslamalı olarak ele alınamamıştır.

5.5 Teftiş ve Denetim

Öğretmenler, öğretmenleri ve öğretimi denetleyen eğitim denetçilerinin kılavuzdaki etkinliklerin uygulanmasında ve içeriğin anlaşılmasında rehberlik yapmasıyla ilgili farklı düşünceler belirtmişlerdir. Yalnızca iki öğretmen, öğretmenleri ve öğretimi denetleyen eğitim denetçileri ile ilgili olumlu düşüncelere sahip olduklarını söylerken, öğretmenlerin tamamına yakını (on beş öğretmen) eğitim denetçileri ile ilgili olumsuz durumlar yaşadıklarını, bir öğretmen ise okullarına daha hiç eğitim denetçisi gelmediğini, teftiş görmediklerini söylemiştir. Öğretmenlerin tamamına yakınının (onbeş öğretmen) eğitim denetçileri ile ilgili yaşadıkları olumsuzlukların başında eğitim denetçilerinin özel eğitimle ilgili öğretmenlere rehberlik yapamamaları ve bilgi eksiklikleri, ikinci sırada eğitim denetçilerinin daha çok evrak işleriyle ilgilenmeleri, üçüncü sırada eğitim denetçilerinin öğrenci ve öğretmenlere karşı olumsuz davranışları gelmektedir.

Öğretmenler eğitim denetçilerinin özel eğitimle ilgili öğretmenlere rehberlik yapamamaları konusunu şöyle açmışlardır; eğitim denetçilerinin özel eğitimle ilgili çok

yetersiz olduğu, neyi denetlediklerini bile bilmediklerini, kendilerine yol gösteremediklerini, rehberlik yapamadıklarını çünkü onlarında ne yapacaklarını bilmediğini, özel eğitim konusunda bilgisiz olduklarını bu konuda önce onlara eğitim verilmesinin gerektiğini, bakanlıktan branşla ilgili eğitim denetçisi gelmesi gerektiğini söylemişlerdir. Bazı öğretmenler bu konuyu söyle ifade etmiştir; (Öğretmen 10) "*Eğitim denetçilerinde görme engellilerle ilgili çok bilgi sahibi olup da geldiklerini hiç zannetmiyorum. Bir eğitim denetçisi iki üç defa gelince ancak üçüncüde dördüncüde anlıyor buranın çalışma sistemini, çünkü onların da eğitimi yok bu konuda sadece normal okullarda ki öğretmenlere ettikleri tavsiyeyi bize de ediyorlar, ama dediğim gibi bilgili gelmiyorlar (st. 205-208)",* (Öğretmen 4) "*Eğitim denetçisilerininde hiçbir bilgisi yok bu konuda. Bize yol gösteremiyorlar çünkü onlarda bilmiyorlar. Özel eğitimde şey çok az yetkili insan çok az, onlarda bilmiyorlar yani mesela okula geliyorlar "Aaaa Allah size yardım etsin" deyip gidiyorlar, bilmiyor çünkü beni yönlendiremez o (178-181)"*

Eğitim denetçileriyle ilgili yaşanan sıkıntılarla ilgili ikinci sırada eğitim denetçilerinin daha çok evrak işleriyle ilgilenmeleri, üçüncü sırada eğitim denetçilerinin öğrenci ve öğretmenlere karşı olumsuz davranışları gelmektedir.

Bir öğretmen (otistik) görüşünü; *"Denetleme oluyor ama eğitim denetçileri özel eğitim konusunda bilgili olmalılar, o kadar yetersizler ki neyi denetliyorlar kendileri bile bilmiyorlar. Sanki vebalıymış gibi davranıyorlar çocuklara, eğitim denetçileri hemen geldi kapının arkasına uzak bir yere çekti sandalyesini oturuyordu, aslında korkuyordu, çocuklardan biri hapşırınca aniden kaçtı sınıftan, bulaşıcı sanıyor herhalde"* şeklinde belirtmiştir.

Bir başka öğretmen(öğretilebilir zihin engelli) ise görüşünü; "*Bence eğitim denetçilerine de eğitim verilmeli. Bana gelen eğitim denetçisi "şimdi burada emek senin mi" gibi saçma sapan bir soru sormuştu. Sınıf öğretmeniyle derse girdiğim için herhalde beni vasıfsız gördü. Halbuki o olması gereken durum zaten."* şeklinde belirtmiştir.

Araştırma bulgularındaki öğretmen görüşlerinin tamamına yakınına göre okul ve kurumlarda yapılan teftiş çalışmalarında eğitim denetçilerinin yol gösterici ve rehberlik görevlerini yeterince yapamadıkları görülmektedir. Oysa 573 Kanun numaralı, Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'ye göre; "Madde 26- Özel eğitim okul ve kurumları ile özel eğitime destek sağlayan kurumların faaliyetlerinin teftiş ve

denetimi özel eğitim ve/veya rehberlik ve psikolojik danışma alanlarında yetişmiş müfettişlerce (eğitim denetçilerince) yapılır"(MEB, 1997) ibaresi yer almaktadır.

Ayrıca yine araştırma bulgularında az sayıda bile olsa bazı öğretmenlerin teftiş görmediklerini belirtmeleri yine ilgili yönergeye göre olmaması gereken bir durumdur.

Eğitim denetçilerinin öğretmenleri ve öğrencileri rencide edici ve üzücü davranışlarda bulundukları az sayıda da olsa bazı öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Bu durum hem öğretmen hem de öğrenci açısından olumsuzluk yaratacak bir durum olarak görülmektedir. Eğitim denetçilerinin bu şekilde davranmalarının özel eğitim alanı ile ilgili bilgi eksikliklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bu nedenle eğitim denetçilerine özel eğitimde teftişle ilgili hizmet öncesi ve hizmet sonrasında çalışacakları alan ile ilgili hizmet-içi eğitim verilmeli, branşlara yönelik eğitim denetçisi sayısını arttırmalı ve Milli Eğitim Bakanlığı bu konuda gerekli çalışmaları yapmalıdır.

Alanyazında özel eğitim okullarında yapılan teftiş etkinlikleri ile ilgili çok az sayıda araştırma yapılmıştır. Branş öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı araştırmaya ise rastlanılmamıştır. Akşit (1996), "İşitme engelliler okullarında uygulanmakta olan teftiş etkinliklerinin değerlendirilmesi" adlı çalışmasını İstanbul ilinde yürütmüş ve işitme engelliler okullarında görev yapan 68 öğretmen, 16 yönetici ve 72 ilköğretim müfettişine anket uygulamış şu sonuçlara ulaşmıştır: İşitme engelliler okullarındaki teftiş etkinliklerinde, müfettişler öğretmen ve yöneticilerin çalışmalarını okulun amaçları doğrultusunda yönlendirememektedirler. Dolayısı ile teftişte yeterlik alanlarından olan "yöneticilik" rollerini etkili şekilde oynayamamadadırlar. Öğretmen ve yöneticilerin çoğu, müfettişlerin kendilerini öğretme- öğrenme etkinliklerinin planlanması, öncelik sırasına konulması ve etkili biçimde uygulanması konularında yönlendiremediklerini, teftiş davranışlarının işitme engelliler okullarının amaçları ile uygunluk göstermediğini ve personel arasında eşgüdümü sağlayamadıkları yönünde görüş belirtmekte ve müfettişleri bu konuda yetersiz bulmaktadırlar. Müfettişler ise öğretme-öğrenme etkinliklerinin planlanması dışındaki diğer konularda kendilerini yeterli görmektedirler. Bu araştırmanın bulguları; "müfettişlerin öğretmenleri, öğretme-öğrenme etkinliklerinin planlanması, öncelik sırasına konulması ve etkili biçimde uygulanması konularında yönlendirememeleri" bağlamında paralellik göstermektedir.

5.6 Aileler

Öğretmenlerin ailelerin özellikleri ile ilgili düşünceleri farklılık göstermektedir. Yalnızca iki öğretmen (otistik, öğretilebilir zihin engelli), anlayışlı ve ilgili ailelerin olduğunu, bazı velilerin okumadıklarını ama kendilerini geliştirdiklerini belirtirken diğer öğretmenlerin tamamı ailelerle ilgili sorunlar yaşadıklarını söylemişlerdir.

Öğretmenlerin ailelerle ilgili yaşadıkları sorunlar şu şekilde belirtilmiştir;

- ailenin aşırı korumacı olmasının sorun yarattığını,
- ailelerin ilgisizliğinin sorun yarattığını,
- ailenin öğretmeni dinlememesi ve umursamaması
- öğretmenleri bakıcı gibi gördüklerini,
- ailelerin çocuklarının durumları konusunda eğitim almalarının gerekli olduğunu
- bazı ailelerin çok çocuklarının olduğunu,
- ailelerin çocuklarını özürlü diye dışladıklarını söylemişlerdir.

Araştırma sırasında öğretmenlere yöneltilen görüşme soruları içersinde ailelere yönelik bir soru olmamasına rağmen öğretmenlerin tamamına yakını ailelerle ilgili sıkıntı yaşadıklarını özellikle belirtmişlerdir. Ailelere verilecek olan eğitimin yaşanan sıkıntıları büyük oranda azaltacağı düşünülmektedir. Çünkü ailenin, çocuğunu özürlü diye dışlamasının, ona aşırı korumacı yaklaşmasının ya da çok ilgisiz davranmasının, çok çocuklarının olmasının ve öğretmenin öğrenciyle ilgili uyarılarını dikkate almamalarının hep bilgisizlikten kaynaklandığı düşünülmektedir. Okulların öğrencinin eğitimi konusunda aileleri de sürece aktif olarak dahil etmeli, bilgilendirmeli ve işbirliği içinde olmalıdır. Sağlıklı bir eğitim-öğretim süreci için okul-aile ve öğretmen işbirliği ve iletişimi sağlanmalıdır.

Araştırma sırasında elde edilen bilgiler doğrultusunda ailelerin bu sürece pek katılmadığı düşünülmektedir. Okul yönetiminin ve BEP geliştirme biriminin bu konuda daha fazla çaba göstermesi gereklidir. Ayrıca rehber öğretmen 28296 sayılı Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'ne göre "Madde14/i) Aile eğitimi ve danışmanlığı programlarında alanı ile ilgili konularda yer almak ve uygulamaya katılmak. Ailelere, özürlü bireylere, sınıf öğretmenlerine ve diğer kurum personeline yönelik hizmet alanına uygun, toplantı, konferans ve seminer gibi hizmet içi eğitim planı hazırlamak ve uygulamak" la yükümlüdür.

Alanyazında özel eğitim okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin aileler ile ilgili düşüncelerini yansıtan bir çalışmaya rastlanmamıştır. İskende r(1991).

“Ailelerin eğitilebilir geri zekâlı çocuklarına yönelik tutumlarının belirlenmesi”adlı çalışmasını Trabzon ilinde yapmış, toplam 113 öğrenci ve ailesine anket uygulamıştır. Araştırma bulguları eğitilebilir geri zekâlı çocuk ailelerinin, yüzde seksen dört oranında büyük bir çoğunluğunun en fazla ilkokulu bitirdiklerini, ailelerin yüzde otuz'luk bir oranla eğitilebilir geri zekâlı çocuklarını gizlemeye yönelik tutumları olduğunu ve araştırma grubundaki ailelerin yüzde doksanyedisinin okula gidilerek öğretmen ve görevlilerden eğitilebilir geri zekâlı çocukları hakkında bilgi alınmasının gerektiğine inandıklarını göstermiştir. Araştırma bulguları bu bulgularla paralellik göstermektedir.

BÖLÜM VI

6 SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırma bulgularına dayalı olarak ulaşılan genel sonuçlara ve önerilere yer verilmiştir. Ulaşılan sonuçlar tema ve alt temalar esas alınarak verilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bulgular ve alanyazın incelemesinden sonra özel eğitim okullarında görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerini desteklemek için öneriler geliştirilmiştir.

6.1 Sonuçlar

Okul ve meslekle ilgili özelliklere dayalı sonuçlar

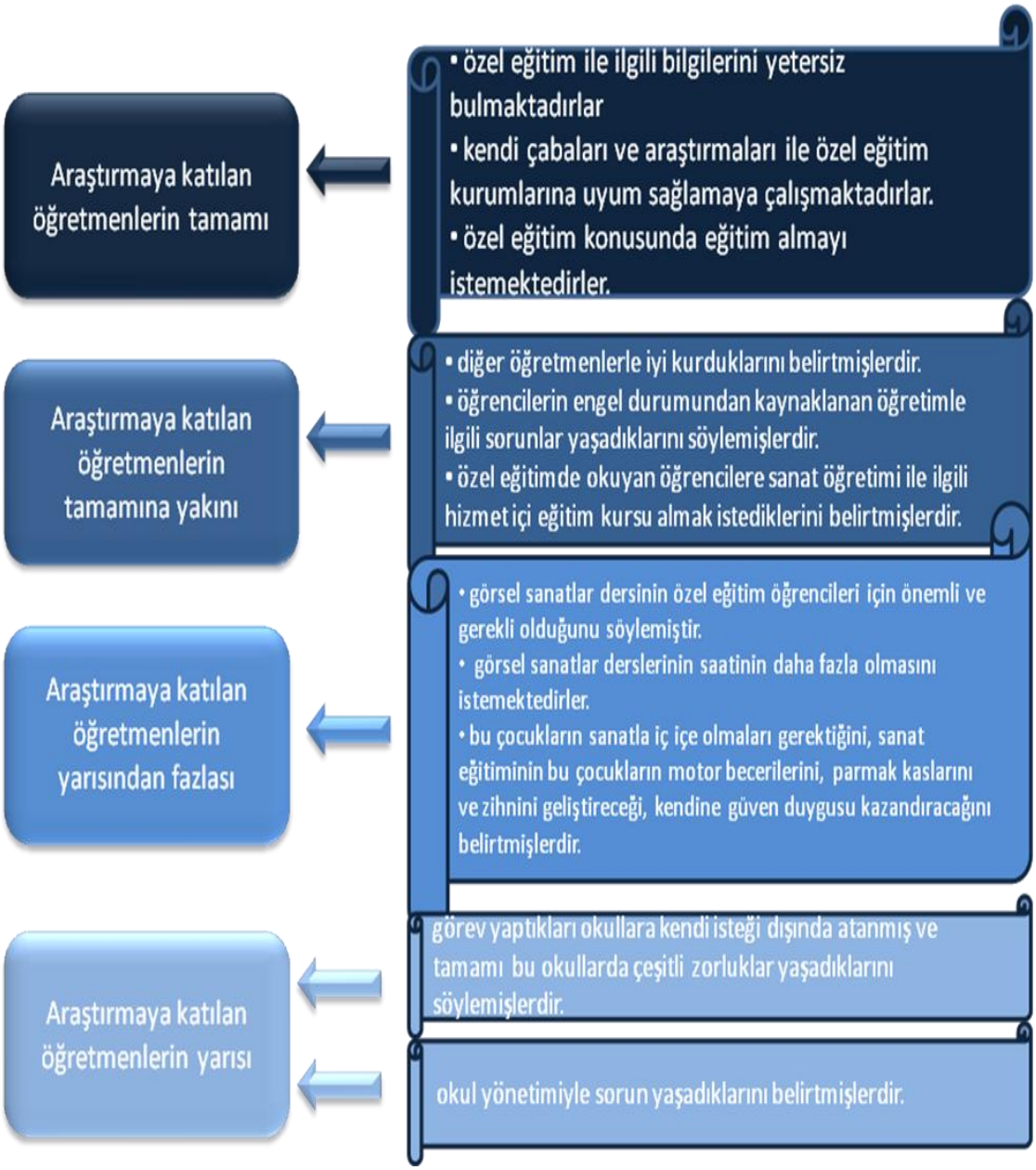
Bu araştırmada, özel eğitim okullarında görev yapan olan görsel sanatlar öğretmenlerinin yaşadıkları mesleki sorunlara ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın okul ve meslekle ilgili özelliklere dayalı sonuçları şöyle özetlenebilir;

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı özel eğitim ile ilgili bilgilerini yetersiz gördükleri, kendi çabaları ve araştırmaları ile özel eğitim kurumlarına uyum sağlamaya çalıştıkları ancak bu konuda eğitim almayı istediklerini belirtmişlerdir.
- Öğretmenlerin tamamına yakını özel eğitim okullarında çalışmayla ilgili öğrencilerin engel durumundan kaynaklanan öğretimle ilgili sorunlar yaşadıklarını, özel eğitimde okuyan öğrencilere sanat öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim kursu almak istediklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu okuldaki diğer öğretmenlerle iyi iletişim kurduklarını söylemişlerdir.
- Öğretmenlerin yarısından fazlası görsel sanatlar dersinin özel eğitim öğrencileri için önemli ve gerekli olduğunu söylemiştir. Görsel sanatlar eğitiminin eğitimin hem aileye hem öğrenciye yardımcı olduğunu, kolaylık sağladığını resim derslerinin saatinin daha fazla olması gerektiğini, bu çocukların konuşamayan içe kapanık çocuklar olduklarını bu yüzden sanatla iç içe olmaları gerektiğini, sanat

eğitiminin bu çocukların motor becerilerini, parmak kaslarını ve zihnini geliştireceği, kendine güven duygusu kazandıracağını belirtmişlerdir.

- Araştırmaya katılan öğretmenlerin yarısı görev yaptıkları okullara kendi isteği dışında atandıklarını belirtmişler, kendi isteği dışında atananların tamamı çeşitli zorluklar yaşadıklarını söylemişlerdir.
- Öğretmenlerin yarısı okul yönetimiyle sorun yaşadıklarını söylemişler, malzeme sıkıntısı çektiklerini, talepleriyle ilgili sorunlar yaşadıklarını ve yönetimin kendilerini motive etmesinin gerektiğini belirtmişlerdir.

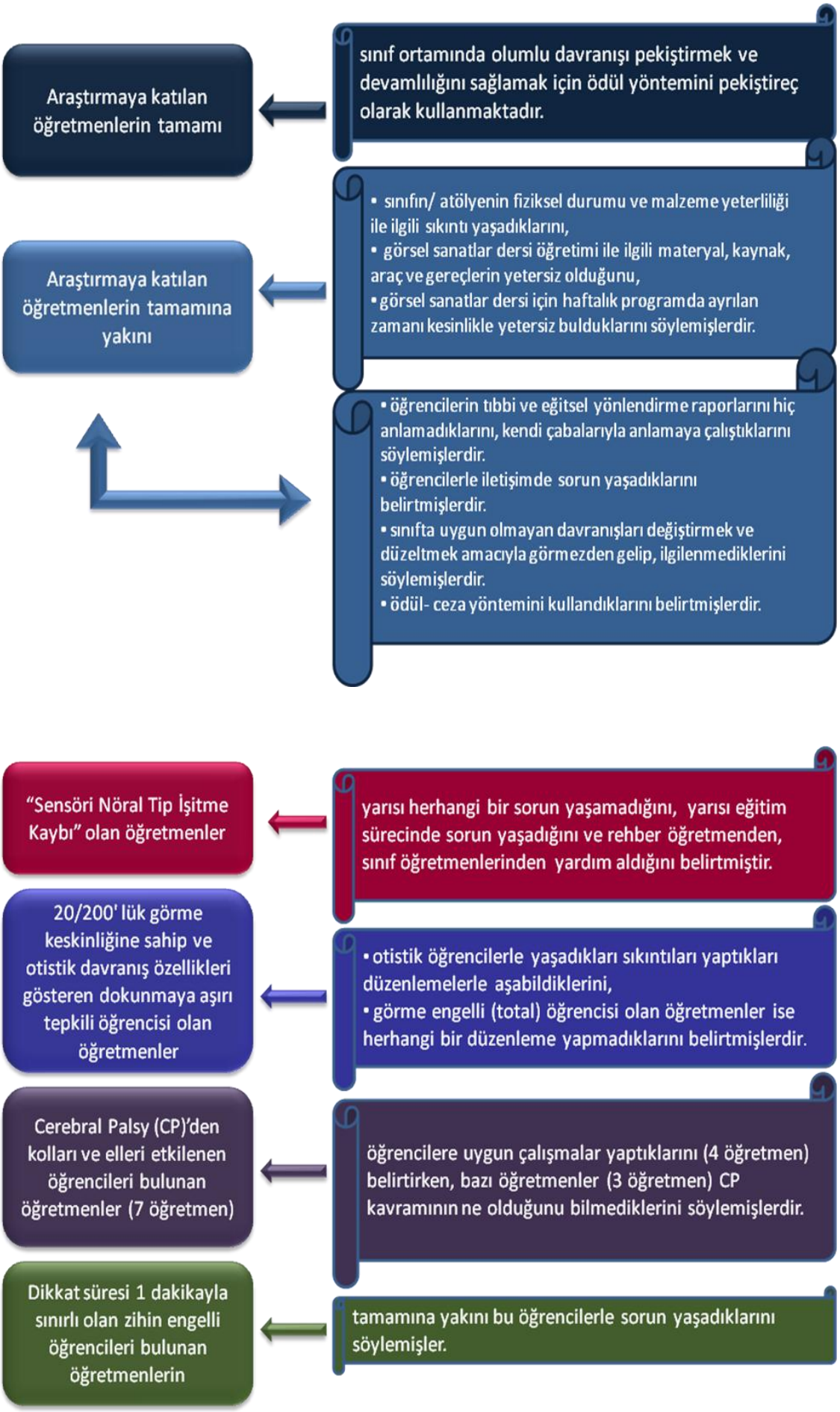
Şekil 3 Okul ve Meslekle İlgili Özelliklere Dayalı Sonuçlar



Sınıf yönetimiyle ilgili sonuçlar

- Öğretmenlerin tamamı sınıf ortamında olumlu davranışı pekiştirmek ve devamlılığını sağlamak için ödül yöntemini pekiştireç olarak kullanmaktadır.
- Öğretmenlerin tamamına yakını sınıfın/ atölyenin fiziksel durumu ve malzeme yeterliliği ile ilgili sıkıntı yaşadıklarını, görsel sanatlar dersi öğretimi ile ilgili materyal, kaynak, araç ve gereçlerin yetersiz olduğunu ve görsel sanatlar dersi için haftalık programda ayrılan zamanı kesinlikle yetersiz bulduklarını söylemişlerdir.
- Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu ise öğrencilerin tıbbi ve eğitsel yönlendirme raporlarını hiç anlamadıklarını, görmediklerini veya kendi çabalarıyla anlamaya çalıştıklarını söylemişlerdir.
- "Sensöri Nöral Tip İşitme Kaybı" olan ve sadece işaret alfabesiyle iletişim kurabilen öğrencisi olan öğretmenlerden yarısı eğitim sürecinde sorun yaşadığını ve rehber öğretmenden, sınıf öğretmenlerinden yardım aldığını söylemiştir.
- 20/200' lük görme keskinliğine sahip ve otistik davranış özellikleri gösteren dokunmaya aşırı tepkili öğrencisi olan öğretmenler otistik öğrencilerle yaşadıkları sıkıntıları yaptıkları düzenlemelerle aşabildiklerini, görme engelli (total) öğrencisi olan öğretmenler ise herhangi bir düzenleme yapmadıklarını belirtmişlerdir.
- Cerebral Palsy (CP)'den kolları ve elleri etkilenen öğrencileri bulunan öğretmenler onlara uygun çalışmalar yaptıklarını belirtirken bazı öğretmenler CP kavramının ne olduğunu bilmediklerini söylemişlerdir.
- Dikkat süresi 1 dakikayla sınırlı olan zihin engelli öğrencileri bulunan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu bu öğrencilerle sorun yaşadıklarını söylemişler ve sorunlara getirdikleri çözüm önerilerini belirtmişlerdir.
- Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu öğrencilerle iletişimde sorun yaşadıklarını belirtmişler, tamamına yakını sınıfta uygun olmayan, istenmeyen davranışları değiştirmek ve düzeltmek amacıyla görmezden gelip, ilgilenmediklerini, uyardıklarını, duruma göre müdahale ettiklerini, öğrencinin ilgisini başka yöne çektiklerini, ödül- ceza yöntemini kullandıklarını, öğrenciyi doğrudan uyarma yerine ortaya söz söylediklerini, sevgiyle yaklaştıklarını, istediği davranışı yapan öğrenciyi örnek gösterdiklerini, yer değişikliği yaptıklarını söylemişlerdir.

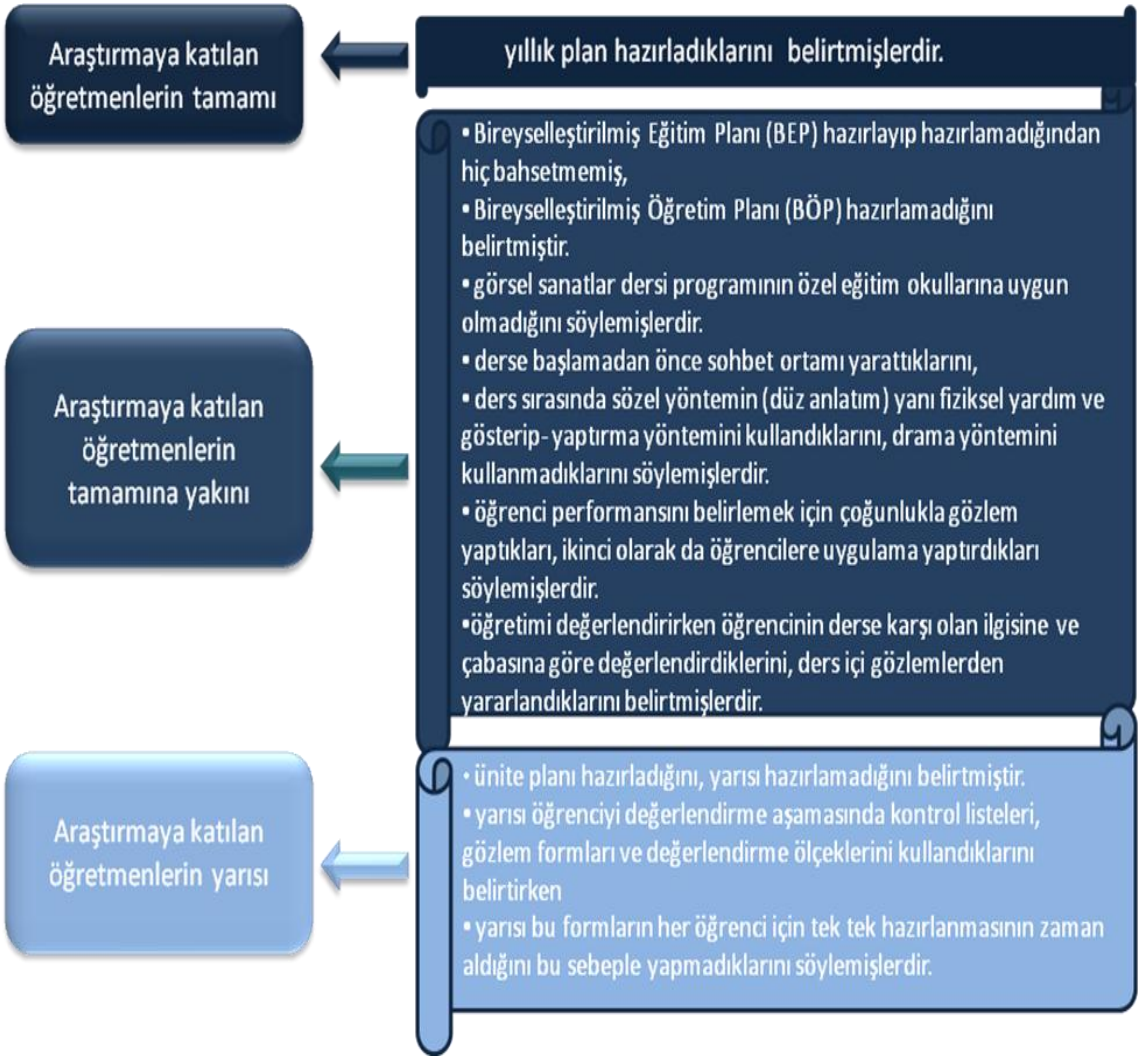
Şekil 4 Sınıf Yönetimiyle İlgili Sonuçlar



Öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili sonuçlar

- Öğrenme ve öğretme süreci ile ilgili öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu uzun dönemli amaçları belirlemek için Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlayıp hazırlamadığından hiç bahsetmemiş, sorulan sorunun amacından farklı cevaplar vermiş veya yıllık plan hazırladığını söylerken, öğretmenlerin tamamına yakını Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı (BÖP) hazırlamadığını belirtmiştir.
- Öğretmenlerin tamamı yıllık plan hazırladıklarını belirtirken, yarıdan fazlası ünite planı da hazırladığını, yarıya yakını hazırlamadığını söylemiştir.
- Öğretmenlerin tamamına yakını görsel sanatlar dersi programının özel eğitim okullarına uygun olmadığını söylemişlerdir.
- Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu derse başlamadan önce sohbet ortamı yarattıklarını, ders sırasında sözel yöntemin (düz anlatım) yanı sıra farklı öğretim yöntemleri olarak fiziksel yardım ve gösterip- yaptırma yöntemini kullandıklarını ancak bu öğrencilere uygun olmadığı için drama yöntemini kullanmadıklarını söylemişlerdir.
- Öğretmenlerin tamamına yakını öğrenci performansını belirlemek için çoğunlukla gözlem yaptıkları, ikinci olarak da öğrencilere uygulama yaptırdıkları söylemişlerdir.
- Öğretmenlerin yarısı öğrenciyi değerlendirme aşamasında kontrol listeleri, gözlem formları ve değerlendirme ölçeklerini kullandıklarını belirtirken diğer yarısı bu formların her öğrenci için tek tek hazırlanmasının zaman aldığını bu sebeple yapmadıklarını söylemişlerdir.
- Öğretmenlerin çoğu öğretimi değerlendirirken öğrencinin derse karşı olan ilgisine ve çabasına göre değerlendirdiklerini, ders içi gözlemlerden yararlandıklarını belirtmişlerdir.

Şekil 5 Öğrenme ve Öğretme Süreci İle İlgili Sonuçlar



Yarışmalara katılım ve yılsonu sergileriyle ilgili sonuçlar

- Öğretmenlerin tamamına yakını öğrencilerinin resim yarışmalarına katıldığını ve yılsonunda sergi açtıklarını belirtmişlerdir.

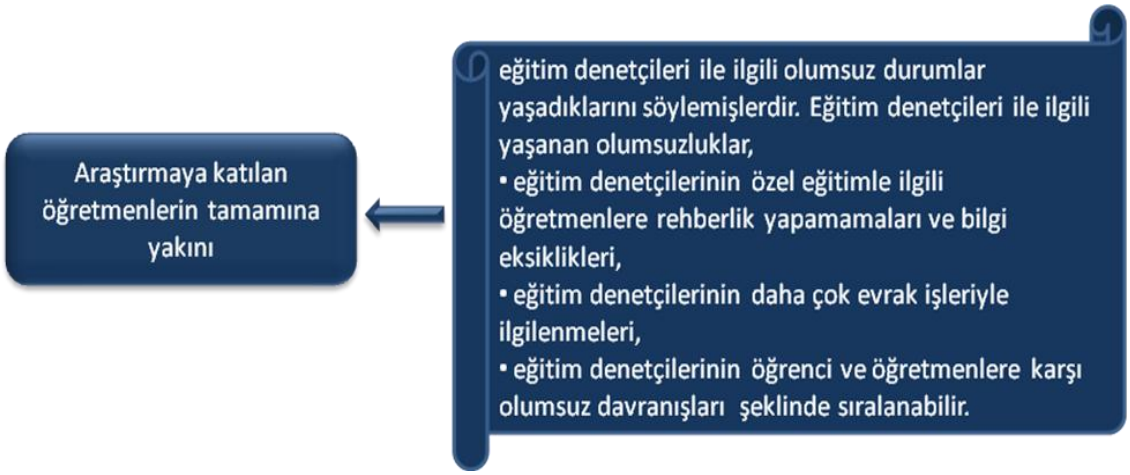
Şekil 6 Yarışmalara Katılım ve Yılsonu Sergileriyle İlgili Sonuçlar



Teftiş ve denetim ile ilgili sonuçlar

- Öğretmenlerin tamamına yakını eğitim denetçileri ile ilgili olumsuz durumlar yaşadıklarını söylemişlerdir. Eğitim denetçileri ile ilgili yaşanan olumsuzlukların başında eğitim denetçilerinin özel eğitimle ilgili öğretmenlere rehberlik yapamamaları ve bilgi eksiklikleri, ikinci sırada eğitim denetçilerinin daha çok evrak işleriyle ilgilenmeleri, üçüncü sırada eğitim denetçilerinin öğrenci ve öğretmenlere karşı olumsuz davranışları gelmektedir.

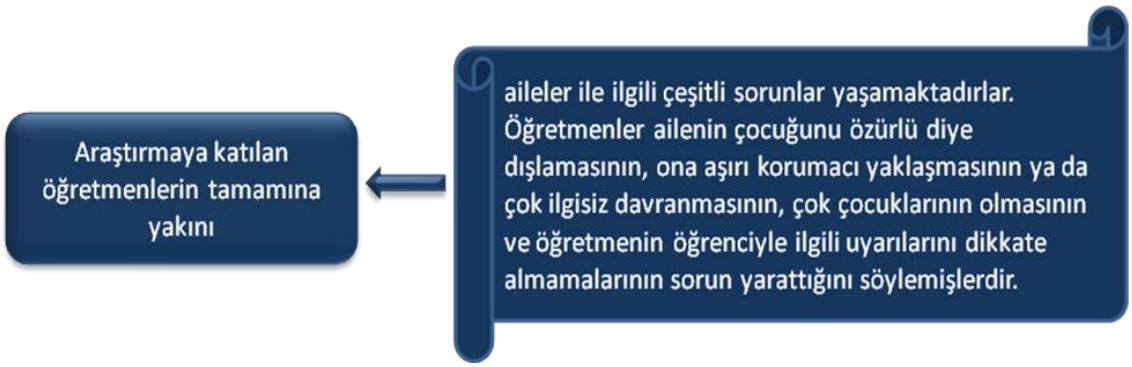
Şekil 7 Teftiş ve Denetim İle İlgili Sonuçlar



Aileler ile ilgili sonuçlar

- Öğretmenlerin tamamına yakını ailelerinnin, çocuğunu özürlü diye dışlamasının, ona aşırı korumacı yaklaşmasının ya da çok ilgisiz davranmasının, çok çocuklarının olmasının ve öğretmenin öğrenciyle ilgili uyarılarını dikkate almamalarının sorun yarattığını söylemişlerdir.

Şekil 8 Aileler İle İlgili Sonuçlar



6.2 Öneriler

Öneriler araştırma kapsamında belirlenen temalar esas alınarak sınıflandırılmıştır.

MEB Karar Alıcı ve Uygulayıcıları İçin Öneriler

- Görsel sanatlar öğretmenlerinin özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin özelliklerini yeterince bilmemelerinden kaynaklanan sorunlar yaşadığı görülmüştür. Bu nedenle üniversitelerin öğretmen yetiştiren bölümlerinde lisans düzeyinde özel eğitim alan dersleri verilmelidir. Bunun yanı sıra bu okullarda eğitim öğretmenler tezsiz yüksek lisans yapmaya teşvik edilmelidir.

- Üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde, birden fazla engeli bulunan çok engelli çocukların eğitimine yönelik bölümler açılmalıdır.
- Üniversitelerin özel eğitim bölümleri, özel eğitim okulları ile programların işleyişi, araç-gereç ve materyallerin hazırlanması, geliştirilmesi konularında sürekli iş birliği içinde olmalıdır.
- Özel eğitim alanında branşlaşma yoluna gidilmeli, görsel sanatlar dersleri mümkün olduğunca görsel sanatlar öğretmeni tarafından verilmelidir.
- Özel eğitim okullarının eğitim programları Talim ve Terbiye Kurulunca engel ve okul türlerine göre özel yapılmalıdır.
- Özel eğitim okullarında uygulanabilecek görsel sanatlar dersi programı hazırlanmalı ve görsel sanatlar programının özel okullarda uygulanması konusunda öğretmenlere eğitim verilmesi sağlanmalıdır.
- Araştırma bulgularına bakıldığında görsel sanatlar öğretmenlerinin özel eğitim ile ilgili bilgilerini yetersiz gördükleri, kendi çabaları ve araştırmaları ile özel eğitim kurumlarına uyum sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Bu nedenle branş öğretmenleri özel eğitim alanıyla ilgili periyodik olarak hizmet içi eğitime alınmalıdır. Bu eğitimin konularının öğretmenlerin görüşleri ve istekleri doğrultusunda olmasına önem verilmelidir.
- Öğretmenlere sınıflarında bulunan farklı özür gruplarındaki öğrencilerle sağlıklı iletişim kurmaları amacıyla iletişim ile ilgili lisans düzeyinde ve hizmet içi eğitim verilmelidir.
- Öğretmenlere özel eğitimde okuyan öğrencilere sanat öğretimi ile ilgili hizmet içi eğitim kursu verilmelidir. Bu kurs her bir engel türüne göre ayrı ayrı verilecek olan

sanat eğitimini kapsamalı, alanda çalışan öğretmenlerinde görüşleri alınarak planlanmalıdır.

- Özel eğitim okullarında verilen görsel sanatlar eğitiminin bu çocuklar için önemi ve öğrencilerin yetersizlikleri, gereksinimleri nedeniyle yaşanan zaman kaybı sebebiyle bu dersin ders saati kesinlikle artırılmalıdır.
- Araştırma bulgularında görsel sanatlar öğretmenlerinin sınıf içinde desteğe gereksinim duydukları görülmüştür bu nedenle özel eğitim okullarında derslere yardımcı bir öğretmenle (sınıf öğretmeni, rehber öğretmen) girilmesi konusunda gerekli düzenlemelerin ilgili kurumlarca yapılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.
- Özel eğitim okullarındaki sınıflarda öğrenci sayıları, "Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği"nde belirtilen görme, işitme, ortopedik, öğretilebilir ve eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okullarında belirtilen üst limiti geçmemelidir.
- Birden fazla engeli olan öğrenciler için özel eğitim okullarında gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Görsel sanatlar dersi ile ilgili engelli öğrencilerin engel tür ve seviyesine uygun kitaplar basılmalıdır.
- Özel eğitim okullarında öğrenim gören öğrencilerin özür/engel durumlarına uygun görsel sanatlarla ilgili yarışmalar gerekli kurumlarca düzenlenmeli ve yarışma şartnamelerinin bütün okullara ulaşmasına özen gösterilmelidir.
- Özel eğitim okullarının fiziki yapısı çocukların engel türlerine uygun olmalıdır.
- Özel eğitim öğrencilerinin gereksinimleri doğrultusunda sınıflarda materyal, araç gereç sıkıntısı yaşandığı görülmüştür. Bu eksikliğin Milli Eğitim Bakanlığı Destek Hizmetleri Genel Müdürlüğünce ele alınması gerekmektedir.
- Öğretmenlere BEP ve BÖP hazırlama, uygulama, izleme ve değerlendirme süreçleri ile ilgili hizmetiçi eğitim verilmelidir.
- RAM'lar bireyleri ve eğitim kurumlarını bilgilendirme amaçlı mesleki rehberlik ile ilgili çalışmalar düzenlemeli ve yayınlar hazırlamalıdır.
- RAM'ların en önemli işlevlerinden biri olan il ve ilçedeki özel eğitim gerektiren bireylerin tanısı ve bu bireylere yönelik rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini yürütebilmesi için çalışmaların yapıldığı ortamın uygun hale getirilmesi, bu çalışmaların yapıldığı RAM binasının ya da merkezinin yerinin fiziksel yapı ve donanım açısından yeterli olması gereklidir.

- RAM öğretmenleri denetleme ve önerilerde bulunma görevini yerine getirmelidir.
- MEB İlköğretim Müfettişleri Başkanlıkları Rehberlik ve Teftiş Yönergesi" göre eğitim denetçilerinin asli görevi "yönlendirmek, yol göstermek ve yardımcı olmak" olduğundan eğitim denetçilerine özel eğitimle ilgili gerekli kurs ve eğitimin verilmesi konusunda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır.
- Branşlara yönelik eğitim denetçileri sayısını arttırmalı ve Milli Eğitim Bakanlığı bu konuda gerekli çalışmaları yapmalıdır.
- Araştırmadan elde edilen veriler değerlendirilerek özel eğitim okullarındaki öğrencilerin ve velilerinde görüşü alınarak, istek ve ihtiyaçlar doğrultusunda görsel sanatlar öğretimine katkı sağlayabilecek öğretim programları geliştirilmelidir.

Okul Yönetimi İçin Öneriler

- MEB Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği madde 44 (1) "Zorunlu öğrenim çağındaki birden fazla yetersizliği olan öğrenciler için gündüzlü özel eğitim okul ve kurumları ya da özel eğitim okul ve kurumları bünyesinde özel eğitim sınıfı açılabilir" ibaresi yer almasına rağmen araştırmanın yapıldığı çoğu okulda yönetmeliğin uyarısını dikkate alarak, özel eğitim sınıfı açılmadığı görülmüştür. Bu konuda okul yönetiminin daha dikkatli davranması açısından okul denetimleri daha sık yapılmalıdır.
- Araştırma bulgularında öğretmenlerin okul yönetimiyle iletişim ve iş birliği konularında çeşitli sorunlar yaşadıkları bunun da daha çok yönetimin kendilerine destek olmaması ve malzeme sıkıntısı çektikleri yönünde olduğu görülmüştür. Okul yönetiminin öğretmen idareci iletişimi konusunda daha dikkatli davranması ve öğretmeni motive etmesi gereklidir.
- Okul yönetiminin öğretmene rehberlik edebilmesi için özel eğitimle ilgili bilgili ve eğitimli olması gereklidir. Bu nedenle özel eğitim kurumlarına yönetici atamalarında özel düzenlemeye gidilmeli, özel eğitim alanından veya gerekli eğitimleri almış kişiler atanmalı, okul yöneticileri en azından sertifika düzeyinde bir eğitim almalıdır.
- Okul yönetimi öğrencinin özel durumuna uygun olacak şekilde (özel sıralar ve lavabolar, yuvarlak kenarlı masalar, ses yalıtımı gibi) sınıf ve atölye ortamında gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.

- Okullarda çocukların grup çalışmaları yapabilecekleri mekânlar ve dinlenebilecekleri ortamlar yer almalıdır.
- Öğretmenler öğrencilerin tıbbi ve eğitsel yönlendirme raporlarını ya hiç anlamamakta ya da kendi çabalarıyla öğrenmeye çalışmaktadırlar. Bu nedenle RAM, Okul rehber öğretmeni, BEP geliştirme birimi, okul yönetimi ve sınıf öğretmenleri branş öğretmenlerine yardımcı olmalıdır.
- Sınıf öğretmenlerinin branş öğretmenleriyle birlikte sınıfa girmesi Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğince zorunludur. Okul yönetiminin bu yönetmeliğin uygulanmasını kurumlarında denetlemesi gerekmektedir.

Öğretmenler İçin Öneriler

- Öğretmenler öğrencilerin özelliklerine göre eğitim öğretimde gerekli düzenlemeleri yapmalıdır.
- Görsel sanatlar öğretmeni görsel sanatlar programını bireyselleştirerek uygulamalıdır.
- Özel eğitimde öğretmenler, öğrencinin bireysel kapasitesi ve sınırlılıklarını göz önüne almalı ve öğretilenlerin kalıcılığını sağlamak amacıyla birden fazla duyuya hitap edecek (görsel, işitsel, drama vb.) uygun yöntem ve tekniği kullanmalıdır.
- Sınıf öğretmenleri ve okul rehber öğretmenleri öğrencilerin özellikleri konusunda branş öğretmenlerine destek olmalıdır.
- 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'ye göre BEP yasal olarak zorunludur. Bu nedenle öğretmenlerin BEP hazırlamaları gereklidir.
- Öğretmenlerin BÖP hazırlaması gereklidir.
- Öğretmenin (MEB Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Plânlı Yürütülmesine İlişkin Yönerge (Tebliğler dergisi: Ağustos 2003/2551)) ünitelendirilmiş yıllık plan ve ünite planı hazırlaması gerekmektedir.
- Öğretmenler öğrencilerin performans düzeyini belirlemek için gerekli çalışmaları yapmalıdır.
- Öğretmenler, öğrencinin gelişim seviyesine, öğrenme özelliklerine uygun ve bireysel farklılıkları göz önüne alarak farklı yöntem, teknik ve yaklaşımları bir arada kullanabilmelidir.

- Öğretmenler öğrencilerin bireysel ve gelişim özelliklerini dikkate alarak değerlendirme yapmalı, ölçme değerlendirme sürecinde gerekli değerlendirme formlarını doldurmalıdır.

- Özel eğitim okulları ile normal okullar ile işbirliği içinde çalışılmalı, öğrencilerin ve velilerin birlikte katılacakları etkinlikler düzenlenmeli, sergiler açılmalıdır.
- Öğrencilerin yarışmalara katılımları sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin resimleri yıl boyunca ve yılsonunda uygun ortamlarda sergilenmeli, ailelerinde sergilere katılımı sağlanmalıdır.
- Öğrencilere grup eğitimi ve akranları ile değişik zamanlarda farklı sosyal aktivitelere katılma fırsatı verilmelidir.

- Öğrencilerin ders dışı etkinliklere katılımı (sergileri gezmek, müzeleri ziyaret etmek gibi) sağlanmalıdır.
- Özel eğitim ve sanat eğitimi ile ilgili yayınlar takip edilmelidir.

Ailelere Yönelik Öneriler

- Aileler, okulla, öğretmenle ve ilgili kurum, kuruluşlar ile iş birliği içinde çalışmalıdır.
- Aileler, çocuklarının durumları ile ilgili öğretmenlerle ve okul yönetimiyle bilgi alışverişinde bulunmalılar. Çocuklarının gelişimlerini yakından izlemelidirler.
- Okul veya kurum bünyesinde düzenlenen bilgilendirme seminer ve toplantılarına katılmaya istekli olmalıdırlar.
- Çocuklarını emanet ettikleri öğretmenlere karşı daha özenli ve saygılı davranmalıdırlar.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Bu araştırma Ankara ili ve ilçelerinde özel eğitim okullarında görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşleriyle sınırlıdır. Araştırma genellenebilirliğini artırmak amacıyla farklı illerde görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirilerek elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılabilir.

- Özel eğitimde görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin iş doyumu ve tükenmişlik düzeyleri ile ilgili alanyazında araştırmaya rastlanmamıştır. Araştırmacılar bu konu üzerine eğilebilir.
- Benzer bir araştırma özel özel eğitim okullarına görev yapan görsel sanatlar öğretmenlerinin görüşleri alınarak yapılabilir ve bu araştırma bulgularıyla karşılaştırılabilir.
- Özel eğitim alanında görsel sanatlar eğitimi ile ilgili öğretim yöntem ve teknikleri araştırılabilir.
- Farklı ülkelerde özel eğitimde sanat derslerinin nasıl verildiği her bir özür grubu için ayrı ayrı araştırılabilir.
- Farklı ülkelerde özel eğitimde görsel sanatlar ile ilgili yapılan araştırmalar sonucundaki öğretmen görüşleri ile bu araştırma sonuçları karşılaştırılabilir.
- Farklı ülkelerdeki okul yönetimi, öğretmen ve ailelerin özel eğitim okullarında verilen görsel sanatlar dersi ile görüşleri alınarak kıyaslanabilir.

KAYNAKÇA

Acar, H. (2007). *Yeni ilköğretim programlarının öğretmen görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, , Eskişehir.

Akçamete, G., Kaner, S. ve Sucuoğlu, B. (1998). *Normal ve engelli çocuklar ile çalışan öğretmenlerin tükenmişlik ve iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılmalı olarak incelenmesi.* 6. Ergonomi Kongresi, 27-29 Mayıs 1998. Ankara

Akçamete, G. ve Gürgür, H. (2010). İşitme Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi. Akçamete, G. (Edt.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (441-473). Ankara: Kök Yayıncılık.

Akçin, N.(2010). Bireyselleştirilmiş Eğitim ve Öğretim Programlarının Hazırlanması. Baykoç, N. (Edt.), *Özel Eğitim* (42-65). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Akdemir. B.(2006). *6-12 Yaş arası zihinsel engelli çocukların görsel algı becerilerinin değerlendirilmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Akgül. H. (2010). *Otizmli çocuklara fotoğraflı etkinlik çizelgesi takip etme becerisi kazandırma,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Akgün. T. (2004). *Özel alt sınıflara toplumsal uyum becerilerinin kazandırılması sürecinde grafik resimleri ile piktogramların eğitime katkısı ve bir uygulama önerisi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Aksu, M. (2011). *Zihinsel engelli çocuklarda görsel sanatlar eğitiminin motor beceri gelişimine katkısı,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Akşit, C. (1996*). İşitme engelliler okullarında uygulanmakta olan teftiş etkinliklerinin değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Altay. L. (2009). *İlköğretim ikinci kademe altıncı sınıf görme engelli öğrencilerin görsel sanatlar eğitimine yönelik bir inceleme,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Amerikan Psikiyatri Birliği. (2001). *Psikiyatride hastalıkların tanımlanması ve sınıflandırılması el kitabı*, (Yeniden Gözden Geçirilmiş 4.Baskı (DSM-IVTR)), Amerikan Psikiyatri Birliği, Washington DC, (2000'den çeviren Köroğlu E), Hekimler Yayın Birliği,Ankara,(2001).

American Psychiatric Association (APA).(1994).*Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (Fourth Edition).

Aral, N. ve Gürsoy, F. (2007). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. (1.Basım) İstanbul: Morpa Kültür Yayınları Ltd.Ş. ss:312

Arıkan, R. (2000). *Araştırma teknikleri ve rapor yazma*. (3. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi

Arslan, H. (2002). *İlköğretim 1. kademe az gören öğrencilerin çizgisel gelişimi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Artut. K. (2002). *Sanat eğitimi kuramları ve yöntemleri*. (2.Baskı.) Ankara: Anı Yayıncılık

Ataman, A. (2003). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş.* Ataman, A. (Ed.). 10. Basım. Ankara: Gündüz eğitim ve yayıncılık. Ankara: s:19

Ataman, A. (2003a). *). Sınıfta iletişimde karşılaşılan davranış problemleri*. Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 1(3), 251-263.

Ataman, A. (2004). *Gelişim ve öğrenme*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ataman, A. (2005). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (6. Basım). Ataman, A. (Ed.). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ataman, A. (2011). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş.* Ataman, A. (Ed.). 10. Basım. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. s:21,26

Atay, M. (1999). *İşitme engelli çocukların eğitiminde temel ilkeler*. İstanbul: Özgür Yayınları. ss:24-25

Avcıoğlu. H. (2011). İşitme yetersizliği olan öğrenciler., Diken. İ. H. (Editör). *Özel Eğitim*. 4. Baskı. Ankara. Pegem Akademi Yayın, ss.179

Ayaydın, A. (2004). İlköğretim Görsel Sanatlar (resim-iş) eğitiminde değerlendirme sorunu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(7), 27-39

Aytaç. M. (2011). *Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin sosyal destek algılarının iş tatmin düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Ay, Z. Y., Eroğlu, E., Türkaslan. S., Bozkurt, F. Y. ve Yılmaz. H. R. (2005).“*Aile ve öğretmenlere verilen oral hijyen eğitiminin mental engelli çocukların ağız sağlığı durumu üzerindeki etkisi*” S.D.Ü. Tıp Fakültesi Dergisi.2005:12(3)

Aydın, A. (2003). *Otizmde ilk adım*. (Birinci Basım). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Bal, E. (2011). *Rehberlik ve araştırma merkezlerinin örgütsel analizi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale ÜniversitesiSosyal Bilimler Enstitüsü, Kırıkkale.

Balcı, Y. B. ve Özsoy, V. (1996). *Resim- iş eğitimi bölümlerinde yeniden yapılanma ve isim değişikliği,* (Milli Eğitim. Sayı:130). Ankara: MEB Yayınları s. 49-52

Baş, T. ve Akturan, U. (2008) *Nitel araştırma yöntemleri Nvivo 7.0 ile nitel veri analizi.* (Birinci Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*.(5. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Başaran, B. I. (1999). *Zihinsel, görme, işitme özürlü çocuklara eğitim veren özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve karşılaştırılması,* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Batu, S, Kırcaail-İftar, G. ve Uzuner, Y. (2004*). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri,* Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5 (2) 33-50

Bayraktar, E. (2007). *Görsel sanatlar eğitiminin otistik çocuklar üzerindeki etkileri,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Berg, B. L. (1998). *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn and Bacon.

Berrakçay, O. (2008). *Müziğin bir yaygın gelişimsel bozukluk tipi olan otizmde ortaya çıkan problemli davranışlar üzerindeki etkisi: ritim uygulaması çerçevesinde dört örnek olay çalışması,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Güzel Sanatlar Enstitüsü, İzmir,ss:1,5.

Binbaşıoğlu, C. (1990). *Gelişim psikolojisi.* (5. Basım). Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Birkan, B. (2010). Otizmi Olan Çocuklar ve Eğitimi. Akçamete, G. (Edt.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (503-524). Ankara: Kök Yayıncılık.

Bolu, H. (2010). *Zihinsel engelli çocukların gelişiminde sanat eğitimi derslerinin katkısı,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Bryan, L. C., and Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. Dec;Vol.30, Number 6, 553—567.

Buyurgan, S. ve Mercin. L.(2005). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları.* Özsoy, V. (Ed.). Birinci Baskı Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği Yayınları.

Buyurgan, S. ve Buyurgan. U. (2007). *Sanat eğitimi ve öğretimi.* (2. Baskı), Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Buyurgan, S. ve Demirdelen, H. (2009). Total kör bir öğrencinin öğrenmesinde dokunma, işitsel bilgilendirme, hissetme ve müze. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 7, Sayı 3, s. 563-580, Ankara: G.Ü. İletişim Fakültesi Basımevi.

Buyurgan, S ve Bolu, H. (2012). *Zihin Engelli Çocukların Kavram Eğitiminde Sanat Eğitiminin Yeri ve Önemi.* (11. Ulusal sınıf öğretmenliği eğitimi sempozyumu) Web: http://www.pegem.net/akademi/kongrebildiri_detay.aspx?id=135196 adresinden 21. 5. 2013 tarihinde alınmıştır.

Büyüköztürk, Ş. (2002). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*: *İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum.* (2.Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*.(1. Baskı) Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (11.baskı).* Bilimenin yolları, bilimsel yöntem, araştırmaların sınıflandırılması, araştırma etiği, problem tanımlama, örnekleme yöntemleri, veri toplama teknikleri, nicel ve nitel araştırma desenleri, APA raporlaştırma Türkiye. Pegem.

Can, G. Altındaş, E. ve Çam, S. (2002). *Psikolojik danışma ve rehberlik.* Ankara: Pegem Yayıncılık.

Can, E. ve Gündüz, Y. (2011). Öğretmenlerin eğitim sistemi ve uygulamalarına ilişkin güncel sorunları algılama düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi,* 9(4), 746-747

Carr. K.M. (1996). A Study Of Burnout İn Mississippi Public School Special Education Teachers. *Dissertation Abstract International,* 58 (1), 131.

Cassell, C., Buehring, A., Symon, G., Johnson, P., and Bishop, V. (2005). ESRC Benchmarking Good Practice in Qualitative Management Research. *Qualitative management research: a thematic analysis of ınterviews with stakeholders in the field.*

Cavkaytar, A. (1990). *Ankara eğitilebilirler iş okulu öğrencilerinin iş eğitimine yönelik tutumları,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.

Cavkaytar, A. ve Diken, İ. H. (2007). *Özel eğitime giriş* (2.baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Cavkaytar, A. (2011). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim. İ.H.Diken (Editör). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim.* Dördüncü Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. ss:12-13

Cirhinlioğlu, F. (2001). *Çocuk ruh sağlığı ve gelişimi.* Ankara: Nobel Yayınları.

Craig, J. and Baron-Cohen, S. and Scott, F.(2001): *Drawing ability in autism: a window into the imaganition*, Israel Journal of Psychiatry, 3(4): 242-253.

Web: http://autismresearchcentre.com/docs/papers/2001_Craig_etal.pdf. 22.02.2012 tarihinde alınmıştır.

Crane, S. J. and Iwanicki, E.F.(1986). Perceived role conflict, role ambiquity and burnout among special education teachers. *Medical and special education*;Vol:7(2) (24-31)

Cemaloglu, N. ve Şahin, D. E. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 15*(2), 465-484.

Ceyhun, A. T. (2009). *Zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışan öğretmenlerde iş stresi, algılanan sosyal destek ve iş doyumu,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.

Çağlar, D. (1979). *1979* Çocuk Yılında Özel Eğitimde Eğitilebilir Geri Zekâlı Çocukların Teşhis Sorunları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi.* Cilt:12, Sayı:1

Çağlar, D. (1979a). *Geri zekâlı çocuklar ve eğitim.* Ankara: Kadıoğlu Matbaası.

Çanak, N. (2008). *Otizmli çocukların resimlerinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Çaplı, O. (1993). *Çocukların, gençlerin eğitimi, geri zekâlı çocukların eğitimi.*(5. Basım). Ankara: Bilgi Yayınları.

Çelik, A. (2009). *Zihinsel engelli öğrencilerin görsel sanatlar dersindeki öncelikli renk tercihleri,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bursa.

Çellek, T. (2001). Yaratıcılık ve Eğitim Sistemimizdeki Boyutu. *Cumhuriyet Bilim Teknik Dergisi*, 741, 18-19.

Çepni, S.(2007). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. (3. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.

Çetinkaya, P. (2008). *Kaynaştırma ve özel alt sınıfa eden eğitilebilir zihinsel engelli çocukların çizgisel gelişim düzeylerinin incelenmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Çınar, O., Teyfur, E., ve Teyfur, M. (2006). İlköğretim okulu öğretmen ve yöneticilerinin yapılandırmacı eğitim yaklaşımı ve program hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7* (11), 47-64.

Çokluk, Ö. (1999). *Zihinsel ve işitme engelliler okulunda görev yapan yönetici ve öğretmenlerde tükenmişliğin kestirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Darıca, N., Abidoğlu, Ü. ve Gümüşçü, Ş. (2002). *Otizm ve otistik çocuklar.* (3. baskı). İstanbul: Özgür Yayıncılık.

Demir, A. (2005). *3-7 yaş eğitim alan normal öğrencilerle, zekâ yaşı 3-7 yaş eğitilebilir öğrencilerin resimlerinin renk, leke, çizgi kullanımı bakımından karşılaştırılması,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Demir, S. ve Demir, A. (2012). *Türkiye'de yeni lise öğretim programları: sorunlar beklentiler ve öneriler*. İlköğretim Online. 11(1) 35-50.http://ilkogretim-online.org.tr /vol11say1/v11s1m3.pdf. 22.6.2012 tarihinde alınmıştır.

Demirel, Ö. ve Yağcı, E. (2011). *Anadolu öğretmen liseleri için öğretim ilke ve yöntemleri.* (5. Baskı). MEB Yayınları.

Diken, İ. H. (2011). Otistik Bozukluğu Olan Öğrenciler. (İ.H.Diken Editör). *Özel eğitime gereksini duyan çocuklar ve özel eğitim.* Dördüncü Baskı. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık, ss:424.

Dikmen, B. ve Emir, F. (1986). Özel Eğitimde Sanat (Ed. Şule Bilir). *Özürlü çocuklar ve eğitimleri.* Ankara: Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü. Ayyıldız Matbaası.

Diler, N. (2000). *Zihinsel engelli öğrencilere resim-iş becerilerinin kazandırılmasında "amaçların tüm beceri ve ileri zincirleme yaklaşımlarına göre düzenlendiği bireyselleştirilmiş resim-iş becerileri öğretim materyalleri"nin etkililiği,* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara

Doğangün, B. (2008). *Türkiye'de sık karşılaşılan psikiyatrik hastalıklar- özel eğitim gerektiren psikiyatrik durumlar*. İ.Ü. Cerrahpaşa Tıp Fakültesi Sürekli Tıp Eğitimi Etkinlikleri, Sempozyum Dizisi No:62, s:157-174,
Web: http://www.ctf.edu.tr/stek/pdfs/62/6215.pdf. 22.01.2012 tarihinde alınmıştır.

Eames, K. and Cox, M. V. (1994). *Visual realism in the drawings of autistic, down's syndrome and normal children. british journal of developmental psychology*. Volume 12, Issue 2, June 1994

Eğitim Reform Girişimi (ERG): *Türkiye'de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitimin durumu;* Milli Eğitim Bakanlığı: Örgün Eğitim İstatistikleri.

http://www.unicef.org.tr/tr/content/detail/60/children-with-disabilities-2.html adresinden 24 Aralık 2011 tarihinde alınmıştır.

Enç, M. (1972). *Görme özürlüler: gelişim, uyum ve eğitimleri.* Ankara: Gündüz Yayınları.

Engin, N. (2005). *İşitme engelli çocuklarda görsel sanatlar eğitimi uygulamalarının değerlendirilmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Eraktan, P. (2005). Otizmde Tedavi Yaklaşımları, Sapiens. *Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Dergisi,* Yıl: 1, (1) Mayıs-Haziran.

Ergenekon, Y. (2004). *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleksel sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi,* Yayımlanmış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları; No:1622, Engelliler Araştırma Enstitüsü Yayınları (Yayın yılı:2005); No: 4

Eriksson, Y. (1998*). Tactile pictures. pictorial representations for the blind 1784-1940.* Doctoral thesis. University of Gothenburg
Web: http://gupea.ub.gu.se/dspace/
bitstream/2077/10902/1/gupea_2077_10902_1.txt. 4.4.2012 tarihinde alınmıştır.

Eripek, S. (1993). *Zihinsel engelli çocuklar*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Eripek, S. (1996). Zihinsel Engelli Çocukların Tanımı. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 81–87, 1996

Eripek, S. (Editör) (1998). *Özel Eğitim.* İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı, Ünite 1-12, Açıköğretim Fakültesi Yayınları No: 561, 1998

Eripek, S. (2011). Zihinsel Yetersizliği Olan Çocuklar. Ataman a. (editör). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş.*(10. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ersoy, Ö ve Avcı. N (2001). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri "özel eğitim"*. İstanbul: YA- PA Yayın Pazarlama San. Tic. A.Ş. ss:13,17,124

Ersöz Ünal. A.(2006). *Sanat eğitiminin otizmli çocukların duyusal problemleri üzerine etkisinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.

Ertürk, M. (2011). *İlköğretim II. kademe görsel sanatlar eğitimi dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.

Fırıncı, M. B. ve Işıker. G. (2008). Terapide psikodrama ve resimin kullanılmasının savunma tarzları ve sosyal ilişkiler ağı üzerine etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Egitim Fakültesi Dergisi* 23: 69-80

Fimian, M.J. and Santoro, T.M. (1983). *Sources and manifestation of occupational stress as reported by fulltime special education teachers*. *exceptional children, 49,* 540-543.

Frank, A. R. and Mc Kenzie, R. (1993). The Development of Burnout among Special Educators. *Teacher education and special education*-16(2) (161-170)

Gabriels, R. L. (2003). Art Therapy with Children Who Have Autism and their Families. In C. A. Malchiodi (ed.,) *Handbook of art therapy*. (pp. 193-203), New York: The Guilford Publications.

Gay, L. R. (1987). *Educational research*. Columbus: Merrill Publishing Company.

Gençaydın, Z. (1987). *Resim-iş eğitiminin amaç ve ilkeleri, resim-iş eğitiminde eğitim durumları. güzel sanatlar eğitimi*. Ankara: Açıköğretim Fakültesi Yayınları (101).

Gerçek, T. (2003). *İlköğretim okullarındaki işitme engelliler için resim eğitimi programı ve bu programın işitme engelli kişinin resimsel gelişimine etkisi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Gökaydın, N. (1998) *Temel sanat eğitimi eğitimde tasarım ve görsel algı*. İstanbul: M.E.B. Yayınları.

Gökçe, F.(1997). *Ankara üniversitesi 5. mitat enç özel eğitim günleri,* Ankara: Türkiye Sakatlar Konfederasyonu Yayınları-4

Göksu. E.(2006). *İlköğretim okulu görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin görsel sanatlar dersini değerlendirmeye yönelik görüşleri,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Gözütok, D., Ö. E. Akgün ve C. Karacaoğlu (2005). *İlköğretim programlarının öğretmen yeterlilikleri açısından değerlendirilmesi.* Yeni İlköğretim programlarını değerlendirme sempozyumu, 14-16 Kasım 2005, Kayseri. 17-39.

Grenfell, J. K. (1997). *The art in children's drawing in art education 1. teaching the visual arts.* deakin University .

Günaydın, S. (2006). *Sanat eğitimi kapsamında resim-iş eğitiminin çocuk esirgeme kurumlarındaki çocukların gelişim sürecine katkıları,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Samsun.

Gürdal, A. (2007). *Görsel sanatlar dersinde yapılandırmacı yaklaşıma dayalı öğretim uygulamalarına ilişkin öğretmen görüşleri*, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, 2007.

Gürsel, O. (2007) *Kaynaştırma uygulamalarında öğrenmenin değerlendirilmesi ilköğretimde kaynaştırma*. (Edit. S. Eripek), Anadolu Üniversitesi Açık öğretim Fakültesi Yayını No: 920, Eskişehir, s.181-200.

Hallahan, D.P. and Kauffmann, J. M. (2003). *Exceptional learners- introduction to special education.* (Ninth Edition). Boston: Allyn and Bacon Publication.ISBN:0-205-35029-1. ss.299

Halıçınarlı, E. (1998). *Özel öğretim yöntemleri içinde sanat eğitiminin problematiği*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.

Hayhoe, S. (2005). *PhD Thesis: An examination of the social and cultural factors affecting art education in english schools for the blind.* School of Education Birmingham University.
http://www.blindnessandarts.com/publications/education.htm (22. Ocak.2008)

Henley, D. R. (1992). *Exceptional children: exceptional art, teaching art to special needs.* U.S.A. Massachusetts, ISBN:0-87192-238-X, s:42-44

Işık, H. (2003). *Zihinsel engelli çocukların el becerilerinin gelişmesine resim-iş dersinin katkısı ile ilgili özel öğretim öğretmenlerinin görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Işıker, G. B. ve Fırıncı, M. (2008). Terapide Psikodrama ve Resimin Kullanılmasının Savunma Tarzları ve Sosyal İlişkiler Ağı Üzerine Etkileri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi.* 23:69-80

İkiz, A. E. (2007). *Otistik çocukların gelişiminde, resim eğitiminin yeri ve önemi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

İpşiroğlu, Z. (1993). *Eğitimde yaratıcılık.* Ankara: TED yayıncılık.

Kahraman, A. D. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin görsel sanatlar dersi programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri ve çözüm önerileri,* Yayımlanmamış Yüksek lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Kaner, S. (2007)(Proje Yürütücüsü). *Öğretmenlerin ve anne-babaların öz-yetkinlik inançları, tükenmişlik algıları ve çocukların problem davranışları.* Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi Kesin Raporu. Ankara Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri. Proje Numarası: 2006 09 04 009. acikarsiv.ankara.edu.tr/browse/ 5356/6003.pdf (4.5.2012)

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances as affective contact. *Nervous Child,2,* ss: 217

Kaplan, P. (1996). *Pathways for exceptional children: school, home and culture.* Minneapolis/St. Paul. New York. West Publishing Company.

Kar, Ö. (2011). *Heykel ve sanat terapisi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.

Karaahmet, S. (2011). *İşitme engelliler ilköğretim okullarında görsel sanatlar dersini veren öğretmenlerin öğrencilerle iletişimlerinde empati becerilerinin rolü,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ondokuzmayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.

Karadayı, S. (1985). *Görme özürlülerde plastik sanatlar eğitimi: ankara körler ilkokulu'nda bir deneme*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Karahan, Ş. (2008). *Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Anabilim Dalı, İstanbul.

Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi kavramlar-ilkeler-teknikler.* (Onyedinci Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kargın, T. (2010). Özel Gereksinimi Olan Öğrencilerin Yerleştirilmesi. Akçamete, G. (Edt.), *Genel Eğitim Okullarında Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (77-112). Ankara: Kök Yayıncılık.

Kaya, E. (2009). *Özel eğitim sınıflarına devam eden zihinsel engelli öğrencilerin sanatsal gelişim düzeylerinde çok alanlı sanat eğitimi yönteminin etkisi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kayaalp, İ.V. (2000). *Otizm ve iletişim problemi olan çocukların eğitimi.* İstanbul: Evrim Yayınevi.

Kelchner, T. A. (1989). *An approach to enhance critical thinkig and problem solving skills of mentally retarded children through a broad- based art education approach.* MS Thesis. Kutztown Unıversıty Of Pennsylvanıa

Kellman, Julia. (2004). *Art of a child with autism: drawing systems and proto mathematics.* Journal of Aesthetics Education , Vol. 38, No. 1 , Spring 2004 , 12-22.

Kennedy, J. M. (2002). *How were these tools developed? theory and research.* (Art Beyond Sight) http://www.artbeyondsight.org/handbook/acs-toolsdeveloped.shtml. (2.4.2012)

Kennedy, J. M. (2002). *How the blind draw?*(Art Beyond Sight) Web: http://www.artbeyond sight.org/teach/how-blind-draw.shtml. (2.4.2012)

Kevser, D. (2008). *Ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin resim dersine karşı ilgi ve tutumlarını belirleyen etmenler*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kınay, S. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetsel etik ilkelere bağlılık düzeylerinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kırcaali-İftar, G. (1998). Özel gereksinimli bireyler ve özel eğitim. S.Eripek.(Editör). *Özel Eğitim*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları. https://www. anadolu.edu.tr/ aos/kitap/IOLTP/1267/unite01.pdf. (6.12.2011)

Kırcaali-İftar, G., Batu, S. ve Uzuner, Y. (2004). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Özel Eğitim Dergisi,* 5 (2), 33-50.

Kırışoğlu, O. T. (2002). *Sanatta eğitim görmek anlamak yaratmak*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kim, S. H., Kim, M.Y., Lee, J.H. and Chun, S.I. (2008). Art therapy outcomes in the rehabilitation treatment of a stroke patient: A case report. Art Therapy: *Journal of the American Art Therapy Association*, 25(3), 129-133;

Kobal, G. (2011). Ortopedik yetersizliği ya da sağlık sorunu olan çocuklar. Ataman A. (Editör). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş.*(10.Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. ss:271-281

Kolburan Geçer, A. (2010). Teknik öğretmen adaylarının öğretim teknolojisi ve materyal geliştirme dersine yönelik deneyimleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Aralık. Cilt:VII, Sayı:II, 1-25 http://efdergi.yyu.edu.tr (3.6.2012)

Kolstoe, Oliver P., *Teaching Educable Mentally Retarded Children*, Printed in the United States of America, Colorado, 1976, p.172

Korkmaz, B. (2005). *Yağmur çocuklar: otizm nedir?* İstanbul: 8.Gün Özel Eğitim Rehabilitasyon ve Psikolojik Danışma Merkezi.

Köse, E. (2005). *Özel eğitim gereksinimi olan çocukların gelişimine seramik eğitiminin etkisi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kubie, L. (1958). *Neurotic distortion of the creative process.* New York: NoondayPress.

Kurtuluş, Y. (2002). İlköğretimde Resim-İş Derslerinin Haftalık Ders Dağıtımı İçindeki Yeri ve Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Milli Eğitim Dergisi, 153- 154,* 1-4.

Kuş, E. (2006). *Bilgisayar destekli nitel veri analizi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Kuş, E. (2007). *Nicel-nitel araştırma teknikleri: sosyal bilimlerde araştırma teknikleri, nicel mi? nitel mi?*(2. baskı). Ankara: Anı yayıncılık.

Kuzey, M. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin bazı sorunları ve bazı çözüm önerileri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.

Lett, C. (2005). *Increasing expression in an adult male with down syndrome and moderate mental retardation.* Dissertation . MAI 43/06, p. 2419, Dec 2005, ISBN: 9780542048173. Ursuline College. United States – Ohio

Lev-Wıesel, R. (2002). *Self-figüre drawings of born-blind adults: stages of artistic development and the expression of the senses*. Journal of science direct http://www.sciencedirect.com/science?_ob=ArticleURL&_udi=B6V9J-462BG6C-3&_user

=10&_rdoc=1&_fmt=&_orig=search&_sort=d&view=c&_acct=C000050221&_version=1&_urlVersion=0&_userid=10&md5=2830323e4b7dd9b92f34eb80fc2a08bd (15. 5. 2008).

London, E. (2007). *The role of the neurobiologist in redefining the diagnosis of autism.* Brain Pathol 17 (4): 408–11. doi:10.1111/j.1750-3639.2007.00103.x. PMID 17919126.Web:http://www.autism-help.org/autism-characteristics-signs.htm 22.01.2012 tarihinde alınmıştır.

Lovass, I. O. (2005). *Ben kitabı- gelişimsel yetersizliği olan çocuklara öğretme rehberi.* (O. Sorias and Ş. Aksel, Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık. (Eserin aslının basım tarihi 1981)

Malchodı, C. A. (2005). *Çocukların resimlerini anlamak*. (Çev: Tülin). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Marschark, M., Lang, H.G. and Albertini, J. A. (2002). *Educating deaf students from research to practice.* New York: Oxford University Pres. p.115

Mc Evoy, M. A., Nordquıst, V. M and Cunningham, J.L.(1984). Regular and special education teachers' judgements about mentally retarded children in an integrated setting. *American Journal of Mental Deficiency;* 89(2),(167-173)

MEB (1973) *Milli Eğitim Temel Kanunu*, Kanun No:1739, Resmi Gazete: 24/06/1973, Değişikliğe Ait Kanun No: 5917 , RG: 10/07/2009

MEB (1992). *Zihinsel özürlü çocukların eğitim uygulamaları yönetmeliği*. (R.G:23/06/1992 - 21262). Web: http://kanunlar.biz/kanunlar/20624.html 17.11.2011 tarihinde alınmıştır.

MEB (1997). *Özel eğitim hakkında kanun hükmünde kararname,* Resmi Gazete: 23011, Kanun No: 573, Kabul Tarihi: 6/6/1997

Web:http://mevzuat.meb.gov.tr/html/1041.html adresinden 17.12.2011 tarihinde alınmıştır.

MEB (2001). *Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim müfettişleri başkanlıkları rehberlik ve teftiş yönergesi.* Tebliğler Dergisi: Şubat 2001/2521
Web:http://mevzuat.meb .gov.tr/html/54.html adresinden 17.08.2012 tarihinde alınmıştır.

MEB (2002). *Eğitim uygulama okulu eğitim programı.* Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, Ankara: Milli Eğitim Basımevi.

MEB (2004). *Otistik çocuklar eğitim merkezleri yönergesi,* Tebliğler Dergisi: Aralık 2004/2567 Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/2567_0.html adresinden 17.09.2012 tarihinde alınmıştır.

MEB (2005). *İş okulu eğitim programı.* Özel Eğitim Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2006). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. (R.G: 31.05.2006/26184, Değişiklik: 22.6.2010 / R.G. : 27619). Ankara.
Web:http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2010_10/10111226_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_son.pdf adresinden22.7.2011 tarihinde alınmıştır.

MEB (2006a). *Görsel sanatlar dersi (1-8. sınıflar) öğretim programı ve kılavuzu.* Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basım Evi.

MEB (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi zihinsel engelliler.* MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi), Ankara.
Web:http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/zihinselengelliler.pdf. 17.12.2011tarihinde alınmıştır.

MEB (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi özel eğitimde plan*. MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi), Ankara.

Web:http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/ozelegitimdeplan.pdf 20.08.2012 tarihinde alınmıştır.

MEB (2008). *Çocuk gelişimi ve eğitimi görme engelliler.* MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi), Ankara Web:http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/gormeengelliler.pdf 20.08.2012 tarihinde alınmıştır.

MEB (2008a). *Çocuk gelişimi ve eğitimi, bedensel engelli ve süreğen hastalıklı çocuklar*. MEGEP (Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi) , Ankara. Web:http://hbogm.meb.gov.tr/modulerprogramlar/kursprogramlari/cocukgelisim/moduller/bedenselvesuregenhastaliklar.pdf 27.9.2011 tarihinde alınmıştır.

MEB (2008b). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi bedensel engelli bireyler destek eğitim programı.(Sayı: 284/ Tarih: 26.12.2008)* Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Ankara. Web:http://orgm.meb.gov.tr/Destek_egitim_programlari/284_Bedensel_prog.pdf) adresinden 22.7.2011 tarihinde alınmıştır.

MEB (2008c). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi görme engelli bireyler destek eğitim programı.* Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü, Ankara. Web:http://orgm.meb.gov.tr/Destek_egitim_programlari/281_Gorme_prog.pdf adresinden 21.7.2011 tarihinde alınmıştır.

MEB (2008d). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi yaygın gelişimsel bozukluklar destek eğitim programı.* Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. Ankara. Web: http://ookgm.meb.gov.tr/programlar/destek/YGBDEP.pdf adresinden 21.7.2011 tarihinde alınmıştır.

MEB (2008e). *Özel eğitim ve rehberlik hizmetleri kılavuzu.* Web:http://www.yavuzkara.net/engelliler/kilavuz.pdf, 22.11.2011 tarihinde alınmıştır.

MEB (2008f). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi zihinsel engelli bireyler destek eğitim programı.* Ankara.
Web: http://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_04/24101742_zedep.pdf 22.12.2012 tarihinde alınmıştır.

MEB (2008g) *Özel eğitim öğretmenleri özel alan yeterlilikleri*
Web: http://otmg.meb.gov.tr/alanozelegitim.html 22.11.2011 tarihinde alınmıştır.

MEB (2008h) *Görsel sanatlar öğretmeni özel alan yeterlilikleri*
Web: http://otmg.meb.gov.tr/alanozelegitim.html 22.11.2011 tarihinde alınmıştır.

MEB(2009*). Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Yöneticilerinin Atama ve Yer Değiştirmelerine İlişkin Yönetmelik*. (RG: 13.8.2009/27318, Değişiklik: 21.07.2012)
Web: http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27318_0.html22.12.2011tarihinde alınmıştır

MEB (2010). *Özel eğitim okullarında özel eğitim hizmetleri uygulamalarının değerlendirilmesi (görme, işitme, ortopedik ve eğitilebilir zihinsel engelliler ilköğretim okulları örneği).* Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (Earged), Ankara.
Web:http://www.aydinarge.com/Arge/2012/arastirmalar/kitaplar/10.pdf. 5.5.2012 tarihinde alınmıştır.

MEB (2010a). *Özel eğitim kurumları denetim rehberi.* Teftiş Kurulu Başkanlığı, Ankara.Web:http://www.memurlar.net/common/documents/3252/Ozel_Egitim.pdf 20.08.2012 tarihinde alınmıştır.

MEB (2011). *Görsel sanatlar dersi (1-8. sınıflar)öğretmen kılavuz kitabı.* (Editör: Prof. Hasan Pekmezci). 4. Baskı. İstanbul: Aykut Basım Yayın

MEB (2011a). *Çocuk gelişimi ve eğitimi özel eğitimde serbest zaman etkinlikleri.* Mesleki Eğitim ve Öğretim Sisteminin Güçlendirilmesi Projesi- MEGEP Ankara

Web:http://megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/modul_pdf/141EO0022.pdf 19.12.2011 tarihinde alınmıştır.

MEB (2012). *Milli eğitim istatistikleri, örgün eğitim, national education statistics formal education 2011- 2012.* Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye Strateji Geliştirme Başkanlığı, Resmi İstatistik Programı Yayını
Web:http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf 12.7.2012 tarihinde alınmıştır.

MEB (2013). *Özel eğitim uygulama merkezi (okulu) I.ve II. kademe eğitim programı (otistik çocuklar için),* Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara.
Web: http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/otistikcocuklar.pdf 12.5.2013 tarihinde alınmıştır.

Meros, D. M. (1990). *A developmental/behavioral to art therapy for persons with mental retardation.* MS Thesis, Ursuline College

Mil, B. (2007). Nitel araştırma tekniği olarak görüşme. A.Yüksel., B. Mil. ve Y. Bilim. (Edt.), *Nitel araştırma: neden, nasıl, niçin.* Ankara: DetayYayıncılık.

Moustakas, C.E. (1969).*Personal growth*. Cambridge, MA: Howard A. Doyle.s:1

Norwich, B. (2007).Categories of special educational needs. L. Florian (Eds.),*The sage handbook of special education*.(first published). (pp.55-67). London: Sage Publications.

Noyanalpan, N. (1993). *Eğitimde yaratıcılığa genel bakış, yaratıcılık ve eğitim.* Ankara: TED yayınları.

Oğuz, A. (2009). *1992 yılı resim-iş dersi öğretim programı ile 2006 yılı görsel sanatlar dersi öğretim programının karşılaştırılması,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara, s: iv-v

Oktar, İ., Bulduk, S. (1999). Ortaöğretim Kurumlarında Çalışan Öğretmenlerin Öğretmenlik Davranışlarının Değerlendirilmesi, *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:142, http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/medergi/19.htm, 6.6.2012 tarihinde alınmıştır.

Oruç, S. (2007). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Adana ili örneği),* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Osborne, J. (2003). *Art and the child with autism: therapy or education? early child development and care,* Vol. 173(4), 411-423.

Özbey, Ç. (2005). *Otizm ve otistik çocukların eğitimi - yalnızlık ülkesine yolculuk.* İstanbul: İnkilap Kitabevi. ss:24

Özbey, Ç. (2008). *Özel eğitimde değerlendirme.* İstanbul: TÖED Yayınları.

Özbey, Ç. (2009). *Özel çocuklar ve terapi yöntemleri*. İstanbul: İnkılâp Kitapevi

Özdemir, S., Yalın, H. İ. ve Sezgin, F.(2008). *Eğitim bilimine giriş.* (6. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım

Özden, Y. (1999). *Eğitimde dönüşüm: eğitimde yeni değerler.* Ankara: Pegem Yayınları.

Özer, Z. (1991). Yaratıcılığa giden yolda beyin fırtınası. *Bilim ve Teknik Dergisi.* Sayı: 348, Ankara.

Özer, D. S. (2001). *Engelliler için beden eğitimi ve spor*. Ankara: Nobel Yayınevi.

Özgür, İ. (2004). *Engelli çocuklar ve eğitimi- özel eğitim.* (Birinci Baskı). Adana: Karahan Kitabevi.

Özmen, H. (2001). *Görme engelliler okullarında görev yapan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1998). *Özel eğitime muhtaç çocuklar "özel eğitime giriş"*(9. Baskı), Ankara: Karatepe Yayınları. s:8,238

Özsoy, Y. (1979). *Türkiye'de sağırların eğitiminde sözlü iletişim yönteminin etkililiği,* Yayımlanmış Doçentlik Tezi, Ankara Üniversitesi. Ankara. s:1

Özsoy, V. (2007). *Görsel sanatlar eğitimi; resim-iş eğitiminin tarihsel ve düşünsel temelleri*. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Özyürek, M. (1995). *Görme yetersizliği olan çocuğu bağımsızlığa hazırlamak için ana baba rehberi*. TC Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu. Ankara: Başbakanlık Yayınları.

Özyürek, M. (1998). Bedensel yetersizliği olanlar., S.Eripek.(Editör). *Özel Eğitim*. Eskişehir. Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları. https://www.anadolu.edu.tr/ aos/kitap/IOLTP/1267/unite01.pdf. 6.12.2011 tarihinde alınmıştır.

Özyürek, M. (2004). *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı; Temelleri ve Geliştirilmesi.* Ankara: Kök Yayıncılık.

Packard, S. and Ed, D. (1975). *Art for the exceptional child: job opportunities for women*, Miami University, Florida.p:4, http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED160495.pdf, 5.04.2012 tarihinde alınmıştır.

Paksoy, S. (2003). *8-12 yaş eğitilebilir zihinsel engelli çocukların resim-iş eğitimi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Pekdağ, G. N. (2011). *İlköğretim Görsel Sanatlar Öğretim Programının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.

Pektaş, H. (2008). *Özel eğitim programlarından ve farklı programlardan mezun öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı kullanma durumlarının saptanması,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Peräkylä, A. (2005). Analyzing talk and text. N. K. Denzin and Y. S. Lincoln (Edt.), *The sage handbook of qualitative research,* (3rd Edition), Thousand Oaks: Sage publications, USA, pp:869-885.

Persson, S. B. (2003). *AQ Otistik Zekâ Ve Seviyeleri Otizm.* 3. Baskı, İstanbul: Sistem Yayıncılık. ss:19-20

Peter, M. (1998). "*Good for them, or what?" The arts and pupils with SEN*. British Journal of Special Education, Volume *25, No. 4*, December 1998, 168-172. Web:http://www.asesystem.com/megan/researchpapers/artandautism.doc 21.12.2011 tarihinde alınmıştır.

Polloway, E. A. and Patton, J. R. (1997). *Strategies for teaching learner with special needs.* The United States of America: New Jersey: Merrill, an Imprint of Macmillan Publishing Company.

Punch, K. F. (2005) *Sosyal araştırmalara giriş: nicel ve nitel yaklaşımlar*.(1. Basım) (Çeviri: D.Bayrak., H. Bader Arslan ve Z. Akyüz). Ankara: Siyasal Kitapevi Yayınları, (Orijinal çalışma basım tarihi1998)

Rençber, İ. (2008). *Yeni ilköğretim programının uygulanmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin müfettiş, yönetici ve öğretmen görüşleri,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya

Richards, L. (2002). *Using NVivo in qualitative research*. Melbourne: QSR.

Rowe, A. J. (2007). *Yaratıcı zekâ*. (Çeviri: Şule Gülman). İstanbul: Prestij Yayınları.

Rubin, J. A. (2005). *Child art therapy*. 25th Anniversary Edition. New Jersey. John Wiley and Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.

Salderay, B. (2001). *Zihin engelli bireylerle çalışan özel eğitim öğretmenlerinin plastik sanatlar eğitimine ilişkin görüşleri,* Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Salderay, B. (2008). *Türkiye'deki zihin engelliler iş okullarında görsel sanatlar dersinin öğrencilerin beceri, davranış ve meslek edinimindeki katkısına yönelik öğretmen görüşleri*, Yayımlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara. s:11,12

Salderay, B. (2009). Engelli Bireylerin Yapmış Olduğu Görsel Sanatlar Çalışmalarının Engelli Birey Aileleri Ve Engelli Bireylerle Çalışan Eğitimciler Tarafından Değerlendirilmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi* Cilt-Sayı: 12-1 Yıl: 2010. (http://www.pegem.net/dosyalar/dokuman/131307-20120409181039-219-229.pdf).5.5.1012 tarihinde alınmıştır.

San, İ. (1979). *Sanatta yaratma çocukta yaratıcılık,* Ankara. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları, Genel Yayın No:181, s:27

San, İ. (1983). Kültür Aktarımı Ve Çağdaş Kültür Sorunu İçinde Sanat Eğitiminin Yeri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(2), 137-145.

San, İ. (2003). *Sanat eğitimi kuramları*. Ankara: Utopya Yayınevi

Sarı, H., Sürücü, A. ve Efilti, E. (2002). *İşitme engelli çocukların eğitiminde kullanılan iletişim yöntemleriyle ilgili öğrenci görüşlerinin değerlendirilmesi.* XI. Ulusal

Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. (Birinci Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları. s:109

Sarı, H. ve Arslan, Ç. (2002). *Bedensel engelli öğrencilerin disiplin ceza alma durumlarının incelenmesi: kalitatif bir yaklaşım.* XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri. (Birinci Baskı). Konya: Eğitim Kitabevi Yayınları.

Sarı, H. (2011) *İlköğretim görsel sanatlar dersi öğretim programının kuramsal yapı ve uygulanabilirlik açısından bir değerlendirmesi*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Sarıkaya, T. (2007). *Eğitim uygulama okulu ve iş eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin iş doyumu düzeylerinin incelenmesi (Ankara ili örneği),* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Selçuk, Z. (2003). *Gelişim ve öğrenme*. (9. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Selçukoğlu, S. Ö. (2012). *Görsel sanatlar dersi öğretmenlerinin grafik konularını uygulamada karşılaştıkları sorunlar,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Silver, Rawley A. (1979). *Working with handicapped art students*. National Art Education Association Convention. National Institute of Education Project G-790081

Silverman, D. (1993). Interprting qualitative data: Methods for analysing talk, text and interaction. London: Sage Publications(Türnüklü,2000,s. 553'deki alıntı)

Striker, S. (2005). *Çocuklarda sanat eğitimi*. (Çev. Azize Akın). İstanbul: Epsilon Yayıncılık.

Sucuoğlu, B. (2011). Otizm ve otistik bozukluğu olan çocuklar. Ataman, A. (editör). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş*. (10. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. s:296,306

Sucuoğlu, B. ve Kuloğlu Aksaz, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*. 10(36), 44–60.

Şafak, P. (2010). Görme yetersizliği olan çocukların eğitimi. akçamete, g. (edt.), *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim* (397-440). Ankara: Kök Yayıncılık.

TC. Başbakanlık Devlet İstatistik Enstitüsü. (2004). *Türkiye özürlüler araştırması 2002* Ankara: Devlet İstatistik Enstitüsü Matbaası, yayın no:2913.

TC. Başbakanlık Türkiye İstatistik Kurumu(2011). *Özürlülerin sorun ve beklentileri araştırması, 2010*. Sayı: 71, (7 Nisan 2011).

Tekinarslan, İ. Ç. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrenciler. (İ.H.Diken Editör). *Özel eğitime gereksini duyan çocuklar ve özel eğitim.* (Dördüncü Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık

Tesch, R. (1990). *Qualitative research-analysis types and software tools*. London: Falmer

Tufan, Ş. (1997). *Ankara ili Çankaya ilçe merkezindeki devlet ve özel liselerde görevli öğretmenlerin işlerinde stres yaratan etmenler ve bunlarla başa çıkma yolları konusundaki görüşleri.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.

Tuncel, Z. (2009). *Hastane ilköğretim okullarındaki görsel sanatlar eğitiminin niteliği konusunda durum incelemesi (Ankara ili örneği),* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Tuncer, T. (2011). Görme yetersizliği olan çocuklar. (Ataman, A. (editör)). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş.*(10. Baskı). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık. ss.216

Turani, A. (1998). *Sanat terimleri sözlüğü*. Ankara: Toplum Yayınları.

Tümkaya, S. (1996). *Öğretmenlerdeki tükenmişlik, görülen psikolojik belirtiler ve başa çıkma davranışları*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Türkbay, T. (2003). Özel eğitim/sorunlar, yaklaşımlar, öneriler- otistik çocuklar ve eğitimleri. *Bilim ve aklın aydınlığında eğitim dergisi*. Mayıs. Yıl: 4,Sayı:39

Türnüklü, A. (2000). Eğitim bilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilecek nitel bir araştırma tekniği: Görüşme, *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi dergisi,* 6(24), Ankara: PegemA Yayıncılık, 543-559

Urfalı Aksoy, Ş. (2007). *Eskişehir ili özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin değerlendirilmesi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.

Uysal, A. (2005). İlköğretimde Verilen Sanat Eğitimi Derslerinin Yaratıcılığa Etkileri. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, *6* (1), 41-47.

Uysal, H. (2011). Fiziksel yetersizliği/ süreğen hastalığı olan öğrenciler., Diken. İ.H. (Editör). *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim.* (Dördüncü Baskı). Ankara. Pegem Akademi Yayıncılık.

Uzun, E. (2007). *Görme engelliler için basılı doküman yorumlama ve seslendirme sisteminin gerçekleştirilmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.

Ünal Kaya, S. (2007). *Görsel sanatlar eğitiminin zihin engelli öğrencilerin eğitimine katkısı (özel eğitim öğretmenlerinin görüşleri üzerine bir araştırma),* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ünlü, S. (1987). *İşitme engelli çocukları olan ailelerin uzaktan öğretim ile eğitilmesi,* Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları. No:118. ss.9

Vızlı, C. (2005). *Görme engelliler ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlere normal ilköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin karşılaştırılması (Üsküdar ilçesi örneği),* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi**,** Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Volkmar, F., Chawarska. K., and Klin, A. (2005). Autism in infancy and early childhood. *Annual Review of Psychology.* 56: 315–36
web:http://childstudycenter.yale. edu/autism/class/75484_Autism 22.01.2012 tarihinde alınmıştır.

World Health Organization-WHO. (2008).
Web: http://www.who.int/en/ 5.4. 2010 tarihinde alınmıştır.

World Health Organization-WHO (2010), world blindness,
Web: http://givesight.org/the-facts/blindness-statistics 5.4.2010 tarihinde alınmıştır.

Wiegersma, P. H. and Van der Velde, A. (1983). Motor development of deaf children. *Journal of experimental child psychology*. 24, 1,

Yanardağ, M. (2007). *Otistik çocuklarda farklı egzersiz uygulamalarının motor performans ve stereotip davranışlar üzerine etkileri*, Yayımlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yazkaç, P. (2001). *Otizm çocuklara iletişimin öğretilmesinde resim dersinin etkililiği,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yeşilyaprak, B. (2003). *Eğitimde rehberlik hizmetleri.* **(**Yedinci Baskı). Ankara: Nobel Yayınları.

Yeşilyurt, L. E. (2009). *İlköğretim okullarındaki ikinci kademe görsel sanatlar dersi programının işlenişinde karşılaşılan temel sorunlar,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

Yeşilyurt, E. ve Semerci, Ç. (2011). Uygulama öğretmenlerinin öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Bakış Dergisi*. 27, 1-23. http://akademikbakis.org/27.htm. 12.6.2012 tarihinde alınmıştır.

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

Yıldız, E. (2012). Hukuk., (Yıldırım Alkaya.(Editör)). *Beyaz Baston Dergisi*. 3.Ocak 2012. Sayı:8. Öztepe Matbaacılık, Ankara.

Yılmaz, E. (2006). *Okullardaki örgütsel güven düzeyinin okul yöneticilerinin etik liderlik özellikleri ve bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi.* Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.

Yiğit, A. (2007). *Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin iş doyumu, tükenmişlik ve ruh sağlık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi,* Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.

Yiğit, H. (2010). *Görme engelli öğrencilerin modelaj- iş etkinliklerinin estetik beğenilerini güçlendirme düzeyine yönelik öğrenci görüşleri*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Yin, R. K. (2003). *Case study research: design and methods*. (Third Edition), Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Yüksel, A. (2005). Otizm genetiği. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*. Cilt (Sayı)36(1):35-41. web:http://arastirmax.com/system/files/dergiler/6999/makaleler/36/1/arastirmax_1117_pp_35-41.pdf 22.01.2012'de alınmıştır.

WEB

http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs352/en/ 20.12. 2011 tarihinde alınmıştır.

http://autism.lovetoknow.com/Art_Lessons_for_Autistic_Students 20. 02. 2012 tarihinde alınmıştır.

http://otmg.meb.gov.tr/YetOzel.html 13.11. 2011 tarihinde alınmıştır.
http://www.ozida.gov.tr/haber/5sura/5sura.pdf 22. 12. 2011 tarihinde alınmıştır

http://mevzuat.meb.gov.tr/html/26184_0.html 22.01.2012 tarihinde alınmıştır.

http://otmg.meb.gov.tr/alanozelegitim.html 20.11. 2011 tarihinde alınmıştır

EKLER

EK-1. 2010-2011 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINDA ANKARA İLİ VE MERKEZ İLÇELERİNDE BULUNAN ARAŞTIRMA KAPSAMINDAKİ ÖZEL EĞİTİM OKULLARI

Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Hurin Yavuzalp İş Okulu	Ankara-Mamak
Sincan İş Okulu	Ankara-Sincan
Milli Piyango Başkent İş Okulu	Ankara-Yenimahalle
Mehmet Ulucan İş Okulu	Ankara-Yenimahalle
Çankaya İş Okulu	Ankara-Çankaya

Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları(Gündüzlü)

Büğdüz Eğitim-Uyg. Okulu Ve İş Eğitim Merkezi	Ankara-Akyurt
Süha Alemdaroğlu Eğt-Uyg. Ok. Ve İş Eğt. Merkezi	Ankara-Çankaya
Çubuk Eğitim-Uygulama Okulu Ve İş Eğt Merkezi	Ankara-Çubuk
Eryaman Eğitim-Uygulama Ok. Ve İş Eğt Merkezi	Ankara-Eryaman
Gölbaşı Eğitim-Uyg. Ok. Ve İş Eğt Merkezi	Ankara-Gölbaşı
Kızılcahamam Eğitim-Uyg. Okulu Ve İş Eğitim Merk.	Ankara-K.Hamam
Kazan Belediyesi Eğt.-Uyg. Okulu Ve İş Eğitim Merkezi	Ankara-Kazan
Mamak Eğitim Uygulama Okulu Ve İş Eğitim Merkezi	Ankara-Mamak
Polatlı Eğitim-Uygulama Okulu Ve İş Eğitim Mrk.	Ankara-Polatlı
Ali Aktürk Eğitim-Uyg. Okulu Ve İş Eğitim Merkezi	Ankara-Sincan
Şereflikoçhisar Eğitim Uyg. Okulu Ve İş Eğitim Merk.	Ank.-Şereflikoçhisar
Sait Ulusoy Eğitim-Uyg. Okulu Ve İş Eğitim Merkezi	Ankara-Y.Mahalle
Çağdaş Eğitim-Uygulama Ok. Ve İş Eğit. Merkezi	Ankara-Altındağ

İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Yahya Özsoy İşitme Engelliler İlköğretim Okulu	Ankara-Altındağ
Yılmaz Balaban İşitme Engelliler İlköğretim Okulu	Ankara-Sincan

İşitme Engelliler Erken Çocukluk Eğitim Merkezi, Anaokulu Ve İlköğretim Okulu

Kemal Yurtbilir İşitme Engelliler Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu Ve İlköğretim Okulu	Ankara-Altındağ

Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Göreneller Görme Engelliler İlköğretim Ok. Ve İş Okulu	Ankara-Altındağ
Mitat Enç Görme Engelliler İlköğretim Okulu	Ankara-Y.Mahalle

Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Doğan Çağlar Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulu.	Ankara-Altındağ(Yatılı)

Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Ankara Lions Kulübü Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi	Ankara-Çankaya
Yusuf Karaman Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi	Ankara-Çankaya
Sevgi Çiçeği İlköğretim Okulu (Özel Eğitim Sınıfı- Otistik)	Ankara-Gölbaşı

Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu Ve İlköğretim Okulu(Cp)

Millî Eğitim Vakfı Gökkuşağı Erken Çocukluk Eğt.Mer.Anaokulu Ve İlköğretim Okulu (Cp)	Ankara-Y.Mahalle

EK-2. 2010-2011 EĞİTİM-ÖĞRETİM YILINDA ANKARA İLİ VE MERKEZ İLÇELERİNDE BULUNAN ARAŞTIRMA KAPSAMINDA ULAŞILAN ÖZEL EĞİTİM OKULLARI

Eğitilebilir Zihin Engelliler Okulları

Hurin Yavuzalp İş Okulu	Ankara-Mamak
Sincan İş Okulu	Ankara-Sincan
Milli Piyango Başkent İş Okulu	Ankara-Yenimahalle

Öğretilebilir Zihin Engelliler Okulları(Gündüzlü)

Çubuk Eğitim-Uygulama Okulu Ve İş Eğt Merkezi	Ankara-Çubuk
Mamak Eğitim Uygulama Okulu Ve İş Eğitim Merkezi	Ankara-Mamak
Ali Aktürk Eğitim-Uyg. Okulu Ve İş Eğitim Merkezi	Ankara-Sincan
Şereflikoçhisar Eğitim Uyg. Okulu Ve İş Eğitim Merk.	Ank.-Şereflikoçhisar
Çağdaş Eğitim-Uygulama Ok. Ve İş Eğit. Merkezi (2 Öğretmene Ulaşıldı)	Ankara-Altındağ

İşitme Engelliler İlköğretim Okulları

Yahya Özsoy İşitme Engelliler İlköğretim Okulu	Ankara-Altındağ
Yılmaz Balaban İşitme Engelliler İlköğretim Okulu	Ankara-Sincan

Görme Engelliler İlköğretim Okulları

Göreneller Görme Engelliler İlköğretim Ok. Ve İş Ok.	Ankara-Altındağ
Mitat Enç Görme Engelliler İlköğretim Okulu	Ankara-Y.Mahalle

Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulları

Doğan Çağlar Ortopedik Engelliler İlköğretim Okulu.	Ank.-Altındağ(Yatılı)

Otistik Çocuklar Eğitim Merkezleri

Ankara Lions Kulübü Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi	Ankara-Çankaya
Yusuf Karaman Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi	Ankara-Çankaya
Sevgi Çiçeği İlköğretim Okulu (Özel Eğitim Sınıfı- Otistik)	Ankara-Gölbaşı

Erken Çocukluk Eğitim Merkezi Anaokulu Ve İlköğretim Okulu(Cp)

Millî Eğitim Vakfı Gökkuşağı Erken Çocukluk Eğt.Mer.Anaokulu Ve İlköğretim Okulu (Cp)	Ankara-Y.Mahalle

EK-3 GÖRÜŞME FORMU

T.C.
ANKARA VALİLİĞİ
Milli Eğitim Müdürlüğü

BÖLÜM : İstatistik Bölümü
SAYI : B.08.4.MEM.0.06.22.00-60599/ 24617 24/03/2011
KONU : Araştırma İzni
Seçil KARTOPU

GAZİ ÜNİVERSİTESİNE
(Eğitim Bilimleri Enstitüsü)

İlgi : a) MEB Bağlı Okul ve Kurumlarda Yapılacak Araştırma ve Araştırma Desteğine Yönelik İzin ve Uygulama Yönergesi.
b) Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü 15/03/2011 tarih ve 2393 sayılı yazısı.

Üniversiteniz Eğitim Bilimleri Enstitüsü Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı, Resim-İş Öğretmenliği Bilim Dalı Doktora öğrencisi Seçil KARTOPU'nun **"Özel Eğitim İlköğretim Okullarında Görev Yapan Görsel Sanatlar Eğitimi Dersi Öğretmenlerinin Mesleki Sorunlarının Belirlenmesi"** konulu tezi ile ilgili çalışma yapma isteği Müdürlüğümüzce uygun görülmüş ve araştırmanın yapılacağı İlçe Milli Eğitim Müdürlüğüne bilgi verilmiştir.

Mühürlü anketler (5 sayfadan oluşan) ekte gönderilmiş olup, uygulama yapılacak sayıda çoğaltılması ve çalışmanın bitiminde iki örneğinin (CD/disket) Müdürlüğümüz İstatistik Bölümüne gönderilmesini rica ederim.

Gülçin UYSAL
Müdür a.
Müdür Yardımcısı

EKLER :
Anket (5 sayfa)

İl Milli Eğitim Müdürlüğü-Beşevler
İstatistik Bölümü
Bilgi İçin:Nermin ÇELENK
Tel : 223 75 22
Fax: 223 75 22
istatistik06@meb.gov.tr

EK-2

I. BÖLÜM

Kişisel Bilgi Formu

1-Cinsiyetiniz

( ) Kadın ( ) Erkek

2-Yaşınız

3-Meslekteki hizmet süreniz

4-Bu okulda kaç yıldır öğretmenlik yapıyorsunuz?

5-En son mezun olduğunuz;

Yükseköğretim Kurumu.....

Bölüm (Lütfen belirtiniz).....

Diğer (Lütfen belirtiniz).....

6-Varsa Lisansüstü Eğitim durumunuz

( ) Yüksek Lisans ( )Doktora ( )Sanatta Yeterlilik

( ) Diğer (Lütfen belirtiniz):

7- Öğrenim hayatınızda veya göreve başladıktan sonra Özel Eğitim alanında Hizmetiçi Eğitim kursu / semineri aldınız mı?

( ) Evet ( ) Hayır

8- Özel Eğitim alanında çalışma süreniz nedir?

9- Şu anda çalışmakta olduğunuz Özel Eğitim okuluna kendi isteğinizle mi atandınız?



II. BÖLÜM

A.YENİ BİR ORTAMDA BULUNMA;

1-a)Görsel Sanatlar öğretmeni olarak özel eğitim okulunda çalışmayla ilgili ne düşünüyorsunuz? Sizce bu durumun olumlu ve olumsuz yanları nelerdir?

2- a)..... (Görme engelli/ işitme engelli/ortopedik engelli/eğitilebilir zekâ engelli/öğretilebilir zekâ engelli/otistik engelli)öğrencilere Görsel Sanatlar öğretimiyle ilgili hizmet içi eğitim almak ister misiniz?

b) Cevabınız evet ise hangi konularda?

B. OKUL YÖNETİMİ VE DİĞER ÖĞRETMENLERLE İŞBİRLİĞİ VE İLETİŞİM

3- a) Okul yönetimiyle iletişiminiz ve işbirliğiniz hakkında neler düşünüyorsunuz?

b) Varsa yaşadığınız sorunlar nelerdir?

4-a) Okulunuzdaki diğer öğretmenlerle iletişiminiz ve işbirliğiniz ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?

b)Varsa yaşadığınız sorunlar nelerdir?

C. SINIF YÖNETİMİ

5- Sınıfınızın/ Atölyenizin fiziksel ortamının öğrencilerin özel durumuna uygunluğu ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

6- Okulunuzdaki Görsel sanatlar dersi ile ilgili materyal, kaynak ve araç-gereçlerin yeterliliği ile ilgili neler düşünüyorsunuz?

7- a) Öğrencilerinizle nasıl iletişim kuruyorsunuz?

b) İletişim kurmada nasıl sorunlar yaşıyorsunuz?

8-Öğrencilerinizin tıbbi ve eğitsel yönlendirme raporları sınıftaki çalışmalarınızı nasıl düzenleyeceğiniz ile ilgili size fikir veriyor mu? Örnekler verebilir misiniz?

a) Sensöri nöral tip işitme kaybı olan ve sadece işaret alfabesiyle iletişim kurabilen öğrencileriniz için bu duruma uygun ne tip düzenlemeler yapıyorsunuz?

b) 20/200' lük görme keskinliğine sahip ve otistik davranış özellikleri gösteren dokunmaya aşırı tepkili bir öğrenci için ne tür düzenlemeler yapıyorsunuz?

c) Cerebral Palsy (CP)'den kolları ve elleri etkilenen öğrencilerinizin Görsel Sanatlar dersine katılması için ne tür bir strateji izliyor, nasıl düzenlemeler yapıyorsunuz?

d) Dikkat süresi 1 dakikayla sınırlı bir zihin engelli öğrenci için öğretimsel uyarlamalar ve materyallerle ilgili ne tip düzenlemeler yapıyorsunuz?

9-Görsel sanatlar dersi için haftalık programda ayrılan zaman ile ilgili görüşleriniz nelerdir?

10- Sınıf ortamınızda uygun olmayan davranışı söndürmek ya da değiştirmek için yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?



11- Sınıf ortamınızda olumlu davranışı pekiştirmek ve devamlılığını sağlamak için yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?

12 a) Öğrencinizin bir öğretim yılı süresince neyi bilmesini veya neyi yapabiliyor olmasını istediğinizi, öğretime nereden başlayacağınızı, hedefe ulaşıldığında öğrencide neler gözlemleyeceğinizi, öğrenmeyi neyle, nasıl ölçeceğinizi belirlemek ve uzun dönemli amaçlarınızı belirtmek için yaptığınız çalışmalar nelerdir?

b) Bu konuda yaşadığınız problemler nelerdir?

13- a) Uzun dönemli amaçların alt basamaklarını oluşturan kısa dönemli amaçlara ulaşmak için hangi yöntemleri kullanıyorsunuz?

b)Varsa yaşadığınız problemler nelerdir?

D.ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ;

14-Görsel Sanatlar dersi programının .....okullarında uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?

15-Yıllık Plan hazırlarken nasıl bir yol izliyorsunuz?

16- Ünite planı hazırlarken nasıl bir yol izliyorsunuz?

17- Öğrencilerinizin ele alınan beceriyle ilgili performans düzeyini belirlemeye yönelik yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz? Varsa yaşadığınız sorunlar nelerdir?



18- Derse başlamadan önce öğrenciyi nasıl motive ediyorsunuz? Ne gibi uyaranlar kullanıyorsunuz?

19- a) Öğrenmenin verimini artırmak için, sözel yöntemin yanında hangi öğretim yöntemlerini kullanıyorsunuz?

b) Drama yöntemini kullanıyor musunuz? Nasıl kullandığınızı açıklar mısınız?

20- Öğreteceğiniz üniteler için araç-gereç hazırlamaya ve kullanmaya yönelik olarak yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?

21- Ölçme ve değerlendirme basamağında hangi yöntemi kullanıyorsunuz? Bu konuda yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?

22- a) Değerlendirme aşamasında kontrol listeleri, gözlem formları ve değerlendirme ölçeklerini hazırlamayla ilgili yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?

b) Hazırlarken sorun yaşıyor musunuz?

23- Yarışmalara katılım ve yılsonu sergileri ile ilgili yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?

24- Sizleri denetleyen müfettişlerin Görsel Sanatlar dersi kılavuzundaki etkinliklerin uygulanmasında ve içeriğin anlaşılmasında rehberlik yapmasıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?

25- Son olarak eklemek istediğiniz bir şey var mı?



EK-4 DÖKÜM ÖRNEĞİ

10- Sınıf ortamınızda uygun olmayan davranışı söndürmek ya da değiştirmek için yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?

Görmezden gelme yöntemini genellikle yapmaya çalışıyorum. Mesela Enes özellikle kil çalışması yaptığımızda bana şunu yapar hep, elini yalıyor. İlk bir kere kızmış bulundum "Hayır yapmayacaksın" şu anda hala kil ne zaman çıksa ortaya elini yalıyor. Geçenlerde hiç görmemeye çalıştım, tamam dedim ben bakmıyorum, yaptı yaptı, bütün kili yaladı yuttu bir şeyler yaptı, en son gözüme sokuyor ki "Bak yaptım" hala bir şey demiyorum, elimi aldı masaya vuruyor, kız bana kız, parmağımı aldı bana kız yani otistik çocuklar biraz enteresan duyguları karman çorman belki de bilemiyorum ama kızdığınız zaman, çıldırdığınız zaman o çok hoşuna gidiyor ve Enes hakikaten kahkahalarla gülüyor böyle bir durumda. Çok hoşuna gidiyor kızmamı istiyor çünkü hep öyle değil mi? Dışarıda da böyle, evde böyle, özel eğitimde böyle burada da onu istiyor çocuk niye kızmıyorsun ki! Diye düşünüyor. Çünkü hep kızılmış. Güzellikle dediğim gibi görmezden gelme Enes'in daha çok işte kural dinlememe durumu vardır, şu anda yeni bir şey keşfettik, işte Enes'i dayaktı vesaireydi bunlarla zaten durdurmak mümkün değil, bakıyoruz ki çok ağlıyor o zaman "Çık Enes dışarıdaki odada ağla" tutup yakasından oraya bırakıyoruz, kapıyı kapatıyoruz kilitlemiyoruz ama dinliyoruz bakayım ne yapıyor dışarıda. Sessiz sessiz duruyor, sonra kapıyı açıyor, bakıyorum gelmiş yerine oturmuş. Ya da mesela çok ağlıyor " Ağlama oğlum, yapma oğlum" vesaire en son şey demeye başladım "Tamam ağla oğlum, hah ağla, devam et, aynen böyle devam et" ağlaya ağlaya ondan sonra bakıyor ki kimse ilgilenmiyor "bitti mi? Bitti, hadi otur bakalım" böyle bir sürü yöntem. Mesela her şeye vızıldama yöntemi vardır bunun, kural tanımıyor çünkü. Vız vız vız vız onun taklidini yaptığımda kahkahalarla güldüğünü gördüm. Bu çok enteresan bir şey, çıkardığı sesin aynısını çıkarıp, yaptığı hareketin aynısını yaptığında durup gülüyor, o da bir yöntem. Kendi çapımızda o davranışı söndürebilmek için elimizden gelen neyse yapıyoruz ki Enes'te inanılmaz büyük bir ilerleme var. Enes'te şöyle bir şey vardı, Enes'e mesela eline kalem verdik "Bak şunu yapalım mı?" on'a kadar sayıyorduk içimizden, bitti, on saniye, var ya da yok, ondan sonra yine öfke krizleri patlıyordu Enes'in. Buraya geldiğimizde dediğim gibi içeri giriyorduk, önce gülüyorduk falan sonra bir bakıyorduk, bir anda, ona kadar, yirmiye kadar say bitti Enes anında çıldırıyordu ve dışarı çıkmak isteminde bulunuyordu, bu tabii ki kötü bir davranış. Bir gün sınıftan kaçtı gitti, bütün okulu yıktı,

öyle böyle değil, yıktı okulu başımıza, ben hiçbir şey söylemedim gittim, elinden tuttum, çektim, getirdim, kapıyı kilitledim, şöyle geçtim oturdum. Ağladı ağladı ağladı, ondan sonra geldi yanıma, bitti işte bir daha da olmadı. "Zil çalacak Enes, ondan sonra dışarı çıkacağız" şu anda zili çok iyi biliyor. Zil çaldı dışarı çıkmamız lazım, zil çaldı koşa koşa içeri giriyor, programlandı artık. Şu anda şöyle bir şey yaşıyoruz, Enes'in içmesi gereken sakinleştiricisi var, bunun sabahları içilmesi gerekiyor ki gün boyu biraz sakin durabilsin. Ama anne bizi şey olarak görüyor bakıcı, yani çocuk burada bazen geliyor o kadar korkunç sesler çıkarıyor ki durmak mümkün değil, biz anlıyoruz ki ilacını içmemiş. Annenin umurunda değil, 6 saat kafam rahat ediyor mu? Ediyor, bitti diye düşünüyor, akşam eve gidince de ilacını veriyor çocuk pestile dönüyor ondan sonra. Her zaman, kahvaltıda çayına karıştırıp vermesi gerekiyor ve saatinin şaşmaması gerekiyor. Anne ile defalarca konuştuk ama dinlemiyor, bir gün sabah veriyor, bir gün akşam veriyor, bir gün hiç vermiyor, önemsemiyor. Anneyle konuştum, babayla ben konuştum dedim "Bakın bir ay Enes'i ağlatalım, ömür boyu gülsün, bir ilacını şaşırmayın, iki ben burada nasıl davranıyorsam evde de aynen devam edin, bu çocuk büyüyecek, ergenlik çağına gelecek, size saldıracak, çok daha güçlü olacak saçınızdan tutup gezdirecek sizi, ama dinleyen yok, kesinlikle dinleyen yok ve çok çekecekler, çoooook çekecekler, yani o ilacın verilmemesi çok büyük bir dezavantaj bizim için neden biliyor musunuz çocuk dururken birden sinir krizi geçiyor, şimdi acaba niye geçiriyor, parfümümden mi rahatsız oldu? ter mi koktum? Ağzım mı koktu? Dışarıdan ses mi geldi? karnı mı acıktı? Çişi mi geldi? su mu istiyor? Nereden bilicem, konuşmayan bir çocuk, nereden anlayabilirim? Sorun çok büyük, yani ailenin bu konuda çok yeterli olması gerekiyor ve ben hep şunu düşünüyorum, ben de ileride bir tez yaparsam şunu düşünüyorum, çocuk yapmak için ehliyet gerekli diye düşünüyorum, kesinlikle, kesinlikle herkes çocuk yapmamalı, yaptıysa da daha fazlasını yapmamalı, bu çocuklar bakın inanın bu çocukların en büyük sorunu şu, birinci dereceden akraba evliliği bu çocuklar, biri yapmışsın, ikiyi yapmışsın, üçü yapma, bizim çocuğumuzun annesi şu anda dördüncüye hamile. Aile planlaması diye bir şey var, "hocam kazara oldu" olmaz, olmasın, senin ömür boyu bir bebeğin olacak, o hiç büyümeyecek, bunu hiç düşünmüyor insanlar, neden öyle yani, ailenin bilinçli olması çok iyi olur çünkü dün mesela bir program izledim o programda şey vardı, aile 8 ay boyunca bütün aile bireyleri otizm konusunda ders almışlar, çocukları otistik çünkü bununla beraber yaşayacaksan, bir şeylerin yapılması lazım. Bu evde, inanın köy çocuğu bu çocuk, evde

sesten duramadıkları için salıyorlar tarlaya bu çocuk gidiyor kayboluyor, sonra arıyorlar bir bakıyorlar ki dağın başında bir çalının altında uyumuş, bu çocuk hep böyle. Sabahları kraker yiyiyor, başka hiçbir şey yemiyor, kraker, makarna bu kadar, eee köy çocuğu bu yoğurt yesin, süt içsin, yumurta yok mu? "hocam yemez" sen zaten yemez dediğin için o çocuk yemiyor. Ben geçen gün su böreği yedim, peynirli su böreği, istedi, yemeyeceğini bile bile verdim, e yedi, demek ki yiyebiliyormuş, peynir yemezse bu çocuk nasıl büyüyecek. Hep böyle kraker, kraker, kraker ben kaç kere uyardım. Çocuğa geri zekâlı muamelesi yapılıyor, kesinlikle, bowling'e götürelim diyorum "ee bir şey yok orada" niye olmasın? Götürdün mü hiç bowling'e. Götürdüm orada bir sürü rezalet çıkardı başımıza, annesi çıkardı, çocuk değil annesi çıkardı, ne gerek varmış. Ebru yaptırdım, ne anlarmış Enes ebrudan. Bakın biz burada, diyorum ya özel eğitimde sadece kesik çizgiler üzerinden bir şey birleştirecek, 40 dakika geçiyor bunu asla yapamıyorlar, Enes gidiyor yere yatıyor, camlı kapı olduğu için güç de kullanamıyorlar çocuğa aileden çekindikleri için 40 dakika bomboş geçiyor, sonra uygulama dersine giriyor, uygulama dersinde de hiçbir şey yapmıyor, müziği açıyor çocuk kendi kendine sallanıyor. Diğer çocuklar biraz çiziktiriyorlar, bir tane öğretmen on tane çocuk hepsi farklı biri down sendromlu, biri hafif mental, biri bilmem kim, yaşları kimi 18, kimi 24, kimi bilmem kaç, böyle sağlıksız ortamlar hiçbir şey yaptıramıyorlar Enes'e. Ben burada Enes'e varya sayfa sayfa neler yaptırıyorum, bütün tahta boyunca kesik çizgilerle resimler çizdim, tamamen her yeri dolu, çizdik annesini çağırdım "annesi gel bak neler yaptık" annesinin verdiği cevap "amaaan işte hocam bildiğinden mi, üstünden çiziktiriveriyor" ee tamam sen çiz o zaman. Ben kesik çizgi yapmayım sen çiz resim. Yani takdir yok, kesinlikle takdir yok. Enes nasıldı biliyor musunuz? Çocuk tırmalıyordu, ısırıyordu, tükürüyordu. Biz bırakınca ne olacak onu düşünmüyorlar, 6 saati kurtarıyor muyum, kurtarıyorum, gerisi önemli değil. Çocuk burada ciyak ciyak bağırıyor, annesi şurada oturuyor demiyor ki çocuğum niye bağırıyor. Çünkü çocuk bağımlı, öfkesini kontrol edemiyor, içinden gelen bir şey, o ilacı alması lazım bağımlı bu çocuk, verilmesi lazım ama yok, bir gün veriliyor bir gün verilmiyor, bugün geldiğinde çocuk inanılmaz derecede açtı ve eminim ki bugün de içmedi ilacını, açsa nasıl içecek. Soruyorum bazen "yemek yememiş ilacını da içmedi mi?" "içmedi yaaa hocam ilaçla alakalı değil bir gün kuduruyor ertesi gün iyi" diyor. Daha anlatacak çok şey var diyorum ya çooook şey var anlatacak

EK-5 TEMALAR ve ALT TEMALAR

A. OKUL VE MESLEKLE İLGİLİ ÖZELLİKLER

1. Görsel Sanatlar Öğretmeni Olarak Özel Eğitim Okulunda görev yapma

1.1.Özel Eğitim Okulunda Çalışmanın Olumlu Yanları

1.1.1. Sınıfın/Atölyenin Fiziksel Durumundan Hoşnut Olunması

1.1.2.Başarılı Öğretmen Olduğunu Düşünme

1.1.3. Görsel Sanatlar Dersinin Özel Eğitim Öğrencileri İçin Önemi

1.1.4. Eğitimin Aileye Yardımcı Olması

1.1.5. Eğitimin Öğrenciye Yardımcı Olması

1.2. Özel Eğitim Okulunda Çalışmanın Olumsuz Yanları

1.2.1. Sınıfın/Atölyenin Fiziksel Durumundan Hoşnut Olunmaması

1.2.2.Sınıfların Kalabalık Olması ve Seviye Sorunu

1.2.3. Sınıftaki Öğretmen Sayısı İle İlgili Öneriler

1.2.4. Öğrencilerin Engel Durumundan Kaynaklanan Öğretimle İlgili Sorunlar

1.2.5. Okula Uyum Sürecinde Öğretmenin Yaşadığı Psikolojik Sorunlar

1.2.6. Öğrencilerin Engel Durumundan Kaynaklanan Öğretmenle İlgili Sorunlar

1.2.7. Özel Eğitimli Okulda Çalışmanın Olumsuz Yanının Olmaması

2. Öğretmenin Özel Eğitim Okulunda Çalışmaya Bakış Açısı

2.1.Bilgi ve Donanımlı Olmaya Önem Verme

2.2. Dönüt Alamadığını Düşünme

2.3. Öğretmen Yetiştirme/ Üniversite Eğitimi ile İlgili Öğretmen Görüşleri

3. Öğretmenlerin Özel Eğitim Okuluna Atanma İle İlgili Düşünceleri

3.1. Kendi İsteği Dışında Atanan Öğretmenlerin Yaşadığı Sorunlar

3.2. Kendi İsteği İle Atanan Öğretmenlerin Görüşleri

4. Okul Yönetimiyle İletişim ve İşbirliği

4.1. Okul Yönetimiyle Sorun Yaşamayan Öğretmenler

4.1.1. Okul Yönetiminin Öğretmenin Taleplerini Karşılaması

4.1.2. Okul Yönetiminin Öğretmene Destek Olması

4.2. Okul Yönetimiyle Sorun Yaşayan Öğretmenler

4.2.1. Okul Yönetiminin Öğretmenleri Desteklememesi

4.2.2. Okul Yönetiminin Öğretmeni Yeterince Motive Etmemesi

4.2.3. Öğretmenlerin Okul Yönetiminden Talepleriyle İlgili Sorunlar

4.2.4. Okul Yönetimiyle İletişim Sorunu Yaşanması

5. Okuldaki Diğer Öğretmenlerle İletişim ve İşbirliği

5.1. Diğer Öğretmenlerle İyi İletişim Kuranlar

5.1.1. Arkadaşlık İlişkilerinden Memnun Olunması

5.2. Diğer Öğretmenlerle İyi İletişim Kuramayanlar

5.2.1. İletişim Sorunu Yaşanması

5.2.2. Birbirine Destek Sorunu Yaşanması

5.2.3. Öğretmenlerin Birbirine Olumsuz Bakış Açısı

6. Özel Eğitim Kursu/Dersi İle İlgili Görüşler

6.1. Özel Eğitimde Okuyan Öğrencilere Sanat Öğretimi İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Kursu Almak İsteyen Öğretmenler

6.2. Öğretmenlerin Almak İstedikleri Kursta Verilmesini İstedikleri Konularla İlgili Görüşleri

6.3. Öğretmenlere Daha Önce Verilen Özel Eğitim İle İlgili Hizmet İçi Eğitim Kurslarının Kapsamı ve Süreci

6.3.1. Kurslarda Anlatılan Gereksiz Konular

6.3.2. Kursların Yetersizliği

6.4. (Daha önce veya Yeterince)Özel Eğitim Dersi/Kursu Almamaktan Doğan Sorunlar

6.5. Özel Eğitim Konusunda Kursa Gerek Duymayan Öğretmenler

7. Öğretmenlerin Görev Yaptıkları Özel Eğitim Okulunun Özellikleri

7.1. Okulun Fiziksel Koşullarının Özel Eğitime Uygun Olmaması

B. SINIF YÖNETİMİ

8. Sınıfın/ Atölyenin Fiziksel Durumu ve Malzeme Yeterliliği

8.1. Atölyesi Olmayanlar

8.2. Sınıfın/Atölyenin Fiziksel Durumunun ve Materyallerin Yeterli Olması

8.3. Sınıfın /Atölyenin Fiziksel Ortamının ve Malzemelerin Öğrencinin Özel Durumuna Uygun Olmaması

8.4. Sınıf İçindeki Araç ve Malzemelerin Öğrencilerin Özel Durumuna Uygun Hale Getirilmesi İle İlgili Öneriler

8.5. Okul İdaresinin Materyalleri Kısmen Karşılaması

8.6. Öğretmenlerin Üniteler İçin Kullanacakları Araç ve Materyalleri Kendilerinin Almaları ve Kendi İmkânlarıyla Hazırlamaları

8.7. Özel Eğitimde Sanat Eğitimi İle İlgili Yeterli Kitap Kaynağı Olmaması

8.8. Materyallerin Sağlanmasında Aile Desteği Olmaması

8.9. Sınırlı Boyama İçin Şablonlar Hazırlama

8.10.Kavramları Öğretmek İçin Pekiştireçler Kullanma

8.11.Hiç Hazırlamayan Öğretmenler

9. Öğretmenin Öğrencilerle İletişimi

9.1. İletişimde Problem Yaşamayanlar

9.1.1. İletişim Problemini Aşmış Öğretmenler

9.1.2. Sınıf Öğretmenlerinin Desteği

9.1.3. Öğretmenin sevgiyle Yaklaşmasının Öğrenci Üzerindeki Olumlu Etkileri

9.2. İletişimde Problem Yaşayanlar

9.2.1. Sınıfta Farklı Özür Grubundan Öğrencilerin Olması

9.2.2. Konuşma Sorunu Olan Öğrenciler

9.2.3. Otistik Öğrenciler

9.2.4.Davranış Sorunları Olan Öğrenciler

10. Öğrencilerin Tıbbi ve Eğitsel Yönlendirme Raporlarına Göre Sınıf Çalışmalarını Düzenleme

10.1. Öğrencilerin Özel Durumları İle İlgili Bilgi Edinmeye Çalışan Öğretmenler

10.1.1. Öğretmenlerin Kendi Araştırmaları

10.1.2. Ailelerle Görüşerek Bilgi Edinme

10.1.3. Okul Rehberlik Servisinden Bilgi Edinme

10.1.4. Kendi Gözlemleriyle Sınıf Çalışmalarını Düzenleyenler

10.1.5. Diğer Öğretmenlerden Yardım Alanlar

10.1.6. Öğrencilerin Durumu İle İlgili Öğretmenlerin Eğitim Almamasının Yarattığı Sorunlar

10.2. Tıbbi ve Eğitsel Raporları Hiç Anlamayan ve Bu Raporları Görmemiş Öğretmenler

10.3.Tıbbi ve Eğitsel Raporları Anlayan Öğretmenler

10.4. Rehberlik Araştırma Merkezinin (RAM) Yardımcı Olmaması İle İlgili Yakınmalar

10.5. RAM Ortamının Rapor Vermeye Uygun Olmaması

11. Öğrencilerin Özelliklerine Göre Eğitim-Öğretimde Yapılan Düzenlemeler

11.1. Sensöri Nöral Tip İşitme Kaybı Olan ve Sadece İşaret Alfabesiyle İletişim Kurabilen Öğrenciler

11.1.1.Böyle Öğrencileri Olan Öğretmenlerin Yaptığı Düzenlemeler

11.1.2. İşitme Kaybına Sahip Öğrencisi Olmayan Öğretmenler

11.1.3. Bu Öğrencilerle Sorun Yaşanmaması

11.1.4. Bu Öğrencilerle Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlar

11.1.5. Rehber Öğretmenden ve Sınıf Öğretmenlerinden Yardım Alma

11.2. 20/200' lük Görme Keskinliğine Sahip ve Otistik Davranış Özellikleri Gösteren Dokunmaya Aşırı Tepkili Öğrenciler

11.2.1. Böyle Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Yaptığı Düzenlemeler

11.2.2. Böyle Öğrencisi Olmayan Öğretmenler

11.2.3. Böyle Öğrencilerle Sorun Yaşanmaması

11.3. Cerebral Palsy (CP)'den Kolları ve Elleri Etkilenen Öğrenciler

11.3.1. Böyle Öğrencisi Olan Öğretmenlerin Yaptığı Düzenlemeler

11.3.2. Böyle Öğrencisi Olmayan Öğretmenler

11.3.3. CP Kavramını Bilmeyen Öğretmenler

11.3.4. Bu Öğrencilerle Sorun Yaşanmaması

11.3.5. Bu Öğrencilerle Yaşanan Sorunlar

11.4. Dikkat Süresi 1 Dakikayla Sınırlı Olan Zihin Engelli Öğrenciler

11.4.1. Öğrencilerle Yaşanan Sorunlar

11.4.2. Yaşanan Sorunlara Çözümler

11.4.3. Böyle Öğrencisi Olmayan Öğretmenler

12. Görsel Sanatlar Dersi İçin Haftalık Programda Ayrılan Zaman

12.1. Haftalık Ders Süresinin Yetersizlik Nedenleri

12.2. Haftalık Ders Süresini Yeterli Bulan Öğretmenler

13. Davranış Yönetimi

13.1. Öğretmenlerin Sınıf İçinde Uygun Olmayan Davranışı Söndürmek İçin Yaptığı Çalışmalar

13.1.1.Ödül- Ceza Yöntemi

13.1.2. Görmezden Gelme, İlgilenmeme

13.1.3. Öğrenciyi Doğrudan Uyarma Yerine Ortaya Söz Söyleme

13.1.4. İstediği Davranışı Yapan Öğrenciyi Örnek Gösterme

13.1.5. İlgisini Başka Yöne Çekmek

13.1.6. Cezayı Sınıf Öğretmenlerinin Vermesini İstemek

13.1.7. Sevgiyle Yaklaşma

13.1.8. Yer Değişikliği Yapmak

13.1.9. Uyarmak, Duruma Göre Müdahale Etmek

13.2. Öğrencilerin Sınıf İçinde Birbirleriyle Olan Sorunları

13.3. Öğretmenlerin Sınıf Ortamında Olumlu Davranışı Pekiştirmek ve Devamlılığını Sağlamak İçin Yaptığı Çalışmalar

13.3.1. Ödül Yöntemi

13.3.1.1.Ödül Yöntemi Olarak Sevdiği Yiyeceği Verme

13.3.1.2. Ödül Yöntemi Olarak Resimlerini Sergileme

13.3.1.3. Sevdiği Bir Şey Verme (Fiziksel Ödüllendirme)
13.3.1.4. Sembolik Pekiştireçler Verme
13.3.1.5. Dokunarak Ödüllendirme
13.3.1.6. Sözle Ödüllendirme

13.4. Öğretmenlerin Başarılı Öğrencilerin Aileleriyle İletişim Kurması ve Öğrenciye Geleceği ile İlgili Yön Verme

14. Uzun ve Kısa Dönemli Amaçlar

14.1. Öğretmenlerin Uzun Dönemli Amaçları Belirlemek İçin Yaptıkları Çalışmalar

14.1.1. Öğrenciyi Gözlemleyerek Amaç Belirleyen Öğretmenler
14.1.2. BEP Hazırlama
14.1.3. BEP Hazırlamama
14.1.4. Aylık Performans Alımı
14.1.5. Yıllık Plan Hazırlama
14.1.6. Sene Başında Performans Kayıtları Alınması
14.1.7. Kaba Değerlendirme
14.1.8. Ölçüt Bağımlı Testler
14.1.9. İleri Zincirleme Öğretim Yöntemini Kullanma
14.1.10. Haftalık Hedef Belirleme

14.2. Öğretmenlerin Uzun Dönemli Amaçları Belirlerken Yaşadıkları Problemler

14.3. Öğretmenlerin Kısa Dönemli Amaçları Belirlemek İçin Yaptığı Çalışmalar

14.3.1. Herhangi Bir Çalışma Yapmayan Öğretmenler
14.3.2. Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı(BÖP) Hazırladığını Belirtmeyen Öğretmenler
14.3.3. Ünite Planı / Ders Planı Hazırlama
14.3.4. İleri Zincirleme Öğretim Yöntemi
14.3.5. Başka Okullarda Çalışan Öğretmenlerden Yardım Alma
14.3.6. Haftalık Hedefler Belirleme
14.3.7. Öğrenciyi Gözlemleyerek Amaç Belirleme

14.4. Öğretmenlerin Kısa Dönemli Amaçları Belirlerken Yaşadıkları Problemler

14.4.1. Sınıftaki Her Öğrenci İçin Ayrı Plan Hazırlanması

14.4.2. Beceri Kazandırma Ancak Ürün Ortaya Çıkarmama

C. ÖĞRENME VE ÖĞRETME SÜRECİ

15. Görsel Sanatlar Programının Uygulanabilirliği

15.1. Görsel Sanatlar Programın Özel Eğitim Okullarında Uygulanabilirliği

15.1.1. Programın Özel Eğitime Uygun Olmadığını Düşünen Öğretmenler

15.1.2. Görsel Sanatlar Programı Olmayan Öğretmenler

15.1.3. Görsel Sanatlar Programın Uygun Olduğunu Düşünen Öğretmenler

15.1.4. Hazırladıkları Bireyselleştirilmiş Eğitim Planına(BEP) Uymak Zorunda Olduğunu Düşünen Öğretmenler

15.1.5. Görsel Sanatlar Programının Özel Okullarda Uygulanması Konusunda Kendilerine Eğitim Verilmesinin Gerekliliğini Düşünen Öğretmenler

15.1.6. Görsel Sanatlar Programını Öğrenciye Uyarlamaya Çalışarak Uygun Hale Getirme

15.1.7. Deneme Yanılma Yoluyla Kendi Çabalarıyla Yapmaya Çalışanlar

16. Yıllık Plan Hazırlama

16.1. Yıllık Plan Hazırlarken İzlenen Yollar

16.1.1. İnternetten Faydalanma

16.1.2. Kendi Çabaları ile Hazırlama ve Diğer Okullardaki Öğretmen Arkadaşlarından Destek Alma

16.1.3. Programı Esas Alarak Ekleme Çıkarmalar Yapma

16.1.4. Eski Öğretmenin Yaptığına Göre Yapma

16.1.5. Önceki Yıllarda Hazırlanan Çalışmalardan Faydalanma

16.1.6. Öğrencinin Gelişim Düzeyine Göre ve Gözlemleyerek Hazırlayanlar

17. Ünite Planı Hazırlama

17.1. Ünite Planı Hazırlarken İzlenen Yollar

17.1.1. Öğrencinin Performansına Göre Hazırlama

17.1.2. İnternetten Faydalanma

17.1.3. Diğer Derslerde İşlenen Ünitelere Paralel Olmasına Dikkat Edenler

17.1.4. Diğer Öğretmenlerden Destek Alma

17.1.5. Kendi Çabası İle Ünite Planı Hazırlama

18. Ünite Planı Hazırlamayan Öğretmenler

19. Öğrencilerin Performans Düzeylerini Belirleme

19.1. Gözlem Yaparak Performans Düzeyinin Belirlenmesi

19.2. Uygulama Yaptırarak Performans Düzeyinin Belirlenmesi

19.3. Sınıf Öğretmenleriyle Görüşerek Performans Belirleme

19.4. Konuya Başlamadan Önce Gözlem ve Uygulama Yoluyla Performans Düzeyinin Belirlenmesi

19.5. Öğrencinin Rehberlik Araştırma Merkezi Raporlarına Bakarak Performans Düzeyinin Belirlenmesi

19.6. Kaba Değerlendirme Formları Yoluyla Performans Değerlendirme

19.7. Önceki Yılların Ürün Dosyasına Bakarak Değerlendirme

20.Performans Düzeyi Belirlemeyen Öğretmenler

21. Öğretim Yöntemlerini Belirleme

21.1. Sözel Yöntemin (Düz Anlatım)Yanı Sıra;

21.1.1. Pekiştireç Kullanan Öğretmenler

21.1.2. Soru- Cevap Yönteminin Kullanılması

21.1.3.Derslerde Müzik Kullanılması

21.1.4. Fiziksel Yardım ve Gösterip- Yaptırma Yönteminin Kullanılması

21.1.5. Derslerde Bilgisayar İnternet Gibi Teknolojik Materyaller Kullanmak

21.2. Görsel Sanatlar Dersinde Drama Yönteminin Kullanılması

21.2.1. Derste Drama Yöntemi Kullanan Öğretmenler

21.2.2. Derste Drama Yöntemi Kullanmayan Öğretmenler

22. Ders Öncesi Hazırlıklar

22.1. Öğretmenler Derse Başlamadan Önce Öğrenciyi Motive Etmek Amacıyla;

22.1.1. Derse Başlamadan Önce Sohbet Ortamı Yaratan Öğretmenler

22.1.2. . Derse Başlamadan Önce Hikâye Anlatan Öğretmenler

22.1.3. . Derse Başlamadan Önce Oyunlaştırma Yönteminin Kullanılması

22.1.4. Eski Öğrenci Çalışmalarından Örnekler Gösterme

22.1.5. Derse Başlamadan Önce Beden Egzersizi Yaptırma

22.1.6. İpucu Yöntemini Kullanan Öğretmenler

23. Öğretimi Ölçme ve Değerlendirme

23.1. Öğretimi Değerlendirirken Ders İçi Gözlemlerden Yararlanma

23.2. Öğrencinin Derse Karşı Olan İlgisine ve Çabasına Göre Değerlendirme

23.3. Ölçüt Bağımlı Testleri Kullanma

23.4. Kendi Hazırladığı Ölçeklere Göre Değerlendiren Öğretmenler

23.5. Öğrencinin Hazırlanan Plandaki Hedeflere Ulaşıp Ulaşmamasına Göre Değerlendirme

23.6. Öğrencinin Ürün Dosyasına Göre Değerlendirme

23.7. Değerlendirme Aşamasında Ölçüt Bağımlı Testlerin Kullanılması

23.8. Yıl Sonunda Verilen Notlar ve Karne ile İlgili Görüşler

23.8.1. Karnelerin ve Notların Göstermelik Olduğu Görüşü

24. Öğrenciyi Değerlendirme Aşamasında Kontrol Listeleri, Gözlem Formları ve Değerlendirme Ölçeklerini Kullanma

24.1. Değerlendirme Aşamasında Bu Ölçekleri Kullanan Öğretmenler

24.1.1. Kullanılan Yöntemler

24.2. Değerlendirme Aşamasında Bu Ölçekleri Kullanmayan Öğretmenler

24.2.1. Hazırlarken Sorun Yaşayan Öğretmenler

24.2.2. Kullanmayı Tercih Etmeyen Öğretmenler

D. YARIŞMALARA KATILIM VE YILSONU SERGİLERİ

25. Öğrencileri Resim Yarışmalarına Katılan Öğretmenler

26. Öğrencileri Yılsonu Sergisi Açan /Açmayı Düşünen Öğretmenler

27. Düzenlenen Yarışmalar ve Yılsonu Sergileri İle İlgili Yaşanan Sorunlar

27.1. Özel Eğitim Öğrencilerine Uygun Olmayan Yarışmalar

27.2. Okula Zamanında Duyurulmayan Yarışmalar

27.3. Yarışma Duyurularının Okullara Ulaşmaması

27.4. Yarışma Sonuçları İle ilgili Yaşanan Sıkıntılar

27.5. Yılsonu Sergilerinde Okul Yönetiminin Öğretmenlere Destek Olmaması

E. TEFTİŞ VE DENETİM

28. Öğretmenleri ve Öğretimi Denetleyen Eğitim Denetçilerinden hoşnut olunması

29. Eğitim Denetçileriyle İlgili Yaşanan Olumsuz Durumlar

29.1. Eğitim Denetçilerinin Özel Eğitimle İlgili Öğretmenlere Rehberlik Yapamamaları ve Bilgi Eksiklikleri

29.2. Eğitim Denetçilerinin Evrak İşleriyle Uğraşmaları

29.3. Eğitim Denetçilerinin Öğrenci ve Öğretmenlere Karşı Olumsuz Davranışları

29.4. Eğitim Denetçilerinin Gelmemesi

F. AİLELER

30. Ailelerin Özellikleri

30.1. Anlayışlı, İlgili Aileler ve Çocukların Kazanımları

30.2. Ailenin Aşırıcı Korumacı Olmasından Kaynaklanan Sorunlar

30.3. Ailenin İlgisiz Olmasından Kaynaklanan Sorunlar

30.4. Ailelerin Öğretmeni Dinlememesi, Umursamaması

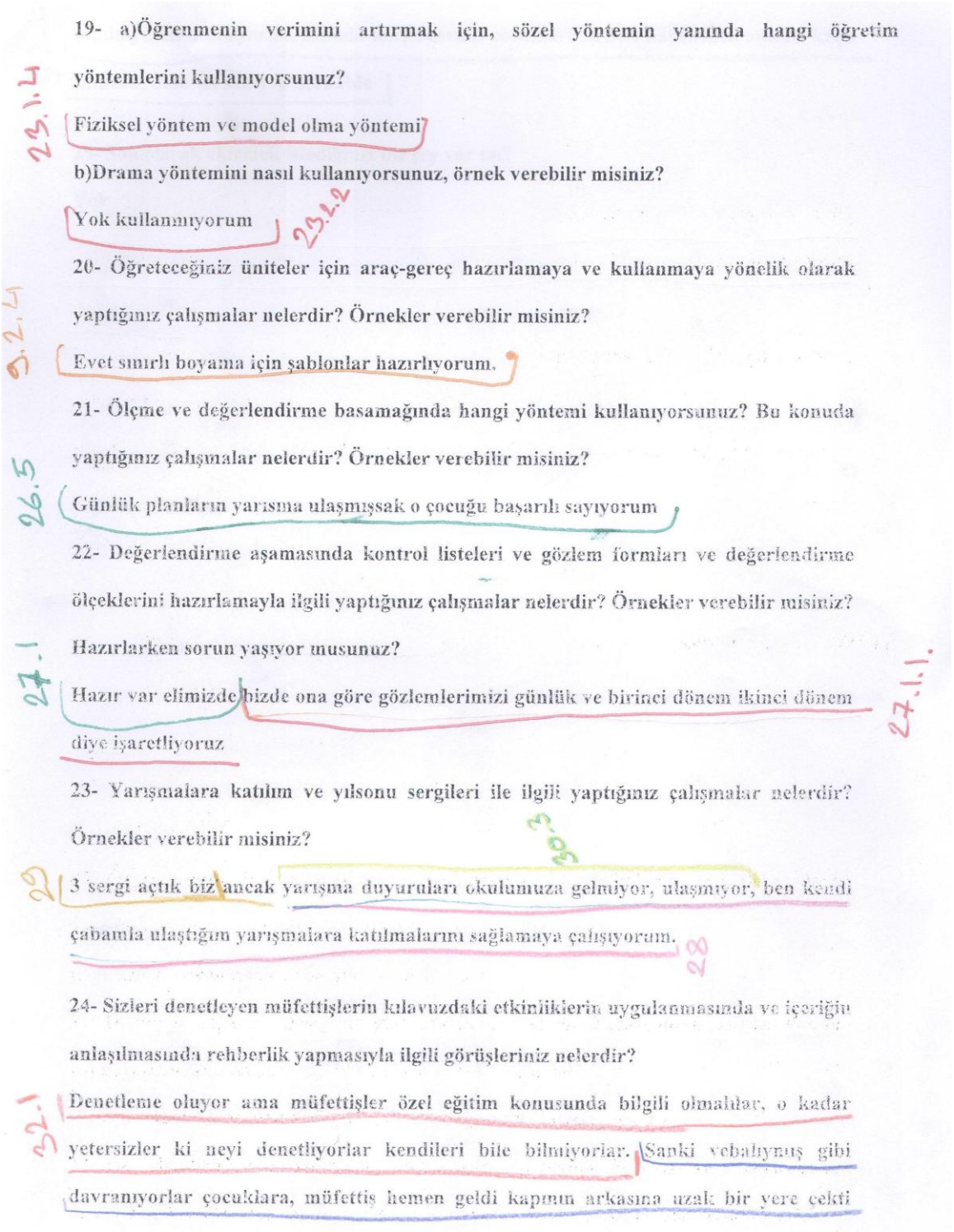
30.5. Çocuğunu Özründen Dolayı Dışlayan Aileler

30.6. Engelli Çocuğu Olan Ailelerin Çok Çocuklu Oluşunun Yarattığı Sıkıntılar

30.7. Aileye Çocuğun Durumu İle İlgili Eğitim Verilmesinin Gerekliliği

30.8. Ailenin Öğretmeni Bakıcı Gibi Görmesi

EK-6 TEMA KODLAMA ÖRNEĞİ



19- a)Öğrenmenin verimini artırmak için, sözel yöntemin yanında hangi öğretim yöntemlerini kullanıyorsunuz?

Fiziksel yöntem ve model olma yöntemi

b)Drama yöntemini nasıl kullanıyorsunuz, örnek verebilir misiniz?

Yok kullanmıyorum

20- Öğreteceğiniz üniteler için araç-gereç hazırlamaya ve kullanmaya yönelik olarak yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?

Evet sınırlı boyama için şablonlar hazırlıyorum.

21- Ölçme ve değerlendirme basamağında hangi yöntemi kullanıyorsunuz? Bu konuda yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?

Günlük planların yarısına ulaşmışsak o çocuğu başarılı sayıyorum

22- Değerlendirme aşamasında kontrol listeleri ve gözlem formları ve değerlendirme ölçeklerini hazırlamayla ilgili yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz? Hazırlarken sorun yaşıyor musunuz?

Hazır var elimizde bizde ona göre gözlemlerimizi günlük ve birinci dönem ikinci dönem diye işaretliyoruz

23- Yarışmalara katılım ve yılsonu sergileri ile ilgili yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz?

3 sergi açtık biz ancak yarışma duyuruları okulumuza gelmiyor, ulaşmıyor, ben kendi çabamla ulaştığım yarışmalara katılmalarını sağlamaya çalışıyorum.

24- Sizleri denetleyen müfettişlerin kılavuzdaki etkinliklerin uygulanmasında ve içeriğin anlaşılmasında rehberlik yapmasıyla ilgili görüşleriniz nelerdir?

Denetleme oluyor ama müfettişler özel eğitim konusunda bilgili olmalılar, o kadar yetersizler ki neyi denetliyorlar kendileri bile bilmiyorlar. Sanki vebalıymış gibi davranıyorlar çocuklara, müfettiş hemen geldi kapının arkasına uzak bir yere çekti