

**T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN BİREYLERİN OKUL HAYATINDAN  
İŞ HAYATINA GEÇİŞ BECERİLERİNİN ANNE-BABA  
GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mehtap COŞGUN BAŞAR**

**Ankara  
Ekim, 2010**

**T.C.  
ANKARA ÜNİVERSİTESİ  
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ  
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI**

**ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN BİREYLERİN OKUL HAYATINDAN  
İŞ HAYATINA GEÇİŞ BECERİLERİNİN ANNE-BABA  
GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLENMESİ**

**YÜKSEK LİSANS TEZİ**

**Mehtap COŞGUN BAŞAR**

**Danışman: Prof. Dr Gönül AKÇAMETE**

**Ankara  
Ekim, 2010**

## JÜRİ ÜYELERİ İMZA SAYFASI

Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürlüğüne,

Bu çalışma jürimiz tarafından Özel Eğitim Anabilim Dalı'nda YÜKSEK LİSANS TEZİ ÇALIŞMASI RAPORU olarak kabul edilmiştir.

Başkan Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE (Danışman)

Üye Yrd. Doç. Dr. Oğuz GÜRSEL

Üye Yrd. Doç. Dr. Hatice BAKKALOĞLU

Onay

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

.../.../ 2011

Prof. Dr. Necla KURUL

Enstitü Müdürü

## ÖNSÖZ

Çalışmam süresince, yoğun programına rağmen beni her konuda destekleyen, odasına her gittiğimde yapıcı eleştirileri ile beni mutlu eden ve motivasyonumu arttıran, lisans ve yüksek lisans eğitimimde öğrencisi olmaktan mutlu olduğum tez danışmanım Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE'ye sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

Görüşme isteğimi tereddüt etmeden kabul eden, kapılarını ve yüreklerini içtenlikle açan, sorularıma özenle cevap veren, çalışmamı yürütmemi sağlayan anne ve babalara teşekkür ederim.

Bilgilerini ve deneyimlerini paylaşarak bana destek olan, "Bu tez bitmeyecek galiba" dediğim her noktada beni teselli eden sevgili Dolunay KESİKTAŞ'a, özellikle yöntem bölümünde çok desteğini gördüğüm Serkan ARIK'a ve İsmail ÖZDEN'e dostlukları ve yardımları için teşekkür ederim.

Yüksek lisans eğitimime başladığım 2007 yılından bu yana maddi manevi hiçbir desteği esirgemeyen Coşgun ve Başar ailelerine, hayatıma girdiği günden bu yana her konuda yanımda olan eşim Gökay Başar'a teşekkür ederim.

Bu çalışmayı, yaşadığı tüm zorluklara rağmen, eğitim hayatımı her koşulda destekleyen, varlığını hep yanımda hissettiğim sevgili annem Müjgan COŞGUN'a ithaf ediyorum.

Mehtap COŞGUN BAŞAR

Ankara, 2010

## ÖZET

### ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN BİREYLERİN OKUL HAYATINDAN İŞ HAYATINA GEÇİŞ BECERİLERİNİN ANNE-BABA GÖRÜŞLERİNE GÖRE BELİRLENMESİ

BAŞAR, Coşgun Mehtap

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

Ekim, 2010, 92 Sayfa

Bu çalışmanın amacı iş okulundan mezun olan özel gereksinimli bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerini anne-baba görüşlerine göre belirlemektir. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan iş okullarından mezun olmuş 8 özel gereksinimli bireyin anne-babaları oluşturmaktadır.

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada 5 anne ve 3 baba ile yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. Bu amaçla iki (A ve B) görüşme formu oluşturulmuştur. A formunda anne-babalara kendileri hakkında ve özel gereksinimi olan çocukları hakkında genel bilgiler sorulmuştur. B formunda ise anne-babalara altı açık uçlu soru sorulmuş ve gerektiğinde ayrıntılı bilgi alabilmek için her bir sorunun altında oluşturulan alternatif sorular (sondalar) yöneltilmiştir. Yapılan analiz sonucunda bulgular 4 ana tema üzerinde toplanmıştır.

Sonuç olarak araştırma bulguları, iş okulundan mezun özel gereksinimi olan bireylerin akademik alanda yetersizliklerinin olduğunu, okul sonrasında sosyal faaliyetlere katılmadıkları ve özel gereksinimi olmayan akranları ile iletişim kurmakta sorun yaşadıklarını, bağımsız yaşam becerilerinde destek almadan toplu taşıma araçlarını kullanamadıklarını ve

spesifik bir iş becerisine sahip olmadıklarını göstermektedir. Ayrıca, anne-babaların çocuklarının, iş okulunda herhangi bir iş becerisi kazanmadığını düşündükleri, çocuklarının bir işte başarılı olabilmesi için mesleki becerilere sahip olmasını gerekli gördükleri ve devletten çocukları için istihdam alanlarının oluşturulması, toplumdaki ve işverenlerden ise sosyal kabul bekledikleri araştırmamızın bulguları arasındadır.

## **ABSTRACT**

### **DETERMINATION OF THE PARENTS' PERSPECTIVES ON THE SKILLS OF PEOPLE WITH SPECIAL NEEDS DURING THE TRANSITION FROM SCHOOL TO WORKING ENVIRONMENT**

BAŞAR, Coşgun Mehtap

Master's Thesis, Department of Special Education

Advisor: Assoc. Prof. Dr. Gönül AKÇAMETE

October, 2010, 92 Page

The aim of this study is to determine the transitional skills of people with special needs, who graduated from vocational schools, during the transition from school life to working environment according to their parents' point of view. The study group consists of 8 parents of individuals with special needs who graduated from vocational schools in Ankara.

Semi-structured interviews were performed with 5 mothers and 3 fathers in this quantitative study. Two interview forms (A and B) were prepared for this purpose. In Form A general information on the parents themselves and their children with special needs were questioned. In Form B six open-ended questions were directed to parents and for each question several probes were prepared to use in order to gather further detail when it is necessary. The analysis of the findings revealed 4 main themes.

The findings of this study indicate that the individuals with special needs who completed vocational school suffer from insufficiency in the academic skills domain, they avoid social activities and they have difficulties in communication with other peers with no special needs, they are unable to utilize the public transportation without support in some independent living

skills, and they lack specific vocational skills. Furthermore, the findings reveal that the parents consider specific vocational skills necessary for successful transition to any working environment, although the children do not acquire any specific skill through vocational schools; they expect the state to create more areas of employment for their children; and they ask for further social acceptance by the job providers and the society in general.



## İÇİNDEKİLER

|                                   | Sayfa |
|-----------------------------------|-------|
| JÜRİ ÜYELERİNİN İMZA SAYFASI..... | i     |
| ÖNSÖZ .....                       | ii    |
| ÖZET .....                        | iii   |
| ABSTRACT .....                    | v     |
| İÇİNDEKİLER .....                 | vii   |
| TABLolar LİSTESİ.....             | ix    |

### BÖLÜM I

|                         |          |
|-------------------------|----------|
| <b>1. GİRİŞ</b> .....   | <b>1</b> |
| 1.1. Amaç .....         | 8        |
| 1.2. Önem.....          | 8        |
| 1.3. Sayılıtlar.....    | 9        |
| 1.4. Sınırlılıklar..... | 10       |

### BÖLÜM II

|   |           |
|---|-----------|
| <b>2. KURAMSAL YAPI</b> .....               | <b>11</b> |
| 2.1. Geçiş Değerlendirmesi .....            | 15        |
| 2.2. Geçiş Değerlendirmesinin Amaçları..... | 16        |
| 2.3. Geçiş Değerlendirme Süreci.....        | 17        |
| 2.4. Geçiş Değerlendirme Yöntemleri.....    | 18        |
| 2.5. İlgili Alanyazın.....                  | 19        |

### BÖLÜM III

|                                     |           |
|-------------------------------------|-----------|
| <b>3. YÖNTEM.....</b>               | <b>25</b> |
| 3.1. Araştırmanın Modeli.....       | 25        |
| 3.2. Verilerin Toplanma Süreci..... | 29        |
| 3.3. Görüşme .....                  | 34        |
| 3.4. Veri Analizi .....             | 35        |
| 3.5. Araştırmanın Geçerliği .....   | 39        |
| 3.6. Araştırmanın Güvenirliği.....  | 39        |

### BÖLÜM IV

|   |           |
|---|-----------|
| <b>4. BULGULAR .....</b>  | <b>41</b> |
| 4.1. Anne-Babaların çocuklarının iş okulunda aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri;.....      | 41        |
| 4.2. Anne-Babaların çocuklarının bağımsız yaşam becerilerine ilişkin görüşleri.....           | 47        |
| 4.3. Anne-babaların çocuklarının iş/meslek becerilerine ilişkin görüşleri.....                | 50        |
| 4.4. Anne-babaların okul, devlet, iş çevreleri/toplum hakkında görüşleri ve beklentileri..... | 55        |

### BÖLÜM V

|                          |           |
|--------------------------|-----------|
| <b>5. TARTIŞMA .....</b> | <b>63</b> |
|--------------------------|-----------|

### BÖLÜM VI

|   |           |
|---|-----------|
| <b>6. ÖNERİLER .....</b>                      | <b>81</b> |
| 6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler .....        | 81        |
| 6.2. İleri Çalışmalara Yönelik Öneriler ..... | 82        |
| <b>KAYNAKLAR .....</b>                        | <b>83</b> |
| <b>EKLER.....</b>                             | <b>89</b> |

## TABLOLAR LİSTESİ

|   | <b>Sayfa</b> |
|---|--------------|
| <b>Tablo 1.</b> Çalışmaya katılan anne ve babaların özellikleri.....  | 32           |
| <b>Tablo 2.</b> Anne-babalarla yapılan görüşmelerin yeri ve zamanı.....   | 32           |
| <b>Tablo 3.</b> Anne-babaların çocuklarının iş okulunda aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri.....                                      | 34           |
| <b>Tablo 4.</b> Anne-Babaların çocuklarının akademik becerilerine ilişkin görüşleri.....  | 42           |
| <b>Tablo 5.</b> Anne-Babaların çocuklarının sosyal becerilerine ilişkin görüşleri.....  | 43           |
| <b>Tablo 6.</b> Anne-Babaların çocuklarının bağımsız yaşam becerilerine ilişkin görüşleri.....  | 45           |
| <b>Tablo 7.</b> Anne-babaların çocuklarının sahip olduğu iş/meslek becerilerine ilişkin görüşleri .....                                 | 47           |
| <b>Tablo 8.</b> Anne-babaların çocuklarının iş okulunda aldıkları iş becerilerine ilişkin görüşleri .....                               | 50           |
| <b>Tablo 9.</b> Anne-babaların çocuklarının bir işte başarılı olabilmesi için sahip olmaları gereken becerilere ilişkin görüşleri ..... | 52           |
| <b>Tablo 10.</b> Anne-babaların okuldan beklentileri .....  | 54           |
| <b>Tablo 11.</b> Anne-babaların devletten beklentileri .....  | 55           |
| <b>Tablo 12.</b> Anne-babaların toplumdan beklentileri .....  | 57           |
| <b>Tablo 13.</b> Çocukların okul sonrasında iş/meslek yaşantıları için anne-babalarının toplum/iş çevrelerinden beklentileri .....      |              |

## BÖLÜM I

### 1. GİRİŞ

Hayatın değişen koşullarına ayak uydurmak her yaştaki birey için zorlu ve streslidir. Biz istesek de istemesek de değişimin bir parçası olarak hayatımız boyunca kontrolümüzde olan ya da olmayan birçok değişiklikle karşılaşırız. Okula başlamak, aileden ayrılmak, evlenmek, şehir ya da ülke değiştirmek, anne baba olmak, meslek seçmek, iş değiştirmek çoğu insan için beklenen geçiş dönemleridir. Bir durumdan veya bir ortamdan diğerine yönelik değişimi içeren bu geçişlerin bazıları gelişimimizin dönüm noktalarını oluştururken bazıları dikkatimizi çekmezler (Akçamete, Baydık ve Kargin, 2001). Ancak dikkatimizi çeken geçiş dönemleri, yarattığı olumsuz duygudan ve stresten dolayı sağlıklı karar verebilmek ve belirsizliğin verdiği gerilimi azaltabilmek için kişinin anne babadan, çevresindeki kişilerden, hatta uzmanlardan yardım aldığı bir dönem olabilmektedir.

Küçük yaşta okul ile birlikte başlayan ve zaman zaman karşımıza çıkan geçiş dönemlerinde bize destek olan, bizim yerimize doğru ya da yanlış kararlar veren ailelerimizin rolü zamanla azalır. Zamanla kendi hayatımızın için kendi kararlarımızı vermeye ve ailelerimizin bu kararları sadece onaylaması rolünde olmasını beklemeye başlarız. Bu geçiş dönemlerine, özel gereksinimi olan bireyler açısından baktığımızda ise tablonun birçok açıdan değiştiğini görebiliriz. Özel gereksinimi olmayan bireylerin hayatlarındaki geçiş dönemleri için sınırlı ve zamanla azalan destek ihtiyacı, özel gereksinimi olan bireyler için aileler ve uzmanlar tarafından sürekli desteklenmesi gereken bir süreç olmaktadır.

Özel gereksinimi olan çocuğa sahip aileler için erken eğitim programlarına ulaşmak ve yararlanmak, okul öncesi dönemden başlayarak lise eğitimine kadar olan dönemde çocukları için uygun olan eğitim kurumlarına karar vermek, okul sonrasında işe yerleştirmek ve işte uzun

sürelî kalabilmesini sağlamak gibi sayılabilecek bir çok sorunla başa çıkmak aileler için zorlu bir süreçtir.

Özel eğitimde geçiş, bireyin bir hizmet bölümünden diğerine yer değiştirmesi ya da bulunduğu hizmet alanını değiştirmesi olarak tanımlanır (Lerner, Lowenthal ve Egon, 1998; Akt.; Kasar-Rota, 2006). Önemli geçiş dönemleri her bireyin hayatında ortaya çıkabilmekte, bazıları tahmin edilebilmekte, bazıları ise zamana ve duruma bağlı özellikte olabilmektedir. Duruma ve zamana bağlı özellikte olan geçiş dönemleri her birey için geçerli olmayabilmektedir (Blalock ve Patton; 1996).

Polloway, Patton, Smith, ve Roderique (1991), geçişi yatay ve dikey olarak sınıflandırmışlardır. Dikey geçiş dönemleri, her bireyin yaşamı içerisinde gelişimsel olarak yaşadığı geçiş dönemleri olarak tanımlanmaktadır. Örneğin okula başlama, okuldan ayrılma, yaşlanma dikey geçiş dönemlerini oluşturmaktadır. Yatay geçiş dönemleri ise dikey geçiş dönemleri içerisinde bir durumdan diğerine geçişi tanımlamaktadır. Bu geçiş dönemlerinin koordineli bir şekilde planlanması travma ve anksiyetenin oluşumunu en aza indirmektedir. Bununla birlikte IDEA yasasında özel gereksinimi olan bireyler için iki geçiş döneminin planlanması zorunluluk olarak yer almaktadır. Bunlardan birincisi erken çocukluk programlarından okul öncesine geçiş diğeri ise okuldan yetişkin hayata geçiştir. Burada engelli bireyler için en sık tartışılan konu ayrı okullarda mı yoksa kaynaştırma ortamlarında mı eğitim görmesinin geçişi kolaylaştırıp, kolaylaştırmayacağıdır (Akt. Patton ve Blalock, 1996).

Özel gereksinimi olan çocuğun gelişim sürecinde ortaya çıkan geçişler aileler için sıklıkla stres anlamına gelmektedir. Özel gereksinimi olan çocukların aileleri geçişlerde diğeri ailelerin yüz yüze kaldığı güçlükler ve gerilimin yanı sıra özel durumlarla da baş etmek zorunda kalmaktadır (Hanline, 1988, Akt. Bakkaloğlu). Bu nedenle geçiş dönemlerinin planlanması ailelerin ve özel gereksinimi olan bireylerin bu dönemi sorunsuzca atlatalmaları için gereklidir.

Bireysel Geçiş Planları, öğrencilerin mevcut eğitim yaşantısından daha farklı eğitsel, toplumsal ve mesleki yaşantılara geçişini etkili ve verimli kılmak için öğrencinin, ailenin, okul personelinin ve toplum temsilcilerinin işbirliği ile gerçekleştirdikleri planlama sürecidir (NICHCY, 1993; Akt; Gürsel, Ergenekon, Batu, 2007).

Geçiş ile ilgili ilk çalışmalar, Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960'larda başlamış ve 1990 yılına kadar kaydedilen gelişmeler sonucunda yasalardaki yerini almıştır. 1980'lerde engellilerin okuldan mezun olduktan sonraki durumlarına ilişkin veriler toplanmış, engellilerin iş bulma, işte kalma/işe devam etme, okul sonrası yetişkinlik hizmetlerine ve eğitime ulaşmada güçlükler yaşadığı görölmüş ve okuldan işe geçiş konusu dikkat çekici bir şekilde gündeme gelmiştir. 1990'da çıkarılan Engelli Bireylerin Eğitim Yasasında (IDEA: Individuals with Disabilities Education Act) Bireyselleştirilmiş Eğitim Programının (BEP) 16 yaşından geç olmamak üzere öğrencilere sunulacak geçiş hizmetlerini kapsaması ve BEP'in yanı sıra Bireyselleştirilmiş Geçiş Planının (BGP) hazırlanması zorunlu hale getirilmiştir (Bakkaloğlu, 2009).

Ülkemizde özel gereksinimi olan bireylere sunulacak hizmetlere yönelik oluşturulan kanun, yönetmelik ve okul programlarında bu bireylerin toplumsal hayata hazırlanmalarına yönelik maddeler bulunsa da halen söz konusu yasa ve yönetmeliklerde, geçiş planlarının yapılmasına ilişkin düzenlemeler söz konusu değildir.

Hangi yaşta olursa olsun, özel gereksinimi olan bireyin ve ailesinin okul ya da ortam değişikliğinde bu geçiş dönemine yönelik sorunları olacaktır. Özellikle bireyin okul çağının bitmesi ile yetişkin hayatına geçmesi geçiş planlarının önemini daha da artırmaktadır. Özel gereksinimi olan bireyin ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda meslek tercih etmesi ve bu meslek için gerekli eğitimi alması, iş ve meslek eğitiminin yanı sıra bireyin bağımsız yaşamasını sağlayacak/destekleyecek diğer becerilerin kazandırılması, eğitimi tamamladıktan sonra bireyin iş becerilerinin değerlendirilmesi, bireye en uygun iş ortamının bulunması ve bu ortamın düzenlenmesi bireysel geçiş planında cevaplanması gereken konulardır. Bu nedenle bireyin okuldan

işe geçiş sürecinde geçiş planlaması yapılırken bazı önemli noktalar göz önüne alınmalıdır. Bunlardan ilki, özel gereksinimi olan bireylerin bir dizi farklı yetişkin rolüne hazırlanmalarıdır. İş bunlardan sadece birisidir. İkincisi, eşgüdüm, iş birliği ve iletişim, geçiş sürecinde başarı için şarttır. Üçüncüsü, geçiş hizmetleri ve planlaması okul öncesi dönemde başlatılmalı ve her öğretim kademesinde sürdürülmelidir. Dördüncüsü, kendi geçiş planlama süreçlerinde anahtar rol oynamaları için özel gereksinimli öğrenciler desteklenmelidir. Son olarak, başarılı geçişin anahtarı olarak geçiş sürecine aile katılımı sağlanmalıdır (Akt. Bakkaloğlu 2009).

Storms, O'Leary ve Williams (2000), etkili bir geçiş planı yapmak için üç önemli noktayı; özel gereksinimi olan bireyin, okul sonrası hedeflerini düşünmesi ve uzun dönemli plan yapması, özel gereksinimi olan bireylerin okul sonrası için ihtiyaç duyacakları becerileri okul döneminde kazanması ve özel gereksinimi olan birey ve ailesinin okul sisteminden çıkmadan, ihtiyaç duydukları okul sonrası destek servislerini ya da programlarını belirlemesi olarak sıralamıştır (Akt. Thoma, Held ve Saddler, 2002).

Okul sonrası hayatları için gerekli olan becerilerin belirlenmesi ve özel gereksinimi olan bireylerin bu beceriler doğrultusunda değerlendirilmesi geçiş planlarının hazırlanmasında ve uygulanmasında gerekli olan bilgiyi sağlayacaktır.

Clark ve Patton (1995), geçiş planlarının içeriğinde yer alan başlıkları; iletişim, toplumsal katılım, günlük yaşam (ev ortamlarını içeren), iş (spesifik iş becerisi ve iş ortamına hazırlık), finans ve para yönetimi, sağlık (tıbbi hizmetleri içeren), bağımsız yaşam (yerleşim düzenlemelerini içeren), boş zaman, hayat boyu öğrenme, kişisel yönetim, lise sonrası eğitim, ilişki kurma/sosyal beceri, kendi kararlarını verme/kendini savunma, ulaşım/hareket etme, mesleki değerlendirme ve mesleki eğitim olarak belirtmişlerdir (Blalock ve Patton; 1996).

Her birey için bir mesleğe sahip olmak, para kazanmak ve hayatını en iyi şekilde devam ettirebilmek önemlidir. İlköğretimi bitiren, özel gereksinimli olan ya da olmayan bireylerin hangi mesleği yapmak istedikleri, nelere ilgi

duydıklarını belirlemeleri okul sonrası yaşantıları için önemlidir. Çünkü Türkiye’de ve diğer ülkelerde artık birçok lise, üniversite ya da meslek okulları ile bağlantılı programlar uygulanmaktadır.

Ülkemizde eğitilebilir düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ilköğretimden mezun olduktan sonra merkezi sınavla öğrenci almayan genel, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarına, iş okullarına ya da çıraklık eğitim merkezlerine kayıt yaptırabilmektedirler. İlköğretim sonrası eğitim hayatına örgün eğitimde devam etmek isteyen bireyler, Rehberlik Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından yapılan eğitsel değerlendirme ve özel gereksinimi olan birey ve ailenin isteği doğrultusunda uygun eğitim ortamına yönlendirilmektedir. Özel eğitim gerektiren bireyin hangi okula yerleşeceğine ise İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerinde bulunan Özel Eğitim Hizmetleri Kurulunda karar verilmektedir. Kurul tarafından uygun ortaöğretim kurumuna karar verilirken öğrencinin tercihleri, ailenin istekleri ve ulaşım imkanları dikkate alınmaktadır. RAM tarafından yapılan değerlendirme sonucu iş okuluna yönlendirilen bireylerin 21 yaşını geçmemiş olması ve ilköğretim diplomasına sahip olması gerekmektedir. (2005 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği)

Yukarıda da belirtildiği gibi zihinsel yetersizliği olan bireylerin ilköğretim sonrasında hangi ortaöğretim kurumuna devam edeceği RAM personeli ve aile tarafından belirlenmektedir. Bu karar alınırken yetersizliği olan bireyin gelişim özellikleri ve akademik performansı dikkate alınmaktadır. Ancak özel gereksinimi olan bireyde bulunması gereken özelliklerin ne olması ve bu özelliklerin hangi düzeyde olması gerektiği standart bir şekilde belirlenmemiştir. Hangi bireyin hangi ortaöğretim kurumuna devam edeceği, değerlendirmeye giren öğrencilerin bu kurumlar için gerekli geçiş becerilerine sahip olup olmadığı değerlendirmeye katılan kişilerin kişisel görüşü ile belirlenmektedir. Bu durumda özel gereksinimi olan bireyler kendileri için uygun olmayan ortaöğretim kurumlarına gidebilmektedirler. Özel gereksinimi olan bireyler ve aileleri bu kurumların kendileri için uygun olmadığına karar vermeleri halinde başlangıç noktasına yani RAM'lara bir dizi bürokratik işlemi takip ederek geri dönmeleri gerekmektedir. Bu süreci başlatan aileler



çocukları için uygun olan eğitim ortamını bulana kadar zaman kaybına uğramakta ve çoğu zaman maddi manevi zorluk yaşamaktadırlar. Burada önemli olan bir başka nokta ise Türkiye’de halen iş okulu bulunmayan illerin olmasıdır. RAM tarafından incelenen öğrenci iş okuluna uygun bulursa da öğrencinin ikamet ettiği bölgede iş okulunun olmaması yapılan incelemeyi anlamlı kılmamaktadır.

Türkiye’de iş okullarının tarihine baktığımızda bu okulların açılışında ilk olarak Bursa’da açılan Geri Zekalı Çocukları Koruma Derneğinin rol aldığını görmekteyiz. Bu dernek 1972 yılında Bursa’da bulunan ilkokulların özel eğitim sınıflarında öğrenim gören öğrencilere süreç içinde yardımcı olmak, ilkokulu bitirmelerinden sonra iş becerisi kazandırmak suretiyle çevredeki işyerlerinde çalışma hayatına uyumlarını sağlamak ve onların ekonomik yönden kendi kendilerine yeter duruma gelmelerine zemin hazırlayarak toplum tarafından kabul görmelerini gerçekleştirmek üzere kurulmuştur. Dernek daha sonra kuruluş amaçlarını gerçekleştirmek üzere okul açılması için Milli Eğitime Bakanlığı ve yerel yöneticiler nezdinde girişimlerde bulunmuş ve 1980 yılında Bursa Merkez Gazi Akdemir İlkokulu bünyesinde Eğitilebilir Geri Zekalı Çocukların Rehabilitasyon İş Okulu açılmıştır. Bu okulun şimdiki adı Nilüfer İş Okuludur (Nilüfer İş Okulu 2010).

Türkiye’de şu an hafif ve orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylere hizmet veren 77 iş okulu bulunmaktadır. Bu okullardan bazılarının aynı zamanda ilköğretim bölümü de bulunmaktadır. Ancak son yıllarda açılan okullar ilköğretim bölümü olmadan açılmakta hatta birçok okulun ilköğretim bölümleri kapatılmaktadır. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü’nden alınan bilgiye göre bunun nedeni kaynaştırma eğitime verilen önemin artmasıdır (2010).

2005 Özel Eğitim Hizmetleri yönetmeliğinde iş okulunun açılış amacı, “özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin temel yaşam becerilerini geliştirmek, topluma uyumlarını sağlamak, iş ve mesleğe yönelik bilgi ve beceriler kazandırmak” olarak belirtilmiştir.

Şu an iş okullarında 2005 yılında çıkarılan eğitim programı uygulanmaktadır. Uygulanan eğitim programı 8 dersi kapsamaktadır. Bunlar; Türkçe, Matematik, Sosyal Hayat, Din kültürü ve Ahlak bilgisi, İş Eğitimi ve Meslek Ahlakı, Resim, Müzik ve Beden Eğitimi dersleridir. Öğrenciler bu derslere kademelerine göre farklılaşan saatlerde devam etmekte ve akademik derslerin yanı sıra iş ve meslek ahlakı dersi adı altında açılan atölyelerde uygulamalı iş eğitimi almaktadırlar. İş ve meslek ahlakı dersinin amacı “öğrencilere, işin yaşamımızdaki önemini kavratmak, yeteneklerine uygun mesleği/işi seçebilmelerine yardımcı olmak, iş yerinde olumlu ilişkiler kurmalarını sağlamak ve iş ahlâkı kazandırmak” olarak belirtilmiştir. Bu ders adı altında açılan atölyelerin özel eğitim hizmetleri yönetmeliğinde “çevrenin sosyal, kültürel, ekonomik özellikleri ve şartları ile istihdam imkanları dikkate alınarak” açılmasını öngörmektedir. Ancak iş okulları genel olarak incelendiğinde açılan atölyelerin, mobilya dekorasyon, ağaç işleri, gıda, galoş, matbaa, el sanatları, seramik, trikotaj gibi alanlarda yoğunlaştığı görülmektedir.

Türkiye’de iş okuluna devam eden zihinsel engelli bireyler için iş okulu örgün eğitimin son basamağını oluşturmaktadır. Bunun nedeni iş okulu sonrasında bu bireylerin devam edebileceği örgün eğitim programlarının olmaması ve iş okullarının ortaöğretim niteliğinde olmalarına rağmen diplomalarının yüksek öğrenime devamını sağlayacak nitelikte olmamasıdır. Bu durum iş okulu diplomalarının üzerinde “yüksek öğrenime geçiş hakkı vermez, ortaöğretim mezunu gibi işlem yapılır” şeklinde açıklanmıştır. Bu durum iş okulunun devamı niteliğinde kurumların olmaması nedeniyle hem aileler hem de özel gereksinimi olan bireyler için kısıtlayıcı bir durumdur. Ailelerin bu durumu bilmeleri özel gereksinimli çocuklarının hem okul sonrası hayatlarını planlamaları hem de okul sürecini iyi değerlendirmeleri açısından önemlidir.

İş okulu sonrası örgün eğitim programlarının olmaması, özel gereksinimi olan bireylerin geçiş becerilerini kazanmalarında iş okullarının rolünü ortaya koymaktadır. Özel gereksinimi olan bireylerin okul sonrası yaşantıları için gerekli temel yaşam ve iş becerilerini bu okullarda

kazanmaları onların okul sonrası hayata başarılı bir şekilde geçiş yapmalarını sağlayacaktır.

Türkiye’de her yıl yüzlerce özel gereksinimi olan birey iş okullarından mezun olmaktadır. Bu bireylerin okul sonrası yaşantıları için geçiş planları hazırlanmadığı gibi iş okulunu bitiren özel gereksinimli öğrencilerin toplumda çalışmaya hazır olup olmadıkları maalesef değerlendirilmemektedir. Bu nedenle okul hayatından iş hayatına geçişte özel gereksinimi olan bireylerin iş becerilerinin belirlenmesi araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

### **1.1. AMAÇ**

Bu araştırmanın amacı iş okulundan mezun olan özel gereksinimi olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerini kazanmalarına ilişkin anne-baba görüşlerini belirlemektir.

Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Anne-babaların özel gereksinimi olan çocuklarının iş okulunda aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri nelerdir?

2. Anne-babaların özel gereksinimi olan çocuklarının bağımsız yaşam becerilerini kazanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Anne-babaların özel gereksinimi olan çocuklarının iş/meslek becerilerini kazanımına ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Anne-babaların okul, devlet, toplum/iş çevreleri hakkında görüş ve beklentileri nelerdir?

### **1.2. ÖNEM**

Özel gereksinimi olsun ya da olmasın her birey okul hayatının son döneminde gelecek kaygısını daha yoğun bir şekilde yaşamaya başlar. Orta

öğretimin bitmesi aileleri ve yetişkin bireyleri farklı alternatifler arasından tercih yapmaları (üniversiteye devam etme, iş bulma ya da mesleki eğitime yönelme) gereken bir geçiş dönemine sokmaktadır.

Her birey ve ailesi için zor olan bu geçiş dönemi ortaöğretim sonrası iş/meslek ve okul alternatiflerinin azlığından dolayı özel gereksinimi olan bireyler ve aileleri için daha da zor olan bir dönem haline gelmektedir. Bununla birlikte halen geçerli olan yönetmeliklerde ve uygulamalarda bireysel geçiş planlarına yer verilmemesi, öğrencilerin toplumsal hayata geçişlerinin formal olarak okul tarafından planlanmaması, özel gereksinimli çocuğa sahip aileleri birçok sorunla baş başa bırakmaktadır.

Özel gereksinimi olan bireylerin okul hayatında kazandığı bilgi ve becerilerin onların iş/meslek hayatında başarılı olmaları ile doğrudan ilişkili olduğu düşünülmektedir. Türkiye'deki alan yazın incelendiğinde geçiş becerileri ile ilgili çok az çalışma yapıldığı bu çalışmalar arasında okuldan iş hayatına geçiş yapan özel gereksinimi olan bireylerin anne-babalarıyla bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmanın geçiş ve geçiş becerilerine ilişkin alan yazına katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Aynı zamanda, bu çalışmanın bulgularının; İş Okulları müfredat programlarının yeniden gözden geçirilmesine ve İş okullarında çalışan öğretmenler için hizmet içi eğitimlerin düzenlenmesine katkı sağlayacağı, bireysel geçiş planlarının önemini ortaya konulması ile okullarda yapılan bireysel eğitim planlarında ve uygulamalarda yapılacak değişiklikler için kaynak oluşturabileceği düşünülmektedir. Ayrıca yapılacak çalışmanın sonuçlarının özel gereksinimi olan öğrencilerle çalışan öğretmenler tarafından dikkate alınarak öğrencilerinin okul sonrası yaşantıları için eksik oldukları becerileri belirlemeleri ve çalışmalarını bu yönde planlamaları umulmaktadır.

### **1.3. SAYILTILAR**

1. Araştırmaya katılan özel gereksinimi olan bireyler hakkında anne-babalar doğru bilgi vermiştir.

#### **1.4. SINIRLILIKLAR**

Araştırma Ankara ilinde bulunan İş okullarından mezun olmuş, 8 özel gereksinimi olan bireyin anne-babalarıyla sınırlıdır.

## BÖLÜM II

### 2. KURAMSAL YAPI

Geçiş terimi, büyük ölçüde okuldan ayrılış periyoduyla eş anlamda kullanılmaktadır (Dee, 2006). Hayatımız boyunca içinde bulunduğumuz toplumun üyeleri tarafından paylaşılan (evlenmek, iş değiştirmek..vb) ve yaşamın kendi içerisinde temel olarak yer alan doğum, ergenlik ve ölüm gibi bir çok geçiş deneyimi yaşarız. Bu değişim dönemleri tahmin edilebilir ve heyecan verici olmanın yanı sıra gerginlik ve belirsizlik de üretebilir (Cooley ve Moeschler, 1993, Akt., Dee, 2006). McGinty ve Fish (1992) çocukluktan yetişkinliğe geçişin en önemli geçiş dönemlerinden biri olduğunu belirtip, geçişi sorumlulukların çocukluktan yetişkinliğe doğru değiştiği onlu ve yirmili yaşlar arasındaki bir “evre” ve bireylerin çocukluktan yetişkin olmaya doğru gelişme kaydederken bağımlı olma ile toplumun onlardan beklediği bağımsız yetişkin rolleri arasında denge kurmayı başarabildikleri bir “süreç” olarak tanımlamaktadır.

Geçmiş yıllarda geçiş süreci, bilgi sahibi olmayan gençler ve ailelerine bırakılan, rastgele gelişen ve koordine edilmemiş bir süreçti. Bu dönem için herhangi bir eğitim ya da hazırlık olmaması, gençlerin okuldan iş hayatına geçişinde aksaklıklar olmasına dolayısıyla gençler arasındaki işsizliğin artmasına neden olmaktaydı. Okuldan iş yaşamına geçiş genç yaş grubunda işsizliğin yüksek oranlarda görülmesi nedeniyle birçok gelişmiş ülkede ilgi alanı haline gelmiştir. Eğitim programları giderek özel gereksinimi olan bireyleri kapsayacak şekilde yaygınlaşmıştır McGinty ve Fish (1992).

Özel gereksinimi olan bireyler için geçiş süreci, özel gereksinimi olmayan akranlarına göre daha karmaşık bir süreç anlamına gelmektedir (McGinty ve Fish 1992). Özel gereksinimleri olan erişkinlerin büyük oranda

işsiz olması, mesleki gelişim programlarından yararlananların sayısının çok düşük olması, bu bireylerin kendileri için uygun olmayan işlerde çalışmaları ve bu nedenle sahip oldukları becerileri sergileyememeleri özel gereksinimli bireylerde geçiş süreciyle ilgili düzenlemeleri gerekli kılmıştır (Kochhar, West ve Taymans, 2000).

Geçişin yasal olarak özel gereksinimi olan bireyler için düzenlenmesine tarihsel olarak bakıldığında Amerika'da çalışmaların 1960 yıllardan 1990'lı yıllara kadar uzandığı görülmektedir. 1997 IDEA yasasında, özellikle iki dönemde bireysel geçiş planlarının hazırlanması vurgulanmıştır. Bunlardan birincisi, erken müdahale programlarından ayrılan çocuklar için yapılması gereken geçiş hizmetlerini kapsamaktadır. İki-üç yaş döneminde, Bireysel Aile Hizmet Planları (Individual Family Service Plan) özel gereksinimi olan her çocuk için geliştirilmeli ve bu planın bir parçası olarak, çocukların erken eğitim programlarından, erken çocukluk özel eğitim programlarına ya da okul öncesi programlarına geçişi planlanmalıdır. IDEA yasasıyla zorunlu hale getirilen geçiş planları, ikinci olarak okuldan işe geçiş dönemini kapsamakta ve özel gereksinimi olan bireylerin okuldan işe geçişlerinin 14 yaşından başlamak koşuluyla planlanmasını içermektedir (Bos ve Vaughn, 2002). 1997 IDEA yasasında yapılan bu değişikliklerin yanı sıra özel gereksinimi olan bireylerin geçiş hizmetleri gereksinimleri, öğrencilerin eğitim programlarının düzenlenmesinde anne ve babanın rolü, öğrencinin kendi eğitimini planlanmasındaki rolü ve bu hizmetleri sağlama sorumluluğunu paylaşmada, toplumsal kuruluşların rolü yeniden tanımlanmıştır (Kochhar ve diğ. 2000).

1997 yılında düzenlenen IDEA yasası 2004 yılında tekrar düzenlenerek, geçiş hizmetlerinin "sonuç odaklı" olması ve öğrencilerin akademik ve işlevsel başarılarına odaklanması gerektiği vurgulanmış, mesleki eğitimin geçiş hizmetlerine dahil edilmesi ve her bir öğrencinin geçiş ihtiyaçları belirlenirken bireyin güçlü yönlerinin, tercihlerinin ve ilgilerinin de geçiş ihtiyaçları arasında düşünülmesi gerektiğine karar verilmiştir (Leland, 2010).

Özel eğitimde geçiş hizmetlerinin amacı, öğrenci ve ailelere bilgi ve deneyim sağlayarak yetişkin hayata geçişlerini desteklemektir. Geçiş hizmetleri, hem öğrenci hem de aileleri için geçiş sürecinin içinde yer alması gereken hizmet ve deneyimleri içermektedir. İş, yaşam ortamlarının düzenlenmesi, boş zaman/eğlence hizmetleri, ulaşım, ekonomi, ortaöğretim sonrası eğitim hizmetleri, destekleyici teknoloji ve sağlık hizmetleri geçiş hizmetleri kapsamında yer almaktadır. Geçiş hizmetlerine ilişkin yapılan çalışmalar her birey için sağlanabilir olmasının yanında, sayılan hizmetlerin her bireyin ihtiyacı olacağı anlamını taşımamaktadır (Pierangelo ve Giolina, 2008).

Özel gereksinimi olan bireyler için geçiş sürecinde yapılacak çalışmaların amacı ise bu bireylerin hayatları boyunca karşılaştıkları geçiş durumları ile baş edebilecek duruma getirebilmektir. Başarılı bir geçiş için kapsamlı planlama yapılması, yapılan planların uygulanması ve geçiş sürecinde rol alan kişiler arasında koordinasyon ve iletişimin sağlanması, dikkat edilmesi gereken üç anahtar ögedir (Bos ve Vaughn, 2002).

**Kapsamlı planlama**, birbiriyle bağlantılı olan iki bileşen içermektedir. Bunlardan birincisi, özel eğitim öğretmeni ya da geçiş uzmanının ihtiyaçları belirlemesidir. Bu aşama, uzmanların, özel gereksinimi olan bireyi geçişe hazırlamasının yanı sıra ailesi ile birlikte olası okul sonrası program ya da ortam için (teknik okul, üniversite, iş ortamı) görüşme yapılmasını içermektedir. Ayrıca uzmanların, özel gereksinimi olan bireylerin geçiş sürecinde başarılı olabilmeleri için nelere gereksinimleri olduğu, güçlü yönleri ve ihtiyaçları konusunda bilgi sahibi olması, daha iyi ve etkili bir geçiş planı yapabilmeleri için gereken bilgilerdir. İkincisi ise belirlenen ihtiyaçları temel alarak bireysel geçiş planlarının geliştirilmesidir. Bireysel geçiş planlarının hazırlanmasında temel olan, özel gereksinimi olan bireyin gelecekteki istekleri ve kişisel ilgileri ile geçiş yapacağı yeni ortamın gereklilikleri arasında denge sağlanmasıdır. Başarılı bir geçişte ikinci öge, **hazırlanan planların uygulanması**dır. Hazırlanan planın etkili bir şekilde uygulamaya geçirilmemesi, bir önceki aşamada elde edilen bilgileri ve yapılan planı



kullanışsız hale getirmektedir. Hazırlanan planların plana uygun şekilde yaşama geçirilmemesi ya da planda yer alan bazı amaçların, ihtiyaç belirleme ve planlama aşamasının yetersiz ve uygun olmayan bir şekilde tamamlanması nedeniyle gerçekleştirilmemesi, başarılı bir geçişi tehdit eden iki unsurdur. Başarılı bir geçişte üçüncü öge ise, geçiş sürecinde yer alan **kişi ya da kurumların koordinasyon ve iletişiminin sağlanmasıdır**. Geçiş sürecinde söz konusu üç ögenin olmaması durumunda bir bağlamdan diğerine geçiş, yalnızca fiziksel yer değiştirmek anlamında olacaktır, tercih edilen bir geçişten beklenen sonuçlar elde edilemeyecektir (Bos ve diğ., 2002).

Geçiş sürecinin önemli bir parçası olan bireysel geçiş planlarının hazırlanması 1997 IDEA yasasında yapılan değişikliklerle vurgulanan noktalardan biridir. Geçiş planlarının amacı, aile, okul yöneticileri ve yetişkinlere hizmet sağlayan kişiler arasında yasal çalışma ilişkisi kurma, iş ve toplumsal katılımı sağlayacak olan hizmet ve kaynakları tanımlama, mezuniyet öncesi ihtiyaç duyulan hizmetleri tanımlama ve bu hizmetlere ulaşımı sağlamaktır (McDonnell ve diğ., 1995, Akt., Drew ve Hardman, 2000).

Wehman (1996) BGP'lerin geliştirilmesinde takip edilmesi gereken yedi temel adımı, geçiş dönemindeki tüm öğrenciler için BGP ekiplerini organize etme, (geçiş dönemindeki öğrencilerin tanınması, uygun okul personelinin ve yetişkin hizmetlerinin belirlenmesi) destek kişi ve kurumların organizasyonu, (geçiş yapacak öğrenci, ailesi, yakın arkadaşları, çalışma arkadaşları ve komşuları ile tanışma, bireyin yetişkin hayatı için önceliklerini ve bireysel ihtiyaçlarını belirleme) önemli geçiş etkinliklerini tanımlama, BEP toplantılarının bir parçası olarak başlangıç BGP toplantıları düzenleme, BGP'yi uygulama, yıl boyunca devam eden BEP toplantılarında BGP'yi güncelleme ve son BGP toplantısını düzenleme (en iyi iş, eğlence, toplumsal yaşam çıktılarını ve uygun yetişkin kurum ve destek hizmetlerini sağlama) olarak açıklamıştır. (Akt., Drew ve Hardman, 2000).

Bireysel geçiş planlarının temelinde, özel gereksinimi olan birey hakkında değerlendirme süreci ile elde edilen bilgilerin bir araya getirilmesi, özellikle özel gereksinimi olan bireyin ihtiyaçları, ilgileri ve önceliklerinin belirlenmesi bulunmaktadır (Thoma ve diğerleri, 2002).

## 2.1. Geçiş Değerlendirmesi

Geçiş değerlendirmesi, özel gereksinimi olan bireylere ve ailelerine yardımcı olmak, bireysel geçiş programlarında yer alacak amaçları belirlemek ve özel gereksinimi olan bireyi yetişkin rollerine hazırlamak amacıyla yapılan, bireyselleştirilmiş ve devam eden bir süreçtir. Söz konusu yetişkin rolleri iş sahibi olma, ortaöğretim sonrası eğitim programlarına katılma, bağımsız olarak yaşayabilme, topluma sağlıklı biçimde katılabilme ve katkı sağlama, sosyal ve bireysel ilişkilere sağlıklı bir biçimde geçişi sağlayabilme gibi olguları içerir. Geçerli değerlendirme verileri, geçiş planlaması ve yetişkin rolleri ile ilgili kararlara temel oluşturur. Bu veriler, aynı zamanda özel gereksinimi olan bireylerin okul sonrası yaşamları için de yönlendirici işleve sahiptir (Sitlington. L P., Neubert. A. D., Begun. W., Lombard. C.R. ve Leconte. J. P.1996).

Geçiş değerlendirmesi, mesleki ilgilerin, becerilerin, yaşam becerilerinin, sosyal ve boş zaman becerilerinin değerlendirmesini içerir (Overton, 2006). Clark, (1996) geçiş değerlendirmesinde dikkat edilecek noktaları; özel gereksinimi olan bireyin anahtar sorulara (Ben kimim? Şimdiki ve gelecekteki hayatımda ne istiyorum?) cevap verebileceği değerlendirme yöntem ve stratejilerinin seçilmesi, değerlendirmeye 14 yaştan geç olmamak üzere, erken dönemde başlanması ve devamlılığın sağlanması, farklı değerlendirme yöntemlerinin kullanılması, değerlendirme işlemlerinin etkili ve yeterli olması, değerlendirme verilerinin bireysel eğitim programında kullanılabilmesi için düzenlenmesi ve değerlendirme sürecinden bir kişinin sorumlu olması olarak sıralamıştır ( Akt; Overton, 2006).

Geçiş planları ve değerlendirmelerinin en iyi uygulanma biçimine yönelik araştırmalar, daha başarılı sonuçlar veren geçiş planlarının öğrenci

ve anne-babaların değerlendirme ve planlama süreçlerine birlikte katılımı sonucunda oluşturulduğunu göstermektedir (Brotherson ve Bedrine, 1993; Thoma, Rogan, Baker, 2001, Akt; Overton, 2006).

## 2.2. Geçiş Değerlendirmesinin Amaçları

Geçiş uygulamaları ile ilgili alanyazına bakıldığında değerlendirmenin geçiş süreci için temel oluşturduğu görülmektedir. Değerlendirme, geniş anlamda birçok yöntem ve uygulamadan esinlenerek hazırlanmış, devam eden bir süreç olarak kavramsallaştırılmıştır. Geçiş değerlendirmesinin amaçları, bireysel özellikler ve ortama bağlı olarak değişiklik göstermekle birlikte genel olarak aşağıdaki özellikleri içermektedir (Sitlington ve diğerleri, 1996).

1. Geçiş değerlendirme etkinlikleri planlanırken aynı zamanda özel gereksinimi olan bireyin kariyer gelişim düzeyini belirlemek,
2. Özel gereksinimi olan bireylere, ilgi alanlarını, tercihlerini, güçlü yanlarını, işe yönelik imkanlarını, ortaöğretim sonrası eğitim ve diğer eğitim olanaklarını, bağımsız yaşam ortamlarını, topluma katılım ve bireysel/sosyal amaçların belirlenmesinde ve bu amaçlarla bağlantılı olarak bireylerdeki mevcut yeteneklerin belirlenmesi konusunda yardımcı olmak,
3. Ortaöğretim sonrası eğitim, yaşam ve mesleğe yönelik uygun ortamları belirlemek,
4. Bireylerin kendi kararlarını verebilme becerilerini belirlemek ve artırmak,
5. Özel gereksinimi olan bireylerin ortaöğretim sonrası amaçlarına ulaşabilmeleri ve ulaştıkları noktada devamlılığı sağlayabilmeleri için gerekli destek hizmetlerini saptamak.

Söz konusu amaçlara, işe yerleştirme, ortaöğretim sonrası eğitim ve diğer eğitim programlarına katılma, bağımsız yaşamayı destekleme ve artırma, topluma katılımı sağlama ve sosyal/bireysel rollerin ve ilişkilerin oluşturulup sağlanması örnek olarak verilebilir.

### 2.3. Geçiş Değerlendirme Süreci

Geçiş değerlendirme sürecinde, özel gereksinimi olan birey, ailesi ve bireysel geçiş plan ekibinin diğer üyeleri olmak üzere üç önemli bileşen rol oynamaktadır. Bu bileşenlerden her birinin birbiri ile tam bir işbirliği içerisinde çalışması değerlendirme sürecinin sağlıklı işlemesi açısından önemlidir. Geçiş değerlendirme sürecinde **birinci adım** özel gereksinimi olan bireyin avantajlı olduğu noktaların, ilgi alanlarının, tercihlerinin ve ihtiyaçlarının çeşitli değerlendirme yöntemlerle belirlenmesidir. Yine burada önemli olan nokta özel gereksinimi olan bireyin değerlendirme sürecine aktif olarak katılmasıdır. **İkinci adım** özel gereksinimi olan bireyin muhtemel yaşam, çalışma ve eğitim ortamlarının belirlenmesi ve söz konusu ortamlarda mevcut bulunan desteklerin ve ihtiyaç duyulan desteklerin tanımlanmasıdır. Bu amaçla ailenin ve özel gereksinimi olan bireyin yaşam ortamının ve sosyal çevresinin analiz edilmesi önemlidir. **Üçüncü ve son adım**, birinci ve ikinci adımda elde edilen bilgilerin karşılaştırılmasıdır. Özel gereksinimi olan bireyin, güçlü yanları, ilgileri, ihtiyaçları ve öncelikleriyle ilgili bilgilerin, iş ya da ortaöğretim sonrası eğitim ortamıyla, bağımsız yaşam, toplumsal katılım ve sosyal/bireysel ilişkileriyle ilgili bilgilerin karşılaştırılarak belirlenmesidir. Bu adımda önemli olan nokta özel gereksinimi olan bireyin söz konusu ortamlarda başarılı bir şekilde yaşaması için ihtiyaç duyacağı formal ve informal desteklerin (teknolojik destekler dahil olmak üzere) ve gerekli olan becerilerin belirlenmesidir. Özel gereksinimi olan bireyin, hedeflediği yaşam, çalışma ve eğitim ortamına başarılı bir şekilde geçiş yapabilmesi için bireyin ihtiyaçlarının belirlenmesi önemlidir (Sitlington ve diğ. 1996).

Değerlendirme sürecinde önemli olan bir diğer nokta, geçiş planlarının geliştirilmesinde rol alan özel eğitim öğretmenlerinin geçiş değerlendirme yöntem ve stratejilerini iyi anlaması ve uygulayabilmesidir (Sax and Thoma, 2002, Akt. Thoma, Held, Saddler, 2002).

## 2.4. Geçiş Değerlendirme Yöntemleri

Geçiş değerlendirmesinin amaçlarından bir tanesi, değerlendirme sonucunda elde edilen bilgilerin, özel gereksinimi olan bireyin geçiş ihtiyaçlarını tanımlamak ve planlamak üzere kullanılmasıdır (Dunn, 1997). Değerlendirme sürecinde hangi yöntemin kullanılacağına, değerlendirme verilerinin kimin tarafından toplanacağına ve bu verilerin nasıl kullanılacağına karar vermek önemlidir. Geçiş hedeflerinin uygun ve gerçekçi olması için değerlendirme verileri olabildiğince farklı kaynaktan alınmalı ve periyodik olarak güncellenmelidir. Elde edilen değerlendirme verilerinin, BEP sürecinde, gerçekçi geçiş hedeflerinin geliştirilmesi için kullanılması önemlidir (Sitlington ve diğerleri, 1996).

Değerlendirme sürecinde önemli olan nokta, geçiş planlarının geliştirilmesinde rol alan özel eğitim öğretmenlerinin geçiş değerlendirme yöntem ve stratejilerini iyi anlaması ve uygulayabilmesidir (Sax and Thoma, 2002, Akt. Thoma ve diğ. 2002).

Dunn (1997), geçiş değerlendirme yöntemlerini, formal ve informal olarak ayırırken, Thoma ve diğerleri (2002) formal ve informal yöntemlerin yanında alternatif ve kişi merkezli yöntemler olarak dört başlıkta tanımlamışlardır.

Formal değerlendirme yöntemleri, standardizasyonu yapılmış, geçerliliği ve güvenilirliği olan ve bilgi almayı hedefleyen araçları içermektedir (Dunn, 1997). Clark (1996), informal değerlendirme yöntemlerini, öğrenme stilleri envanteri, akademik başarı testleri, uyumsal davranış skalası, tutum testleri, ilgi envanterleri, sosyal beceri envanteri ve geçiş bilgi ve beceri envanteri olarak sıralamıştır.

İnformal değerlendirme yöntemleri, standardize edilmemiş ve sıklıkla öğretmenlerin uyguladıkları ölçme araçlarıdır. İnformal değerlendirme yöntemleri özellikle özel gereksinimi olan bireyin yetişkinlik hayatına geçişte gerekli olan beceri ve ilgileri hakkındaki bilgilerin toplanması için kullanılmaktadır. Alanyazında informal değerlendirme yöntemlerine;

öğretmen, aile ve işverenden alınan gözlem raporları, çevresel değerlendirme, aile bireyleri ile yapılan görüşmeler, müfredata dayalı değerlendirme, görev analizi, özel gereksinimi olan birey hakkında geçmiş bilgilerin analizi, çalışma örnekleri ve durumsal analiz, örnek olarak verilmektedir (Thoma ve diğerleri, 2002; Sitlington ve diğerleri 1996, Clark, 1996).

Alternatif değerlendirme yöntemleri, tipik olarak öğrencinin ne bildiğini uygulayarak gösterdiği performansa dayalı yöntemlerdir. Bu yöntem ile kağıt-kalem testlerinde ve formal değerlendirme sürecinde zorluk çeken öğrencilerin neyi ne kadar bildikleri ve ne yapabildikleri konusunda daha doğru bilgiler sağlanabilmektedir. Bu yöntemde, sınırlı bir zaman aralığındaki etkinliğin değerlendirilmesinden çok, öğrencinin daha geniş bir zaman aralığında daha kapsamlı bir şekilde değerlendirilmesi söz konusudur. Alternatif değerlendirme yöntemlerine projeler, dönem sonu etkinlikleri, sözel becerinin değerlendirilmesi ya da portfolyo incelemesi sayılabilir (Thoma ve diğerleri, 2002).

Kişi-merkezli değerlendirmeler, yaygın olarak değerlendirme yöntemi olarak kabul edilmemekle birlikte, öğrencinin gelecekle ilgili umut ve hayalleri hakkında bilgi toplandığı, elde edilen bilgilerin öğrenci için kısa ve uzun dönemli hedefler belirlemede kullanıldığı, öğrenciyle zaman geçirilerek tanınmaya çalışıldığı yöntemlerdir (Thoma ve diğerleri, 2002).

## **2.5. İlgili Alanyazın**

1990 yılında IDEA yasasıyla Amerika'da Bireysel Eğitim Planlarının bir parçası olarak yapılması zorunlu hale getirilen Bireysel Geçiş Planları, 16 yaşından geç olmayacak biçimde yetersizliği olan her öğrencinin bireysel eğitim planlarına öğrencinin orta öğretim sonrasında olasılıkla gereksinim duyacağı istihdam, eğitim olanakları, yetişkinlere yönelik hizmetler, bağımsız yaşam olanakları ve topluma katılım gibi alanlarda hazırlanmasını sağlamak

amacıyla geçiş hizmetlerine ilişkin bir hükmün dahil edilmesini ön görmektedir (Akt. Akçamete, 1999)

Türkiye’de ise halen özel eğitim hizmetleri ile ilgili olan yasa ve yönetmeliklerde, özel gereksinimi olan bireyler için bireysel geçiş planlarının hazırlanmasına dair maddeler bulunmamaktadır. Amerika’da son 20 yıldır üzerinde çalışılan “geçiş” konusu, Türkiye için maalesef yeni bir konudur ve yapılan akademik çalışmalar sınırlı düzeydedir. Bireysel geçiş planlarının yasa ve yönetmeliklerle zorunlu hale getirilmesi ve özel gereksinimi olan birey de dahil olmak üzere, özel eğitim öğretmenleri ve ailelerin bu konuda özveri ile çalışması, geçiş dönemlerinde sorulan soruları azaltacağı düşünülmektedir.

Smith (1995), bireysel geçiş planlarında yer alması gereken becerilerin okul personeli, aile ve öğrenciler tarafından belirlenmesine yönelik yapılan çalışmada, katılımcılar dokuz alandan (iş, eğitim, günlük yaşam, boş zaman aktiviteleri, toplumsal katılım, sağlık, karar verme, iletişim, kişiler arası ilişkiler) oluşan Geçiş Planı Envanterini doldurmuşlardır. Çalışma sonucunda, öğrencilerle uzmanların, günlük yaşam becerilerini değerlendirmede; öğrenci ve ebeveynlerin, topluma katılımında ve kişiler arası ilişkileri değerlendirmelerinde farklılıklar olduğu ortaya çıkmıştır.

Chambers, Hughes ve Carter (2004), geçiş dönemindeki özel gereksinimi olan bireyler için anne-baba ve kardeşlerin, önemli gördükleri becerileri belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmalarında, sekiz ebeveyninden beşinin ailede bulunan engelli birey için bağımsız ya da destekli yaşamı önemli gördüğünü, kardeşlerin ise sırasıyla finansal durumu, lise sonrası eğitimi, işe sahip olmayı, arkadaşına sahip olmayı, bağımsız ya da destekli yaşamayı önemli gördüklerini saptamışlardır.

Su, Lin, Wu ve Chen (2008), 56 iş sahibi olan ve 55 iş sahibi olmayan zihin engelli bireyin nöro-psikolojik ve uyumsal davranışlarını değerlendirdikleri çalışmalarında, iş sahibi olan zihin engelli bireylerin dikkat, hafıza, sözlü anlama, görsel algı ve uyumsal davranış alanlarında iş sahibi olmayan zihinsel engelli bireylerden daha iyi olduklarını tespit etmişlerdir.

Thoma, ve diğeri (2002), Arizona ve Nevada bölgesinde, 84 özel eğitim öğretmeninin hangi geçiş değerlendirme yöntemlerini kullandıkları ve geçiş değerlendirme yöntemleri hakkındaki bilgilerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin geçiş değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi sahibi oldukları ancak çoğunlukla standardize edilmiş ya da öğretmenlerin kendi hazırladıkları testleri tercih ettikleri, özel gereksinimi olan bireyin kendini değerlendirdiği, kendi kararlarını aldığı stratejileri uygulamadıklarını belirlemiştir. Araştırmacılar, özel eğitim öğretmenlerinin kendi sınıflarında kişi merkezli değerlendirme yöntemlerini nasıl kullanacakları konusunda daha çok desteklenmeleri gerektiğini vurgulamaktadır.

Lehmann, Bassett ve Sands (1999), lise öğrencilerinin geçişle ilgili etkinliklere katılımını inceledikleri çalışmalarında, çalışmaya katılan öğretmenler, anneler ve öğrenciler geçiş sürecinde yapılan etkinliklerin IDEA yasasında önerildiği gibi planlanmadığını, anneler ve öğretmenler ise öğrencilerin dahil olduğu etkili bir geçiş süreci için idari desteğin ve işbirliğin gerekliliğini belirtmişlerdir. Yazarlar, bulgular doğrultusunda geçişin sınırlı kaynaklar ve roller hakkındaki karmaşa nedeniyle pek çok kişi için bir vaatten ibaret olduğunu, geçiş toplantılarının öğrencilerin geçiş sürecine katılımlarını sağlamak bakımından önemli bir zemin oluşturduğu sonucuna varmışlardır.

Hetherington, Jones, Johnson, Nolan, Smith, Brown, Tuttle (2010), özel gereksinimi olan ergenler ve ailelerinin eğitsel geçiş sürecindeki deneyimlerini inceledikleri çalışmalarında, özel gereksinimi olan öğrencilerin bireysel geçiş planlarına nadiren dahil edildikleri ve öğrenciler ve ailelerin okul personeliyle kurulan iletişimi yetersiz bulduklarını belirlemiştir. Ayrıca, çalışmaya katılan ergenler ve ailelerinin; öğrenciye yönelik olumsuz tutumlardan, okulun öğrenciyi geleneksel yetişkin hizmetlerine doğrudan dahil etme girişiminden ve okulların güvenilirliğinden dolayı sıkıntı yaşadıklarını ortaya koymuşlardır.

Leland (2010), özel gereksinimi olan 10 lise son sınıf öğrencisinin kendi geçiş programlarına dair algılarını belirlediği çalışmasında, öğrencilerin



%60'ının mezun olduktan sonra tam zamanlı bir işte çalışmak istediğini ve çalışmak istedikleri iş alanı olarak inşaat sektörünün öne çıktığını, yine öğrencilerin %60'ının mezun olduktan sonra kendi evlerinde yaşamak istediklerini, %90'ının mezun olduktan sonra ev dışındaki sosyal etkinliklere katılmayı planladıklarını ve % 50'sinin kendi isteklerini gerçekleştirebilmek için rekabete dayalı bir işte çalışmak istediğini belirlemiştir.

Geçiş ve geçiş planları hakkında Türkiye'de yapılan çalışmalar sınırlı da olsa 1999 yılından bu yana çeşitli araştırmacılar tarafından ele alınmıştır.

Akçamete (1999), "Geçiş Planları, Değişen Roller, Beklentiler" başlıklı yazısında ailelerin geçiş sürecinde çocuklarının geçişlerini değerlendirmek, planlamak ve yürütmek gibi rollerle karşı karşıya olduklarına, ailelerin geçiş sürecinde yasal olarak yer almaları ve çocuklarının istekleri ve onlar için önemli olan toplumsal etkinliklere ilişkin okulla iletişimde bulunmaları, öğretmenlerin ise, çocuğu başarılı bir geçişe hazırlama, çocuğun güçlü yanlarını, gereksinimlerini, özel ilgilerini öğrenme, geçiş sürecini tartışmak ve planlamak için ailelerle iş birliği yapmak gibi değişen rollerine dikkat çekmektedir.

Gürsel ve Ergenekon (2000), "Zihin özürlü bireylerin okuldan iş ve mesleki yaşama geçiş sürecinde bireyselleştirilmiş geçiş planlarının düzenlenmesi" üzerine yaptıkları çalışmada, bireyselleştirilmiş geçiş planlarının aşamalarını öğrencinin gereksinimlerinin belirlenmesi, geçiş planlarının geliştirilmesi, iş yerlerinin seçimi ve iş ortamlarının analizi, işe yerleştirme, destek hizmetleri sağlama ve izleme olarak sıralamışlardır.

Gürsel, Ergenekon ve Batu (2007), gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenler ve yöneticilerle yaptıkları çalışmada, çalışmanın yapıldığı okulda bireyselleştirilmiş geçiş planlarının hazırlanmadığını; öğrencileri işe yerleştirme öncesi ve sonrası sürecin çok iyi işlemediği; okulun bulunduğu ilde iş analizlerinin yapılmadığı; ailelerin çocuklarının işe yerleştirilmesi konusunda okulla işbirliğine gitmedikleri ve sorumlulukları paylaşmadıkları, öğrencilerin bir işe ve mesleğe yerleştirilmesinde okullara MEB'e ve

işyerlerine ilişkin sorunlar olduğu ve devletin bu konuda görevlerini yerine getirmemesi nedeniyle, gelişimsel geriliği olan öğrencilere iş ve meslek becerilerinin kazandırılmadığı ve bunun sonucu olarak bir işe yerleştirilmedikleri ortaya konulmuştur.

Akçamete, Kargın ve Baydık (2001), okul öncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan ailelerin geçiş sürecindeki gereksinimlerini belirlemek amacıyla yaptıkları çalışmada aile gereksinimlerini belirlemek amacıyla geliştirdikleri ölçekte okulöncesi yaşta işitme engelli çocuğu bulunan anne babalar çocuklarının anasınıfına geçişlerinde nasıl karar verecekleri, çocuklarını bu sürece nasıl hazırlayacakları, anasınıfında görev yapan öğretmen, okuldaki diğer personel ve ailelerle nasıl iletişim kuracakları gibi konularda bilgiye gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan anne-babalar Anasınıfına Geçişte Aile Gereksinimlerini Belirleme Ölçeğinde yer alan tüm ifadelerde gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir.

Bakkaloğlu, H. (2004), etkinliğe dayalı müdahale programının 3–6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisini incelediği çalışmasında, çocukların öğretim öncesi aşamaya göre öğretim sonrası ve genelleştirme aşamalarında dört beceri (yönergelere uyma, sıra olma, bağımsız çalışma, materyalleri toplama) için doğru tepki yüzdelerinde anlamlı farklılıklar olduğunu göstermiştir. Araştırmacı üzerinde durduğu dört geçiş becerisini belirlemek için alanyazın taraması, okulöncesi yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşme ve yedi okul öncesi sınıfta çeşitli derslerde video kayıtları yapmıştır. Sonuç olarak bulgular programda yer alan dört becerinin çocuklar tarafından kazanıldığını ve farklı ortamlara genellenebildiğini göstermiştir.

Kasar, D. (2006), geçiş sürecindeki (11–18 yaş) işitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin karar verme becerilerinin öğretmen ve anne-baba görüşlerine göre çeşitli değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını belirlemeyi amaçlayan çalışmasında; öğretmenler ve anne babaların kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla karar verme becerilerine sahip olduklarını ve öğrencilerin yaşlarının karar verme becerilerini etkilemediğine inandıkları görülmüştür. Öğretmen görüşlerine göre, işitme yetersizliği olan

öğrencilerin karar verme becerileri, yetersizliği olmayan akranlarından daha düşüktür. Anne babaların işitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin karar verme becerilerinin boyutlarına ilişkin görüşlerinde ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı yönündedir.

Sözdinler, S. (2007), okuldan toplumsal yaşama geçişe hazırlık, geçiş ve yaşamsal beceriler edinmede Kuzey Kıbrıs'taki işitme engelli çocukların anne-babalarının ve öğretmenlerinin görüşlerini belirlediği çalışmasında, anne-babaların ve öğretmenlerin işitme engelli çocukları için özel eğitimi yeterli bulmadıklarını ve kendilerine yeni hedef saptamadıklarını, okullarında özel eğitim öğretmeni sıkıntısı çektiklerini, ayrıca aile eğitimi, işe yerleştirme gibi konularda sistemli programların olmadığını ortaya koymuştur.

Geçişe ilişkin alanyazındaki çalışmalara genel olarak bakıldığında, geçiş dönemindeki özel gereksinimi olan bireyler için bireysel geçiş planlarının yapılmasının neden önemli olduğu ve özellikle bağımsız yaşam, toplumsal katılım ve kişiler arası ilişkiler gibi becerilerin geçiş döneminde kazanılması gereken önemli beceriler olduğu farklı araştırmacılar tarafından ortaya konulmuştur.

## BÖLÜM III

### 3. YÖNTEM

#### 3.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğinin kullanıldığı betimsel model kullanılmıştır.

Nitel araştırma yöntemini, gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel bilgi toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlamak mümkündür. Başka bir deyişle nitel araştırma, teori oluşturmayı temel alan bir anlayışla sosyal olguları bağlı buldukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Teori oluşturma toplanan bilgilerden yola çıkarak daha önceden bilinmeyen birtakım sonuçları birbiri ile ilişkisi içinde açıklayan bir modelleme çalışması anlamına gelmektedir. Bu da araştırmacının esnek olmasını toplanan bilgilere göre araştırma sürecini yeniden şekillendirmesini ve gerek araştırma deseninin oluşmasında gerekse toplanan bilgilerin analizinde tümevarıma dayalı bir yaklaşım izlemesini gerektirir (Yıldırım,1999).

Nitel araştırmaların, literatürde sık sık sözü edilen altı özelliği vardır,

*1. Doğal ortama duyarlılık:* Nitel araştırmada, araştırmanın konusunu teşkil eden olgu ya da olay, içinde buldukları doğal ortamda incelenmelidir. Araştırmaya dahil edilen olguların ya da değişkenlerin manipule edilmesi ve davranışların doğal sürecinden farklı bir ortama itilmesi söz konusu değildir. Aksine, olaylar mümkün olduğu ölçüde doğal ortamların içinde algılanmalı ve bu ortamlar içinde oluşan gerçekler araştırmanın bulgularına temel teşkil etmelidir. Çünkü doğal ortamla manipule edilen ortam (deneysel ortam gibi)

arasında önemli farklar vardır ve sosyal bilimler için doğal ortamda oluşan gerçekler daha anlamlıdır (Yıldırım, 1999).

*2. Araştırmacının katılımcı rolü:* Nitel araştırmacı bizzat alanda zaman harcayan, deneklerle doğrudan görüşen ve gerektiğinde deneklerin tecrübelerini yaşayan, alanda kazandığı perspektifi ve tecrübeleri toplanan bilgilerin analizinde kullanan kişidir. Bu yönü ile nitel araştırmacı, araştırma sürecinin doğal bir parçası haline gelir ve zaman zaman bir bilgi toplama aracı işlevi görür.

*3. Bütüncül yaklaşım:* Nitel araştırmada toplanan bilgilerin bütüncül olması temel ilkelerden biridir. Bir bütünün, onu oluşturan parçaların toplamından daha fazla anlam ifade ettiği gerçeğinden hareketle araştırma konusu bütüncül bir yaklaşımla belirlenir ve toplanan bilgiler bütüncül bir yaklaşımla analiz edilir (Bogdan ve Biklen, 1992. Akt. Yıldırım 1999).

*4. Algıların ortaya konması:* Nitel araştırmada en önemli amaçlardan biri araştırmaya dahil edilen kişilerin algılarının ve tecrübelerinin ortaya konmasıdır. Kişilerin içinde buldukları çevre içerisinde nasıl davrandıklarını, kendilerinin ve diğer kişilerin davranışlarını nasıl yorumladıklarını ve bunların nedenlerini anlayabilmek için nitel araştırmacı, mümkün olduğu kadar araştırmaya dahil edilen kişilere yakın olmalı ve gerekirse onlarla birlikte aynı ortamı paylaşmalıdır (Miles ve Huberman, 1994, Akt. Yıldırım 1999).

*5. Araştırma deseninde esneklik:* Amaca en etkili biçimde ulaşabilmek için, uygun yöntem veya yöntemlerin seçimi nitel araştırmada büyük önem taşır. Esnek yaklaşım nitel araştırma sürecinde ortaya çıkan yeni bilgilere ve durumlara bağlı olarak araştırmanın çeşitli boyutlarının yeniden şekillenebileceğine ilişkindir. Yani araştırmanın yönü gerektiği zaman değişebilir, yeni bilgi toplama araçları geliştirilebilir, var olan bilgi toplama araçları ortaya çıkan yeni durumlara göre yeniden şekillendirilebilir, araştırma örnekleme daraltılabilir ya da genişletilebilir.

6. *Tümevarımcı analiz*: Belirli bir teorik yapıya bağlı olarak sebep-sonuç ilişkilerini irdeleyen ya da tümdengelim ilkesine dayalı olarak belli bir teorinin uygulamaya aktarılmasını ya da denenmesini konu edinen pozitivist yaklaşımın aksine, nitel araştırmada genellikle, doğruluğu veya yanlışlığı test edilmek üzere önceden belirlenmiş bir teori ya da hipotez yoktur. Nitel araştırmada, tümevarım ilkesi hakimdir ve araştırmacı topladığı tanımlayıcı ve detaylı bilgilerden yola çıkarak incelediği probleme ilişkin ana temaları ortaya çıkarma, topladığı bilgileri anlamlı bir yapıya kavuşturma yani bu bilgilerden yola çıkarak bir teori oluşturma çabası içindedir (Glaser ve Strauss, 1967, Akt. Yıldırım, 1999).

En sık kullanılan nitel araştırma yöntemlerinden gözlem ve görüşme, sosyal olguların göreceliliğini ve hareketliliğini bir an içinde olsa yakalamaya ve anlamaya yöneliktir. Bu yöntemlerin en büyük avantajları, araştırılan konuyu, ilgili kişilerin bakış açılarını oluşturulan sosyal yapıyı ve süreçleri oraya koymaya imkan vermesidir (Yıldırım,1999).

Görüşme, insanların perspektiflerini, tecrübelerini, duygularını ve algılarını ortaya koymada oldukça güçlü bir yöntemdir. Görüşme sosyal bilimlerde en sık kullanılan veri toplama yöntemlerinden biri olup önceden belirlenmiş ve ciddi bir amaç için yapılan soru sorma ve yanıtlama tarzına dayalı karşılıklı ve etkileşimli bir iletişim süreci olarak tanımlanır (Bogdan ve Biklen, 1992, Akt. Yıldırım 1999). Algıların ortaya konmasında ve yorumlanmasında görüşmeler, araştırmacı için büyük önem taşır. Görüşmelerde elde edilen tanımlayıcı bilgiler daha sonra yapılacak analizlerin temelini oluşturur. Yine görüşmelerde ortaya çıktığı şekliyle araştırmaya katılan kişilerin belirttikleri bazı görüşleri ya da örnekleri araştırma raporunda aynen sunmak, okuyucuya katılımcıların perspektifini doğrudan sunmak bakımından önemli avantaj sağlar (Yıldırım, 1999).

Görüşme alanyazında çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Ancak en çok kullanılan sınıflama şekli yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme ve yarı yapılandırılmış görüşmedir.

Yapılandırılmış görüşmelerde, araştırmacının belirli bir sırayla önceden hazırlanmış olduğu sorular vardır ve genellikle görüşülenden seçeneklerden birini seçmesi istenir. Bu yöntem verinin hızlı kodlanmasına ve analizine, ölçüm kolaylığına ve ardından da araştırmanın kapsamıyla karşılaştırılmasına izin verir. Bu yaklaşım kendi kendine yapılan anketin tersine görüşmeciye ihtiyaç duyulduğu anda kaynak kişinin sorularına cevap verme imkanı sağlar. Bununla birlikte bu yöntem görüşme yapan kişiyi kısıtlar ve ileri ilgi alanlarına yönelmeye fırsat vermez (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008).

Yapılandırılmamış görüşmeler “keşfe yönelik” bir görüşme süreci gibidir. Bu türde önceden belirlenmiş herhangi bir soru ve doğal olarak yanıtlara ilişkin bir beklenti yoktur. Bu durumda araştırmacı, görüşülen kişilerle belirli konuları keşfetmeye çalışır (Yıldırım ve Şimşek 2008). Bu yöntemde, karşılaştırma ve analiz kolaylığı amacıyla seçmeye zorlamak yerine açık uçlu sorular aracılığıyla zengin ve yeterli bilgi toplanması hedeflenmektedir. Breakwell (1995), her iki görüşme yönteminin de araştırmacının bilgi ve yeteneğine bağlı olmasından dolayı, yapılandırılmamış görüşmelerdeki derinliğin, yapılandırılmış görüşmelerdekilerle aynı seviyede olacağını ifade etmektedir (Akt. Büyüköztürk ve diğ., 2008).

Yarı yapılandırılmış görüşme yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşme arasında yer alır. Hem sabit seçenekli hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir. Bu nedenle bu tür görüşme diğer iki yöntemin avantajlarını ve dezavantajlarını içerir. Analizlerin kolaylığı, görüşülene kendini ifade etme imkanı, gerektiğinde derinlemesine bilgi sağlama gibi avantajları ve kontrolün kaybedilmesi, önemsiz konularda fazla zaman harcanması, görüşme yapılanlara belli standartlarda yaklaşılmadığından güvenilirliğin azalması gibi dezavantajları bulunur (Büyüköztürk, ve diğ., 2008).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler için bir dizi soru hazırlanır. Kendileri ile görüşülen kişilerin hepsine sorular aynı sırayla sorulur, ancak görüşülen kişinin görüşme sırasında sorulara istediği genişlikte yanıtlamasına izin verilir. ve bu sorular her katılımcıya aynı sırada sorulur. Yarı-yapılandırılmış

görüşmelerin soruları da diğer görüşme türlerinde olduğu gibi görüşülecek kişinin bildiği terminoloji ile hazırlanmalıdır (Gay, 1987; Berg, 1998 Akt. Batu, 1998).

Bu araştırmada, görüşme yönteminin tercih edilme sebebi, derinlemesine bilgi sağlaması, görüşmecinin görüşme sırasında soruları sorarken esnek davranabilmesi, görüşülen kişinin anlık tepkilerinin kayıt edilmesi ile daha fazla bilgi alınabilmesi gibi güçlü yönlerinin olmasıdır. Bu araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme, diğer görüşme (yapılandırılmış, yapılandırılmamış) türlerine nazaran daha derin bilgi sağlaması nedeniyle seçilmiştir. Bu amaçla açık uçlu soruların yer aldığı bir görüşme formu hazırlanmıştır.

Görüşme, temel boyutları açısından ele alındığında özel bir eğitimi gerektiren bir veri toplama yöntemidir. Bu temel boyutları, görüşme formunun hazırlanması, test edilmesi, görüşmelerin ayarlanması, hazırlıkların yapılması ve görüşmelerin gerçekleştirilmesi oluşturur. Bunların her biri, dikkatle üzerinde durulması gereken, geçerli ve güvenilir veri toplamada oldukça önemli yeri olan aşamalardır (Yıldırım ve Şimşek 2008). Bu araştırmada veri toplama süreci, görüşmenin, söz konusu temel boyutları dikkate alınarak yürütülmüştür.

## **3.2. Verilerin Toplanma Süreci**

### **3.2.1. Görüşme Sorularının Oluşturulması**

Araştırmada iş okullarından mezun olan özel gereksinimi olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerini değerlendirmek amacıyla öncelikle Türkiye’de ve yabancı ülkelerde yapılan araştırma, tez ve makaleler taranmıştır. Daha sonra işitme, ortopedik ve zihinsel engelli bireylere hizmet veren iş okulları ve meslek liseleri ziyaret edilerek bu okulların müdürleri ile görev yaptıkları okulların özellikleri ve işleyişleri hakkında bilgi alınmıştır. Yine bir başka çalışma olarak engelli bireylerin görev aldığı Down Kafe ziyaret edilerek burada görev yapan özel gereksinimi



olan bireylerin çalışma ortamında ne gibi sorunlar yaşadıkları, hangi konularda desteğe ihtiyaç duydukları konusunda bilgi alınmıştır. Yapılan bu çalışmaların verileri incelendikten sonra araştırmmanın zihinsel engelli öğrencilerle sınırlandırılmasına ve bu bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerini anne-baba görüşlerine göre değerlendirilmesine karar verilmiştir.

Bu amaçla görüşme sorularını oluşturmak için, yabancı literatürde yer alan geçiş becerileri, özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, iş okulu müfredat programı, özel eğitimin temel amaçları ve iş okullarının amaçları incelenmiştir. Söz konusu kaynaklarda yer alan ortak noktalar dikkate alınarak yaklaşık 21 soru oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular hakkında bir özel eğitim uzmanı ve iki ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Alınan görüşlerden sonra benzer sorular bir araya getirilerek soru sayısı 6'ya indirilmiş ve bu sorularla ilgili olarak katılımcıların cevaplamasını kolaylaştıracak sondalar oluşturulmuştur.

Anne-babalara yöneltilen sorular 2 formdan oluşmaktadır. A formunda anne-babaların kendileri ve çocukları hakkında genel bilgiler alınmıştır. Bu formdaki sorular görüşmeci tarafından anne-babalara sorularak cevapları form üzerinde kayıt edilmiştir. B formunda ise anne babalara çocuklarının okuldan iş hayatına geçiş becerilerini değerlendirmeye yönelik sorular sorulmuş ve anne-babalardan izin alınarak cevapları, ses kayıt cihazıyla kayıt edilmiştir. Görüşmeler yapılırken katılımcılara sorulan sorular Ek 1 de verilmiştir.

### **3.2.2. Görüşme İlkeleri**

Görüşme soruları oluşturulduktan sonra belirli bir sıra oluşturulmuş ve soruların bu sıra ile katılımcılara yöneltilmesine karar verilmiştir. Katılımcılar soruları cevaplarırken bir başka sorunun da cevabını tamamen vermişlerse o sorunun tekrar sorulmamasına karar verilmiş, ancak katılımcı sadece o sorunun cevabına değinmiş sorunun cevabını tam olarak vermemişse

sorunun tekrar sorulmasına karar verilmiştir. Katılımcıların soruları anlamaması ya da cevap vermede zorlanmaları durumunda soru ile ilişkili sondalar yönlendirme yapılmadan yöneltmiştir.

Örneğin;

- Çocuğunuzun bağımsız yaşam becerilerini kazanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?
- Ne gibi? Anlamadım? diye sormuş, kendisine:
- Örneğin ev içi beceriler, özbakım becerileri gibi becerilerden hangilerini kazandı” denilerek soruyu cevaplamaı kolaylaştırılmıştır.

### **3.2.3. Katılımcıların Belirlenmesi**

Ankara’da şu an eğitim-öğretim hizmeti veren dört iş okulu bulunmaktadır. Bu okullardan üç tanesi daha önceki yıllarda mezun öğrenci vermiş bir tanesi yeni açıldığı için henüz mezun vermemiştir. Bu nedenle araştırma kapsamına Yenimahalle Milli Piyango Başkent İş Okulu, Mamak Hurin Yavuzalp İş Okulu ve Sincan İş Okulundan mezun olmuş öğrencilerin aileleri alınmıştır. Ailelerin adres ve telefonlarına söz konusu okulların idarecileri ile görüşülerek ve gerekli izinler alınarak ulaşılmıştır.

### **3.2.4. Katılımcıların Özellikleri**

Tablo 1 ve 2’de çalışmaya katılan anne-babaların ve özel gereksinimi olan bireylerin A formu ile elde edilen genel özellikleri yer almaktadır.

**Tablo 1.** Çalışmaya katılan anne ve babaların genel özellikleri

| Kod İsim | Eğitim     | Meslek               |
|----------|------------|----------------------|
| A1 anne  | Lise       | Ev hanımı            |
| A2 anne  | Lise       | Ev hanımı            |
| A3 anne  | İlkokul    | Ev hanımı            |
| A4 anne  | Üniversite | Çalışan memur        |
| A1 anne  | Üniversite | Emekli Öğretim üyesi |
| B1 baba  | Üniversite | Öğretmen             |
| B2 baba  | Üniversite | Okul Yöneticisi      |
| B3 baba  | İlkokul    | Emekli işçi          |

**Tablo 2.** Özel gereksinimi olan bireylerin genel özellikleri

| Kod isim ve cinsiyet | ZB***        | Yaş | Özel özel eğitim | Çalışma durumu | Staj imkanı | Mesleki eğt.kurs | Boş zaman            | Mezuniyet Yılı |
|----------------------|--------------|-----|------------------|----------------|-------------|------------------|----------------------|----------------|
| A1-K*                | H.D.Z.E.**** | 20  | 2                | Çalışmıyor     | Hayır       | Hayır            | El işi               | 2009           |
| A2-K                 | H.D.Z.E      | 22  | 3                | Çalışmıyor     | Evet        | Hayır            | El işi,örgü          | 2009           |
| A3-K                 | H.D.Z.E      | 18  | 5                | Çalışmıyor     | Hayır       | Hayır            | Resim, gitar         | 2009           |
| A4-K                 | H.D.Z.E      | 22  | 7                | Çalışmıyor     | Evet        | Hayır            | Yok                  | 2009           |
| A5-E**               | H.D.Z.E      | 18  | -                | Çalışmıyor     | Evet        | Hayır            | Yüzme, resim,müzik   | 2009           |
| B1-E                 | H.D.Z.E      | 20  | 3                | Çalışmıyor     | Hayır       | Evet             | İnternet             | 2009           |
| B2-E                 | H.D.Z.E      | 19  | -                | Çalışmıyor     | Hayır       | Hayır            | Müzik, internet,dans | 2009           |
| B3-E                 | H.D.Z.E      | 22  | 17               | Çalışıyor      | Hayır       | Hayır            | Yüzme, Müzik         | 2009           |

\*Kız

\*\*Erkek

\*\*\*Zeka Bölümü

\*\*\*\*Hafif Derecede Zihinsel Engelli

Araştırmaya 5 anne ve 3 baba toplam 8 kişi katılmıştır. Annelerin 2'si üniversite, 2'si lise ve 1'i ilkokul mezunudur. Annelerden biri dışında diğerleri ev hanımıdır. Babaların 2'si üniversite, 1'i ise ilkokul mezunudur. Babaların 3'ü de çalışma hayatına devam etmektedir.

Araştırmada anne-babaların, iş okulundan mezun özel gereksinimi olan çocuklarının (4 erkek, 4 kız) genel özelliklerine bakıldığında, tüm bireylerin hafif derecede zihinsel engelli oldukları ve 2009 yılında iş okulundan mezun oldukları, yaş ortalamalarının 20 olduğu, 2'si dışında diğerlerinin özel özel eğitim destek hizmetlerinden yararlandıkları, görüşmelerin yapıldığı dönemde yalnızca 1'nin çalıştığı ( yaklaşık 2 ay sonra işten ayrılmıştır) 3'nün okul döneminde özel firmalarda ve devlet kurumunda staj yapma imkanı bulunduğu, okul sonrası dönemde yalnızca 1 tanesinin mesleki kursa katıldığı ve bu bireylerin genelde evde internette oyun oynayarak, müzik dinleyerek ya da el işi yaparak vakit geçirdikleri belirlenmiştir.

### **3.2.6. Görüşme Programının Oluşturulması**

İş okulu yöneticilerinden alınan listelerden aileler rastlantısal olarak seçilerek telefonla aranmıştır. Ailelere telefonda, yapılan araştırma hakkında bilgi verilmiş ve çalışmaya gönüllü olarak katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Aranan ailelerden yalnızca bir tanesi zamanının olmaması nedeniyle araştırmaya katılamamış diğer ailelerin hepsi araştırmaya katılmayı kabul etmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden ailelerle, görüşme için uygun olan gün ve saat telefonda karar verilmiştir. Görüşmecinin araştırma için haftanın belli günlerini ayırabilmesi sebebiyle görüşmeler 28.12.2009/04.02.2010 tarihleri arasında ailelerin evlerinde ya da iş yerlerinde gerçekleştirilmiştir.

**Tablo 3.** Anne-babalarla yapılan görüşmelerin yeri ve zamanı

| Kod İsim | Tarih      | Görüşme Yeri | Kaset no |
|----------|------------|--------------|----------|
| A1       | 30.12.2009 | Ev           | 1        |
| A2       | 02.01.2010 | Ev           | 2        |
| A3       | 26.01.2010 | Ev           | 3        |
| A4       | 04.02.2010 | Ev           | 4        |
| A5       | 14.01.2010 | Ev           | 5        |
| B1       | 16.01.2010 | İş yeri      | 6        |
| B2       | 29.12.2009 | İş yeri      | 7        |
| B3       | 28.12.2009 | Mamak RAM    | 8        |

### 3.3. Görüşme

#### 3.3.1. Deneme Görüşmeleri

Araştırmaya katılan ilk üç anne ile yapılan görüşmeler yazılı ortama geçirildikten sonra tez danışmanı ile birlikte incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda sorularda gerekli düzeltme ve değişiklikler yapılmış, dikkat edilmesi gereken noktalar işaretlenmiş ve bu görüşmelerin deneme görüşmesi olmasına karar verilmiştir. Deneme görüşmeleri çalışmaya dahil edilmemiş, yeni seçilen 8 anne-baba ile çalışmaya devam edilmiştir.

Görüşmeler, araştırmaya katılmayı kabul eden ailelerle önceden belirlenen gün ve saatte aileler için uygun olan yerde yapılmıştır. Görüşmelerin beş tanesi ailelerin evlerinde, iki tanesi iş yerlerinde bir tanesi ise Mamak Rehberlik Araştırma merkezinde gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından bire-bir olarak gerçekleştirilmiştir. Her görüşme öncesinde tüm ailelere, yapılan araştırmanın amacı ve bu amaç için ailelerden alınan verilerin önemi açıklanmış, sorulan sorulara çekinmeden açık bir şekilde cevap vermeleri istenmiştir.

Verilerin tam olarak kayıt edilebilmesi için görüşmenin ses kayıt cihazıyla kayıt edileceği, bu kayıtların analiz için yalnızca araştırmacı tarafından tekrar dinleneceği, bunun dışında kimse tarafından dinlenmeyeceği ailelere tekrar ifade edilmiştir. Ayrıca ailelere kimliklerinin gizli kalacağı ve isimlerinin kesinlikle araştırma içerisinde kullanılmayacağı ifade edilmiştir.

Görüşme sorularına geçilmeden önce ailelerden araştırma için yapılan açıklamaların yer aldığı izin formunu (Ek 2) okumaları ve imzalamaları istenmiştir. Görüşmeye katılan ailelerin tümü ses kaydı yapılmasına izin vermiş ve biri dışında hepsi izin formunu imzalamıştır. İzin formunu imzalamayan katılımcı izin formuna imza atmaya gerek olmadığını ifade etmiştir.

Katılımcılarla yapılan görüşmeler 20 ile 50 dakika arasında sürmüştü ve kayıtlar hiç kesintiye uğramamıştır.

### **3.4. Veri Analizi**

#### **3.4.1. Verilerin Dökümü**

Katılımcılarla yapılan görüşmeler tamamlandıktan sonra kayıt altına alınan görüşmeler bilgisayar ortamında yazılı hale getirilmiştir. Görüşmeler görüşmeci ve görüşülen sırasıyla ve her konuşma duyulduğu şekli ile yazılarak ve her bir satıra numara verilerek yazılmıştır. Veriler yazılı ortama aktarılırken katılımcılar anne (A1...A5) ve baba (B1...B3) olarak kodlanmıştır. Bilgisayar ortamında yazılı hale getirilen veriler beş farklı bölümden oluşan forma yazılmıştır. Uzuner (2001) bu formun bölümlerini şöyle açıklamaktadır.

- a. *Bağlam kayıtları:* Yer, zaman, tarih, kişiler, sayfa no gibi bilgilerin yer aldığı bölümdür. Örneğin Kaset no 1, kod isim A1, Görüşmeci: Mehtap, Tarih: 03.01.2010 gibi.

- b. *Betimsel bilgiler*: Görüşmelerin yer aldığı ses kayıtlarının dökümünün yer aldığı bölümdür.
- c. *Betimsel İndeks*: Betimsel bilgilerdeki ayırt edici özelliklerin yer aldığı bölümdür.
- d. *Görüşmeci yorumu*: Araştırmacının elde ettiği veriler hakkında yargılarının, düşüncelerinin ve görüşlerinin yer aldığı bölümdür.
- e. *Genel yorum*: Yapılan görüşmenin ilişkili sayfası hakkında görüşmecinin genel yorumunun yer aldığı bölümdür (Akt. Batu, 1998)

Bu çalışmada, Uzuner (2001), tarafından açıklanan 5 bölüm dikkate alınarak verilerin dökümü yapılmıştır. Öncelikle 3 bölüme ayrılan word sayfasının soldaki kısmı betimsel indeks için boş bırakılmış, orta kısma görüşmeler aktarılmış ve sağ taraf yine görüşmeci yorumu için boş bırakılmıştır. Bu formun yer aldığı sayfanın üst kısmı bağlam kayıtları, alt kısmı ise genel yorum için kullanılmıştır.

Görüşme verileri orta kısma yazıldıktan sonra görüşmeci verileri okuyarak öne çıkan benzer ifadeleri renkli kalemlerle çizerek belirginleştirmiş, daha sonra bu ifadeleri betimsel indeks bölümüne el ile yazmıştır. Görüşmeci her sayfa için betimsel indeks yazımını bitirdikten sonra görüşmeci yorumunu ve genel yorumu yine el ile yazmıştır. Betimsel indeks kısmının oluşturulması veri analizinde kategorilerin oluşturulmasında görüşmeciye kolaylık sağlamıştır.

### **3.4.2. Verilerin Analizi**

Araştırmacı tarafından bilgisayarda yazılı hale getirilen verilerin analizi, tümevarım analizi yöntemi ile yapılmıştır. Tümevarım analizi, analizin kategorilerinin, kodlarının ve temalarının tümüyle verilerden oluşturulması anlamına gelmektedir. Analizi yapan kişi verilerdeki doğal çeşitlemeye

bakarak, kategorileri ve temaları oluşturmaktadır (Patton, 1990; Akt., Batu,1998).

### 3.4.3. Kategorilerin ve Kodların Oluşturulması

Kategoriler, aynı konuya ilişkin bilgilerden oluşturulan veri bölümleridir ( Bogdan ve Biklen, 1992, Akt. Batu 1998). Bu araştırmada tüm veriler bir kez okunarak görüşme verilerinin bir bütün halinde görülmesi sağlanmıştır. Daha sonra bir kez daha okunarak olası kategoriler not alınmıştır. Olası kategoriler oluşturulurken araştırmancının amaçları göz önünde bulundurulmuş dolayısıyla sorulan soruların cevaplarına gelebilecek cevaplar düşünülerek kategoriler oluşturulmuştur. Kategorilerin oluşturulmasından sonra kodlama işlemine geçilmiş ve her bir kategoriye, kategorinin baş harflerinden oluşan kodlar verilmiştir.

Verileri kodlama işlemi bittikten sonra ortak kodlar bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Daha sonra bulguların yazılması ve yorumlanması için oluşturulan kategoriler düzenli hale getirilmiştir. Belirlenen kategoriler ve kodlar aşağıdaki gibidir.

#### **Kodlar ve Kategoriler**

|      |   |                                  |
|------|---|----------------------------------|
| AB   | : | Akademik başarı                  |
| BYB  | : | Bağımsız yaşam becerisi          |
| DB   | : | Devletten beklentiler            |
| EMO  | : | Eğitimden memnun olma            |
| EMOL | : | Eğitimden memnun olmama          |
| M    | : | Matematik                        |
| OB   | : | Okuldan beklentiler              |
| OY   | : | Okuma yazma                      |
| ÖB   | : | Özbakım becerisi                 |
| SB   | : | Sosyal beceri                    |
| TB   | : | Toplumdan beklentiler            |
| TK   | : | Toplu taşıma araçlarını kullanma |



|     |   |   |
|-----|---|---|
| YG  | : | İş okulunda aldığı eğitimi yeterli görme  |
| YTG | : | İş okulunda aldığı eğitimi yetersiz görme |

#### **3.4.4. Verilerin Kodlanması**

Verilerin kodlanması, veriler arasında yer alan anlamlı bölümlere, bir kelime, cümle, paragraf veya sayfaya, isim verilmesi süreci olarak ifade edilmektedir (Batu, 1998; Yıldırım ve Şimşek, 1999, Akt., Gürgür, 2001).

Bu araştırmada, görüşmelerden elde edilen veriler bir kez okunduktan sonra kategoriler ve kodlar listesi oluşturulmuştur. Oluşturulan listedeki kodlar ve kategoriler göz önüne alınarak veriler tekrar okunmuş ve uygun kodlar uygun satırlara, paragraflara ya da sayfalara yerleştirilmiştir. Bu yerleştirme işlemi sırasında her kodun yanına daha önceden belirlenen sayfa numarası da yazılarak yeri kesinleştirilmiştir. Verilerin kodlama işlemi bittikten sonra kodların verildiği satır, paragraf ya da bölümler uygun yerlerden kesilmiş ve ortak kodlar bir araya getirilerek dosyalanmıştır.

#### **3.5.1. Temaların Oluşturulması**

Verilerin kodlanması ve ortak kodların dosyalanması işleminden sonra elde edilen dosyalardan temalar oluşturulması işlemine başlanmıştır. Temalar, araştırmacının verilerden ortaya çıkarttığı kavramlardır (Bogdan ve Biklen, 1992; Akt., Batu, 1998).

Bu araştırmada, temaların oluşturulması sürecinde öncelikle oluşturulan kod dosyaları tek tek ele alınarak okunmuş ve aynı başlık altında olabilecek verilere birer başlık verilmiştir. Daha sonra oluşturulan bu temaların altına, katılımcı görüşleri alıntı yapılarak bulgular düzenlenmiştir. Bu işlem yapılarak elde edilen başlıklardan önce 10 tema oluşturulmuş ve daha sonra birleştirilebilecek temalar gözden geçirilerek daha genel 6 temaya ulaşılmıştır.

### 3.5. Araştırmanın Geçerliliği

Nitel araştırmada geçerlik araştırmacının araştırdığı olguyu, olduğu biçimiyle ve olabildiğince yansız gözlemesi anlamına gelmektedir (Kirk ve Miller, 1986; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırılan olgu veya olay hakkında bütüncül bir resim oluşturulabilmesi için araştırmacının elde ettiği verileri ve ulaştığı sonuçları teyit etmesine yardımcı olacak bazı ek yöntemleri (çeşitleme, katılımcı teyidi, meslektaş teyidi, vb.) kullanması gerekir. Nitel araştırmada araştırmacının esnek olması ilkesi geçerlik konusunda önemli bir kazanımdır. Araştırmacı araştırma sürecinde gerekli gördüğü taktirde, yeni stratejilere başvurabilir, görüşmeye yeni sorular ekleyebilir, daha önce planlanmayan yeni görüşmeler yapabilir, elde ettiği verileri teyit etmek amacıyla farklı veri toplama yöntemleri kullanabilir. Aynı şekilde, araştırma alanına olan yakınlık, yüz yüze olan görüşmeler yoluyla ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplama ve elde edilen bulguların teyit edilmesi için alana geri gidebilme ve ek bilgi toplama olanağının olması nitel araştırmada geçerliği sağlayan önemli bir özelliktir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmada geçerliği sağlamak için meslektaş teyidi, görüşmelerde yapılan ses kayıtlarının araştırmacı tarafından deşifre edilmesi, ve bulgularda katılımcıların ifadelerine doğrudan yer verilmesi gibi stratejiler izlenmiştir.

### 3.6. Araştırmanın Güvenirliği

Güvenirlik, herhangi bir ölçme araç veya yönteminin ne derece tutarlı ölçüm yapabildiğidir (Tekin, 2002). Nicel araştırmalarda güvenilirlik için söz konusu olan bazı etkenler nitel araştırmalar için söz konusu değildir. Nitel araştırmalarda en önemli ilkelerinden biri gerçeklerin kişilere ve ortama göre sürekli değiştiği ve araştırmanın, benzer gruplara tekrarlanmasında aynı sonuçlara ulaşılmayı mümkün kılmadığını kabul etmektir. Bununla birlikte nitel araştırmada güvenilirliği sağlamak için alınabilecek önlemler vardır. Lecompte ve Goetz (1982), nitel araştırmalarda dış güvenilirliği sağlamak için araştırmacının araştırma sürecindeki kendi konumunu açık hale getirmesini

gerektiği, araştırmada veri kaynağı olan bireylerin açık Şekilde tanımlanmasını, sosyal ortam ve süreçlerin tanımlanmasını ve veri toplama ve analiz yöntemleri ile ilgili ayrıntılı açıklamaların yapılmasını önemli görmektedir. İ güvenirlik konusunda ise toplanan verilerin öncelikle betimsel bir yaklaşımla doğrudan sunulmasını, aynı araştırmaya birden fazla araştırmacının dahil edilmesini, özellikle gözlem yolu ile elde edilen bulguların görüşme yolu ile teyit edilmesi, elde edilen verilerin analizinde bir başka araştırmacıyı kullanma ve ulaşılan sonuçları teyit etme ve önceden oluşturulmuş ve ayrıntılı olarak tanımlanmış bir kavramsal erveye bağlı olarak veri analizinin yapılmasını önermektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Bu araştırmanın güvenirliğini sağlamak için temaların oluşturulması işleminden sonra bir lme değerlendirme uzmanı ve bir özel eğitim uzmanı rasgele seçilen üç kodlama dosyasının temalarını birbirlerinden bağımsız olarak oluşturmuşlar ve elde ettikleri verileri karşılaştırmışlardır. Karşılaştırılan temalar birbiriyle benzerlik göstermekle birlikte farklılık gösteren temalarda tartışılarak uzlaşma sağlanmıştır. Bunun dışında veri toplama ve analiz süreci ayrıntılı olarak anlatılmaya çalışılmıştır.

## BÖLÜM IV

### 4. BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda 8 katılımcıya (5 anne - 3 baba) 6 açık uçlu soru sorulmuş ve her bir soruyu açıklamaları için alternatif sorular (sondalar) yöneltilmiştir. Yapılan görüşmeler sonucu kayıt altına alınan ifadeler analiz edilerek 4 ana temada toplanmıştır. Bu temalar;

- 1- Çocuklarının, iş okulunda aldıkları eğitim hakkında anne-babaların görüşleri,
- 2- Çocuklarının, bağımsız yaşam becerilerine ilişkin anne-babaların görüşleri,
- 3- Çocuklarının iş/meslek becerilerine ilişkin anne-babaların görüşleri,
- 4- Anne-babaların okul, devlet, toplum/iş çevreleri hakkında görüşleri/beklentileri,

Belirlenen her bir temaya ait alt temalar ve bunlara ilişkin bulgular ayrı ayrı ele alınmıştır.

#### **4.1. Çocuklarının iş okulunda aldıkları eğitim hakkındaki anne-baba görüşleri;**

İş okulundan mezun olan çocuklarının, iş okulundan aldıkları eğitim hakkındaki anne-baba görüşleri tablo 4'de görülmektedir.

**Tablo 4.** Çocuklarının iş okulunda aldıkları eğitim hakkındaki anne-babaların görüşleri

|                               | <b>Katılımcılar</b> | <b>n</b> |
|-------------------------------|---------------------|----------|
| Sosyal gelişim sağladı        | A1,A2,A3,A4,B1, B3  | 6        |
| İş okulunda bir şey kazanmadı | A3, A4, B2          | 3        |
| El becerisi arttı             | A5,B1               | 2        |
| Matematiği ilerledi           | A1                  | 1        |

A: Anne      B: Baba

Tablo 4'te belirtildiği gibi araştırmaya katılan 6 katılımcı, çocuklarının iş okulunda sosyal olarak geliştiğini, 2 katılımcı çocuklarının el becerilerinin arttığını, 1 katılımcı çocuğunun matematik becerilerinde ilerlediğini, 3 katılımcı ise iş okulunun çocuklarına bir şey kazandırmadığını ifade etmiştir.

Sosyal becerilerinin arttığını söyleyen B1 ve A4 özellikle bu konuya vurgu yapmış ve iş okulunda çocuklarının sosyal alanda gelişme gösterdiğini belirtmiştir.

**“El becerileri arttı, arkadaşlık ilişkileri arttı, sosyal yönü iyi gelişti”. (st 371)**

**“Daha çok sosyal yönünü geliştirdiğini düşünüyorum”. (st 239)**

Yapılan görüşmelerde çocuğunun iş okulunda bir şey kazanmadığını ifade eden A3 bu durumun, çocuğunun ekiple yapılan çalışmalara katılmak istememesine ve bilgisayar dışındaki atölyeleri hiç sevmemesine bağlı olduğunu ifade etmiştir. Çocuğunun iş okulunda herhangi bir beceri kazanmadığını ifade eden diğer anne A4 ise yapılan çalışmalarda öğretmenlerin el becerisi geliştirmeyi hedeflediklerini, ancak yapılan ürünleri öğrencilerden çok öğretmenlerin yaptığını ve bu ürünleri kermeslerde sattıklarını ifade etmiştir. Bu konuda görüş bildiren babalardan B2 ise kendisi için, bu okulların, öğrencileri bir meslek sahibi yapmasa da öğrencilere iş sorumluluğu vermelerinin ve bir otorite altında çalışmayı öğretmelerinin önemli olduğunu, iş okulunun bu becerileri veremediğini ve bu konuda

görüşme yaptığında okulun bu becerilerin öğretimini ailelerden bekler bir tavır olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca iş okulunun bu becerileri kazandıracak yapıda olmadıklarını ifade etmiş ve iş okulunun bu yapıya sahip olmamasının nedenlerinin öncelikle öğretmenlerin iş becerileri üzerine yetiştirilmemiş olmaları ve iş atölyelerinin imkanlarının kısıtlı olması şeklinde ifade etmiştir.

“4 sene geçirdi, yani durumunun üzerine artı bir şeyler konduğunu söyleyemem, yani okulun becerisinden ziyade...özel durumuyla ilgili bu”.(st 151)

“Orda herhangi bir şey kazandığına inanmıyorum açıkçası. Hiçbir şey de aldığına inanmıyorum dediğim gibi işte bir takım bunlara el becerisi vermek isteyip de onları kendileri yapıp işte kermeslerde kendileri sattılar...onun ben orda kesinlikle herhangi bir beceri kazandığına inanmıyorum”.(st 215)

“İş okulunda çok fazla bir şey aldığını şey yapmıyorum..zannetmiyorum..... o iş sorumluluğunu verebilmek bir otorite altında çalışabilmeyi onlara şey yapabilmek önemliydi iş okulu bana göre bunu veremedi ve birkaç kez görüşmelerimizde de sanki bu işi daha çok böyle ailelerden bekler tavırları vardı...aile evde bi takım belki olumlu şeyleri ona kazandırabilir ama bunu yapacak olan o okuldu, ama bunu vermedi bunu verebilecek yapıda değildi”.(st 416)

### 1a- Çocuklarının akademik becerilerine ilişkin anne-babaların görüşleri

Çocuklarının akademik becerilerine ilişkin anne-baba görüşleri tablo 5’de görülmektedir.

**Tablo 5.** Çocuklarının akademik becerilerine ilişkin anne-babaların görüşleri

|                                  | <b>Katılımcılar</b>  | <b>n</b> |
|----------------------------------|----------------------|----------|
| Okuma-Yazma becerisi kazandı     | A1,A3,A4,A5,B1,B2,B3 | 7        |
| Toplama-çıkarma becerisi kazandı | A1,A4,A5,B1,B2,B3    | 6        |
| Çarpma-bölme becerisi kazanamadı | A1, A4, A5, B1,B2,B3 | 6        |

Tablo 5'e göre çocuklarının iş okulunda aldıkları eğitim hakkında görüşleri sorulan katılımcılar bu sorunun altında çocuklarının akademik becerileri kazanımlarıyla ilgili olarak düşüncelerini ifade etmişlerdir. Tablo 5'de belirtildiği üzere 7 katılımcı çocuklarının okuma yazma becerisini ilköğretimde kazandığını ve çocuklarının okuduğunu anlayabildiğini, 1 katılımcı ise çocuğunun unutkanlığı nedeniyle okuma yazma becerisi kazanamadığını ifade etmiştir.

Temel matematik becerilerinde ise 6 katılımcı çocuklarının basit düzeyde toplama ve çıkarma işlemi yapabildiğini ancak çarpma ve bölme işlemlerini yapamadığını, 1 katılımcı ise çocuğunun rakamları bildiğini ve sayı sayabildiğini ancak toplama işlemi yapamadığını ifade etmiştir.

Okuma yazma becerilerine ilişkin olarak K3 çocuğunun okuyabildiğini ve okuduğunu anlayabildiğini ancak bilmediği kelimenin çok fazla olduğunu ayrıca matematik becerilerinde yaşadığı sıkıntıdan dolayı muhakeme becerisinin olmadığını bu nedenle de kızının hayatında bir takım engellerin oluştuğunu ifade etmiştir.

**“Rahatlıkla okuyor, okuduğunu da anlıyor ama bilmediği kelimeleri çok fazla, ben ayaklı sözlük görevini yapıyorum, gelip sorar hep... Matematik becerileri yok, yani muhakemesi yok en çok sıkıntı çektiğimiz yani hep beraber sıkıntı çektiğimiz konu bu, matematik muhakemesi olmayınca da o muhakeme kendi hayatıyla alakalı bir takım engeller oluşturuyor”.(st 416)**

A4 çocuğunun akademik becerilere ilişkin kazanımlarının öğretmene bağlı olarak değiştiğini, A3 çocuğunun özellikle matematik becerilerinde bu okulda gerilediğini, iş okuluna başlamadan önce öğrendiği çarpma işlemi unuttuğunu, öğretmenleri ile görüştüğü halde matematikte ilerleme sağlayamadıklarını, ilköğretimdeki öğretmenlerinin matematik konusunda daha iyi olduğunu ifade etmiştir.

**“Akademik beceriler de biraz öğretmene bağlı olarak yoğunluk kazandı veya daha az gelişebildi. Birkaç öğretmen değişikliği yaşadılar ama en son mezun olduğu dönemdeki öğretmeninden hakikatten çok şey kazandığını söyleyebilirim. Kendisinde çünkü idealist bir özel eğitimciydi ve**

hakikatten çocuklara özverili çalışmalarda bulundu.”(st 266)

“Ben iki haneli sayıları çarpmaya kadar öğretmişim. Ben burada gerilediğini gördüm hatta ben müdüre de öğretmenine de hepsine de söyledim, yani benim çocuğum geldiği zaman ki kendileri de diyorlardı...biz burada matematiği nerde kaldıysa orda bitirdik hatta şu an gerilemiş vaziyette... öbür tarafta öğretmenleri baya iyi vermişti.”(st 226)

### 1b- Çocuklarının sosyal becerilerine ilişkin anne-babaların görüşleri

Çocuklarının sosyal becerilerine ilişkin anne-baba görüşleri tablo 6’da görülmektedir.

**Tablo 6.** Çocuklarının sosyal becerilerine ilişkin anne-babaların görüşleri

|  | <b>Katılımcılar</b>     | <b>n</b> |
|--|-------------------------|----------|
| Arkadaş ortamı                               | A5, B1                  | 2        |
| Yetişkinlerle ilişki                         | A1,A2,A3,A4,A5,B1,B2,B3 | 8        |
| Yaşlıları ile arkadaşlık kuramama            | A5,A3, B3               | 3        |
| Verilen görevi yerine getirme                | A1,A2,A3,A4,A5,B1,B2,B3 | 8        |
| Sosyal ifadeleri kullanma                    | A1, A4,A3,A5,B1,B2,B3   | 7        |
| Görgü kuralları                              | A1, A4,A3,A5,B1,B2,B3   | 7        |
| Yabancı ortamlara uyum                       | A3, A4, A5,B1,B3        | 5        |
| Bulunduğu ortamın kurallarına uygun davranma | A1,A2,A4,A5,B1,B2,B3    | 7        |
| Kendini tanıtmama                            | A1,A3,A4,A5,B1,B2,B3    | 7        |

Tablo 6’da belirtildiği üzere, katılımcıların tamamı çocuklarının yetişkinlerle rahat iletişim kurabildiklerini, verilen görevi yerine getirebildiklerini, 7 katılımcı çocuklarının günlük hayatta sosyal ifadeleri kullanabildiğini, kendini tanıtabildiğini, görgü kurallarına ve bulunduğu



ortamın kurallarına uygun davranabildiğini, 5 katılımcı çocuklarının yabancı ortamlara uyum sağlayabildiğini, 3 katılımcı çocuklarının yaşlıları ile ilişkilerinde sorun yaşadığını ve yalnızca 2 katılımcı çocuklarının arkadaş ortamı olduğunu ifade etmiştir.

Katılımcıların, çocuklarının sosyal becerilerine ilişkin görüşlerine genel olarak bakıldığında, katılımcıların tamamına yakınının çocuklarını “sosyal” olarak tanımladıkları görülmektedir.

**“Sosyal yönden, zaten... Sosyal bir çocuktur, girişkendir, güleçtir herkesle çok çabuk iletişim kurabilir.” (st 219)**

**“Valla sosyal yönü... En kuvvetli olduğu yönü açıkçası.”(st 283)**

Katılımcıların ifadelerine genel olarak bakıldığında, katılımcıların çocuklarını“arkadaş edinebilir” ve “sosyal” olarak tanımlamalarına rağmen yalnızca 2 katılımcı çocuklarının sosyal bir ortama sahip olduğunu ifade etmiştir. Çocuğunun sosyal ortamının olduğunu ifade eden A5, çocuklarda yaşanan en büyük sıkıntının yaşlıları ile olan ilişkilerinin istedikleri gibi olmadığını ama çocuğunun düzenli olarak gittiği spor merkezinde arkadaş edinebildiği ve oradaki insanlar tarafından iyi tanındığını, B2 ise çocuğunun mahalledeki insanlarla ve internet üzerinden arkadaşları ile görüştüğünü ifade etmiştir.

**“Bizim çocuklarda en büyük sıkıntımız o... biyolojik olarak belli bi yaşta etrafın nasıl olduğunu görüyor ve maalesef kendi yaşlılarıyla bir arzuladığı gibi bir arkadaş şeyi olamıyor. Fakat neyse ki bunu bizim üye olduğumuz spor kulübünde baya bi tatmin ediyo oraya tek başına gidip geliyo tabi lokal yakınlığın da faydası var.”(st 329)**

Çocuklarının yaşlıları ile olan ilişkilerinde sorun yaşadıklarını ifade eden A3 ve B3 ise çocuklarının yaşlıları ile olan ilişkilerinde sorun yaşamalarının sebeplerinin yaşlılarının kendi çocuklarına karşı hoşgörülü olmamaları olarak ifade etmişlerdir. A3 aynı zamanda çocuğunun kendinden küçük akrabaları ile arkadaşlık etmeyi tercih ettiğini ifade etmiştir.

“Yaşlıları ile olan ilişkisi problemlili çünkü yaşlılarının daha sevecen yaklaşmaları lazım, daha ılımlı yaklaşmaları lazım, bunun yaptığı bazı davranışları hoş görüp aralarında eritmeleri lazım, ben yaşlılarından böyle bir davranış görmedim şimdiye kadar, hiçbir zaman görmedim, kendinden küçüklerle oynuyor kendi akrabalarımın görüyorum o küçük büyüdüğü zaman aradaki makas açılıyor başka bir küçük geliyor.”(st 176)

“(arkadaş ortamı) Pek fazla yok kendi akranlarından işte toplum orda bazı insanlarda böyle çocukları yakından.. yani onları kazanmak isteyenlerde var, sıkıntılarında dolayı kendini uzaklaştırmak isteyen insanlarda var.”(st 500)

#### 4.2. Anne-Babaların çocuklarının bağımsız yaşam becerilerine ilişkin anne-baba görüşleri

Çocuklarının bağımsız yaşam becerilerine ilişkin anne-baba görüşleri tablo 7’de görülmektedir.

**Tablo 7.** Çocuklarının bağımsız yaşam becerilerine ilişkin anne-baba görüşleri

|                                   | <b>Katılımcılar</b>     | <b>n</b> |
|-----------------------------------|-------------------------|----------|
| Özbakım becerilerini kazandı      | A1, A3, A5, B2, B3      | 5        |
| Ev içi becerilere sahip           | A1,A2, A3, A4, A5, B2   | 6        |
| Basit yemekleri yapabilir         | A3,A5,B2                | 3        |
| Yakın çevrede alışveriş yapabilir | A1,A2,A3,A4,A5,B1,B2,B3 | 8        |
| Saati bilir                       | A4, A5                  | 2        |

Tablo 7’de belirtildiği üzere, 8 katılımcının hepsi çocuklarının yakın çevrede yürüme mesafesinde bulunan market ya da bakkallardan günlük alışverişlerini yapabildiklerini, 6 katılımcı çocuklarının ev içi becerilerine (evi toplama, temizlik yapma, yatağını toplama vb) sahip olduğunu ifade etmiştir. Bunun dışında 2 katılımcı çocuklarının saat kullanma becerisine sahip olduğunu ifade etmiştir.

2 katılımcı çocuğunun ev içi becerilere sahip olmamasının annelerinin yaptırmamasından kaynaklandığını ifade etmiştir. Ayrıca 1 katılımcı bu becerilerin okulda kız öğrencilere öğretildiğini ama erkeklere öğretilmediğini ifade etmiştir.

**“Yapmak istemiyor, annesi de yaptırmıyo, bi de annelerde koruma iç güdüsü vardır ya..böyle de davranıyor.” (st 749)**

**“Bunları zaten okullarında kız çocuklarına onları gösteriyorlardı mesela makarna pişirmeyi ev işlerini, nasıl bi bayan evde ne lazımsa ama bunlara da göstermiyorlardı.”(st 818)**

Çocuklarının özbakım becerilerine ilişkin görüşleri sorulan katılımcıların 5'i çocuklarının özbakım becerilerini bağımsız yapabildiğini, diğer 3'ü ise kişisel bakımını bağımsız olarak yapma becerisine sahip olmadığını ifade etmiştir. Kişisel bakımını yapamayan bireylerin anneleri, banyo yaparken çocuklarının yeterince temiz olamayacaklarına inanmaları ya da banyo yapma becerisine sahip olmamalarından kaynaklı onları yalnız bırakmadıklarını ifade etmiştir.

**“Bazen kendisi de yıkaniyo ama benim kadar düzgün yıkanmadığı için benim içim rahat etmediği için ben yıkıyorum.”(st 689)**

**“Kıyafetine düşkündür, banyosunu ben yaptırırm, yapar da köpüklü bırakır, benim ona cesaretim yok.”(st 576)**

**“Daha traş olmuyor ama diğer konularda biz yardımcı oluyoruz. Genelde kendisi ben olayım yapayım diyor aslında diyorsa da... Ya tam olarak yapamıyor.” (st 756)**

Çocuklarının bağımsız hareket etme becerilerine ilişkin görüşleri sorulan katılımcıların tamamı çocuklarının böyle bir beceriye sahip olmadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan A1 ve A4 birkaç kez çocuklarının yetişkin yardımı olmaksızın aile tarafından planlanarak ( birinin yardımı ile otobüse binme, otobüsten ineceği yerde de birinin beklemesi) şehir içinde hareket ettiğini, B2 ise yine planlı olarak çocuğunun Ankara'dan Eskişehir'e trenle gittiğini ifade etmiştir.

**“Valla bu konuda fazla cesaret edemiyoz ama bu sene birkaç defa kız kardeşim Emek'te**

oturuyordu. Hani dedim kendisine güveni de gelsin, ordan bindirdi Allaha şükür eve gelebildi.”(st 550)

“Nadir, ablası üniversitede okuyor Eskişehir de, örneğin, ben öğrensin diye buradan dolmuşa bindiririm ben seni oradan alacam diyorum, gönderiyorum, buradan işte hızlı trene bindirdim, o şekilde ablası oradan alıyor, bu şekilde yapabiliyor.”(st 763)

Katılımcılar çocuklarının bir yetişkin yardımı olmaksızın bağımsız olarak otobüs ya da dolmuş kullanamamalarını çeşitli sebeplerle açıklamışlardır. A1,A2 ve A3 çocuklarının kaybolmalarından ya da başına kötü bir şey gelmesinden korkmaları ve çocuklarının bu beceriyi bağımsız olarak yapacaklarına inanmamaları olarak ifade etmiştir.

“Bi de okuması olmadığından bi yere gideceğini de sanmıyorum, yapamaz yani, hiç öyle hani denemedik de yapamaz sanıyorum.” (st 592)

“Ya kaybolur diye yapamaz diye, fazla hani... Beraber genelde gidip geliyoruz Ankara malumunuz.”(st 555)

“Hayır, gideceği yeri bilemiyor, yönünün bilmiyor, fark ediyor mesela burasıydı diye binaları tanıyor ama buradan kalkıp Kızılay’a tek başına gideyim metroya bineyim ineyim gibi bir güveni yok.” (st 645)

A4 çocuğunun öğrettiği mesafeyi (kendi evinden Kızılay’a) kendi başına gittiğini ifade etmiş ancak bir başka konuşmasında her yere birlikte gittiklerini ifade ederek birbiriyle çelişkili görüş bildirmiştir.

A5 ve B3 çocuklarının bağımsız hareket edememelerinin sebebinin kendilerinin bu beceriyi öğretmediklerinden ve bunun kendi eksikleri olduğu şeklinde açıklamışlardır.

“Ama otobüse binip filanca semte gitme o yok belki onun bizde kazandıramadık korumacılık adına bilemiyorum yani başarılı olamadığımız şeylerden bi tanesi o.”(st 731)

“Biz bunu küçükten beri yanımızda getirip götürdüğümüzden onda eksikliğimiz var, mesela buradan Kızılay’a gidemiyor.” (st 829)

Saati kullanma ve günlük işlerini planlama becerisinde ise yalnızca 2 katılımcı çocuklarının bu beceriye sahip olduğunu ifade etmiştir.

“Sabahtan kalkıyor işte kahvesini içiyor ve kendine bir plan yapıyor, ...mesela iki saat önce bilgisayarla şey yapıcım, müziğimi dinlicem, ondan sonra kalkıcım spora gidicem diyor ve kalkıyor gidiyor hakikatten yani o plana uyuyor o anlamada benden daha başarılı.”(st 737)

#### 4.3. Çocuklarının iş/meslek becerilerine ilişkin anne-baba görüşleri

##### 3a- Çocuklarının sahip olduğu iş/meslek becerilerine ilişkin anne-babaların görüşleri

Çocuklarının, “bir iş yerinde çalışmak için sahip olduğu iş/meslek becerilerine” ilişkin anne-baba görüşleri tablo 8’de görülmektedir.

**Tablo 8.** Çocuklarının sahip olduğu iş/meslek becerilerine ilişkin anne-baba görüşleri

|   | <b>Katılımcılar</b>  | <b>n</b> |
|---|----------------------|----------|
| Getir-götür işleri yapar                      | A2,A3, A4, A5, B1,B2 | 6        |
| Büro/evrak işleri yapabilir.                  | A1, A4, A5,B1        | 4        |
| Bilgisayarda basit işler yapabilir            | A3, A4, A5,B1        | 4        |
| Fotokopi çekebilir                            | A3, A4, A5           | 3        |
| Servis elemanı/<br>Çay vb işler yapabilir.    | A1,A2,A5             | 3        |
| Temizlik işleri yapabilir.                    | A1, A4               | 2        |
| Bir iş yerinde çalışma becerisine sahip değil | A3,B2,B3             | 3        |

Tablo 8’de görüldüğü üzere, 8 katılımcı bu soruya 7 farklı cevap vermiştir. Katılımcılar sırasıyla çocuklarının, getir-götür, fotokopi büro/evrak işleri, servis elemanlığı (garsonluk), temizlik ve bilgisayarda basit işleri yapabileceklerini ifade etmiştir. Ayrıca A4 ve A5 çocuklarının öğretildiği zaman her şeyi yapabileceğini, A3 ve B2 çocuklarının bir iş yerinde çalışma becerilerine sahip olmadığını düşündüklerini ifade etmişlerdir.

Çocuklarının iş/meslek becerilerine ilişkin görüşleri sorulan katılımcılardan çoğunluğu çocuklarının devlet dairesi ya da büro ortamında getir götür işleri ve evrak işleri yapabileceğini ifade etmişlerdir.

**“Aslında bana göre bi çok şey yapabilir mesela bir ofis elemanı olarak devlet yani mesela diyelim devlet dairesinde biliyorsunuz böyle evrak memurları vardır getir götür anlamında çok rahat o tür bi şey yapabilir.”(st 898)**

**“Belki işte hani böyle getir götür böyle bi şeyi anlatırsanız öğretirseniz yapabilecek çok fazla şey becerisi gerektirmeyen nasıl diyeyim zanaatkarlık becerisi gerektirmeyen işleri yapabilir.”(st 916)**

**“Valla çay desem çayı yapar verir, çayı demler, getir götür işini yapar temizlik yapar.”(st 862)**

Katılımcılardan A3, çocuğunun bir iş yerinde çalışmak için gerekli donanımına sahip olmadığını ama tanıdık biri yanında evrak işleri ya da getir-götür işleri yapabileceğini ifade etmiştir. B2, çocuğunun iş anlamında hiçbir beceriye sahip olmadığını ama öğretilirse getir-götür işleri yapabileceğini ifade etmiştir.

**“Açıkçası bundan çok kuşkuluyum, bir iş yerinin disiplini içersine girip de sabahtan akşama kadar çalışabilecek donanımı yok diye düşünüyorum.”(st 877)**

**“Yani bence hiçbir beceriye sahip değil, yani mesleki anlamda sahip değil, ne bileyim belki düşünüyorum ne yapabilir bi şeyi öğretebilirsiniz belki ...belki işte hani böyle getir götür böyle bi şeyi anlatırsanız öğretirseniz yapabilecek nasıl diyeyim zanaatkarlık becerisi gerektirmeyen işleri yapabilir.”(st 913)**

### **3b- Çocuklarının iş okulunda aldıkları iş becerilerine ilişkin anne-baba görüşleri**

Çocuklarının “iş okulunda aldığı iş becerilerine” ilişkin anne-baba görüşleri tablo 9’da görülmektedir.

**Tablo 9.** Çocuklarının iş okulunda aldıkları iş becerilerine ilişkin anne-baba görüşleri

|   | <b>Katılımcılar</b> | <b>n</b> |
|---|---------------------|----------|
| İş becerisi kazandığını düşünmüyorum                | A3, A4, A5, B3      | 4        |
| El becerisi gelişti                                 | A1,A2, B1           | 3        |
| İş becerisi olarak ne kazandığının farkında değilim | B2                  | 1        |

Tablo 9’da görüldüğü üzere, çocuklarının iş okulunda, işe hazırlık becerisi olarak kazandıkları beceriler ve bu kazanımların yeterliliği hakkındaki görüşleri sorulan katılımcılardan, 3 katılımcı çocuklarının el becerilerinin geliştiğini ve 4 katılımcı çocuklarının iş becerisi kazanmadığını ifade etmiştir. 1 katılımcı ise çocuğunun iş okulunda iş becerisi olarak ne kazandığının farkında olmadığını ifade etmiştir. Ayrıca katılımcıların tamamı çocuklarının iş okulunda aldıkları eğitimin yetersiz olduğunu ifade etmiştir.

Çocuklarının iş okulunda kazandıkları iş/meslek becerilerine ilişkin görüşleri sorulan katılımcılardan çoğunluğu çocuklarının iş okulunda iş/meslek becerisi kazanmadığını ifade etmiştir. Katılımcılardan A5 çocuğunun iş becerisi olarak bir beceri kazandığını düşünmediğini, yalnızca katıldığı atölyelerle ilgili bazı işlere aşinalık kazandığını ifade etmiştir. A5 ile aynı görüşte olan B1 çocuğunun el becerilerinin geliştiğini ama mesleğe yönelik bir çalışma yapılmadığını ifade etmiştir.

**“Yani el becerileri nispeten biraz daha iyi oldu yani iş okulunda böyle aman aman iş okulunda böyle buna bi meslek kazandırdık gibi yönelik çok da benim görüşüme göre verilmedi.”(st 1000)**

**“Orda o anlamda çok fazla bi şey öğrendiğini düşünmüyorum.. somut olarak ne kadar kazandı sanıyorum konuya bi aşinalık kazandı.”(st 967)**

Çocuklarının iş okulunda aldığı eğitimi yeterli görmeyen katılımcılar, iş okulunun çocuklarının gelişiminde yetersiz kalma sebebini farklı nedenlerle açıklamışlardır. Katılımcılardan A1 okulun özel gereksinimi olan bireylere, iş/meslek becerisi edindirmek için eğitim süresinin yeterli olmadığını, A3 ise,

akademik derslere ait müfredat programlarının öğrencilerin özelliklerine uygun olmadığını, bazı derslerin içeriğinin öğrencilerin seviyelerinden düşük bazılarının ise yüksek olduğunu ifade etmiştir. A5, iş okulunda öğrencilerin her dönem farklı atölyelerde eğitim görmesi nedeniyle tek bir atölyeye ait becerileri derinlemesine öğrenemediğini, öğrencilerin her dönem farklı atölyelerde eğitim görmesi yerine, öğrencinin ilgisi ve becerisi dikkate alınarak tek bir atölyede yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. A5 aynı zamanda iş okulundaki haftalık ders programlarının da öğrencilere uygun olarak oluşturulmadığını ifade etmiştir. A5, öğrencilerin sabahtan akşama kadar aynı atölyede kalmalarının ya da Cuma günü son saate uygun olmayan bir dersin konulmasının, öğrencilerden alınacak verimi engellediğini ifade etmiştir.

**“İşte mesela bi ağaç işlerinde olmayı tercih ederdi. Ben okuldaki bununla ilgilenen öğretmenlere bunu iletmiş olduğum halde yine bu hiç dikkate alınmadı yine bambaşka atölyeler gittiler... diğer velilerle de konuştuğum zaman benzer şeyler şikayetler duydum, yani bir şeyde derinleşilemedi hep yüzeysel kalındı.”(st 987)**

Çocuğunun aldığı eğitimi yetersiz gören bir başka katılımcı B3, çocuğunun okuldaki bedensel engelli çocukları gördüğü zaman okula gitmek istemediğini bu nedenle öğrencilerin özelliklerine (yetersizliklerine) göre sınıflara ayrılarak yine öğrencilerin kendi özelliklerine göre iş eğitimi almalarının daha iyi olacağını ifade etmiştir.

**“Bazılarının yapı olarak ellerinden bacaklarından rahatsız olanlar var zihinsel olarak rahatsız olanlar var, E, gittiği zaman mesela ben bunların arasında gitmem dedi, şöyle bir baktı, etkileniyorlar, bölüm bölüm olsaydı keşke, onlara ona göre iş ayarlansaydı daha iyi olurdu.”(st 1012)**

### **3c- Çocuklarının bir işte başarılı olabilmesi için sahip olmaları gereken becerilere ilişkin anne-baba görüşleri**

Çocuklarının, bir işte başarılı olabilmesi için öğrenmeleri gereken becerilere ilişkin anne-baba görüşleri tablo 10'da görülmektedir.



**Tablo 10.** Çocuklarının bir işte başarılı olabilmesi için sahip olmaları gereken becerilere ilişkin anne-baba görüşleri

|   | <b>Katılımcılar</b> | <b>n</b> |
|---|---------------------|----------|
| Mesleki beceri kazanması gerekli                | A3,B1,B2,B3         | 4        |
| Staj imkanı/iş deneyimi olmalıydı               | B2,A3,A1            | 3        |
| Diğer ( akademik beceri, bağımsız hareket etme) | A4,A2,A5            | 3        |

Tablo 7’de belirtildiği üzere 4 katılımcı, çocuklarının mesleki beceri öğrenmesi gerektiği, 3 katılımcı iş deneyimi kazanması gerektiği ifade etmiştir. Diğer katılımcılardan A4, matematik becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini, A2 bu konuyu hiç düşünmediğini ama okuma öğrenmesinin iyi olacağını ifade etmiştir.

Katılımcılardan A5 çocuğunun yakın çevrede yürüyerek hareket edebildiğini ancak uzak mesafeler için otobüs ya da dolmuş kullanmadığını ifade etmiştir. A5’e göre çocuğunun eğitiminde eksik kalan en önemli noktalardan biri çocuğunun bağımsız hareket etme becerisidir. A5 bu durumun nedenini, kendisinin bu konuya yeteri kadar eğilememiş olması ve iş okulunun çocuğunu bu konuda yeterince desteklememesi olarak açıklamıştır. A5 ayrıca okul ve ailenin sorumluluğu paylaşması gerektiğini ancak iş okulunun bazı konuları ailelere bıraktığını ifade etmiştir.

**“Dolayısıyla da hani ben bu konuda eksik kaldım ama okuldan da bunu destekleyici bir şey göremedim yani okul o konuda topu bize attı.”(st 1100)**

Katılımcılardan A3, çocuğunun bir işte başarılı olabilmesi için staj yapabileceğini ve böylece iş yeri kurallarının öğrenmesinin gerekliliğini ifade etmiştir. B2 ise çocuğunun bir işte başarılı olabilmesi için mesleğe yönelik becerileri kazanması gerekliliğini ifade etmiştir.

“En azından işte bir iş yani bir staj olabilirdi... bu tür okullarda böyle bir beceri kazandırılabilirdi ya sen işe gideceksin işte sabah 9 den akşam 5'e 6'ya kadar çalışacaksın ve belli kurallara uyacaksın.”(st 1061)

“Mesela ağaç işlerinde çalışıyorsa çocuk eli çekiç tutmayı keser tutmayı ne bileyim bunun gibi şeyleri daha iyi kavrayabilmeli yani.”(st 1121)

#### 4.4. Anne-babaların okul, devlet, iş çevreleri/toplum hakkında görüşleri ve beklentileri;

Çocuklarının iş okulundan mezun olduktan sonra bir işe yerleşmesi için okul tarafından bir plan ya da yönlendirme çalışması yapıp yapılmadığı konusunda soru yöneltilen katılımcıların tamamı, okul tarafından çocukları için herhangi bir plan ya da yönlendirme çalışmasının yapılmadığını ifade etmiştir.

Çocuklarının “okul sonrasındaki iş/meslek yaşantıları için iş okulundan, devletten ve toplumdaki beklentilerine ilişkin katılımcı görüşleri” tablo 11, 12 ve 13’de görülmektedir.

**Tablo 11.** Çocuklarının okul sonrasında iş/meslek yaşantıları için anne-babaların iş okulundan beklentileri

|             | Katılımcılar | n |
|-------------|--------------|---|
| Yönlendirme | A2,A3        | 2 |
| Staj imkanı | A1,B1,B2     | 3 |
| İş becerisi | A4,B3,A5     | 3 |

Tablo 11’de belirtildiği üzere, katılımcılardan A3, iş okulundan, çocuğunu okul sonrasında işe yönlendirmelerini beklediğini ama özel gereksinimi olan bireyleri çalıştırmak isteyecek işverenlerin azlığını bilmesi nedeniyle okuldan ve işverenlerden bir şey beklemediğini bu konuda umutsuz olduğunu ifade etmiştir. Katılımcılardan A2 de okuldan bir şey beklemediğini ama en azından okul sonrasında kurs ve benzeri yerlere yönlendirme yapabileceklerini ifade etmiştir. Katılımcılardan A4 ise iş okulu tarafından herhangi bir yönlendirme çalışması yapılmadığını, iş okulundan

verilen diplomanın işe yaramadığı için diploma almadığını, iş okulunun verdiği sözü tutmasını istediğini, dört senenin sonunda çocuklara ufakta olsa bir iş becerisi vermelerini beklediğini ifade etmiştir.

**“Verdikleri sözü tutmalarını isterdim, bu çocukları dört yıl boyunca kimini trikotaj üzerine yetiştirilebilirdi kimini makinede yetiştirilebilirdi takı tasarım dediler takıda yetiştirilebilirdi yani bu çocuklara ufak da olsa bir iş...dört senenin sonunda bir ufak bir iş yapabilecek kapasiteye getirmelerini isterdim.”(st 1377)**

**“Zaten o diploma benim çok fazla işime yarayan bi diploma değildi hiçbir resmi kurumda kuruluşta o diplomayla hiçbir şey yapılmıyordu, belge babında bir şeydi ben de almadım.”(st 1371)**

Katılımcılardan A5, öncelikle iş okulundaki öğrencilerin sürekli farklı atölyelerde çalışma yapması yerine öğrencilerin ilgileri ve becerileri doğrultusunda tek bir atölyede çalışabileceğini, böylece öğrencilerin ilgisi olmayan bir atölyede sıkılmayacağını ifade etmiştir. Kendi oğlunun çiçek yaptıkları atölyede verilen her işi yaptığını ama bu çalışmalardan hiç zevk almadığını, kendisinin ağaç işleri atölyesinde olmayı tercih ettiğini ifade etmiştir. A5, daha sonra iş okulunun atölyeler bazında işverenlerle bağlantılı çalışılabileceğini böylece öğrencilerin hem staj yapma hem de iş bulma fırsatı yakalayabileceklerini ifade etmiştir.

**“İş yerleriyle daha sıkı temasta olabilirlerdi, en azından okulun barındırdığı atölyeler dalında. Ne vardı mesela onlarda işte ahşap boyama vardı matbaa vardı, ben şimdi kendim düşününce madem orda bi matbaa atölyesi vardı mesela hiç bi matbaayla iletişimleri acaba yok mu, ya bak buradan öğrenciler şey yaptıktan sonra mesela hiç değilse bi tanesini sen al bi stajyer gibi çalıştır, ondan sonra da zaman içerisinde kaydettiği gelişmeye göre iş ver yani böyle bi şey yapılabilirdi.”(st 1508)**

İş becerileri konusunda beklentisi olan bir başka katılımcı B2 ise öncelikle “bu çocukların” yapabileceği şeylerin sınırlı olduğunu, mesleki beceriden önce sosyal olarak geliştirilebileceklerini ve bu çocukların buna müsait olduğunu, daha sonra, bu çocukların eğitimini normal eğitim sistemi içerisinde düşünülmemesi gerektiğini, öğretmenlerinin farklı ve özel olmaları

gerektiğini, bu tip okullarda çalışmanın fedakarlık istediğini, bu nedenle öğretmenlerin hem fiziksel olarak hem de özlük hakları bakımından daha iyi şartlarda çalışmaları gerektiğini ifade etmiştir. B2, son olarak iş okulunun şartlarından dolayı bir şey beklemenin anlamsız olduğunu ama okul döneminde öğrencilerin eğitimcilerin gözetiminde haftada birkaç gün iş ortamında çalışarak iş becerisi kazanabileceklerini ifade etmiştir.

**Tablo 12.** Çocuklarının okul sonrasında iş/meslek yaşantıları için anne-babaların devletten beklentileri.

|   | <b>Katılımcılar</b> | <b>n</b> |
|---|---------------------|----------|
| İstihdam  | B1, A4, B3,A1,A3    | 4        |
| Sosyal faaliyetler                                | A3,A4               | 2        |
| Güvenli yaşam/iş alanları                         | A3                  | 1        |
| Okulların denetlenmesi                            | A4                  | 1        |
| Yasal uyarılama                                   | A5                  | 1        |
| Beklentim yok                                     | A2                  | 1        |
| Bazı iş sektörlerinin engelli bireylere verilmesi | A5, B2              | 2        |

Devletten beklentileri sorulan 8 katılımcı bu konu ile ilgili olarak 6 farklı görüş bildirmiştir. Katılımcıların görüşlerine genel olarak bakıldığında, çoğunluğunun devletten çocuklarının istihdam edilmelerini bekledikleri görülmüştür. Katılımcıların çocukları için devletten iş beklentisinin yanı sıra farklı istekleri ve görüşlerinin de olduğu görülmüştür.

Katılımcılardan A1 devletin “bu çocukları” zeka seviyelerine göre devlet güvencesinde, güvenli devlet dairelerinde işe yerleştirilebileceğini ifade etmiştir. A1 özellikle devletin güvenli iş ortamı sağlaması konusuna vurgu yapmıştır.

**“yani gözümüz arkada kalmadan ay çocuğumuza bir şey oldu mu demeden, rahatlıkla gönderebileceğimiz bir birime gönderilebilir bence devlet bunu güvence altına almalı bence.”(st 1193)**

A3, öncelikle devletin, sosyal devlet olma gereğini yerine getirerek “bu çocukları” koruma altına alması gerektiğini, özellikle, anne ve babaların, öldükten sonra çocuklarına ne olacağını düşünmemeleri gerektiğini ifade etmiştir. A3 daha sonra devletin “bu çocuklar” için yaşam alanları/köyleri oluşturarak okulda yaşadıkları güvenli ortamı sağlayabileceğini, “bu çocukların” dış dünyadaki tehlikelere maruz kalmadan yaşayabilecekleri köy ya da sitelerin kurulabileceğini ifade etmiştir.

**“O çocuklukların dış dünyada ki tehlikelere maruz kalmadan yaşabilecekleri köy kent, kentler ya da siteler kurulabilir. Her bölgede her şehir belki çok uçuk olabilir ama her bölge olabilirdi mesela.”(st 1302)**

A3 son olarak sadece “bu çocuklara yönelik iş yerleri olabileceğini çünkü “bu çocukların” normal hayatın içine entegre edildiği zaman -sosyal hayatın içinde olmaları gerektiğini söyleseler de- dışlandığını, istenen bir işi zamanında yapmadıklarında azarlanabileceklerini ve bu yüzden işi bile bırakabileceklerini ifade etmiş, aslında en büyük isteğinin toplumun biraz “terbiye” edilmesi olduğunu ifade etmiştir.

**“Yani al bu evrakı buradan şuraya götür dediğiniz zaman o çocuk onu beş dakika gecikmeyle götürüyorsa azar işitebilir, o azar işitme başka bir insanda çok fazla etki yapmaz ama bizim çocuklarımızda yapar. İşi tamamen ret edip oradan kaçmaya kadar götürebilir bunu bilemezsiniz ne tür bir davranışa bulunacağını. Aslında en büyük isteğim de toplumun biraz terbiye edilmesi.”(st 1306)**

Katılımcılardan A4, öncelikle devletin, iş okullarını denetlemesi gerektiğini, okullar açılırken birkaç Bakan’ın geldiğini ama daha sonra hiç kimsenin “bu çocukların” durumunu sormadığını ifade etmiştir.

**“Evet okulların takip edilmesi lazımdı, ne derecede eğitim aldıklarını gözetlemeleri, gözetmenleri olmasını isterdim. Gelip işte nasıl ilköğretimde orta öğretimde müfettişlerimiz olurdu gelirdi bakarlardı neler yapıyo neler...ben dört sene içinde sadece bir kere müfettiş geldi bu okula ki ben her ay bir müfettiş isterdim ne yaptıklarını ne ettiklerini inceden inceye inceleyip gerçekten bu okulların bu çocuklara faydalı olup olmadığını**

**devletin koruyup kolladığını bilmek çok isterdim..(st 1408)**

A4 daha sonra, devletin engelli bireyler için para verdiğini ama kendisinin bunu almak istemediğini, kendisinin, güvenli olmadığını düşündüğü için çocuğunu evde yalnız bırakmadığı bu nedenle de çalışmadığını ifade etmiştir. A4 kendi çocuğu ile birlikte tüketici konumunda olmaktan mutsuz olduğunu dile getirerek, devletten, kendi çocuğu ile birlikte evde ya da dışarıda yapabileceği bir iş vermesini istediğini ifade etmiştir. A4 son olarak devletten, orta gelirli ailelerin çocuklarının çok fazla sosyal faaliyette bulunamadıklarını, istedikleri zaman sinema, tiyatro ya da eğlence merkezlerine gidemediklerini ifade etmiş, devletin bu konuda da ailelere yardımcı olmasını istediğini belirtmiştir.

**“Bana devletin de bu şeyde bu konuda yardımcı olmasını çok isterim yani ben tüketici olarak ben gideyim de her ay işte bankanın kuyruğuna gireyim de bankamatikten paramı çekip gelmek değil de devlet bana herhangi bir iş evimde yapabileceğim veya çocuğumla gidip yapabileceğim bir iş vermesini çok isterdim.”(st 1427)**

Katılımcılardan B1 de A4 gibi çocuğunun istihdam edilerek, toplumda tüketen değil üreten olarak yer almasını istediğini ifade etmiştir. B3 ise devletten çok şey beklediğini, öncelikle yöneticilerin devleti daha iyi yönetmelerini beklediğini daha sonra devletten özür gruplarına uygun iş imkanı beklediğini ifade etmiştir.

**“İş bekliyoruz... Bunlara evde bunlar şimdi evde oturdukları zaman bunlar düşünüyor ki biz hiç bir işe yaramıyız, yaramıyız onlar da normal zaten sıkıntılı psikolojimken etkileniyorlar... Daha kötü durumlara düşüyorlar, kendi özür durumlarına göre iş imkanları bekliyoruz.” (st 1769)**

B2 ise “bunların” (özel gereksinimi olan bireyleri kast ederek) eğitim imkanlarının iyileştirilmesinin, farklılaşmasının ve çeşitlendirilmesi gerektiğini ama her şeyden önce topluma entegre bir sosyallik kazandırılması gerektiği ondan sonra mesleki anlamda çalışmaların yapılabileceğini ifade etmiştir.

**“Bunların eğitim imkanlarının yani iyileştirilmesi, farklılaştırılması, çeşitlendirilmesi veya imkanların artırılması... ya onları her şeyden önce sosyal insan yapmak yani sosyal yani toplumla daha hani entegre edecek onları oturdukları kalktıları yürüdükleri yerlerde hani yabancılık çektirmeyecek bi sosyallik kazandırmalı.”(st 1719)**

Katılımcılardan A5; devletten öncelikle “organize” olmasını beklediğini, Türkiye’de kurumsallaşmanın eksik olduğunu, tek tek birçok iyi çalışmanın yapıldığını ama yapılan çalışmaların bir birinden kopuk olduğunu ve bunların birbirine bağlanamadığını ifade etmiş, yapılan çalışmalardan haberdar olabilmek ve bu çalışmalardan yararlanmak için kişisel çaba gösterilmesi gerektiğini belirtmiştir. A5, ayrıca kendi çocuğu için özürlü kimlik çıkartmak istediğini ama bu kartın hiçbir işe yaramadığını öğrendiğini, ücretsiz toplu taşıma hizmetlerinden yararlanmak istediğini ama devletin bunu belli bir oranın üstündeki engelli bireylere verdiğini belirtmiş ve bu nedenle devletin engellilere verdiği hizmeti tam olarak veremediğini ve ne amaçla verdiğinin de farkında olmadığını ifade etmiştir.

Katılımcılardan A5’in değindiği bir başka nokta ise işverenlerin özel gereksinimi olan birey çalıştırma zorunluluğu ile ilgilidir. A5 çoğu işverenin engelli birey çalıştırma yerine para cezası ödemeyi tercih ettiklerini ifade etmiştir. A5 bu konu ile ilgili olarak devletin uygulamaları düzeltmeden önce yasal uyarlamaları yapmaları gerektiği üzerinde durmuştur.

**“Dolayısıyla mesela uygulamayı düzeltmenin daha önceki adımı yasal uyarlamaları yapmak, sen devlet olarak bu insanların istihdam edilmesini hedefliyorsan bunu yaptırım olarak koyarsın yani bunun para cezası olmaz.”(st 1591)**

Katılımcılardan A5 ve B2’nin ortak olarak ifade ettikleri önerileri ise bazı iş sektörlerinin devlet tarafından yalnızca engelli bireylere verilmesidir. B2 engelli bireylerin iş ortamında yapabilecekleri şeylerin iyi belirlenmesi gerektiğini, engelli bireylerin belli kalite sistemlerine dahil olan yerlerden ziyade yapabilecekleri belli işlerin verilmesinin iyi olacağını ifade etmiştir.

**“şimdi onların tekrar birleştirip mala takılması işi bu mesela normal insan için çok sıkıcı bir şey fakat**

belli tarzda çocuklar için ideal bir iş. Çünkü monoton işleri hiç bıkmadan güzel güzel yapıyorlar. Şimdi devlet bu iş sektörünü tamamen özürülere vermiş, yani bu alanda normal şey çalıştıramıyorsun dolayısıyla mesela bu çok iyi bir güvence... düşünsenize... (st 1595)

**Tablo 13.** Çocuklarının okul sonrasında iş/meslek yaşantıları için anne-babaların toplum/iş çevrelerinden beklentileri.

|                              | <b>Katılımcılar</b> | <b>n</b> |
|------------------------------|---------------------|----------|
| Sosyal kabulün sağlanması    | B3,A4,A3,A1         | 4        |
| Beklentim yok                | A4,A2,B2            | 3        |
| İşadamları okul yaptırabilir | A5                  | 1        |

Tablo 13’de belirtildiği üzere 8 katılımcıdan 4’ü çocuklarının toplum tarafından kabul edilmesini beklediklerini, 3 katılımcı ise toplumdaki beklentisi olmadığını ifade etmiştir. 1 katılımcı ise işverenlerden okul yaptırılmaları istediğinde bulunmuştur.

Katılımcılar, kendi çocukları için toplumdaki ve iş çevrelerinden beklentilerini ifade ederken çoğunlukla “umutsuz” ve “kızgın” duygu durumu içerisinde oldukları dikkat çekmiştir. Katılımcılardan A3, toplumdaki umutsuz olduğunu, insanlardan empati kurmalarını beklediğini, başkalarını düşünen birilerinin olmadığını, toplumun giderek bencilleştiğini ifade etmiştir. A3 ayrıca engelli bireylerin toplum içerisinde kabul edilmemesinin sebebini “toplumun tuhaf bakmasından dolayı ailelerin çocuklarını saklama gereği duyduğu, aileler sakladığı için de toplumun bilgisiz kaldığı” şeklinde açıklamıştır.

**“İnsanlardan empati yapmalarını beklerdim çünkü bu konuda çok bencil bir toplum haline geldik biz... Başkalarını düşünen birileri yok artık o yüzden toplumdaki çok umutsuzum ben toplumun terbiye edilmesi gerekiyor.”(st 1312)**

**“Sanki tavuk mu yumurtadan çıkıyor, yumurta mı tavuktan çıkıyor, toplum tuhaf baktığı için aileler saklama gereği duyuyor, aileler sakladığı için toplum bilmiyor... Bu birbirine kısır döngü içerisinde devam ediyor.”(st 1340)**



Katılımcılardan A4 de Türkiye'nin halen engelli bireyleri kabul edemediğini, kendi çocuğunun, yakın aile çevresi tarafından halen kabul edilemediğini, yine yakın çevresinde bulunan işverenlerin akraba oldukları halde kızına iş vermeyi düşünmediklerini bu nedenle insanın yakın çevresinden göremediğini toplumdan ve iş çevrelerinden bekleyemeyeceğini ifade etmiştir.

**“Toplumdan şöyle... Toplumdan ben hiçbir şey bekleyemiyorum, çünkü neden dersiniz daha kendi ailesi kabul etmediği bir insanı toplumun kabul etmesini ben bekleyemem.”(st 1456)**

Katılımcılardan A5, engelli bireylerin farklı özelliklere sahip olduklarını, bu nedenle tüm özür gruplarının aynı okula gitmelerinin yanlış olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle işverenlerin okullara yapacakları yatırımlarla okul sayılarının artacağı ve böylece farklı özelliklere sahip bireylerin ayrı okullarda eğitim görebileceklerini ifade etmiştir.

**“zaten sıkıntılardan bir tanesi bu yani özürdü dediğiniz zaman otistik işte down sendromlu şulu bulu anlatabiliyor muyum hepsi hurra aynı mesela okula gidiyor.. bu da bir yanlışlık bu da yine becerilerin yeterince geliştirilememesine yol açıyor yani ama mesela otistikler okulu bir downlular okulu bir bilmem neler okulu yok, bir otistikle bir downlunun evet ikisi de zihin engelli olabilir ama şeyleri o kadar farklı ki... Özellikleri o kadar farklı ki dolayısıyla bunları mesela aynı sınıfa koymak onları hiç geliştirememek demek. Yani özelleştirme ve ona göre bir eğitim verme aşamasına gelememiştir.”(st 1569)**

Analiz sonuçlarına genel olarak bakıldığında; okuldan iş hayatına geçiş yapan sekiz özel gereksinimi olan bireyin çoğunluğunun, matematik becerilerinde problem yaşadığı, bağımsız ulaşım becerisine sahip olmadığı, sosyal faaliyetlere katılmadığı, özel gereksinimli olmayan akranları ile ilişkilerinde problem yaşadığı, temel becerilerdeki bu eksikleri nedeniyle mesleki beceri kazanmaya hazır olmadığı görülmüştür. Bunun dışında katılımcıların devletten istihdam, toplum ve iş çevrelerinden ise özel gereksinimli çocuklarının sosyal kabulünde ortak beklentilerini ifade ettikleri görülmüştür.

## BÖLÜM V

### 5. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı Ankara ilinde bulunan, üç iş okulundan mezun olan sekiz özel gereksinimi olan bireyin işe geçiş becerilerini anne-baba görüşlerine göre değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda tümevarım analiz tekniğinden yararlanarak temalar belirlenip bu temalar doğrultusunda alt temalar oluşturulmuş ve elde edilen bulgular bu bölümde tartışılmıştır.

#### **1- Çocuklarının iş okulunda aldıkları eğitime ilişkin anne-babaların görüşleri:**

Araştırmanın bulguları katılımcıların özel gereksinimli çocuklarının, iş okulunda sosyal olarak geliştiğini, benzer özelliklere sahip olan akranları ile ilişkilerinin arttığını düşündüklerini, çocuklarını “sosyal” olarak nitelediklerini göstermektedir. Katılımcıların görüşlerine göre, çocukları sosyal olarak çevresi ile iyi iletişimde olan, bulunduğu ortamın kurallarına uyan, kendini tanıtabilen, günlük hayatın gerektirdiği sosyal ifadeleri kullanabilen bireylerdir. Bu bulgu, ailelerin iş okulunda çocuklarının belirli sosyal becerilerinin geliştiğini düşündüklerini göstermektedir. Ancak, özel gereksinimi olan bireylerin çoğunluğunun, sahip oldukları sosyal çevrelerinin, akrabaları ile sınırlı olduğu, arkadaş ortamlarının ve sosyal çevrelerinin olmadığı araştırmamızın bir başka bulgusudur. Bu nedenle özel gereksinimi olan bireylerin iş okulunda kendilerine benzer özellikte akranları ile sosyal ilişkilerinin artması onların “sosyal olarak topluma hazır hale gelmeleri” anlamını taşımamaktadır. Sosyal becerilerin kişilerarası etkileşimde kullanımının etkinliği ve uygunluğunun başkaları tarafından bir bütün olarak değerlendirilmesi, alanyazında sosyal yeterlilik olarak tanımlanmaktadır (Odom ve McConnell, 1992). Dolayısıyla, katılımcılar, özel gereksinimi olan

çocuklarının sosyal becerilerini yeterli görseler de, bu becerilerini yaşlıları ve çevresi ile olan etkileşimlerinde kullanamamalarından dolayı çocuklarının sosyal yeterliliklerini istenilen düzeyde bulmadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Katılımcılar çocuklarını, arkadaş edinebilir olarak tanımlamakla birlikte, özel gereksinimli olmayan yaşlıları ile ilişkilerinde problem yaşadıklarını vurgulamaktadırlar. Katılımcılara göre, çocuklarının yaşlıları ile olan ilişkilerinin problemliliğinin sebebi özel gereksinimli olmayan bireylerin, özel gereksinimi olan bireylere karşı anlayışlı olmamaları, sevecen yaklaşmamalarıdır. Özel gereksinimi olan bireylerin özel gereksinimli olmayan akranları tarafından kabul görmemeleri yapılan birçok çalışmada karşımıza çıkmaktadır. Thompson, Parish, Ohlsen ve Parish okul çağındaki çocuklarda yetersizliği olanların, sosyal iş birliğine daha az alındığını ve daha az tercih edilir olduklarını saptamışlardır. Ayrıca ilkokullarda oyun ve çalışma arkadaşı olarak, yetersizliği olmayanların daha tercih edilir olduğu belirlenmiştir, buna bağlı olarak da yetersizliği olanlara yönelik reddedici tutumun, yetersizliği olmayanlarda erken yaşlarda ortaya çıktığı sonucuna varılmıştır. Higgs (1975) ise lise öğrencileri arasından seçilmiş deneklerin, yetersizliği olanlarla daha az ilişkide bulduklarını ve onlara ilişkin daha az bilgiye ve daha az olumlu tutuma sahip olduklarını saptamıştır ( Akt. Şenel 1996). Benzer şekilde Şenel (1996), liselerdeki yetersizliği olan ve olmayan gençlerin yetersizliğe yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada yetersizliği olmayan kişilerin yetersizliği olan kişilere yönelik daha olumsuz tutumları olduğunu saptamıştır.

Özel gereksinimli olmayan bireylerin küçük yaştan itibaren özel gereksinimi olan bireyler hakkında bilgilendirilmesi, bu bireylerin kaynaştırmanın amacına uygun olarak aynı eğitim ortamında bulundurulması ve özel gereksinimi olan bireylerin aslında birçok beceriyi yetersizliği olmayan akranları gibi yapabildiklerini gösterilmesi olumlu tutumların gelişmesinde yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Diğer yandan özel gereksinimi olan bireylerin, özel gereksinimi olmayan akranları tarafından red edilmesinin bir diğer sebebinin, özel gereksinimi olan bireylerin sosyal becerilerde yaşadıkları yetersizlik olduğu

düşünülmektedir. Özel gereksinimi olan bireylerin yaşadığı akran reddinin kişilerarası etkileşimde yaşanan güçlüklerle ilişkili olduğunu bildiren çok sayıda araştırma bulgusu mevcuttur (Greenspan, 1981; Greenspan, Switzky ve Granfield, 1996; Akt. Akçamete ve Ceber, 1999). Engelli çocukların sosyal becerileri engelli olmayan akranlarına göre sınırlıdır ve bu sınırlılık hem akranları hem de yetişkinlerle etkileşim kurmada çeşitli problemlere yol açmaktadır (Sabornie ve Beard, 1990. Akt., Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Öğrencilerin sergiledikleri problem davranışlar sosyal beceri yetersizlikleri ile ilişkilidir ve çocukluk döneminde sosyal problemler yaşayan hem engelli hem de engelli olmayan bireylerin yetişkinlik dönemlerinde içselleştirilmiş ve dışsallaştırılmış problemler yaşama riskleri daha fazladır (Clegg ve Standen, 1991. Akt. Sucuoğlu, Özokçu, 2005). Bu nedenle özel gereksinimi olan bireylerin küçük yaştan itibaren sosyal becerileri öğrenmeleri gerekli görülmektedir.

Alanyazında bakıldığında yetişkin özel gereksinimi olan bireylerle olmasa da farklı yaş ve özür gruplarıyla yapılan, sosyal beceri öğretimine ilişkin çalışmaların, özel gereksinimi olan bireylerin sosyal becerileri öğrenmelerinde etkili olduğu görülmüştür. (Çifci-Tekinarslan, Sucuoğlu, 2007; Çifci-Tekinarslan, Sazak, 2003; Önalın-Akfırat, 2004).

Özellikle bu bireylerin ayrıştırılmış okullarda eğitim görmeleri özel gereksinimli olmayan akranlarıyla ya da toplum içerisinde zaman geçirme sürelerini azaltmaktadır. Bu nedenle özel gereksinimi olan bireyler, okul sonrası toplumsal hayata uyumlarını kolaylaştıracak becerileri okul döneminde kazanmalıdırlar. Bu bireyler sadece okul ortamlarındaki sosyal ilişkileri temel alınarak eğitilmemeli, okul dışındaki sosyal yaşama göre özel bir sosyalleşme eğitime alınmalıdırlar. İş, sosyal aktiviteler, karşı cinsle ilişkiler, serbest zaman aktiviteleri gibi normal bireylerin günlük yaşamının bir parçası olan tüm faaliyetlerine yönelik düzenlemeler yapılmalı, bu şekilde, okul dışında da sosyal ortamlara girmeleri erken dönemde teşvik edilmelidir (Bayhan, Şipal ve Kurt, 2007).

İş okulundan mezun olan özel gereksinimi olan bireylerin okul sonrasında sosyal ilişkilerini devam ettirebilmeleri için okula devam ederken

okul dışı sosyal hayatını destekleyici çalışmaların yapılması, sosyal açıdan yetersizlik yaşadıkları alanların belirlenerek bu alanlara ilişkin eğitim programlarının oluşturulması gerekmektedir. Böylece özel gereksinimi olan bireyin okul hayatının bitmesini takip eden süreçte topluma uyum kalitesini artacağı düşünülmektedir. Bu becerinin toplumsal hayata ve iş hayatına geçişte önemli bir geçiş becerisi olduğu düşünüldüğünde ise sosyal becerilerde yetersizlik yaşayan özel gereksinimli bireylerin özellikle iş ortamında bir çok sorunla karşılaşabilecekleri düşünülmektedir.

Bu tema altında oluşturulan diğer bir alt tema akademik becerilere ilişkindir. Araştırmanın bulguları, özel gereksinimi olan bireylerin, biri hariç hepsinin okuma-yazma becerisini ilköğretimde kazandığını, temel matematik becerilerinde ise basit toplama çıkarma işlemlerini yapabildiklerini ancak çarpma ve bölme işlemi yapamadıklarını göstermektedir. Bu bulgu bize özel gereksinimi olan bireylerin akademik alanda sorun yaşadıklarını, iş ve günlük yaşamda gerekli olabilecek düzeyde akademik becerileri kazanamadıklarını düşündürmektedir. Benzer şekilde Sucuoğlu ve Özoekçu (2005) yaptıkları çalışmada özel gereksinimi olan bireylerin akademik yeterliliklerinin akranlarına göre daha az olduğunu saptamışlardır. Özel gereksinimi olan bireylerin toplum içerisinde bağımsız yaşamaları ve çalışabilmeleri için gerekli olan işlevsel akademik becerilerin öğretilmesi gerekmektedir. İşlevsellik öğretilecek bilgi ve becerilerin günlük yaşamda, evde, toplumda ve çevrede kullanılabilir, işe yarar olmasıdır. Öğretilecek becerinin işlevsel olup olmadığını belirleyebilmek için, gelecekte bireyin bu beceriyi kullanıp kullanamayacağına gözden geçirmek gerekmektedir (Cifci-Tekinarlan, 2009).

Baran (2003), işverenlerin, zihin engelli bireylerin istihdamlarında önemli gördükleri becerilere ilişkin yaptığı çalışmada, işverenlerin akademik becerileri zihinsel engelli bireylerin istihdamında önemli bir beceri olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Bu çalışmanın sonucuna göre işverenlerin %28'i okuma-yazma bilmeyi, %20'si temel matematik işlemlerini bilmeyi, % 25'i ise nasıl öğrenebileceğini bilmeyi zihinsel engelli bireylerin istihdamlarında önemli görmüşlerdir.

Özel gereksinimi olan bireylerin bağımsız yaşam becerilerini ve dolayısıyla iş performanslarını etkileyecek akademik becerilerin onlara kazandırılmasının, okul sonrasında iş bulmalarında ve buldukları bu işlerde uzun süre kalmalarında önemli rol oynayacağı düşünülmektedir. Okul hayatından iş hayatına geçişte önemli bir alanı oluşturan akademik becerilerin, özel gereksinimi olan bireylere kazandırılmaması önemli bir geçiş becerisinin eksik kalması anlamına gelecektir. Bu nedenle, özel gereksinimi olan bireylerin temel akademik becerileri öğrenebilmesi için gereken düzenlemelerin yapılması, akademik alanda sorun yaşayan öğrencilerin bu sorunu neden yaşadıklarının farklı açılardan incelenerek (öğrenci, öğretmen, veli, müfredat, ders saati) ortaya çıkartılması, onların temel akademik becerileri öğrenmelerinde önemli bir adım olacağı düşünülmektedir.

## **2- Çocuklarının bağımsız yaşam becerilerine ilişkin anne-babaların görüşleri;**

Araştırmanın bulguları, özel gereksinimi olan bireylerin yakın çevrede yalnız başlarına alışveriş yapabildiklerini ve çoğunluğunun özbakım becerilerine ve ev içi becerilerine sahip olduğunu ancak bu bireylerin tamamının bir yetişkin yardımı olmaksızın bağımsız olarak toplu taşıma araçlarını kullanamadıklarını göstermektedir.

Zihinsel yetersizliği olan bireyler için, eğitim programlarının temel hedefi bu bireyleri toplumsal yaşama hazırlamak, bağımsız ya da en az bağımlı olarak yaşamlarını sürdürebilmelerini sağlamak için gerekli olan becerileri onlara kazandırmaktır. Bağımsızlık, bireyin aktif ve üretken olarak toplumsal hayata katılması anlamını taşımaktadır (Diken 2009). Bağımsız ulaşım becerilerine sahip olmamanın, özel gereksinimi olan bireylerin toplumsal hayata aktif katılımlarını engelleyen faktörlerden biri olduğu düşünülmektedir. Boş zamanlarını değerlendirmek, sosyal faaliyetlere katılmak, alışveriş yapmak, fatura yatırmak gibi birçok beceri ve etkinliği bağımsız ulaşım becerilerine sahip olmamaları nedeniyle gerçekleştirememesi, özel gereksinimi olan birey için toplum içerisinde yer almamak anlamına gelecektir.

Katılımcılar çocuklarının toplu taşıma araçlarını kullanamama sebeplerini, çocuklarının başına kötü bir şey gelmesinden korkmaları, topluma güvenmemeleri ve hem iş okulunun hem de kendilerinin bu becerinin öğretimi üzerine çalışmamaları olarak açıklamışlardır. Benzer şekilde, Özsoy, Özkahraman, Çallı (2006), zihinsel engelli çocuk sahibi ailelerin %48,2'sinin çocuklarına ilişkin kaza ve yaralanma korkusu taşıdıklarını saptamışlardır. Buna bağlı olarak çocuklarının bağımsız ulaşım becerileri geliştirmelerini yeterince desteklemedikleri gözlenmiştir.

Engelli bireylerde aşırı koruyucu ebeveyn tutumunun beceri kazanımını güçleştirdiği daha önceki çalışmalarda da bildirilmiştir. Şahin (2000), engelli çocuğu olan annelerin çocuklarına karşı tutumlarının, çocuklarının yeterlik alanları ve sorun davranışları üzerine etkisini incelediği araştırmasında, araştırmaya katılan annelerin %47'sinin çocuklarına karşı koruyucu bir tutum içerisinde olduklarını saptamıştır. Anne-babaların tutumlarını etkileyen etmenlerden biri çocukların özellikleri olabilmektedir. Örneğin özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların anneleri, çocuklarına karşı koruyucu tutum sergileyebilmektedir. Aşırı koruyucu tutum ise çocukların psikososyal gelişimini olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Dolayısıyla çocukların kendilerine olan güvenlerinin zayıflığı söz konusu olabilmektedir (Akt, Şahin, 2000).

Araştırmada bir katılımcı iş okulunun bağımsız ulaşım becerisi öğretiminde ailelere destek olmadığını belirtmiştir. Ayrıca bu katılımcının, çocuğunu işe yerleştirmek istediğini ancak çocuğunun toplu taşıma araçlarını kullanamamasının sıkıntı yaratacağını ifade etmesi, ailenin geçiş döneminde nasıl bir sorunla baş başa kaldığını açıkça göstermektedir.

Milli eğitim sistemi içerisinde devlet okullarına devam eden tüm özel gereksinimi olan bireyler okula ulaşımında ücretsiz servislerden yararlanmaktadırlar. Bu hizmet aileler ve öğrenciler için avantajlı görünen bir hizmettir. Ancak bu hizmetin, okul hayatının sonuna yaklaşan özel gereksinimi olan bireyler için dezavantaj oluşturduğu düşünülmektedir. Çünkü okula gitmek için servis kullanan özel gereksinimi olan bireyler, okul dışındaki hayatında da çoğunlukla ailesi ile hareket etmektedir. Bunun sonucu olarak

da özel gereksinimi olan bireyler bu beceriyi bağımsız olarak gerçekleştirmekte sorun yaşamaktadır.

Toplum içinde yaşayan bireylerin olumsuz yaşantılarla karşılaşma olasılığını ya da bir başkası tarafından zarar görme tehlikesini tamamen ortadan kaldırmak mümkün değildir. Bu tehlikelerin tüm insanlar için geçerli olduğu ve çocuklarının diğer bireyler gibi toplum içerisinde yer almasının neden önemli olduğu ailelere anlatılarak ailelerde var olan korkuların ve ön yargıların azaltılması sağlanmalıdır. Blacker ve Meyers (1987) özürlü çocukları için hazırlanan eğitim programlarına aile katılımının sağlanması sonucu oluşabilecek değişiklikleri incelemişlerdir. Araştırma sonucunda; ailelerin %59'nun çocuklarına karşı tutumlarında olumlu değişikliklerin olduğu saptanmıştır (Akt, Şahin, 2000).

Ailelerde var olan korkuların ve ön yargıların azaltılması için yapılacak aile eğitimi çalışmaları ve iş okulu programlarında düzenlenecek etkinliklerle pek çok öğrencinin bu beceriyi öğrenebileceği ve böylece işe geçiş için gerekli olan önemli bir beceriyi kazanmış olarak mezun olabilecekleri düşünülmektedir.

### **3- Çocuklarının iş/meslek becerilerine ilişkin anne-babaların görüşleri;**

Bu tema altında üç alt tema oluşturulmuştur. Bunlardan birincisi, katılımcıların çocuklarının sahip oldukları iş becerileri hakkındaki görüşleridir. Araştırmanın bulguları, iş okulundan mezun olan özel gereksinimi olan bireylerin belirli bir iş becerisine sahip olmadığını ve anne-babaların çocuklarının aldığı eğitimi yetersiz bulduklarını göstermektedir. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2006), iş okullarının amacı “özel gereksinimi olan bireylere iş ve mesleğe yönelik becerileri kazandırmak” olarak açıklanmıştır. Bu nedenle iş becerilerinin kazanımı iş okullarından mezun olmuş öğrencilerden beklenen en önemli özelliktir.



Katılımcılar çoğunlukla çocuklarının getir-götür işlerini, bunun yanında temizlik, basit bilgisayar işleri ve evrak işlerini yapabileceklerini ifade etmişlerdir. Ankara genelinde eğitilebilir ve orta düzeyde zihinsel engelli bireylere hizmet veren iş okulları incelendiğinde iş eğitimi dersleri için gıda, seramik, trikotaj, matbaa, ağaç işleri, takı, halı dokuma gibi atölyelerin oluşturulduğu görülmüştür. Katılımcıların ifadeleri ve iş okulu kapsamında yer alan atölyeler karşılaştırıldığında özel gereksinimi olan bireylerin sahip olduğu iş becerilerinin, bu atölyelere ilişkin olmadığı ortaya çıkmıştır. Anne ve babaların çoğunluğunun çocuklarının getir-götür işi yapabileceklerini ifade etmeleri, çocuklarının yapabilecekleri konusunda onları tanımamaları ya da onları farklı iş ortamlarında gözlemlememiş olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Oysaki iş okulunda işe hazırlık becerilerini kazanan öğrencilerin bir mesleği kazanmak için belirli bir iş yerinde çalışması ve ailenin bunu gözlemlemesi aslında anne-babaların çocuklarının yapabilecekleri konusunda daha fazla bilgiye ve beklentiye sahip olmalarını sağlayacaktır.

Araştırma desenlenirken görüşülen Milli Piyango İş Okulu iş yeri koordinatör öğretmeni, öğrencilerin İş Okullarında bulunan atölyelerin hazırladığı mesleklerden ziyade katılımcıların da belirttiği gibi getir-götür, çay dağıtımı, temizlik gibi büro işlerinde başarılı olduklarını belirtmiş, öğrencilerin çoğunlukla bu tip işleri yapabilecekleri iş yerlerinde staj yaptıklarını ifade etmiştir (2009). Bu bilgiler katılımcıların ifadeleri doğrulanmakta, iş okulunda bulunan atölyelerin işlevselliğinin değerlendirilmesi gerektiğini düşündürmektedir.

2006 Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Madde 45 f bendinde özel eğitime ihtiyacı olan bireyler için açılan iş okulları için “uygulamalı iş eğitimi dersleri, çevrenin sosyal, kültürel, ekonomik özellikleri ve şartları ile istihdam imkanları dikkate alınarak belirlenir” ifadesi bulunmaktadır. Bu açıdan bakıldığında, iş okullarında yönetmelikte ifade edildiği gibi atölyelerin açılmasının ve öğrencilerin belli bir alanda iş eğitimi almalarının, özel gereksinimi olan bireylerin okul sonrasında işe yerleşmesinde etkili olacağı düşünülmektedir. Özdemir (2008), Türkiye’de hafif düzeyde zihinsel engelli

bireylere meslek edindirme ve istihdamlarına ilişkin politikaların değerlendirmesine yönelik yönetici, işveren ve veli görüşlerini incelediği çalışmada, zihinsel engelli bireylerin istihdam edilememe nedenleri arasında ilk sırayı eğitimlerinin yetersizliği, ikinci olarak ise dışlanmaları olduğunu saptamıştır. Hasırcıoğlu (2006), işverenlerin özürlü istihdamına yaklaşımını değerlendirdiği çalışmada işverenlerin özürlü işgücü istihdamına sıcak bakmadıkları, özürlü işgücünü hukuki bir zorunluluk olarak gördükleri tespit edilmiş, buna sebep olarak da işverenlerce özürlü işgücünün mesleki eğitim yönünden yetersiz olması gösterilmiştir. Gürsel, Ergenekon, Batu, (2007), gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüş ve önerilerini belirlemeyi amaçladıkları çalışmalarında benzer şekilde iş okulu öğretmenlerinin, okulun iş becerilerini kazandırmada yetersiz kaldığını düşündüklerini saptamışlardır.

Bu tema altında oluşturulan alt temalardan ikincisi; katılımcıların çocuklarının iş okulunda aldıkları iş becerilerine ilişkin görüşleridir. Katılımcıların ifadeleri incelendiğinde, çocuklarının tığ ya da örgü şişleri ile yapabildikleri el işlerinin artmasını, el becerilerinde gelişme olarak kabul ettikleri saptanmıştır. Özel gereksinimi olan bireylerin iş okulunda el becerilerine ilişkin gelişim sağlamalarının olumlu bir kazanım olduğu düşünülmektedir. Ancak özel gereksinimi olan bireylerin bu becerilere ilişkin kazanımlarının, onların bir iş yerinde çalışma ya da belirli bir iş becerisine sahip olmalarını sağlayıcı yönde olmadığı düşünülmektedir. Diğer yandan yukarıda da değinildiği gibi katılımcıların, çocuklarının sahip olduğu becerilere ilişkin görüşlerine bakıldığında bu becerilerin el becerisi gerektiren beceriler olmadığı görülmektedir.

Araştırmanın bulguları, katılımcıların çoğunluğunun, çocuklarının iş okulunda iş becerisi kazanmadığına ilişkin görüş bildirdiklerini göstermektedir. Katılımcıların bu konu ile ilgili ifadelerinin, çocuklarının, bir mesleğe ilişkin belirli bir iş becerisine sahip olmamalarından ya da iş okulunda yer alan atölyelerle ilgili kazanımlarının farkında olmadıklarından kaynaklandığı görülmüştür.

İş Okullarının açılış amaçları doğrultusunda, özel gereksinimi olan bireyler meslek becerisi kazanmasalar da, iş becerilerine ilişkin hayatlarında fark yaratacak becerilerin öğretilmesinin onların okul sonrasında iş bulmalarında yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Özel gereksinimi olan bireylerin iş okulundaki atölyelere ilgileri ve yetenekleri doğrultusunda yerleştirilmemeleri dikkat çeken bir başka noktadır. Yetersizliğe sahip olsun ya da olmasın her insan için ilgisini çekmeyen bir konuda çalışmak sıkıcı olacak ve o işle ilgili verimini düşürecektir. Aynı zamanda ilgi çekmeyen bir işle ilgili beceri ya da bilginin öğretimi kolay olmayacaktır. Bu nedenle özel gereksinimi olan bireylerin ilgi ve yeteneklerine uygun atölyelerde eğitim görmeleri yaptıkları işten zevk almalarına, bilgi ve becerileri daha hızlı öğrenmelerinde etkili olacağı düşünülmektedir.

Bu tema altında oluşturulan alt temalardan üçüncüsü, katılımcıların çocuklarının bir işte başarılı olması için gerekli gördükleri becerilere ilişkindir. Katılımcılara göre özel gereksinimi olan bireylerin bir işte başarılı olabilmesi için iş/meslek becerisi kazanmaları gerekmektedir.

İş Okulları yönetmeliği ve iş okulları programında yer alan iş ve meslek ahlakı dersinin amaçları incelendiğinde, özel gereksinimi olan bireylere iş ve mesleğe yönelik bilgi ve becerileri kazandırmayı hedefledikleri görülmektedir. Ancak alınan bu hedeflerin özel gereksinimi olan bireylere meslek edindirmeye yönelik olmadığı görülmektedir. Bu bilgi tez öncesi yapılan hazırlıklar sırasında görüşülen iş okulları müdürleri tarafından da vurgulanan bir bilgidir (2009). Bu durum, özel gereksinimi olan bireylerin hangi kurumda mesleki beceri kazanacağı sorusunu akla getirmektedir.

Araştırma bulgularında dikkat çeken bir başka nokta özel gereksinimi olan bireylerin okul dönemindeyken bir iş yerinde staj yapma fırsatı bulamamış olmalarıdır. Katılımcılar da bu noktaya değinerek staj yapmayı, çocuklarının bir işte başarılı olabilmesi için gerekli görmüşlerdir. İş okulu iş yeri koordinatör öğretmenleri ve okul müdürleri ile yapılan görüşmelerde yılda 9-10 öğrenci için iş yeri ayarlayabildiklerini bazı dönemlerde ise hiçbir

öğrencinin staj yapma fırsatı bulamadığını ifade etmişlerdir. İş okullarında öğrencilerin staj yapacakları iş yerleri, iş yeri koordinatör öğretmenlerinin kişisel olarak firmalarla görüşmesi ya da velilerin kendi tanıdıkları yerlere rica etmesi ile belirlenebilmektedir (2009). Özel gereksinimi olan bireylerin staj yapmalarının iş yeri koordinatör öğretmenlerinin ya da ailelerin kişisel çabalarıyla sınırlı olduğu düşünülmektedir. Oysa okul döneminde staj yapma -özellikle iş okulunda alınan atölye dersleriyle bağlantılı olan iş yerlerinde staj yapma- özel gereksinimi olan bireylerin okulda öğrendikleri bilgi ve becerileri pekiştirmelerine ve bu bilgi ve becerileri gerçek ortamda öğrenerek genelleme yapmalarında etkili olacağı düşünülmektedir.

Özel gereksinimi olan bir bireyin öğrenim hayatı boyunca belirli bir iş becerisine sahip olamaması özellikle okul sonra mesleki eğitim alabileceği bir kurumun bulunmaması, bu bireyin okul sonrasındaki hayatını, kısıtlı bir ortamda, üretmeden yaşayacağı anlamına gelecektir. Belirli bir iş becerisine sahip olmayan özel gereksinimli bireylerin işe geçişte, diğer önemli saydığımız becerilere sahip olsa bile iş becerisine sahip olmaması hem birey hem de aile için ciddi sıkıntılar doğuracaktır.

Özellikle ülkemizde iş eğitiminin çok sınırlı olduğu düşünüldüğünde, iş okullarının amaçlarının tekrar gözden geçirilerek, programlarının, bu bireylerin belirli bir mesleğe ait iş becerilerini öğrenmelerine yönelik düzenlenmesi, onların okuldan işe geçişte önemli bir beceriyi kazanmaları sağlayacağı düşünülmektedir.

#### **4- Anne-babaların, iş okulu, devlet, iş çevreleri/toplum hakkında görüşleri ve beklentileri;**

Araştırmanın bulguları, katılımcıların özel gereksinimli çocukları için okul hayatından iş hayatına geçiş döneminde, okul tarafından herhangi bir plan ya da yönlendirme çalışması yapılmadığını ifade ettiklerini göstermektedir.

İş okulundan mezun olan özel gereksinimi olan bireyler, bu okullardan aldıkları diploma ile yüksek öğrenime başvuruda bulunamamaktadırlar. Diğer

yandan Türkiye de zihinsel engelli bireyler için iş okullarının devamı niteliğinde eğitim kurumları da bulunmamaktadır. Bu iki nedenden ötürü zihinsel engelli bireyler için iş okulunun bitmesi, örgün eğitim sisteminin dışında kalmak anlamına gelmektedir. Bireysel geçiş planlarının halen yasa ve yönetmeliklerde yer almaması ve öğrencilerin okul sonrasında katılabilecekleri kurs ve benzeri eğitimler için ya da iş başvuruları için yönlendirme çalışmalarının tüm okullarda standart bir şekilde yapılmaması nedeniyle, aileler birçok sorunla baş başa kalmaktadır. Katılımcıların iş okulundan beklentileri incelendiğinde de katılımcıların, çocuklarının okul sonrasındaki hayatını planlayabilmek için okul yöneticilerinden, yönlendirme çalışmaları yapmaları yönünde beklentileri olduğu görülmüştür.

Katılımcıların iş okulundan beklentilerine ilişkin görüşleri incelendiğinde, öne çıkan ortak beklentinin çocuklarına iş becerilerinin kazandırılması ve staj imkanlarının sağlanması üzerine olduğu görülmüştür. Ayrıca katılımcıların bu soruya ilişkin görüşlerini bildirirken kızgınlık ve hayal kırıklığı içinde oldukları gözlenmiştir.

Bir önceki tema da tartışıldığı gibi katılımcılar, çocuklarının sahip olduğu belirli bir iş becerisi söyleyememektedirler. Katılımcılara göre çocuklarının yapabilecekleri işler, çocukları için “yapabilir” diye düşündükleri işlerdir. Oysaki ailelerin beklentileri çocuklarının iş okullarında spesifik bir iş becerisi kazanmaları yönündedir. Katılımcıların bu beklentilerini destekleyen savunmaları ise çocuklarının gittikleri okulun adının “iş” okulu olmasıdır.

İş okullarının amaçları göz önüne alındığında ailelerin beklentileri ile bu okulların açılış amaçlarının tam olarak uyuşmadığı görülmektedir. Bu nedenle, ilköğretim sonrasında iş okullarına yönlendirilen öğrencilere ve ailelerine okulun amaçları ve burada eğitim gören öğrencilere ne kazandırmak istedikleri anlatılmalıdır. Böylece ailelerin okul sonrasında yaşayacakları sorunların ya da hayal kırıklıklarının önüne geçileceği düşünülmektedir. Katılımcıların bir kısmının iş okulundan beklentilerini ifade ederken aynı zamanda “umutsuz” olduklarını ifade etmeleri yaşadıkları bu hayal kırıklıkları ile açıklanabilir.

Araştırma bulgularında katılımcıların, iş okulundan beklentilerine ilişkin dikkat çeken bir diğer nokta staj imkanının sağlanmasıdır. Staj yapma katılımcıların çocuklarının bir işte başarılı olması için de gerekli gördükleri bir noktadır. Katılımcılara göre çocuklarının staj yapması onların iş deneyimi kazanması açısından önemlidir. Ancak önceki temada tartışıldığı gibi iş okullarında staj olanaklarının sağlanması için tek bir öğretmene görev verilmesi, iş okullarının öğrenci mevcudu açısından yeterli olmayacağı düşünülmektedir. Staj olanaklarının sağlanması için iş okullarında oluşturulacak ekiple birlikte, devlet kurumları ve özel sektördeki işverenlerle yapılacak ortak çalışmalar özel gereksinimi olan bireylerin iş deneyimlerini arttırmada daha etkili olacağı düşünülmektedir.

İş okulu programında yer alan İş Eğitimi ve Ahlakı dersi öğretim programının açıklamalar bölümünde “İş Eğitimi dersinde öğrencilere işte çalışmanın sorumluluğunu kazandırmak ve iş yeri kurallarına uymalarını sağlamak için okuldaki atölyeler bir iş yeri gibi düşünülmelidir” şeklinde bir açıklama bulunmaktadır. Bu atölyelerin okul içerisinde yer aldığı, her sınıfta olduğu gibi bir tahtasının ve Atatürk köşesinin olduğu, tüm gün teneffüs zili ile hareket edildiği ve üretilen şeylerden para kazanılmadığı düşünüldüğünde, bu atölyelerin hiçbir yönü ile bir iş yerine benzemediği ortadadır. Bu nedenle okullarda yer alan atölyelerin iş kurallarını öğretmek gibi bir amaca da hizmet etmeyeceği açıktır. Özel gereksinimi olan bireylerin ilgi duydukları iş ortamlarına yerleştirilerek gerçek işverenlerle ve iş arkadaşları ile çalışmaları onların, okulda gerçek olmayan bir ortamda uzun sürede öğrenecekleri becerileri, gerçek ortamda uygulamalı olarak daha hızlı bir şekilde öğrenmelerini sağlayacaktır.

Araştırma bulguları, her katılımcının, devletten beklentilerine ilişkin birçok görüş bildirdiğini ancak katılımcıların bu görüşlerinin yanı sıra istihdam konusuna ortak vurgu yaptığını göstermektedir. Yapılan pek çok çalışma gelişimsel geriliği olan bireyler için var olan iş fırsatlarının azlığını ortaya koymuştur (Batu, Ergenekon, Gürsel, 2007). Katılımcıların istihdam beklentilerine ilişkin görüşlerini ifade ederken, çocuklarının bağımsız toplu taşıma araçlarını kullanmada duydukları korku ve kaygıları, çalışacakları iş

yerleri için de hissettikleri bu nedenle devletten güvenli iş ve yaşam ortamları bekledikleri görülmüştür.

Türkiye’de engelli bireyler için mesleki eğitim çalışmaları Türkiye İş Kurumu (İş-Kur) ve MEB Çıraklık Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü tarafından yürütülmektedir. Bu kurumlar dışında belediyeler ve özel mesleki rehabilitasyon merkezleri tarafından da meslek edindirme çalışmaları yapılabilmektedir (5378 Sayılı Özürlüler ve bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılması hakkında kanun 2005).

Özel gereksinimi olan bireylerin okul sonrasında iş bulmaları ya da mesleki kurslara katılmaları için başvurabilecekleri kurumlardan bir tanesi Türkiye İş Kurumudur. İş-Kur istihdamın korunmasına, geliştirilmesine, yaygınlaştırılmasına ve işsizliğin önlenmesi faaliyetlerine yardımcı olmak ve işsizlik sigortası hizmetlerini yürütmek üzere kurulmuştur (4904 Sayılı İş Kurumu Kanunu 2003).

İş-Kur verilerine göre 2002 ile 2008 yılları arasında toplam 649 kurs düzenlenmiş ve bu kurslardan 17024 engelli birey yararlanmıştır. Ancak bu kurslardan yararlanan özel gereksinimi olan bireyler içerisinde zihinsel engelli bireylerin sayısı bilinmemektedir. Yine İş-Kur verilerine göre 2010 Mayıs ayı içerisinde İş-Kur’a iş aramak amacıyla 2 bin 719 özel gereksinimi olan birey başvuruda bulunmuştur ve aynı ay içerisinde 2 bin 934 özel gereksinimi olan birey işe yerleştirilmiştir. İşe yerleştirilenlerin büyük bir kısmı (% 99’u) özel kesim işyerlerine yapılan yerleştirmelerden oluşmuştur. İş-Kur kayıtlarında halen iş aramak amacıyla, 89.691 özel gereksinimi olan bireyin başvurusu bulunmaktadır ve mart ayı sonu itibarıyla 21.267 kişilik özürlü açık kontenjanı bulunmaktadır. İş-Kur verilerinde görüldüğü gibi 2010 yılı mayıs ayı içerisinde 2.934 özel gereksinimi olan birey işe yerleştirilmiştir ancak işe yerleştirilen özel gereksinimi olan bireyler içerisinde zihinsel engelli bireylerin sayısı verilmemiştir.

İş-Kur kapsamında açılan mesleki kurslar çeşitli kurum ve kuruluşların açtığı ve Özürlü ve Eski Hükümlü Çalıştırmayan İşverenlerden Ceza Olarak Kesilen Paraları Kullanmaya Yetkili Komisyon tarafından maddi olarak

desteklenen kurslardır. Bu kurslar en fazla 6 aylık sürmekte ve bu kurslara katılan özel gereksinimi olan bireylerin günlük ihtiyaçları, maaşları ve sigortaları bu ceza paralarından karşılanmaktadır. Bu kapsamda serigrafi (kupa baskısı vb), keçe ve boncuklarla tasarım, halı dokumacılığı, galoş yapımı, bulaşıkçılık, temizlik işleri ve seracılık gibi kurslar açılmaktadır. Özel gereksinimi olan bireyler için açılan bu kursların onların meslek hayatına kazandırdıkları, bu kurslardan ne gibi fayda sağladıkları ve bu kursları bitirdikten sonra işe yerleşme oranları bilinmemektedir. Bununla birlikte, Türkiye İş Kurumu tarafından Türkiye genelinde yapılan 2009 yılı 1.dönem iş gücü piyasası araştırması sonuçları incelendiğinde, özel gereksinimi olan bireyler için açılan bu kursların “temininde güçlük çekilen meslekler” ile paralellik göstermediği görülmüştür (2009 1. dönem İşgücü Piyasası Araştırması Türkiye Geneli Sonuç Raporu). İş-Kur kapsamında olsun ya da olmasın özel gereksinimi olan bireyler için açılan meslek edindirme kurslarının, iş piyasası içerisinde ihtiyaç duyulan meslekler ya da bu mesleklerin içeriğinde yer alan işlerin öğretimini hedef alması, özel gereksinimi olan bireylerin ihtiyaç duyduğu istihdam alanını oluşturmakta işlevsel olacağı düşünülmektedir.

Araştırma için yapılan görüşmeler sırasında iki özel gereksinimi olan bireyin İş-Kur tarafından özel sektörde işe yerleştirildiği öğrenilmiştir. Bu bireylerden bir tanesi İş-Kur tarafından bir pastanede temizlikçi olarak işe yerleştirilmiş ancak iki ay sonra pastaneye gelen müşterilerin ona garip baktığını söyleyerek işten ayrılmıştır. İş-Kur tarafından işe yerleştirilen bir diğer birey ise tekstil firmasında sadece 4 gün çalıştıktan sonra işten ayrılmıştır. Bu bireyin işten ayrılma sebebi ise yapamayacağı işlerin ondan istenmesidir. Her iki bireyin yaşadığı bu durum, bize özel gereksinimi olan bireylerin işe yerleştirildikten sonra da işe alışma, işi öğrenme, işverenle ve diğer personelle olan ilişkilerini düzenleme gibi alanlarda desteğe ihtiyaç duyduğuna işaret etmektedir. Dixon ve Reddacliff (2001), çalışmalarında ailelerin gelişimsel geriliği olan çocuklarının işe yerleştirilmesinden sonra onlara duygusal destek, uygulama yardımı, uygun iş ahlakı için model olma gibi destekler sağlamalarının çocuklarının işyerindeki başarılarını arttırdığını bulmuşlardır (Akt. Ergenekon, Batu ve Gürsel, 2001). Şu anki İş-Kur yasa



ve yönetmeliklerinde, işe yerleştirilen özel gereksinimi olan bireylerin işe uyumlarını sağlamaya yönelik maddeler bulunmaması ve bu geçiş döneminde aileyi ve özel gereksinimi olan bireyi destekleyecek birimlerin oluşturulmaması nedeniyle aile yine sorunları ile baş başa kalmaktadır.

İş-Kur bünyesinde oluşturulacak bir ekiple işe yerleştirilen engelli bireylerin işe alışma dönemleri planlanarak bu dönemi sorunsuz bir şekilde atlattıkları, özel gereksinimi olan bireyin işe devamının sağlanmasında etkili olacağı düşünülmektedir.

Araştırma bulgularında dikkati çeken bir başka nokta ise, katılımcıların, çocuklarının sosyal hayata katılımlarıyla ilgili devletten beklentilerini ifade etmeleridir. Katılımcılar çocuklarının sosyal hayata katılımı arttıracak etkinliğe ihtiyaç duymakta ve bunun devlet tarafından desteklenmesini istemektedirler. Özel gereksinimi olan bireylerin sosyal yeterliliklerini arttıracak çalışmaların yapılması, onların bu yeterliliklerini gösterebilecekleri ortamların var olmaması durumunda işlevsel olmayacaktır. Bu durumun özel gereksinimi olan bireylere öğretilen her beceri için geçerli olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, özel gereksinimi olan bireylerin toplumsal hayata katılımını sağlayacak ve kolaylaştıracak faaliyetlerin devlet eli ile desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Araştırma bulguları, katılımcıların, toplumdan ve iş çevrelerinden beklentilerine ilişkin görüşlerinin, çocuklarının sosyal kabulü üzerinde ortaklaştığını göstermektedir. Katılımcıların, toplumdan ve iş çevrelerinden beklentilerini ifade ederken yine umutsuz ve kızgın bir duygu durumu içerisinde oldukları gözlenmiştir.

Okul yıllarında akranları tarafından kabul edilmeme, çocuğun ilerideki yaşamı üzerinde çok etkili olmakta; çocukluk döneminde sosyal kabulleri az olan çocuklar daha sonraki yıllarda yalnızlık, okulu terk etme, suça eğilim ve düşük iş performansı gibi problemler yaşayabilmektedir (Succuoğlu ve Kargin; 2006).

Özel gereksinimli olsun ya da olmasın tüm çocukların zamanlarının büyük kısmını okulda geçirmelerinden kaynaklı toplumsallaşmada okullara önemli rol düşmektedir. Özellikle kaynaştırma programlarının temel amacının, özel gereksinimli öğrencilerin sınıf ortamının aktif üyeleri olmalarını, özel gereksinimli olmayan akranları ile etkileşime girerek sosyal becerilerinin ve sosyal kabullerinin artmasını sağlamak (Sucuoğlu ve Kargın 2006) olduğu düşünüldüğünde okulun özel gereksinimi olan bireylerin toplumsallaşmalarında ve sosyal kabulünde önemli bir yere sahip olduğu açıktır. Bununla birlikte özel gereksinimi olan bireylerin özel gereksinimli olmayan akranları tarafından reddedilmeleri ve kendilerine yakın kişilerin özel gereksinimi olan bireyler hakkında olumsuz tutumlara sahip olmaları, özel gereksinimi olan bireylerin sosyal kabullerinde sorun yaşadıklarına işaret etmektedir.

Akardere (2005), farklı değişkenlere göre işverenlerin özel gereksinimi olan bireylere olan tutumlarını incelediği çalışmasında, 31-40 yaş arasındaki işverenlerin 51 yaş üzerindeki işverenlere göre özel gereksinimi olan bireylere karşı daha olumsuz tutuma sahip oldukları, işverenlerin eğitim düzeyi yükseldikçe özel gereksinimi olan bireylere karşı olan tutumlarının olumsuz yönde değiştiği ve engelli bir yakına sahip işverenlerin engelli bir yakına sahip olmayan işverenlere göre yüksek oranda daha olumlu tutumlara sahip oldukları görülmüştür. Benzer şekilde Hasırcıoğlu (2006) işverenlerin özürli istihdamına yaklaşımı konulu tezinde işverenlerin özel gereksinimi olan bireylerin istihdamına olumsuz baktığı ve bu bireyleri çalıştırmanın hukuki bir zorunluluk olarak gördüklerini saptamıştır.

Özel gereksinimi olan bireylerin sosyal kabulünü etkileyen faktörlerden öğretmen ve akran tutumlarına ilişkin alanyazında yapılan çalışmalara bakıldığında, özel gereksinimli öğrencilerin akran reddine ilişkin bulguların yanı sıra okul müdürlerinin, öğretmenlerin ve özel gereksinimli olmayan gençlerin, özel gereksinimi olan bireylere karşı olumsuz tutumlara sahip oldukları görülmektedir. (Yıkılmış ve Sazak, 2005, Üstün ve Yılan; 2003, Şenel, 1996; Diken ve Sucuoğlu, 1999). Bununla birlikte alanyazında özel gereksinimi olmayan bireylerin, özel gereksinimi olan bireylere karşı

tutumlarına ilişkin yapılan çalışmalarda, özel gereksinimi olan bireylere karşı olan olumsuz tutumların iyi yönde değiştiği görülmektedir. Tutum değişikliği üzerine yapılan çalışmalarda (Şahbaz, 2007) bilgilendirmenin, normal sınıflarda bulunan öğrencilerin, engelli öğrenciler hakkında olumlu düşüncelerinde artış sağladığı, (Tavil ve Özyürek, 2009) gerçekçi bilgilendirmenin ve etkileşimin özel eğitim adaylarının engelli kişilere yönelik tutumlarının daha da olumlu olmasına yol açtığı, Aktaş, Küçüker (2002), bilişsel-duyuşsal odaklı bir programın ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlıtlarına yönelik sosyal kabul düzeylerine olumlu etki sağladığını bulmuşlardır.

Özel gereksinimi olan bireylerin sosyal alanda yaşadıkları sorunlara ilişkin desteklenmelerinin ve özellikle işverenlerin olumsuz tutumlarını değiştirmeye yönelik programların uygulanmasının, özel gereksinimi olan bireylerin iş ortamında ve sosyal ortamlarda kabulünü olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir.

Özel gereksinimi olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerine ilişkin anne-baba görüşlerine başvuruolan bu çalışmada, iş okulundan mezun özel gereksinimi olan bireylerin özel gereksinimi olmayan akranları ile olan ilişkilerinde sorun yaşadıkları, akademik yönden gelişemedikleri, bağımsız yaşam becerilerinin çoğuna sahip oldukları ancak bağımsız toplu taşıma araçlarını kullanamadıkları ve spesifik bir iş becerisine sahip olmadıkları ortaya çıkmıştır. Bunun yanında anne-babaların, okuldan iş eğitimi ve staj imkanı, devletten iş, toplum ve iş çevrelerinden ise sosyal kabul bekledikleri saptanmıştır. Söz konusu bulgulardan yola çıkılarak, bu bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş döneminde kazanmaları gereken geçiş becerilerini yeterli düzeyde kazanamadıkları ve okul hayatlarının son döneminde devam ettikleri iş okullarında sorun yaşadıklarını söylemek mümkündür. Dolayısıyla bu grupta yer alan öğrencilerin geçiş becerilerinin belirlenerek ihtiyaç duydukları alanlarda (akademik, sosyal, bağımsız yaşam ve iş becerileri) desteklenmeleri gerektiği sonucuna varılmıştır.

## BÖLÜM VI

### 6. ÖNERİLER

#### 6.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

Özel gereksinimi olan bireyler için Bireysel Geçiş Planlarının hazırlanarak bu bireylerin okul yaşamından iş ve toplumsal yaşama geçişleri desteklenmelidir. Bu bağlamda var olan özel eğitim ile ilgili yasa ve yönetmeliklerin düzenlenerek bireysel geçiş planlarının yasal dayanaklarının hazırlanması önerilmektedir.

İş okulu programının, öğrencilerin akademik, sosyal ve iş becerilerindeki eksiklikleri, ihtiyaçları, tercihleri göz önüne alınarak tekrar düzenlenmelidir.

İş okulunda bulunan atölyeler Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliğinde de belirtildiği gibi günün ekonomik koşulları dikkate alınarak ve istihdam olanağı fazla olan alanlarda yapılandırılmalıdır.

İş okullarında bulunan atölyelere öğrenciler, ilgileri, istekleri, tercihleri ve yetenekleri dikkate alınarak yerleştirilmelidir.

İş okullarında bulunan idareci ve öğretmenler devletin farklı kurumları ile iş birliği yaparak daha fazla öğrencinin staj yapmasını sağlamalıdır.

İş okullarında bulunan öğretmenlere hizmet içi eğitim programları ile farklı öğretim yöntemleri öğretilerek, öğrencilerin akademik alanda gelişmeleri sağlanmalıdır.

Ailelerin, özel gereksinimli çocukları için yürütülen tüm çalışmalara aktif olarak katılımları sağlanmalı ve çocuklarının ihtiyaç duyduğu alanlarda desteklemeleri için aile eğitim programları düzenlenmelidir.

Özellikle zihinsel engelli bireylerin istihdamını sağlayıcı düzenlemelerin yapılması, korumalı işyerlerinin açılarak diğer engel türlerine göre iş bulmada daha dezavantajlı olan bu bireylerin üretime katılması desteklenmelidir.

İş-Kur ve/veya iş okulları, işe yerleştirilen özel gereksinimi olan bireyi, ailesini ve işvereni ihtiyaç duydukları tüm alanlarda desteklemelidir.

## **6.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler**

Bu araştırma iş okulundan mezun olmuş 8 özel gereksinimi olan bireyin anne-babasıyla yapılmıştır. Araştırma bulgularının genellenebilirliği açısından bu araştırma farklı şehirlerde farklı katılımcılarla gerçekleştirilebilir.

İş okulu öğretmenleri ile görüşülerek onların kendi okulları hakkında düşünceleri, yaşadıkları sorunlar ve beklentileri belirlenebilir.

Özel gereksinimi olan yetişkin bireylerle çalışılarak okuldan hayatından iş hayatına geçişte sahip oldukları beceriler belirlenebilir.

Çalışan özel gereksinimi olan bireylerle görüşülerek çalışma hayatlarında karşılaştıkları güçlükler belirlenebilir.

İşverenlerin beklentileri ile iş okulu programında alınan hedeflerin farklılaşan yönleri belirlenebilir.

Okuldan iş hayatına geçişte önemli olan becerileri belirlemek amacıyla değerlendirme araçları geliştirilebilir.

## KAYNAKLAR

Akçamete, G., Kargin, T., Baydık, B., (2001). Okulöncesi yaşta çocuğu bulunan ailelerin geçiş sürecindeki gereksinimlerinin belirlenmesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 3 (1), 13-24.

Akçamete, G. (12-14 Kasım 1999). Geçiş planları-Değişen roller,beklentiler. 9. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Eskişehir.

Akçamete, G., Ceber, H. (1999). Kaynaştırılmış sınıflardaki işitme engelli ve işiten öğrencilerin sosyometrik statülerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 64-74.

Akardere, S. S. (2005). İşverenlerin engelli çalışanlara yönelik tutumları. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.

Aktaş, C., Küçükler. S. (2002). Bilişsel-duyuşsal odaklı bir programının ilköğretim öğrencilerinin fiziksel engelli yaşlılarına yönelik sosyal kabul düzeylerine etkisi incelenmesi, *Özel Eğitim Dergisi*, 2 (3), 64-74.

Bakkaloğlu, H. (2004). Etkililiğe dayalı müdahale programının 3-6 yaş gelişimsel geriliği olan çocukların geçiş becerilerine etkisi. Yayımlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Bakkaloğlu, H. (2009) Özel gereksinimli bireyler için geçiş hizmetleri. Sucuoğlu, B. (ed.) *Zihin Engelliler ve Eğitimleri*. 2. Baskı. Ankara, Kök Yayıncılık. 203-240.

Bayhan. S.P., Şipal. F.R., Kurt Ş.Z. (2003). Engelli ergenlerin sosyal ilişkilerini oluşturma sürecinde eğitsel ortamların düzenlenmesi. *Ufkun Ötesi Bilim Dergisi*, 3 (1-2), 21-29.

Bayhan, S. P., Şipal, F.R., Kurt, Ş. Z. (2007). Engelli ergenlerin sosyalleşmesini etkileyen etmenler. *Çağdaş Eğitim*, 319, 7-13.

Bayhan, S. P., Şipal, F. R. (2003). Engelli ergenlerin toplumsal yaşama katılımında geçiş planı hazırlanması. *Çocuk Gelişimi ve Eğitim Dergisi*, 8-9, 36-43.

Batu, E. S. (2000). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları: No. 1242.

Baran, N. (2003). İşverenlerin zihin engelli bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Eskişehir.

Bateman, F. D. (1994). Transitional Programming: Definition, Models and Practices. *Advances In Special Education*, 8, 109-136.

Blalock, G., Patton, R. J. (1996). Transition and student with learning disabilities: Creating sound future. *Journal of learning disabilities*, 29, 7-16.

Bos, S. C., Vaughn, S. (2002). Strategies for teaching students with learning and behavior problems. J. R. Patton (Ed.), *Transition Planing and Life Skill Transition Education* (431-457). Boston, A Pearson Education Company.

Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E.K. , Akgün, Ö.E., Karadeniz Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Chambers. C R., Hughes. C., Carter. E. W., (2004). Parent and sibling perspectives on transition to adult. *Education and Training in Developmental Disabilities*, 39 (2), 79-94.

Çifci, İ., Sucuoğlu, B. (2002). Zihinsel engelli bireyler için hazırlanan bilişsel süreç yaklaşımına dayalı sosyal beceri programının etkililiğinin incelenmesi. 12. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Ankara.

Clark, G. (1996). Transition planning assessment for secondary-level students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, s. 79-92

Dee, L. (1996). Improving transition planning for young people with special educational need. England: Open University Press.

Diken, İ. (ed.) (2009). Özel Eğitim. Pegem Yayıncılık. Ankara.

Drew, C. J., Hardman, M. L. (2000). Mental Retardation; A life cycle approach. (Seventh Edition). USA Prentice-Hall, Inc. 257-283

Dunn, C. (1997). Assessment of Individuals with Mental Retardation. London. Taylor, K. L. (ed.) Singular Publishing Ltd. 173-195.

Gürsel, O., Ergenekon, Y. (12-14 Kasım 2000). Zihin özürlü bireylerin okuldan iş ve meslek yaşamına geçiş sürecinde bireyselleştirilmiş geçiş planlarının düzenlenmesi. 10. Ulusal Özel Eğitim Kongresi, Antakya.

Gürsel, O., Ergenekon, Y., Batu, S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 7(2), 61-84.

Gürgür, H. (2001). İşitme engelliler ilköğretim okulunda (1. kademedede) uygulanan eğitim programına ilişkin öğretmen görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Günayer-Şenel, H. (1996). Yetersizliği olan ve olmayan gençlerin yetersizliğe yönelik tutumlarının karşılaştırılması. Özel Eğitim Dergisi, 2 (2), 68-75.

Hasırcioğlu, A. (2006). İşverenlerin özürlü istihdamına yaklaşımı (Sakarya örneği). Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.

Hetherington, S. A., Jones, L., Johnson, K., Nolan, K., Smith, E., Brown, S., Tuttle, J. (2010). The Lived Experiences of Adolescents with Disabilities and Their Parents in Transition Planning. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities 25(3) 163 –172



Karahan, H. S. (2007). İşitme engelli öğrencilerin okul yaşamından toplumsal yaşama geçişte sahip olmaları gereken bağımsız yaşam becerileri ile ilgili anne-baba ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Kasar-Rota, Z. D. (2006). Geçiş sürecindeki (11-18 yaş) işitme yetersizliği olan ve olmayan öğrencilerin kendi kararını verme becerilerinin öğretmen ve anne-baba görüşlerine göre değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Leland, K. (2010). How do High School Senior Students Perceive Their Transition Programming at a Career and Technical School? Ohio University. <http://www.cehs.ohio.edu/gfx/media/pdf/leland.pdf> sitesinden alınmıştır.

Lehmann, J. P., Bassett, D. S., Sands, D. J. (1999). Students' Participation Transition-Related Actions. Remedial and Special Education. (20) 3, 160-169.

McGinty, J., & Fish. J. (1992). Learning support for young people in transition. Buchingham: Open University Press.

Nilüfer İş Okulu, (2010). <http://www.niluferisokulu.k12.tr/Default.aspx?tabid=142&language=tr-TR> adresinden alınmıştır.

Odom, S. L., & McConnell, S. R. (1992). Improving social competence: An applied behavior analysis perspective. Journal of Applied Behavior Analysis, 25, 239-244.

Overton, T. (2006). Transition and postsecondary considerations. Assessing learners with special needs. 5 edition. 383-395.

Önalın-Akırat. F. (2004). Yaratıcı dramının işitme engellilerin sosyal becerilerinin gelişimine etkisi. Özel Eğitim Dergisi, 5(1), 9-22.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, (2005).

[http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozel\\_yon\\_SON/ozelegitimyonetmelikSON.htm](http://orgm.meb.gov.tr/Mevzuat/ozel_yon_SON/ozelegitimyonetmelikSON.htm). adresinden alınmıştır.

Özdemir. S. (2008). Türkiye’de hafif düzeyde zihinsel engelli bireylere meslek edindirme ve istihdamlarına ilişkin politikaların değerlendirilmesine yönelik yönetici, işveren ve veli görüşleri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.

Özsoy. S.A., Özkahraman. Ş., Çallı. F. (2006). Zihinsel engelli çocuğa sahip ailelerin yaşadıkları güçlüklerin incelenmesi. Aile ve Toplum. Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi, 3 (9), 69-77.

Pierangelo, R., Giuliani, G.A. (2008). Teaching students with thousands oaks, learning disabilities: A step by step. CA: Corvin Press Guide for Educators.

Sazak. E., Çıfci Tekinarslan. A. (2003). Zihinsel engelli birey için hazırlanan akran aracılı sosyal beceri öğretim programının etkililiğinin incelenmesi. 13. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. Eskişehir.

Sitlington. L P., Neubert. A. D., Begun. W., Lombard. C.R., Leconte. J. P. (1996). Assess for Success: Handbook on Transition Assessment. USA.

Sitlington. L P., Clark. M. G. (2001). Assessment for Effective Intervention, 26 (4), 5-22.

Smith. M. S. (1995). Reliability of transition planning inventory with secondary special education students, their parents and teacher in Kansas. University of Kansas. USA.

Su. C. Y., Lin. Y. H., Wu. Y. Y., Chen. C.C. (2008). The role of cognition and adaptive behavior in employment of people with mental retardation. Research in Developmental Disabilities, 29, 83-95.

Sucuoğlu. B., Kargın. T., Acarlar. F. (2003). Öğretmen, yönetici ve anne-babaların kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi.

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 4 (2). 55-76.

Sucuoğlu. B., Kargın. T. (2006). Kaynaştırma uygulamaları, yaklaşımlar yöntemler, teknikler. Morpa yayınları. İstanbul.

Sucuoğlu. B., Özokçu. O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6 (1), 41-57.

Şahin. S. (2000). Engelli çocukları olan annelerin çocuklarına karşı tutumlarının, çocuklarının yeterlik alanlarına ve sorun davranışları üzerine etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

Şahbaz. Ü. (2007). Normal öğrencilerin kaynaştırma sınıflarına devam eden engelli öğrenciler hakkında bilgilendirilmelerinin engellilerin sosyal kabul düzeylerine etkisi. Eurasian Journal of Educational Research, 26, 199-208.

Tavil. Y. Z., Özyürek. M. (2009). Gerçekçi bilgilendirmenin ve etkileşimde bulunmanın özel eğitim öğretmen adaylarının engelli kişilere yönelik tutumlarının değişmesine etkisi. EKEV Akademi Dergisi, 13 (39), 265-276.

Thoma. C.A., Held M.F., Saddler. S. (2002). Transition assessment practices in Nevada and Arizona: Are they tied to best practice? Focus on autism and other developmental disabilities, 17, 242-250.

Yıldırım. A., Şimşek H. (2008). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık

Yıldırım. A. (1999). Nitel araştırma yöntemlerinin temel özellikleri ve eğitim araştırmalarındaki yeri ve önemi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 23; 7- 17.

Wehman, P. (1990). School to Work: Elements of successful programs. Teaching Exceptional Children. 23, (40-43).

Wittenburg, D. C., Golden. T., Fishman. M. (2002). Transition options for youth with disabilities: An overview of the programs and policies that

affect the transition from school. Journal of Vocational Rehabilitation, 17; 195-206.

4904 Sayılı İş Kurumu Kanunu (2003). <http://www.hukuki.net/kanun/4904.15.text.asp> web adresinden alınmıştır.

5378 Sayılı Özürlüler ve bazı kanun ve kanun hükmünde kararnamelerde değişiklik yapılması hakkında kanun (2005). <http://mevzuat.basbakanlik.gov.tr/Metin.Aspx?MevzuatKod=1.5.5378&Mevzuatliliski=0&sourceXmlSearch=> web adresinden alınmıştır.

2009 1. dönem İşgücü Piyasası Araştırması Türkiye Geneli Sonuç Raporu  
[http://statik.iskur.gov.tr/tr/isgucu\\_piyasasi/isgucu\\_piyasasi\\_analiz\\_sonuc\\_2009/turkiye%20geneli%202009.pdf](http://statik.iskur.gov.tr/tr/isgucu_piyasasi/isgucu_piyasasi_analiz_sonuc_2009/turkiye%20geneli%202009.pdf) web adresinden alınmıştır.

**Ek - 1****Anne-baba görüşme formu****A FORMU****1-Eğitim düzeyiniz?**

İlkokul     Ortaokul     Lise                       Üniversite                       Diğer

.....

**2-Çocuğunuzun cinsiyeti?**

Kız                       Erkek

**3-Çocuğunuz kaç yaşında?****4-Çocuğunuz kaç yıldır özel eğitim alıyor?****5-Çocuğunuz iş okulundan ne zaman mezun oldu?****8-Çocuğunuz şu an çalışıyor mu?**

Evet                       Hayır

**9-Okul döneminde staj yapma fırsatı oldu mu? Olduysa nerede staj yaptı?****10-Çocuğunuz meslek edindirme, çıraklık gibi eğitim ya da kurslara katıldı mı?****11- Çocuğunuzun hobisi var mı? Boş zamanlarını nasıl değerlendirir?**

## B FORMU

**1- Çocuğunuzun iş okulunda aldığı eğitim hakkında ne düşünüyorsunuz? ( Sizce çocuğunuz bu okulda okuduğu süreçte neler kazandı? )**

Sonda: **Akademik gelişimi**

Okuma-yazma becerisi kazandı mı? Kazanmadıysa neden?

Okuduğu ya da dinlediği konuları anlar mı?

Temel matematik becerilerini kazandı mı?( Toplama-çıkarma-çarpma-bölme becerisi kazandı mı?)

**Sosyal gelişimi**

Arkadaş edinebilir mi?

Yetişkinlerle arası nasıldır? Rahat iletişime girebilir mi?

Girdiği yabancı ortamlara uyum sağlayabilir mi? Çekingen midir?

Bulunduğu ortamların kurallarına uygun davranabilir mi?

Görgü kurallarına uygun davranabilir mi?

Verilen görevleri yerine getirebilir mi?

Selamlaşma, özür dileme vb..sosyal ifadeleri duruma ya da zamana uygun kullanabilir mi?

**2-Çocuğunuzun bağımsız yaşam becerilerini kazanımı hakkında ne düşünüyorsunuz?**

Sonda: Ev içi beceriler (ev temizliği, yemek yapma, odasını düzenleme)

Öz bakım becerileri ( zamanı hatırlatılmadan , yönerge verilmeden yapma)

Ulaşım/bağımsız hareket etme

Zaman/saat kullanımı

Alışveriş yapma, parayı tanıma ve kullanma

Bankada işlem yapma, fatura yatırma

**3-Sizce çocuğunuz bir iş yerinde çalışmak için hangi becerilere sahip?**

**4-Sizce çocuğunuz İş Okulunda, işe hazırlık becerisi olarak hangi becerileri kazandı?**

Sonda: Sizce bunlar yeterli mi?

**5-Sizce çocuğunuz bir işte başarılı olabilmesi için başka hangi becerileri öğrenmeliydi?**

**6-Çocuğunuz okul sonrasında bir işe yerleşmesi için okul ya da sizin tarafınızdan bir plan yapıldı mı?**

**Evet ise ne yapıldı? Hayır ise ne yapılabilirdi?  
Bu konuda beklentileriniz nelerdir?**

Sonda: Okuldan  
Devletten  
İş çevrelerinden / toplumdandan

Sevgili Anne ve Babalar;

Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalında yürütmekte olduğum yüksek lisans tez çalışmam için verdiğiniz destekten dolayı teşekkür ederim.

Yapacağım çalışmanın amacı iş okullarından mezun olan öğrencilerin işe geçiş becerilerinin değerlendirilmesidir. İş okullarından mezun olan öğrencilerin okul sonrası yaşamları için gerekli olan temel iş becerilerini kazanmaları ve bir işe yerleşerek üretime katkıda bulunmaları iş okullarının temel amaçlarından biridir. Bu amaçla çalışmamda çocuklarınızın iş ve mesleki geçiş becerilerini sizlerden aldığım bilgiler doğrultusunda değerlendireceğim.

Görüşme sırasında verdiğiniz bilgileri bilimsel çalışmalar dışında hiçbir yerde kullanılmayacağını ve kişisel bilgilerinizin saklı tutulacağını belirtmek isterim.

Yapacağımız görüşmenin yaklaşık yarım saat süreceğini tahmin ediyorum. Yapacağım çalışmanın veri analizlerini daha sağlıklı yapabilmek için teyp kaydı yapacağımı ve analizlerden sonra bu kayıtları sileceğimi belirtmek istiyorum.

.....

Görüşülen

Görüşen

Mehtap Coşgun Başar  
Ankara Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Özel Eğitim Anabilim Dalı  
Yüksek Lisans Öğrencisi