



## Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencileri Bağımsız Yaşama Geçiş Hazırlamada Öğretmenlere Yönelik Tasarlanan Eğitim Programının Etkililiği \*

Caner Kasap <sup>1</sup>, Yasemin Ergenekon <sup>2</sup>

### Öz

Bu araştırmada gelişimsel yetersizliği olan (GYO) öğrencilerin bağımsız yaşama geçişlerinde öğretmenlerine yönelik tasarlanan eğitim programının etkililiğinin belirlenmesi ve belirlenen gereksinimler doğrultusunda tasarlanan eğitim programının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcıları III. kademe özel eğitim okullarına devam eden GYO öğrencilerle çalışan 44 öğretmen ve GYO öğrencilerin 13 aile üyesidir. Üç aşamadan oluşan araştırma keşfedici sıralı karma yöntem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırmanın birinci aşamasında öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesi amacıyla gözlem, görüşme ve belge incelemesine yer verilmiştir. Toplanan verilerin ışığında öğretmenlerin gereksinimlerinin (a) gelişimsel yetersizliği olan bireylerin özellikleri, (b) bağımsız yaşam becerileri, (c) geçiş, (d) davranış yönetimi, (e) yanlışsız öğretim yöntemleri, (f) video modellerle öğretim, (g) doğrudan öğretim, (h) sosyal öyküler, (i) materyal tasarımı, (j) bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) ve (k) aile eğitimi konuları olduğu görülmüştür. Sözü edilen konuları içeren eğitim programının tasarlanması sürecinde Taba modelinden yararlanılmıştır. Eğitim programının içeriği doğrultusunda 35 sorudan oluşan çoktan seçmeli sorulardan ibaret bir bilgi testi hazırlanmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında, eğitim programının uygulanması öncesinde (ön-test) ve sonrasında (son-test) öğretmenlere bilgi testi uygulanmıştır. Ön-test ve son-testten elde edilen veriler karşılaştırıldığında öğretmenlerin bilgi düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu görülmüştür. Üçüncü aşamada öğretmenlerin program hakkındaki görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla açık uçlu soru formu uygulanmıştır. Öğretmenlerin eğitim programı hakkındaki görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu söylenebilir. Öğretmenlerden 15'i eğitim programı sayesinde yeni bilgi ve beceriler kazandıklarını, dokuzu da var olan bilgilerini tazelediklerini söylemişlerdir.

### Anahtar Kelimeler

Gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler  
Bağımsız yaşama geçiş  
Öğretmen eğitimi  
Eğitim programı tasarımı  
Karma araştırma

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.12.2021

Kabul Tarihi: 24.04.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 26.07.2023

DOI: 10.15390/EB.2023.11450

\* Bu makale Caner Kasap'ın Yasemin Ergenekon danışmanlığında yürüttüğü " Gelişimsel yetersizliği olan öğrencileri bağımsız yaşama geçişe hazırlamada öğretmenlere yönelik tasarlanan eğitim programının etkililiği" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, [can.erkasap@hotmail.com](mailto:can.erkasap@hotmail.com)

<sup>2</sup> Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, [yaseminergenekon@gmail.com](mailto:yaseminergenekon@gmail.com)

## Giriş

Bireylerin yaşamlarını bağımsız bir biçimde sürdürebilmeleri için gerekli olan bilgi ve becerilere “bağımsız yaşam becerileri” adı verilmektedir. Bu beceriler Brolin (1997) ile Wandry, Wehmeyer ve Glor-Scheib (2013) tarafından “günlük yaşam becerileri”, “öz-belirleme ve kişiler arası ilişkiler”, “istihdam ve çalışma becerileri” olarak üç grupta sınıflanmaktadır. Akademik beceriler de bu üç alanı destekleyen gömülü bir alandır (Wandry vd., 2013). Kişisel bütçe yönetimi, ev yönetimi, giyecek satın alma ve bakımı, serbest zaman etkinlikleri, ulaşım vb. beceriler günlük yaşam becerilerine; kendinin farkında olma, diğer bireylerle iletişim kurma, doğru karar verme, sosyal farkındalığı geliştirme vb. beceriler öz-belirleme ve kişiler arası ilişkilere; iş olanaklarını araştırma ve öğrenme, işe girme ve devamlılık sağlama, uygun iş becerilerini sergileme vb. beceriler ise istihdam ve çalışma becerilerine örnek olarak verilebilir (Brolin, 1997; Wandry vd., 2013). Bağımsız yaşam becerilerine sahip olmak bireylerin yaşam kalitelerinin artmasını sağlayacak etmenlerdendir (Ergenekon, 2019; Roessler, Brolin ve Johnson, 1990). Schalock ve diğerleri (2005) yaşam kalitesinin fiziksel, duygusal ve maddi anlamda iyi olma, öz-belirleme, kişiler arası ilişkiler gibi göstergeleri olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre sözü edilen göstergeler bireyin, dolayısıyla toplumun yaşam kalitesini ve üretkenliğini ifade etmektedir. (Schalock vd., 2005). Bu doğrultuda bağımsız yaşam becerilerini yerine getirebilen bireylerin toplum içerisindeki üretkenliğinin de arttığı söylenebilir (Allen ve Williams, 2012). Bir başka deyişle bağımsız yaşam becerilerine sahip olmak, bireyin yaşam kalitesini artırarak, içerisinde bulunduğu topluma da dolaylı olarak katkıda bulunacaktır.

Yetersizliği olsun ya da olmasın tüm bireylerin bağımsız yaşama hazırlanması açısından okul dönemi oldukça önemlidir (Baer ve Flexer, 2013). Bu hazırlığın gerçekleştirilmesinde anahtar kavramın “geçiş” olduğu ifade edilebilir. Alanyazına göre geçiş, amaçların ve uygun ortamın belirlenmesi, öğretimin ve değerlendirmenin gerçekleştirilmesi, yerleştirme ve izlemenin yürütülmesi öğelerini içeren, programlar, hizmet modelleri, etkinlikler, ortamlar, durumlar, yaşam koşulları ya da yaşam döngüleri arasında hareket etme süreci olarak tanımlanmaktadır (Baer ve Flexer, 2013; Ergenekon, 2015, 2021a, 2021b; Kochhar-Bryant, 2009; Wheeler, Mayton ve Carter, 2014). Bu tanımlamadan da anlaşılacağı üzere geçişler bir olaydan çok değişiklikleri içeren bir süreci ifade etmektedir (Rosenkoetter, Hains ve Fowler, 1994). Kagan (1991) ile Wehmeyer ve Webb (2012) geçişleri yatay ve dikey geçişler olarak iki gruba ayırmıştır. Dikey geçişler hastaneden eve, evden erken müdahaleye, erken müdahaleden okul öncesine, okul öncesinden ilkökula, ilkökoldan ortaokula, ortaokuldan liseye, liseden yetişkinliğe geçmek gibi tahmin edilebilir ve dikey yönlü geçişleri ifade etmektedir. Yatay geçişler de evden okula gitmek, okuldan çıkıp parka gitmek gibi gün içinde gerçekleşen yatay yönlü geçişleri ifade etmektedir. Bunun yanı sıra alanyazında geçişlerin gelişimsel geçişler, gelişimsel olmayan geçişler, sınıf içi geçişler ve günlük geçişler olarak da sınıflandırıldığı görülmektedir (Rosenkoetter vd., 1994). Yaşa bağlı olarak ortaya çıkan, okul öncesinden ilkökula geçişler gibi geçişler gelişimsel geçişlerdir. Özel eğitim okulundan/sınıfından kaynaştırma uygulamasının yürütüldüğü bir okula geçiş yapmak gelişimsel olmayan geçişlere örnek olarak verilebilir. Bir etkinlikten ya da ortamdan diğerine geçişler sınıf içi geçişlerdir. Günlük geçişler de bireyin günlük olarak yaşadığı evden dedesine ziyarete gitmesi, açık havada yürüyüş yapması, hastaneye gitmesi gibi geçişlerdir. Sözü edilen bu geçişler bireyler açısından yaşam boyu devam etmekte, kaçınılmaz, stresli ve kesintisiz olabilmektedir (Rosenkoetter vd., 1994). Bu nedenle bireylerin geçiş süreçlerinde sorun yaşamamaları için hazırlanmaları gerekmektedir (Baer ve Flexer, 2013; Ergenekon, 2015, 2019, 2021a; Kochhar-Bryant ve Bassett, 2002; Test, 2012).

Geçiş sürecine hazırlanmak GYO bireyler açısından üzerinde daha fazla durulması gereken bir olgudur; çünkü GYO bireylerin belirsizlikler, değişiklikler ve sahip oldukları özel gereksinimlerden dolayı yaşadıkları kaygı, heyecan ve stresle başa çıkmaları güçleşmektedir (Bakken ve Obiakor, 2008; Blasko, 2001). GYO bireylerin geçiş süreçlerinde yaşadıkları güçlükleri aşmalarında öğretmenlerin rolü önemlidir. Bu noktada öğretmenler GYO bireyleri geçiş sürecine hazırlayarak anahtar rol üstlenmektedirler (Carter, Lane, Pierson ve Stang, 2008). Geçişe hazırlama sürecinde öğretmenler, GYO bireyler, aileler, okul yöneticileri ve ilgili diğer kişilerle birlikte iş birliği içerisinde çalışarak GYO bireylerin ilgileri, güçlü yanları ve gereksinimleri doğrultusunda çalışmalar yapmalıdırlar (Bakken ve Obiakor, 2008; Levinson ve Palmer, 2005). Bu çalışmalar GYO bireyin ve çevresinin değerlendirilmesi ve GYO bireyin bağımsız yaşama geçiş sürecinde ihtiyaç duyabileceği becerilerin ona kazandırılarak geçişe hazırlanması yoluyla gerçekleştirilebilir (Kochhar-Bryant, 2009).

Geçiş hizmetlerinin sağlanması konusunda uluslararası alanyazında süreçte yer alan personele (ör., öğretmen, bakıcı vb.) yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlamada yetersiz oldukları, BEP ve Bireyselleştirilmiş Geçiş Planı (BGP) hazırlamada yeterince eğitim almadıkları görülmektedir (Blanchett, 2001; Talapatra, Roach, Varjas, Houchins ve Crimmins, 2019; Wolfe, Boone ve Blanchett, 1998). Bunun yanı sıra GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişlerinde var olan durumlarının belirlendiği araştırmalarda birtakım sorunların yaşandığı ifade edilebilir. Araştırma sonuçlarına göre GYO bireylerin istihdam sorunları yaşadıkları, GYO bireyleri bağımsız yaşama geçişe hazırlama sürecine aile katılımının düşük düzeyde olduğu, yasal düzenlemelerin uygulamaya geçişinde yetersizliklerin olduğu, bağımsız yaşama geçiş sonrasında takip edilmedikleri söylenebilir (Blackorby ve Wagner, 1996; Cain, 2017; Gallivan-Fenlon, 1994; Gillan ve Coughlan, 2010; Pascall ve Hendey, 2004).

Ulusal alanyazında GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle ilgili var olan durumun betimlendiği (Akardere, 2005; Artar, 2018; Baran, 2003; Coşgun Başar, 2010; Gündoğdu, 2010; Gürsel, Ergenekon ve Batu, 2007; Koçak, 2006; Özdemir, 2008; Uçar, 2016; Uçar Rasmussen ve Yıkılmış, 2020), ölçek (Cesur Yakaboylu, 2016) ve program geliştirilen (Kaya, 2017; Yıldız, 2020) araştırmaların olduğu görülmektedir. Sözü edilen araştırmaların bulguları ülkemizde GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişte işverenlerin olumsuz tutumlarının, atölyelerin ve mesleki eğitim programlarının öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaması, GYO bireylerin bir iş becerisine ve istihdam edilebilirlik becerilerine sahip olmamaları, ulaşım, iletişim ve işe yerleştirilme süreçlerinde sorunların olması, ailelerin iş birliği yapmaması ve sorumluluk almaması, istihdam politikasının olmaması, GYO bireylerin yasal haklarından yeterince yararlanamaması gibi sorunlar yaşadıklarını göstermektedir (Akardere, 2005; Artar, 2018; Baran, 2003; Coşgun Başar, 2010; Gündoğdu, 2010; Gürsel vd., 2007; Koçak, 2006; Özdemir, 2008; Uçar, 2016; Uçar Rasmussen ve Yıkılmış, 2020).

GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleri konusunda gerçekleştirilen uluslararası (ör., Gallivan-Fenlon, 1994; Gillan ve Coughlan, 2010) ve ulusal (ör., Gürsel vd., 2007; Koçak, 2006) alanyazındaki araştırmalar geçiş sürecinde devlet, işveren, anne-baba ve öğretmenden kaynaklanan sorunlar olduğunu ortaya koymaktadır. Bu sorunlardan bazıları GYO bireylerin bağımsız yaşam becerilerini edinmede sorunlar yaşamaları, mesleki eğitim programlarının GYO öğrencilerin gereksinimlerini karşılamaması, BGP'lerin uygun biçimde hazırlanmaması şeklinde sıralanabilir. Öğrencilere beceri edindirme ve onları bağımsız yaşama hazırlama, eğitim ve geçiş programları geliştirme sürecinde en önemli paydaşın öğretmenler olduğu düşünüldüğünde öğretmenlerin bu konulara ilişkin desteklenmeleri gerekmektedir. Bunun yanı sıra GYO öğrencilerle ülkemizde özel eğitim öğretmenlerinin yanı sıra temel eğitim ve matematik, fizik, kimya vb. diğer branş alanlarından mezun, sertifikalı öğretmenlerin çalıştığı görülmektedir. Bu noktada sözü edilen alan dışı öğretmenlerin GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişlerinde kuramsal ve uygulamalı bilgi ve becerilere gereksinimleri olduğu düşünülebilir. Son olarak uluslararası alanyazında GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlayan öğretmenlere yönelik tasarlanan eğitim programlarının etkili olduğunu gösteren araştırmalar bulunmaktadır (ör., Blanchett, 2001; Morningstar, Kim ve Clark, 2008; Plotner, Shogren, Shaw, VanHorn Stinnet ve Seo, 2017; Talapatra vd., 2019; Wolfe vd., 1998). Ancak ulusal alanyazında GYO öğrencileri bağımsız yaşama geçişe hazırlayan öğretmenlere yönelik tasarlanan eğitim programlarına ve bunların etkilerini sınanan herhangi bir araştırmaya ulaşılamamıştır. Oysa bağımsız yaşama geçiş yapacak olan GYO bireylerin günlük yaşam, öz-belirleme, istihdam ve akademik becerileri kazanmaları gerektiği, bunu sağlayacak en önemli paydaşın öğretmen olduğu çok açıktır (Brolin, 1997; Wandry vd., 2013). Bu noktada, ulusal düzeyde GYO öğrencilerin bağımsız yaşama geçişlerinde en önemli paydaş olan öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda desteklediği araştırmalara gereksinim duyulduğu ifade edilebilir. Araştırma bu gereksinimlerden hareketle ortaya konmuştur.

Araştırma kapsamında Millî Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı III. kademedeki özel eğitim okullarında (özel eğitim meslek okulları ve özel eğitim iş uygulama merkezleri/okulları) çalışan öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlarken gereksinimlerinin belirlenmesi ve gereksinim duydukları alanlara yönelik olarak tasarlanan eğitim programının etkililiğinin incelenmesi amaçlanmıştır. Belirtilen amaçlar doğrultusunda aşağıda yer alan araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. III. kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlamaya ilişkin gereksinimleri nelerdir?
2. Çocukları III. kademe özel eğitim okullarına devam eden aile üyelerinin çocuklarının bağımsız yaşama hazırlanma sürecine ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda tasarlanan eğitim programı nasıl olmalıdır?
4. III. kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlama konusundaki gereksinimlerine yönelik tasarlanan eğitim programı etkili midir?
5. III. kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlama konusundaki gereksinimlerine yönelik tasarlanan eğitim programı hakkındaki görüş ve önerileri nelerdir?

### Yöntem

Araştırmada karma yöntem desenlerinden keşfedici sıralı desen kullanılmıştır. Araştırma – birinci aşaması nitel, ikinci aşaması nicel, üçüncü aşaması nitel olmak üzere– üç aşamadan oluşmaktadır. Araştırmanın birinci aşamasında III. kademe özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin GYO öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlamaya ilişkin gereksinimleri belirlenmiştir. Bu aşamada GYO öğrencilerin öğretmenleriyle ve aile üyeleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiş, öğretmenlerin derslerinde gözlemler yürütülmüş ve GYO öğrencileri için hazırlanmış oldukları BEP'ler ve ders planları incelenmiştir. Sözü edilen verilerin toplanması amacıyla öncelikle etik kurul ve MEB'den 27.02.2019 tarihli ve 13839 sayılı uygulama izni alınmıştır. Sonrasında katılımcılardan görüşme, gözlem ve belge incelemesi yoluyla veri toplanması için gönüllü katılım formları katılımcılarla karşılıklı imzalanarak yazılı izin alma süreci tamamlanmıştır.

#### *Araştırmanın birinci aşaması*

Gereksinim belirleme aşaması 3 Eylül 2019-3 Ocak 2020 tarihleri arasında, Orta Anadolu'da bir şehirde, MEB'e bağlı bir özel eğitim meslek okulunda ve bir özel eğitim iş uygulama merkezinde/okulunda çalışan öğretmenlerle ve çocukları bu okullara devam eden aile üyeleriyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın bu aşamasına katılan öğretmenler sözü edilen okullarda çalışan ve özel eğitim, temel eğitim, tarım vb. alanlardan mezun 19 bireyden oluşmaktadır. Söz konusu katılımcıların belirlenmesi sürecinde amaçlı örnekleme tekniklerinden maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Sözü edilen teknik kullanılarak araştırmanın amacı doğrultusunda ulaşılabilen maksimum düzeyde ve çeşitlilikte katılımcı sürece dâhil edilmek istenmiştir. Bu bireylerin demografik bilgileri Tablo 1'de yer almaktadır. Öğretmenlerin GYO bireylerle çalışma deneyimleri bir yıl ile 19 yıl arasında değişmektedir. Bunun yanı sıra GYO bireylerin aile üyeleriyle de yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır ve bu görüşmelere 13 aile üyesi katılmıştır. Aile üyesi katılımcıların demografik bilgilerine Tablo 2'de yer verilmiştir. Aile üyelerinin yaşları 21-55 arasında değişmektedir. Öğretmen katılımcılarla gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 11 dakika 50 saniye, aile üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 9 dakika 51 saniye sürmüştür. Görüşmeler görüşülen kişilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri okul bahçesi, işyeri, ev vb. ortamlarda gerçekleştirilmiştir. Gereksinim belirleme aşamasında, 23 Eylül-9Aralık 2019 tarihleri arasında, öğretmenlerin çalıştıkları okullarda toplam 38 gözlem gerçekleştirilmiştir. Gözlemler matematik, beden eğitimi, Türkçe, toplumsal uyum becerileri, tarım, el sanatları, beden eğitimi vb. farklı derslerde yürütülmüştür. Bunun yanı sıra öğretmenlerin 16'sının hazırlanmış oldukları BEP'ler ve üçünün hazırladığı ders planları incelenmiştir.

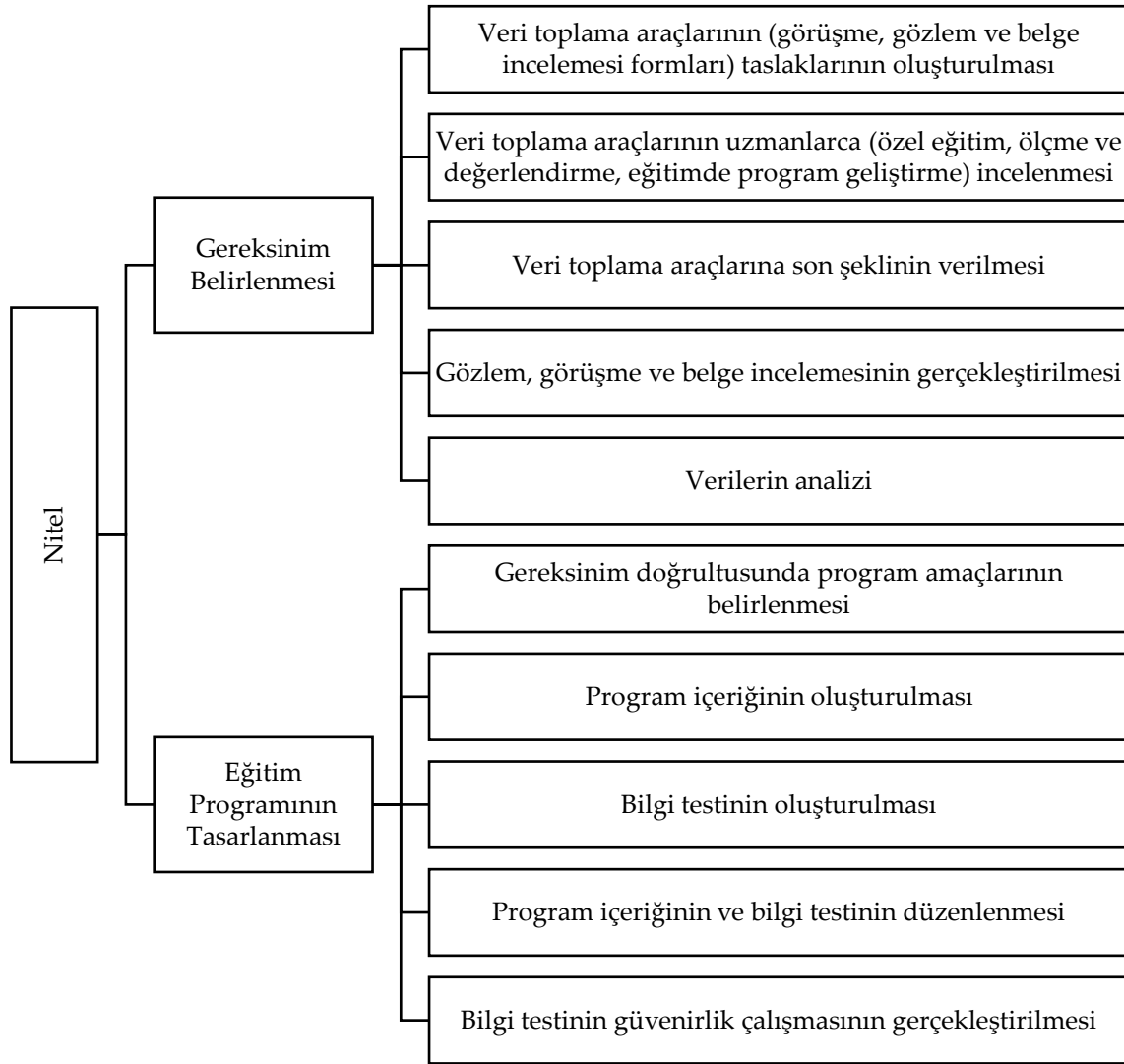
**Tablo 1.** Araştırmanın öğretmen katılımcıları

| Kod İsmi | Araştırmaya Katıldığı Aşama     | Mezun Olduğu Bölüm | Öğretmenlik Deneyimi |
|----------|---------------------------------|--------------------|----------------------|
| Gözde    | Gereksinim belirleme            | İlahiyat           | 9 yıl                |
| Berna    | Gereksinim belirleme / Uygulama | Özel eğitim        | 15 yıl               |
| Bülent   | Gereksinim belirleme            | Özel eğitim        | 16 yıl               |
| Levent   | Gereksinim belirleme / Uygulama | Bitki koruma       | 4 yıl                |
| Oğuz     | Gereksinim belirleme            | Özel eğitim        | 11 yıl               |
| Tuğba    | Gereksinim belirleme            | El sanatları       | 17 yıl               |
| Gönül    | Gereksinim belirleme            | Özel eğitim        | 4 yıl                |
| Cemil    | Gereksinim belirleme            | Beden eğitimi      | 10 yıl               |
| Gülcan   | Gereksinim belirleme            | Güzel sanatlar     | 11 yıl               |
| Berrin   | Gereksinim belirleme            | Özel eğitim        | 13 yıl               |
| Kadri    | Gereksinim belirleme / Uygulama | Temel eğitim       | 12 yıl               |
| Kerem    | Gereksinim belirleme            | Özel eğitim        | 5 yıl                |
| Birgül   | Gereksinim belirleme            | Özel eğitim        | 9 yıl                |
| Menekşe  | Gereksinim belirleme            | Özel eğitim        | 14 yıl               |
| Kemal    | Gereksinim belirleme            | Özel eğitim        | 19 yıl               |
| Esin     | Gereksinim belirleme / Uygulama | Özel eğitim        | 8 yıl                |
| Mehtap   | Gereksinim belirleme            | Özel eğitim        | 6 yıl                |
| Ekrem    | Gereksinim belirleme            | Temel eğitim       | 25 yıl               |
| Cem      | Gereksinim belirleme            | Temel eğitim       | 25 yıl               |
| Şengül   | Uygulama                        | Eğitim bilimleri   | 4 yıl                |
| Aslı     | Uygulama                        | Tüketici bilimleri | 6 ay                 |
| Gülay    | Uygulama                        | İktisat            | 1 yıl                |
| Tuğrul   | Uygulama                        | Kamu yönetimi      | 4 yıl                |
| Nilgün   | Uygulama                        | Kamu yönetimi      | 9 yıl, 5 ay          |
| Tolga    | Uygulama                        | Tarih              | 10 yıl               |
| Mahmut   | Uygulama                        | Fizik              | 12 yıl               |
| Cemre    | Uygulama                        | Edebiyat           | 14 yıl               |
| Ali      | Uygulama                        | Edebiyat           | 15 yıl               |
| Hilmi    | Uygulama                        | Döküm              | 14 yıl               |
| Sonay    | Uygulama                        | Kimya              | 9 yıl                |
| Sevgi    | Uygulama                        | Sosyoloji          | 15 yıl               |
| Olçay    | Uygulama                        | Hemşirelik         | 18 yıl               |
| Gökçen   | Uygulama                        | Radyo TV           | 13 yıl               |
| Banu     | Uygulama                        | Sosyoloji          | 6 yıl                |
| Ahsen    | Uygulama                        | Sosyoloji          | 8 yıl                |
| Berk     | Uygulama                        | Eğitim bilimleri   | 15 yıl               |
| Neslihan | Uygulama                        | Temel eğitim       | 8 yıl                |
| Esin     | Uygulama                        | Çocuk gelişimi     | 7 yıl                |
| Naz      | Uygulama                        | Çocuk gelişimi     | 15 yıl               |
| Nazmiye  | Uygulama                        | Sosyal hizmetler   | 7 yıl                |
| Aynur    | Uygulama                        | Çocuk gelişimi     | 3 yıl                |
| Türkan   | Uygulama                        | Hemşirelik         | Yok                  |
| Ceren    | Uygulama                        | Kamu yönetimi      | 4 yıl                |

**Tablo 2.** Araştırmanın aile üyesi katılımcıları

| Kod İsmi | Yaş | Yakınlık Durumu | Medeni Durumu | Eğitim Düzeyi | Mesleği                   |
|----------|-----|-----------------|---------------|---------------|---------------------------|
| Adem     | 45  | Baba            | Evli          | Ortaokul      | İşçi                      |
| Burçin   | 21  | Kardeş          | Bekar         | Ön lisans     | Yok                       |
| Gizem    | 36  | Anne            | Evli          | Lise          | Ev hanımı                 |
| İclal    | 38  | Anne            | Evli          | Lise          | Ev hanımı                 |
| Müge     | 54  | Anne            | Evli          | İlkokul       | Ev hanımı                 |
| Cansu    | 35  | Anne            | Evli          | Ortaokul      | Ev hanımı                 |
| Çiğdem   | 43  | Anne            | Boşanmış      | İlkokul       | Ev hanımı                 |
| Cemile   | 35  | Anne            | Evli          | İlkokul       | Ev hanımı                 |
| Çisem    | 46  | Anne            | Evli          | İlkokul       | Ev hanımı                 |
| Bengü    | 48  | Anne            | Evli          | Lise          | Ev hanımı, STK yöneticisi |
| Sevilay  | 55  | Anne            | Eşi ölmüş     | İlkokul       | Ev hanımı                 |
| Çağrı    | 42  | Baba            | Evli          | İlkokul       | Tamirci                   |
| Tansu    | 39  | Anne            | Evli          | İlkokul       | Ev hanımı                 |

Gözlem ve görüşmelerden elde edilen veriler içerik analiziyle, belge incelemesinden elde edilen veriler ise betimsel olarak analiz edilmiştir. Sözü edilen analizlerde kodlayıcılar arası güvenilirlik gerçekleştirilmiştir. Bir başka deyişle güvenilirlik çalışmasını gerçekleştiren araştırmacı ve bir alan uzmanı bireysel olarak verileri kodlamış, olası tema ve alt-temaları oluşturmuşlardır. Daha sonraki süreçte araştırmacı ve alan uzmanı birbirlerinden bağımsız olarak oluşturdukları tema ve alt-temaları karşılaştırmışlardır. Karşılaştırma sonucunda %69 oranında örtüşme olduğu görülmüştür. Bu süreçte araştırmacının ve alan uzmanının tema ve alt-temalar üzerinde tartışması sonucunda %100 oranında uzlaşmaya varılmıştır. Daha sonra ikinci yazar tema ve alt-temalar üzerinde birleştirme, ayırma biçiminde değişikliklere gitmiş, bu sürecin sonunda tema ve alt-temalara son şekli verilmiştir. Son şekli verilen tema ve alt-temalara göre de araştırmanın gereksinim belirleme aşamasına ilişkin bulgular ortaya çıkmıştır. Araştırmanın birinci aşamasına ilişkin görselleştirmeye Şekil 1’de yer verilmiştir.



Şekil 1. Araştırmanın birinci aşaması

Araştırma kapsamında tasarlanan eğitim programı Taba modeli temel alınarak hazırlanmıştır. Taba modelinde eğitim programının uygulanacağı katılımcıların gereksinimlerinin belirlenmesinden başlayarak değerlendirme aşamasına kadar doğrusal bir süreç izlenmektedir. Bir başka deyişle Taba modelinde önceki basamaklara geri dönüş olmamaktadır. Buna göre Taba modelinin aşamaları (a) gereksinimin belirlenmesi, (b) amaçların oluşturulması, (c) içeriğin belirlenmesi, (d) içeriğin düzenlenmesi, (e) öğretim yönteminin belirlenmesi, (f) öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi ve (g) değerlendirme olarak sıralanabilir (Demirel, 1992, 2017; Oliva, 2005; Oliva ve Gordon II, 2018; Ornstein ve Hunkins, 2018). Bu araştırmanın ilk aşamasında katılımcıların gereksinimleri belirlenmiş ve belirlenen gereksinimler doğrultusunda Taba modelinin diğer aşamaları izlenerek doğrusal bir süreçte program tasarımı gerçekleştirilmiştir. Eğitim programının tasarlanması aşamasında baş edilebilirlik ve tekrara yer vermemesi nedeniyle Taba modeli kullanılmıştır. Taba modelinde tümdengimsel bir süreç yerine öğretmenlerin ve okulun ihtiyaçları doğrultusunda bir programın tasarlanması, bir başka deyişle tümevarımsal bir süreç işlenmektedir (Oliva ve Gordon II, 2018). Bu çalışmada da öğretmenlerin gereksinimleri belirlenerek bu doğrultuda bir eğitim programının tasarlanması amaçlandığı için Taba modeli kullanılmıştır.

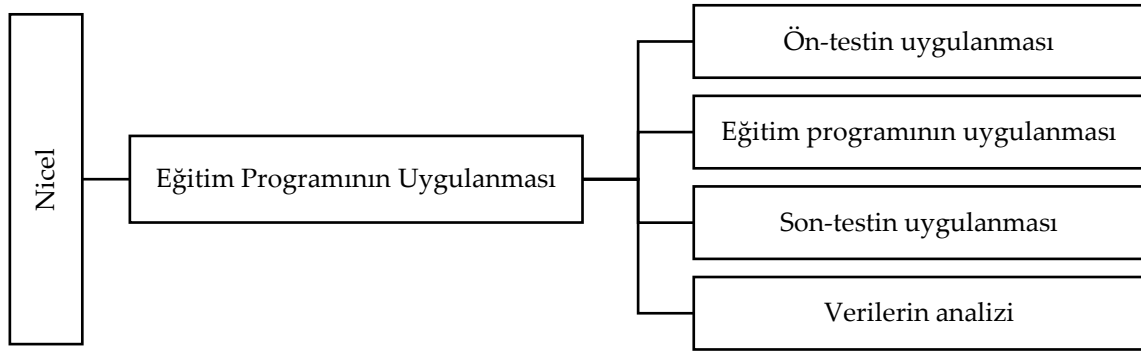
Taba modeli doğrultusunda öğretmenlerin gereksinimleri belirlenmiş ve belirlenen gereksinimlere göre bir eğitim programı kitapçığı taslağı oluşturulmuştur. Program kitapçığının oluşturulması aşamasında araştırmanın gereksinim belirleme evresinde elde edilen verilerden yola çıkılmıştır. Bu doğrultuda birinci yazar tarafından program amaçları oluşturulmuş ve ikinci yazarla

amaçlar üzerinde tartışılmıştır. Belirlenen amaçlar program kitapçığını şekillendirmiştir. Daha sonraki süreçte eğitim programı kitapçığının konularını içerecek biçimde 35 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir bilgi testi taslağı hazırlanmıştır. Sözü edilen taslaklar uzman görüşü için ölçme ve değerlendirme, özel eğitim, eğitimde program geliştirme alanlarından 15 uzmana gönderilmiştir. Eğitim programı kitapçığına ve bilgi testine 10 uzman dönüş sağlamıştır. Örneğin uzmanlar çoktan seçmeli soruların seçeneklerinin eşit uzunlukta olması, seçeneklerde çeldiricilerin olması ya da soruların olumsuz ifadelerle yazılmaması, eğitim programı kitapçığında görsellerin kullanılması, önemli yerlerde “dikkat” şeklinde ifadelerin olması gibi önerilerde bulunmuşlardır. Uzmanlardan gelen görüşler doğrultusunda eğitim programı kitapçığına ve bilgi testine son şekli verilmiştir. Bilgi testinin uygulanmasından önce güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Güvenirlik çalışması katılımcı grubun özelliklerine benzer ancak katılımcı gruptan farklı 184 kişiyle gerçekleştirilmiştir. Sözü edilen kişilere bilgi testi Google Forms aracılığıyla gönderilmiş ve testi yanıtlamaları istenmiştir. Katılımcılardan gelen verilerin Cronbach’s Alpha değerleri incelenmiş ve sonucun “.647” olduğu görülmüştür. Bu noktada testin genel olarak güvenilir olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk, 2019). Araştırmada kullanılan eğitim program kitapçığı 122 sayfadan, bilgi testi de 35 çoktan seçmeli sorudan oluşmaktadır. Eğitim programı kitapçığında yer alan ünitelerin her biri için PowerPoint sunuları hazırlanmıştır.

### *Araştırmanın ikinci aşaması*

Eğitim programının tasarlanmasının ardından araştırmanın ikinci aşaması olan eğitim programının uygulanması aşamasına geçilmiştir. Bu aşamada izlenen basamaklar Şekil 2’de yer verildiği gibidir. Araştırma sürecinde, programın uygulanması aşamasına gelindiğinde, tüm dünyayı etkisi altına alan Covid-19 pandemisi Türkiye’de de etkilerini göstermeye başlamıştır. Bu noktada Tez İzleme Komitesi (TİK) üyelerinin de görüşleri alınarak tasarlanan eğitim programının uzaktan eğitim yoluyla uygulanmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda araştırmanın birinci aşaması olan gereksinim belirleme aşamasına katılan öğretmenlere eğitim programının uygulanması aşamasına uzaktan eğitim yoluyla katılmak isteyip istemedikleri sorulmuştur. Tablo 1’de de görülebileceği üzere gereksinim belirleme aşamasına katılan ve İç Anadolu Bölgesi’ndeki bir ilde çalışan 19 öğretmenden sadece dördü uygulama aşamasına katılmak istemiştir. Bu noktada III. kademe düzeyinde çalışan farklı öğretmenlerin araştırmaya katılması söz konusu olmuştur. Araştırmaya sonradan katılan bu öğretmenler Marmara Bölgesi’ndeki bir ilde çalışmaktadır. Araştırmanın ikinci aşamasında çalışmaya dâhil olan öğretmenlerle birlikte bu aşama 27 öğretmenle tamamlanmıştır. Bu öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1’de görüldüğü gibidir. Araştırmanın bu aşamasında katılımcılara bilgi testi Google Forms aracılığıyla gönderilmiş ve bilgi testini yanıtlamaları istenmiştir. Ön-testin uygulanmasının ardından katılımcılara eğitim programı 8-19 Mart 2021 tarihleri arasında, 20.00-22.00 saatleri arasında, uzaktan eğitim yoluyla ve toplam 11 oturumda uygulanmıştır. Eğitim programı <https://mergen.anadolu.edu.tr/login/canvas> sitesi üzerinden erişilen Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi aracılığıyla yürütülmüştür. Programın uygulanmasının ardından eğitim programına katılan öğretmenlere bilgi testi yeniden uygulanmıştır. Bilgi testinin yeniden uygulanmasının ardından ön-test ve son-testten elde edilen verilerin analizine geçilmiştir. Analizlerde I. tip hata olasılığının maksimum değeri olarak  $p \leq .05$  kabul edilmiş ve daha küçük hata olasılıklarına duyarlılık açısından raporlaştırmalarda  $p \leq .01$  ve  $p \leq .001$  anlamlılık düzeyleri de dikkate alınarak p değerleri belirtilmiştir. Yapılacak analizlerin varsayımları ve normal dağılım özellikleri test edilerek elde edilen sonuçlar doğrultusunda veri dağılımının uygunluğu kontrol edilmiştir. Kolmogorow Smirnow ve Shapiro Wilk testlerinin anlamlı çıkması, katılımcı sayısının da az olması nedeniyle parametrik olmayan analizler tercih edilmiştir. Bir başka deyişle inceleme sonucunda normal dağılım sağlanmadığı için parametrik olmayan analizler kullanılmıştır. Tekrarlı ölçüm puanlarına yönelik kullanılan analizlerde Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi (Willcoxon Signed Ranks Test) ve ilişki analizlerinde Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi kullanılmıştır.



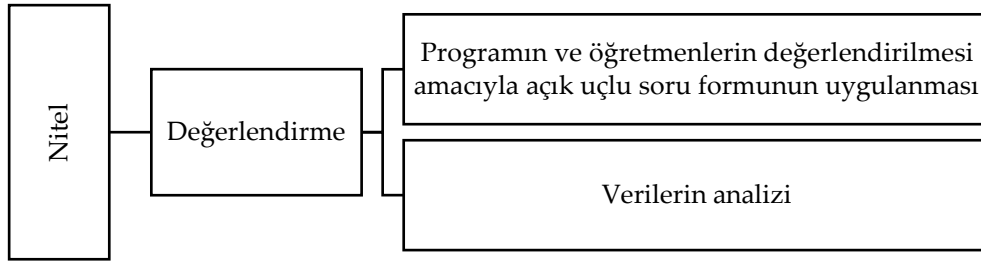


Şekil 2. Araştırmanın ikinci aşaması

### Araştırmanın üçüncü aşaması

Eğitim programının uygulanmasının ardından araştırmanın katılımcıları olan öğretmenlerin program hakkındaki görüş ve önerilerinin belirlenmesi sürecine geçilmiştir. Sözü edilen süreç Şekil 3'te görüldüğü gibidir. Bu aşamada 10 sorudan oluşan bir açık uçlu soru formu hazırlanmıştır. Covid-19 pandemisi nedeniyle araştırmanın bu aşaması da ikinci aşamada olduğu gibi uzaktan yürütülmüştür. Açık uçlu soru formu Google Forms'a yüklenmiş ve araştırmanın uygulama aşamasını tamamlayan öğretmenlere gönderilmiştir. Öğretmenlerin program hakkındaki görüş ve önerilerini belirttikleri formları doldurmalarının ardından formlar bilgisayara Excel dosyası olarak indirilmiştir. Bu noktada birinci yazar ve araştırmanın birinci aşamasında güvenilirlik çalışmasını gerçekleştiren alan uzmanı verileri ayrı ayrı betimsel olarak analiz etmiştir. Gerçekleştirilen bu çalışmadan sonra analizler karşılaştırılmış ve %96,5 oranında bir uzlaşmaya varıldığı görülmüştür. Uzlaşılmayan noktalarla ilgili olarak birinci yazar ve güvenilirlik çalışmasını gerçekleştiren alan uzmanı bir araya gelmiş ve verilerle ilgili tartışmışlardır. Bu tartışma sonrasında analizlerde %100 oranında uzlaşmışlardır.

Eğitim programının değerlendirilmesi aşamasına katılan öğretmenlerin mezun oldukları bölüm ve öğretmenlik deneyimleri Tablo 1'de görüldüğü gibidir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin yaşları 24-55 arasında değişmektedir. Buna ek olarak öğretmenlerin yaş ortalaması 39'dur. Cinsiyet değişkeni açısından bakıldığında öğretmenlerin 18'inin kadın (%64,3), 10'unun erkek (%35,7) olduğu görülmektedir. Mezun olunan üniversite bağlamında öğretmenlerin farklı üniversitelerden mezun oldukları söylenebilir. Bunun yanı sıra en çok mezuna sahip üniversitenin dokuz kişiyle (%32,1) Anadolu Üniversitesi olduğu görülmektedir. Bir öğretmenin de lise mezunu olduğu ifade edilmiştir. Öğretmenlerden dokuzunun eğitim ya da teknik eğitim fakültesi mezunu olduğu görülmektedir. Eğitim fakültesi mezunları arasında da biri zihin, diğeri işitme engelliler öğretmenliği programı mezunu olmak üzere iki özel eğitim bölümü mezununun (%7,1) olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenler arasında en eski mezuniyet yılının 1995, en yeni mezuniyet yılının 2019 olduğu görülmektedir. En fazla öğretmenlik deneyimine sahip öğretmenin 19 yıl öğretmenlik yaptığı, en az öğretmenlik deneyimine sahip katılımcının altı aydır öğretmenlik yaptığı söylenebilir. Eğitim programına katılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün (f=22, %78,5) İstanbul Büyükşehir Belediyesi Engelliler Müdürlüğü'nde (İBB İSEM) görev yaptığı, üç öğretmenin Özel Eğitim Meslek Okulu'nda (ÖEMO), üç öğretmenin de Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi'nde (ÖEUM) görev yaptığı ifade edilebilir. Halen çalıştığı kurumda en fazla görev yapan öğretmenin 18 yıl bu kuruma hizmet verdiği, en az görev yapan öğretmenin de altı aydır kurumunda görev aldığı anlaşılmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışma deneyimine bakıldığında en deneyimli öğretmenin 18 yıldır çalıştığı, en deneyimsiz öğretmenin ise mesleğe yeni başladığı için henüz öğretmenlik deneyimine sahip olmadığı görülmektedir. Öğretmenler hafif, orta ya da ağır düzeyde zihin yetersizliği olan ve otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan öğrencilerle çalışmaktadırlar.



Şekil 3. Araştırmanın üçüncü aşaması

### Bulgular

Bu başlıkta araştırmanın gereksinim belirleme (nitel), uygulama (nicel) ve değerlendirme (nitel) aşamalarından elde edilen bulgulara yer verilmiştir. İlk aşama olan gereksinim belirleme aşamasındaki nitel veriler görüşme, gözlem ve belge incelemesinden elde edilen verilerden oluşmaktadır. Uygulama aşamasındaki nicel veriler bilgi testinden (ön-test ve son-test) elde edilmiştir. Eğitim programının ve öğrenmenin değerlendirildiği son aşamada elde edilen nitel veriler de açık uçlu soru formu aracılığıyla elde edilmiştir.

#### *Gereksinim belirleme aşamasında elde edilen nitel bulgular*

Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında öğretmen ve aile üyesi katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra öğretmen katılımcıların sınıflarında gözlemler yapılmış, öğretmenlerin hazırladıkları BEP'ler ve ders planları incelenmiştir. Gereksinim belirleme aşamasına ilişkin bulgular sunulurken önce aile üyelerinin bulgularına yer verilmiş, ardından öğretmenlerden elde edilen bulgular sunulmuştur.

#### *Gereksinim belirleme aşamasında ailelerden elde edilen nitel bulgular*

Aile üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda iki tema, sekiz alt-tema ve 38 koda ulaşılmıştır. Sözü edilen temalar ve alt-temalar Tablo 3'te görüldüğü gibidir.

**Tablo 3.** Aile üyeleriyle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular

| <b>Aile Üyelerinin Bağımsız Yaşama İlişkin Algıları</b>                     |
|---|
| Bağımsız yaşam becerilerine ilişkin verdikleri örnekler                     |
| Çocuklarının sahip olduğu bağımsız yaşam becerileri                         |
| Çocuklarının sahip olması gereken bağımsız yaşam becerileri                 |
| Çocuklarına bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılmasında destek biçimleri |
| Okulda çocuklarına kazandırıldığını düşündükleri bağımsız yaşam becerileri  |
| <b>Aile Üyelerinin Beklentileri</b>   |
| Öğretmenlerden beklentileri   |
| Okuldan beklentileri  |
| Devletten beklentileri  |

Görüşülen aile üyeleri bağımsız yaşam becerilerine ilişkin çeşitli örnekler vermişlerdir. Aile üyelerinin bağımsız yaşam becerilerine ilişkin verdikleri bu örnekler (a) günlük yaşam becerileri, (b) kişiler arası beceriler ve (c) işe sahip olma şeklinde üç grup altında toplanabilir. Bu noktada aile üyelerinin çoğunluğu (12) günlük yaşam becerilerinden, az bir kısmı (2) kişiler arası becerilerden örnekler vermiştir. Bir (1) aile üyesi de işe sahip olma durumuyla ilgili örnek vermiştir. Örneğin, Çiğdem Hanım bağımsız yaşama ilişkin "Alışverişini yapabilmesi, çarşıda özgürce marketine pazarına gidebilmesi, yani normal bir birey gibi (...)" şeklinde örnekler vermiştir.

Aile üyeleri çocuklarının sahip olduğu bağımsız yaşam becerilerini ifade etmişlerdir. Söz konusu beceriler (a) günlük yaşam becerileri ve (b) işle ilgili beceriler olarak gruplanabilir. Aile üyelerinin çoğunluğu (9) çocuklarının günlük yaşam becerilerine sahip olduğunu, az bir kısmı da (4) işle ilgili becerilere sahip olduğunu dile getirmiştir. Örneğin, İclal Hanım GYO çocuğunun sahip olduğu

günlük yaşam becerisini “Yani yemesini kendi yapıyor, tuvaletine kendi gidiyor” sözleriyle dile getirmiştir.

Aile üyelerine göre çocuklarının sahip olması gereken bağımsız yaşam becerileri (a) günlük yaşam becerileri, (b) kişiler arası beceriler, (c) işle ilgili beceriler ve (d) akademik beceriler olarak gruplanabilir. Bu noktada aile üyelerinin çoğunluğu (8) GYO çocuklarının günlük yaşam becerilerine sahip olması gerektiğini, yarıya yakını (5) kişiler arası becerilere sahip olması gerektiğini, az bir kısmı (4) işle ilgili becerilere sahip olması gerektiğini, benzer biçimde az bir kısmı da (2) akademik becerilere sahip olması gerektiğini söylemiştir. Örneğin, İclal Hanım “Yani kendi kendine bir banyosunu yapmasını isterim, yani ben evde yokken oturup beni beklemesini isterim veya bir ekmek alabilir misin oğlum dediğim zaman bir büfeden gidip bir ekmek alıp gelmesini isterim. Bunların hiçbiri yok bizde” sözleriyle GYO çocuğunun sahip olmasını istediği becerileri dile getirmiştir.

Aile üyeleri çocuklarının bağımsız yaşam becerilerini kazanmalarında bazı destekler sunmuşlardır. Söz konusu destekler (a) model olma, (b) sözel olarak anlatma ve (c) gölge olma şeklinde sıralanabilir. Bu noktada aile üyelerinin yarıya yakını (5) GYO çocuklarına model olarak, az bir kısmı (4) GYO çocuğunun yapması gerekenleri sözel olarak anlatarak, biri (1) de gölge olarak destek olduğunu dile getirmiştir. Bu konuda Burçin Hanım çocuğuna sunduğu desteği “Hani yemek konusunda onu yanımıza çağırıyoruz. Bak bu böyle olur, böyle yap, biz yokkene hani kıyafetini şeyini makineye şöyle at, böyle at diyoruz. Tamam diyor” sözleriyle ifade etmiştir.

Aile üyeleri çocuklarına okulda (a) kişiler arası beceriler, (b) işle ilgili beceriler, (c) günlük yaşam becerileri ve (d) akademik beceriler gibi becerilerin kazandırıldığını düşündüklerini belirtmişlerdir. Aile üyelerinin az bir kısmı (4) GYO çocuklarına/kardeşlerine okulda kişiler arası becerilerin, az bir kısmı (3) işle ilgili becerilerin, ikisi (2) günlük yaşam becerilerinin, biri (1) de akademik becerilerin kazandırıldığını ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Sevilay Hanım GYO çocuğuna okulda kazandırıldığını düşündüğü becerileri “Ev işlerinde kazandırıldığını düşünüyorum” sözleriyle ifade etmiştir.

Görüşme gerçekleştirilen aile üyelerine GYO çocuğuna/kardeşine eğitim veren öğretmenden, söz konusu öğretmenin çalıştığı okuldan ve devletten beklentilerinin neler olduğu sorulmuştur. Görüşülen aile üyelerinin beklentileri (a) öğretmenden beklentiler, (b) okuldan beklentiler ve (c) devletten beklentiler olmak üzere üç grupta toplanmıştır. Öğretmenlerden beklentiler konusunda aile üyelerinin az bir kısmı (4) öğretmenlerden herhangi bir beklentileri olmadığını, az bir kısmı (3) GYO çocuklarına günlük yaşam becerilerini kazandırmasını, birer (1) kişi işle ilgili becerileri, toplumsal becerileri, akademik becerileri, güvenlik becerilerini kazandırmasını, bire-bir ders yapmasını ve sosyal etkinlikler düzenlemesini beklediğini ifade etmiştir. Örneğin, Burçin Hanım bu konudaki düşüncesini “İşte yine yemek konusu olabilir, kılık kıyafet olur, hani temizlik, özbakım becerileri olabilir” şeklinde dile getirmiştir.

Aile üyelerine çocuklarının devam ettiği okuldan beklentileri sorulduğunda yarıya yakını (6) çocuklarının devam ettiği okuldan herhangi bir beklentileri olmadığını ifade etmiştir. Bunun yanı sıra aile üyelerinin az bir kısmı (2) okulda çocuklarına sosyal beceriler kazandırılmasını, birer (1) kişi de günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasını, okulun sosyal etkinlikler düzenlemesini, okuldan işle ilgili beklentileri olduğunu ifade etmiştir. Örneğin, GYO çocuğuna günlük yaşam becerilerinin kazandırılması konusunda beklentisi olan İclal Hanım bu isteğini “Yemesini içmesini öğrensin, tuvalete gitmesini öğrensin” sözleriyle belirtmiştir.

Görüşülen aile üyelerine devletten beklentileri sorulmuştur. Bu noktada aile üyelerinin yarıya yakınının (6) devletten işle ilgili beklentileri olduğu görülmektedir. Aile üyelerinin az bir kısmı da (4) devletten sosyal etkinliklere olanak sağlaması yönündeki beklentisini ifade etmiştir. Buna ek olarak iki (2) aile üyesi devletten herhangi bir beklentisinin olmadığını dile getirmiştir. Aile üyelerinden birer (1) kişi de aile eğitimleri düzenlenmesini, farkındalık çalışmaları yapılmasını, gün içerisinde kısa süreli bakım hizmeti sunulmasını, okulun ve öğretmenlerin denetlenmesini, ulaşım olanaklarının iyileştirilmesini, yaz tatillerinde eğitim-öğretime devam edilmesini devletten beklediğini söylemiştir. Örneğin, Tansu Hanım devletin GYO çocuğuna işle ilgili fırsatlar sağlaması gerektiğini “Devletten benim çocuğumun kapasitesine göre, benim çocuğumun durumuna göre iş imkanı. (...) Hani çocuğumun üstesinden gelebilecek bir seviyede bu çocuğuma sahip çıkması” sözleriyle dile getirmiştir.

### ***Gereksinim belirleme aşamasında öğretmenlerden elde edilen nitel bulgular***

Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında GYO bireylerin aile üyelerinin yanı sıra öğretmenleriyle de görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerin analizi sonucunda üç tema, yedi alt-tema ve 50 koda ulaşılmıştır. Sözü edilen temalar ve alt-temalar Tablo 4'te görüldüğü gibidir.

**Tablo 4.** Öğretmenlerle gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgular

#### **Öğretmenlerin Bağımsız Yaşama İlişkin Algıları**

Bağımsız yaşam becerilerine ilişkin verdikleri örnekler

#### **Öğretmenlerin Çalışmaları**

Öğrencilerine öğretmek için seçtikleri beceriler

Öğretmenlerin kullandıkları strateji, yöntem ve teknikler

Ölçme ve değerlendirme biçimleri

Ailelerle yaptıkları çalışmalar

Kolaylıkla yaptıkları etkinlikler

Güçlük yaşadıkları konular

#### **Öğretmenlerin Gereksinim Duydukları Destekler**

Görüşülen öğretmenler bağımsız yaşam becerilerine ilişkin çeşitli örnekler vermişlerdir. Bu örnekler (a) kişisel gereksinimlerini karşılama, (b) ulaşım ile ilgili beceriler, (c) işe sahip olma, (d) ev içi beceriler, (e) toplum kaynaklarını kullanma, (f) kişiler arası beceriler, (g) kişisel güvenlik becerileri ve (h) sosyal farkındalık olmak üzere sekiz grup altında toplanabilir. Bu noktada öğretmenler bağımsız yaşam becerilerinden ne anladıklarını ifade etmişler, bağımsız yaşam becerilerine örnekler vermişlerdir. Bağımsız yaşam becerilerini örneklerken öğretmenlerin tamamı (19) kişisel gereksinimlerini karşılamadan, az bir kısmı (7) ulaşım ile ilgili becerilerden, (6) işe sahip olmadan, (6) toplum kaynaklarını kullanmadan ve (5) kişiler arası becerilerden örnekler vermişlerdir. Öğretmenlerden birer (1) kişi kişisel güvenlik becerilerinden ve sosyal farkındalık becerisinden örnek vermiştir. Görüşülen katılımcılardan Berna öğretmen "Çocukların kendi kendilerine yetmelerini sağlayacak, kimseye muhtaç olmadan hayatlarını devam ettirecek yeterliliğe ulaşmaları anlamına geliyor" sözüyle kişisel gereksinimleri karşılamaya vurgu yapmıştır.

Öğretmenlere GYO öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarla ilgili sorular sorulmuştur. Sözü edilen çalışmalar (a) öğrencilerine öğretmek için seçtikleri beceriler, (b) kullandıkları strateji, yöntem ve teknikler, (c) ölçme ve değerlendirme biçimleri, (d) ailelerle yaptıkları çalışmalar, (e) kolaylıkla yaptıkları etkinlikler ve (f) güçlük yaşadıkları konular olmak üzere altı grupta toplanmıştır. GYO öğrencilerine kazandırmak için seçtikleri becerilere ilişkin öğretmenlerin yarıya yakını (9) GYO öğrencilerine günlük yaşam becerilerini, çok az bir kısmı (4) akademik becerileri, (3) işle ilgili becerileri, (2) serbest zaman etkinliklerini, biri (1) de kişiler arası becerileri kazandırmayı hedeflediğini söylemiştir. Örneğin, Kerem öğretmen öğrencileriyle yaptığı çalışmalarını "Dediğim gibi, günlük yaşam ve özbakım becerilerini çalışıyorum" şeklinde belirtmiştir.

Öğretmenler GYO öğrencileriyle çalışırken kullandıkları strateji, yöntem ve tekniklerle ilgili açıklamalarda bulunmuşlardır. Öğretmenlerin yarıya yakını (9) öğretim sürecinde uygulamaya dayalı eğitim gerçekleştirdiğini, az bir kısmı (6) toplum temelli öğretim uyguladığını, çok az bir kısmı (4'er kişi) düz anlatımı, canlı model olmayı (4) ve rol oynamayı (4) tercih ettiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin çok az bir kısmı (3) sınıfında beceri analizi yaptığını, yine çok az bir kısmı (2'şer kişi) soru-cevap tekniğini kullandığını ve aileyle görüştüğünü (2) dile getirmiştir. Bunlara ek olarak birer (1) öğretmen de sınıfta öğrenciyi değerlendirdiğini, uyarılama yaptığını, konuyla ilgili film izlettiğini, yanlışsız öğretim yöntemlerini kullandığını söylemiştir. Örneğin, Berrin öğretmen öğrencilerine konuyla ilgili film izlettiğini "Film varsa film izletebiliriz" şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenler GYO öğrencilerini nasıl değerlendirdiklerini anlatmışlardır. Öğretmenlerin çoğunluğu (14) davranışı gözlemlediğini, az bir kısmı (6) soru-cevap yoluyla değerlendirme yaptığını, çok az bir kısmı (2'ser kişi) aileyle görüşüğünü, sınav yaptığını (2), biri (1) de değerlendirme yapmadığını söylemiştir. Örneğin, Berna öğretmen yaptığı değerlendirmeyi "Çocuğa tahmini sorular sorup değerlendiriyorum" sözleriyle dile getirmiştir.

Öğretmenlere ailelerle ne gibi çalışmalar yaptıkları sorulmuştur. Öğretmenlerin az bir kısmı (7) ailelerin katılımının olmamasından dolayı çalışma yapmadıklarını, çok az bir kısmı (4) aileleri öğretici olarak görevlendirdiğini, (2) aileyle birlikte amaç belirlediklerini, birer (1) öğretmen de aileden GYO öğrenciyle ilgili bilgi aldığını ve GYO öğrenciyle ilgili aileyi bilgilendirdiğini söylemiştir. Bu noktada Kerem öğretmen ailelerle birlikte amaç belirlediklerini "Tabii zaten BEP'leri aileyle birlikte hazırladığımız için ailenin hani çocuğun en çok neye ihtiyacı olduğunu onlar bizden daha iyi biliyorlar veya özellikle çalışmasını istediğiniz beceri var mı, onları aileye soruyoruz, yani BEP'lerimizi ona göre hazırlıyoruz" sözleriyle dile getirmiştir.

Öğretmenlere kolaylıkla yaptıkları etkinliklerin neler olduğu sorulmuştur. Öğretmenlerin az bir kısmı (6) günlük yaşam becerilerini kolaylıkla öğrettiğini ifade etmiştir. İkişer (2) öğretmen akademik becerilerin öğretimini, öğrenciye görev vermeyi ve toplum temelli öğretimi kolaylıkla yaptığını söylemiştir. Birer (1) öğretmen de derse hazırlık yapma becerilerini ve sıra alma becerisini kolaylıkla öğrettiğini dile getirmiştir. Konuyla ilgili olarak Kerem öğretmen görüşünü "Günlük yaşam becerileri, yine özbakım becerileri de benim için kolay, yani zor değil" sözleriyle belirtmiştir.

Görüşülen öğretmenler güçlük yaşadıkları konuları ifade etmişlerdir. Bu noktada öğretmenlerin az bir kısmı (6) ailelerle çalışma konusunda güçlük yaşadığını söylemiştir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin az bir kısmı (5'er kişi) öğrencinin yetersizliğinden kaynaklanan güçlükler yaşadığını, (5) donanım ve materyal sağlamada güçlükler yaşadığını, (5) günlük yaşam becerilerinin öğretimi konusunda güçlük yaşadığını dile getirmiştir. Bir (1) öğretmen de akademik becerilerin öğretimi konusunda güçlük yaşadığını ifade etmiştir. Cem öğretmen bu konuda "Mesela en zorlandığımız konu okuma-yazma. Yani okuma-yazma çok zor oluyor" sözleriyle görüşünü dile getirmiştir.

Öğretmenler gereksinim duydukları destekleri açıklamışlardır. Öğretmenler (a) aile desteğine, (b) materyal desteğine, (c) donanıma ilişkin desteğe ve (d) bilgilerini artırmaya ilişkin eğitim desteğine gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Örneğin, donanıma ilişkin duyduğu destek gereksinimini Kerem öğretmen "Bir okulda bir sınıfın ev gibi düzenlenmiş olması, yani okulun mutfağının olması, okulda yani okulun tuvaletlerinin ve banyosunun olması, bunlar bizim için, bizim işimizi kolaylaştırabilir, ilk etapta, bağımsız yaşam becerileri çalışırken" şeklindeki sözleriyle özetlemiştir.

#### ***Gözlemlerden elde edilen bulgular***

Gereksinim belirleme aşamasında GYO bireylerin devam ettikleri okullarda görüşmelerin yanı sıra gözlemler de gerçekleştirilmiştir. Söz konusu gözlemlerden elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda üç temaya, dört alt-temaya ve 38 koda ulaşılmıştır. Söz konusu temalar ve alt-temalar Tablo 5'te görüldüğü gibidir.

**Tablo 5.** Gözlemlerden elde edilen bulgular

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

Tablo 5'te de görülebileceği üzere, öğretmenlerin öğretim için (a) akademik becerileri, (b) günlük yaşam becerilerini ve (c) diğer becerileri GYO öğrencilerine kazandırmayı hedefledikleri görülmektedir. Sözü edilen akademik becerilerin okuma-yazma becerileri (9), matematik becerisi (8) ve kavramlar (4) olduğu ifade edilebilir. Tutulan gözlem notlarından "Berna öğretmen tahtaya ders Matematik, konu eldesiz çıkarma yazdı" ifadesi Berna öğretmenin dersinde akademik becerilerden matematik becerisini çalıştığını göstermektedir.

Öğretmenlerin GYO öğrencilerine kazandırmayı hedefledikleri beceriler arasında günlük yaşam becerileri bulunmaktadır. Öğretmenlerden dördü (4) öğrencilerine yiyecek-içecek hazırlama becerilerini, biri (1) de özbakım becerilerini kazandırmayı hedeflemiştir. Örneğin, Esin öğretmenin dersinde gerçekleştirilen bir gözlemden "Esin öğretmen 1. öğrenciyi mutfak tezgahına çağırdı. Mısır patlatacaklarını söyledi" şeklinde bir gözlem notu tutulmuş ve öğretmenin dersinde yiyecek-içecek hazırlama becerilerini çalıştığı gözlenmiştir.

Öğretmenlerin akademik beceriler ve günlük yaşam becerileri haricinde seçtikleri beceriler sanat etkinlikleri (5), işle ilgili beceriler (4), küçük kas becerileri (2), okul ve sınıf kuralları (2) ve kişiler arası becerilerdir (1). Örneğin, Berrin öğretmenin bir dersinde "Berrin öğretmen öğrencilerin daha önceden başlamış olduğu resimleri öğrencilerin önlerine koydu ve çizmeye devam etmelerini istedi" şeklinde bir gözlem notunun tutulduğu görülmektedir.

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

İpucu sunma beceri öğretiminde en çok gerçekleştirilen uygulama olarak göze çarpmaktadır. İpucu türleri açısından bakıldığında öğretmenler tarafından model ipucunun (12), fiziksel ipucunun (3), sözel ipucunun (2) ve işaret ipucunun (1) kullanıldığı görülmektedir. Model ipucunun kullanımına ilişkin Gülcan öğretmenin gözlediği bir derste "Gülcan öğretmen 3. öğrencinin kalemini alıp 'şöyle yap' diyerek çizdi ve kalemi ona geri vererek 'devam et' dedi" şeklinde bir gözlem notu tutulmuştur.

Öğretmenlerin öğretim sırasında en çok öğrenciyi görev verme etkinliğini (13) gerçekleştirdiği görülmektedir. Bunun yanı sıra konuyla ilgili video izletme (1) etkinliğinin gerçekleştirildiği ifade edilebilir. Gerçekleştirilen gözlemlerde "Kelimelerin yanlarına aynalarını yazmalarını isteyerek gitti" şeklindeki ifadeden Bülent öğretmenin öğrenciyi görev verme etkinliğini kullandığı görülmektedir.

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

Öğretmenlerin ders dışı etkinliklerde bulunması ifadesiyle öğretmenlerin derse ilişkin herhangi bir etkinlik yapmaması durumları anlatılmıştır. Bu durumlara örnek olması açısından, Oğuz öğretmenle ilgili olarak, bir derste "Oğuz öğretmen masasında oturuyor ve telefonuyla oynuyor" şeklinde bir gözlem notu tutulmuştur.

Araştırma kapsamında öğretmenlerden 16'sının BEP'leri, üçünün de ders planları incelenmiştir. BEP'leri incelenen 16 öğretmenin beşi (Gözde, Levent, Tuğba, Cemil ve Gülcan öğretmenler) branş/atölye öğretmenleri oldukları için bu öğretmenlerin hazırladıkları ayrı bir BEP bulunmamakta, incelenen BEP'lerin altlarında bu öğretmenlerin de imzaları bulunmaktadır. Ayrıca "Kerem-Cem", "Birgül-Mehtap" ve "Menekşe-Esin" öğretmenler aynı sınıfta çalışan sınıf partnerleridirler. Dolayısıyla söz konusu altı öğretmene ilişkin üç BEP incelenmiştir. Bir başka deyişle toplamda sekiz BEP incelenmiştir.

İncelenen BEP'lerin tamamında öğrencilerin performans düzeylerine yer verilmiştir. Öğrencilerin performans düzeyleri ifade edilirken "Mesleki beceriler için gerekli motor becerilere kısmen sahip", "Psiko-motor gelişim düzeyi yeterlidir", "Motor gelişim olarak hafif düzeyde gerilik göstermektedir" ya da "Tanır, bilir" şeklinde ifadeler kullanıldığı görülmektedir. Bir başka deyişle öğrencilerin performans düzeyleri belirtilirken alanyazında performans düzeyi yazmaya ilişkin ilkeler göz önünde (ör., öğrencinin farklı alanlardaki işlevde bulunma düzeyinin eğitim faaliyetlerine katılımını nasıl etkilediğine ilişkin bilgiye yer verilmesi, öğrencinin yeterlikleri ve gereksinimlerinin birlikte ifade edilmesi) bulundurulmamıştır.

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

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

İncelenen ders planlarının tamamında tarih, ders/konu, zaman/süre bilgilerine yer verilmekle birlikte söz konusu ders planlarından herhangi birinde net bir tarih verilmemiş, bir zaman aralığı verilmiştir. İncelenen ders planlarının birinde ortamla ilgili bilgiye yer verildiği görülmekle birlikte bu ders planında "sınıf ortamı" ibaresinin yer aldığı, ortamla ilgili ayrıntılı bilgilendirmeye yer verilmediği ifade edilebilir. Ders planlarının tamamında öğrencilerin isimlerinin yer aldığı, ancak ikisinde öğrencilerin yetersizlik türleriyle ilgili bir bilgilendirmeye yer verilmediği görülmektedir.

Ders planlarının hepsinde bir amaç ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Ancak söz konusu amaç ifadelerinin "bilir, kavrar, istekli olur vb." şeklinde davranışsal olmayan ifadeler kullanılarak yazıldığı söylenebilir. İncelenen ders planlarının hepsinde öğretmenlerin hangi yöntemle çalıştıkları belirtmekle birlikte söz konusu yöntemleri nasıl uygulayacaklarına ilişkin ayrıntılı bilgilendirmeye yer verilmediği görülmektedir. Ders planlarının hiçbirinde "ipucu, yönerge, pekiştirici, pekiştirme tarifesi, hata düzeltilmesi ve olası öğrenci tepkilerine" yer verilmediği görülmektedir. Söz konusu ders planlarının birinde araç-gereçlerin isimlerine yer verilmekle birlikte bu araç-gereçlerin nasıl kullanılacağına ilişkin bir bilgilendirmeye yer verilmediği söylenebilir. İncelenen ders planlarının ikisinde işleniş bölümü yer almakla birlikte "Öğretmen öğrencilerin dikkatini çeker ve derse motive olmalarını sağlar. Konuyla ilgili sunumunu yapar. Daha sonra öğrencilere konuyla ilgili sorular yöneltilir. Sözel pekiştirme kullanılır. Konularla ilgili bol bol tekrar, alıştırma ve örnek çalışmalara yer verilir" biçiminde matbu ve çok genel ifadelerin yer aldığı görülmektedir. İncelenen planların hepsinde değerlendirme bölümü bulunmaktadır. Ancak söz konusu planların ikisinde bir değerlendirme formu bulunmadığı, değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin bir bilgiye yer verilmediği, diğer ders planının değerlendirme bölümünde ise sadece "gözlem" yazdığı görülmektedir.

Araştırmanın ilk bölümü olan gereksinim belirleme aşamasında öğretmenlerden ve aile üyelerinden elde edilen veriler doğrultusunda bir eğitim programı tasarlanmıştır. Buna göre öğretmenler GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişlerine yönelik yapılacaklar (ör., bağımsız yaşam becerileri kazandırmak, bilimsel dayanaklı uygulamalar, davranış yönetimi, BEP hazırlama, aile eğitimi) konusunda bilgi ve beceri desteğine gereksinim duymaktadır. Bu durum GYO bireylerin aile üyeleriyle yapılan görüşmelerden, sınıflarda yapılan gözlemlerden ve öğretmenlerin GYO bireyler için hazırladıkları BEP ve ders planı gibi belgelerin incelenmesinden de anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda eğitim programının içeriğine GYO bireylerin özellikleri, bağımsız yaşama geçiş, bilimsel dayanaklı uygulama örnekleri (ör., yanlışsız öğretim yöntemleri, video modellerle öğretim vb.), davranış yönetimi, BEP hazırlama ve aile eğitimi konuları dâhil edilmiştir.

***Eğitim programının uygulanması aşamasında elde edilen nicel bulgular***

Araştırmanın ikinci aşaması tasarlanan eğitim programının öğretmenlerle uygulandığı aşamadır. Bu kapsamda eğitim programı tasarısıyla birlikte bir bilgi testi geliştirilmiştir. Çalışma kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilen ve 35 maddeden oluşan bilgi testinin ön-test ve son-test puanlarının maddeler bağlamında karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur. Tablo 6'da görüleceği üzere eğitim programının uygulanması aşamasına 28 öğretmen katılmıştır. Ancak bu öğretmenlerden biri son-teste katılmamakla birlikte eğitim programının değerlendirilmesi aşamasına katılmıştır. Bu doğrultuda Tablo 6'daki katılımcı sayısı 27 olarak verilmiştir.

**Tablo 6.** Ön-test son-test puanlarının betimleyici istatistikleri

| Maddeler      | Ön-Test   |              |              | Son-Test     |              |
|---------------|-----------|--------------|--------------|--------------|--------------|
|               | N         | Ortalama     | SS           | Ortalama     | SS           |
| Madde 1       | 27        | 0,481        | 0,509        | 0,667        | 0,480        |
| Madde 2       | 27        | 0,778        | 0,424        | 0,852        | 0,362        |
| Madde 3       | 27        | 0,074        | 0,267        | 0,667        | 0,480        |
| Madde 4       | 27        | 0,222        | 0,424        | 0,704        | 0,465        |
| Madde 5       | 27        | 0,222        | 0,424        | 0,481        | 0,509        |
| Madde 6       | 27        | 0,185        | 0,396        | 0,667        | 0,480        |
| Madde 7       | 27        | 0,370        | 0,492        | 0,556        | 0,506        |
| Madde 8       | 27        | 0,222        | 0,424        | 0,259        | 0,447        |
| Madde 9       | 27        | 0,704        | 0,465        | 1,000        | 0,000        |
| Madde 10      | 27        | 0,444        | 0,506        | 0,815        | 0,396        |
| Madde 11      | 27        | 0,296        | 0,465        | 0,630        | 0,492        |
| Madde 12      | 27        | 0,185        | 0,396        | 0,296        | 0,465        |
| Madde 13      | 27        | 0,037        | 0,192        | 0,222        | 0,424        |
| Madde 14      | 27        | 0,519        | 0,509        | 1,000        | 0,000        |
| Madde 15      | 27        | 0,259        | 0,447        | 0,667        | 0,480        |
| Madde 16      | 27        | 0,852        | 0,362        | 0,889        | 0,320        |
| Madde 17      | 27        | 0,296        | 0,465        | 0,630        | 0,492        |
| Madde 18      | 27        | 0,333        | 0,480        | 0,704        | 0,465        |
| Madde 19      | 27        | 0,444        | 0,506        | 0,741        | 0,447        |
| Madde 20      | 27        | 0,185        | 0,396        | 0,593        | 0,501        |
| Madde 21      | 27        | 0,704        | 0,465        | 0,778        | 0,424        |
| Madde 22      | 27        | 0,111        | 0,320        | 0,407        | 0,501        |
| Madde 23      | 27        | 0,259        | 0,447        | 0,333        | 0,480        |
| Madde 24      | 27        | 0,296        | 0,465        | 0,519        | 0,509        |
| Madde 25      | 27        | 0,296        | 0,465        | 0,407        | 0,501        |
| Madde 26      | 27        | 0,185        | 0,396        | 0,593        | 0,501        |
| Madde 27      | 27        | 0,111        | 0,320        | 0,444        | 0,506        |
| Madde 28      | 27        | 0,333        | 0,480        | 0,704        | 0,465        |
| Madde 29      | 27        | 0,444        | 0,506        | 0,444        | 0,506        |
| Madde 30      | 27        | 0,148        | 0,362        | 0,556        | 0,506        |
| Madde 31      | 27        | 0,148        | 0,362        | 0,222        | 0,424        |
| Madde 32      | 27        | 0,630        | 0,492        | 0,778        | 0,424        |
| Madde 33      | 27        | 0,148        | 0,362        | 0,444        | 0,506        |
| Madde 34      | 27        | 0,926        | 0,267        | 0,926        | 0,267        |
| Madde 35      | 27        | 0,593        | 0,501        | 0,852        | 0,362        |
| <b>TOPLAM</b> | <b>27</b> | <b>12,36</b> | <b>2,623</b> | <b>21,44</b> | <b>5,447</b> |



Analiz sonuçları ve betimleyici istatistikler incelendiğinde hem anlamlı fark elde edilen hem de anlamlı fark elde edilmeyen maddeler içinde Madde 29 ve Madde 34 dışında kalan tüm maddelerde puan ortalamasında artış olduğu görülmektedir. Madde 29 ve Madde 34'te ise puan ortalamalarının ön-test ve son-test puanlarının aynı kaldığı görülmektedir. Madde 29 materyal tasarımı, Madde 34 aile eğitimi konularında soruları içermektedir. Bu bulgulardan hareketle eğitim programının içeriğinde söz konusu alanlara eklemeler yapılması gerektiği söylenebilir. Özetle tüm katılımcılar bağlamında ve madde bazlı gerçekleştirilen tüm analizlerde eğitim sonrasında öğretmenlerin bilgi düzeyinde artış olduğu ve bu artışın 19 madde özelinde istatistiksel olarak da anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Anlamlı fark toplam puan için  $z=-4,340$ ;  $p<,001$  ve puan ortalaması değişimi  $\bar{X} = 12,36/21,44$  şeklindedir.

Katılımcılara ilişkin elde edilen sürekli değişkenlerden öğretmenlik deneyimi süresi, yaş, çalışılan kurumdaki deneyim süresi ve özel eğitim alanında çalışma deneyimi süresi değişkenleri ile madde ön-test son-test puanları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla analizler gerçekleştirilmiştir. Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi sonuçlarına göre katılımcıların sahip oldukları sürekli değişkenlerden öğretmenlik deneyimi süresi ile Madde 26 arasında anlamlı ve pozitif yönlü korelasyon bulunmuştur. Madde 26 ile özel eğitim alanında çalışma deneyimi süresi arasında da anlamlı ve pozitif korelasyon elde edilmiştir (,568). Başka bir ifadeyle özel eğitim alanında çalışma deneyimi süresi ve öğretmenlik deneyimi süresi arttıkça ilgili maddeye verilen doğru yanıt oranı da artmaktadır. Madde 26 davranış yönetimi konusundadır. Buna göre öğretmenlik deneyiminin artmasıyla birlikte davranış yönetimi konusunda öğretmenlerin bilgi düzeylerinin arttığı söylenebilir. Benzer bir durum da özel eğitim alanında çalışma deneyimi süresi ile Madde 11'in ön-test puanı arasında da anlamlı ilişki elde edilmesinde görülebilir. Madde 11 Sosyal Öyküler konusuyula ilgilidir. Sosyal Öyküler bilimsel dayanaklı bir uygulamadır. Bu bulguya göre özel eğitim alanında deneyim arttıkça öğretmenlerin bilimsel dayanaklı bir uygulama olan sosyal öykülerle ilgili bilgi düzeyleri de artmaktadır. Ayrıca katılımcının yaşı ile toplam puan arasında da anlamlı ve pozitif ilişki bulunmuştur. Farklı bir ifadeyle katılımcının yaşı arttıkça bilgi düzeyinde de bir artış meydana gelmektedir.

Özetle, gerçekleştirilen eğitim programı sonrasında, öğretmenlerin eğitim programı bağlamındaki konular özelinde bilgi düzeylerinde artış görülmüştür. Bunun yanı sıra 35 soruluk bilgi testinin 19 maddesinde (Madde 3-4-6-9-10-11-13-14-15-17-18-19-20-22-26-27-28-30-33) istatistiksel olarak anlamlı artış olduğu görülmektedir. Bu anlamlı fark toplam puan için  $z=-4,340$ ;  $p<,001$  ve puan ortalaması değişimi  $\bar{X} = 12,36/21,44$  şeklindedir.

#### ***Eğitim programının değerlendirilmesi aşamasında elde edilen nitel bulgular***

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

Eğitim programına katılan öğretmenlere programın amaçlarıyla ilgili düşünceleri sorulmuştur. Öğretmenlerin tamamı programın amaçlarıyla ilgili olumlu görüşler ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda Şengül öğretmen "Bağımsız yaşam becerileri hakkında genel ve özel bilgilendirme yapma amacına ulaşmış bir eğitim olduğunu düşünüyorum" demiştir. Şengül öğretmenle benzer biçimde Nazmiye öğretmen de "Gelişimsel geriliği olan öğrencilerin, öğretmenlerinin eğitimini daha bilinçli ve daha zorlanmadan yapabilmelerini sağlamak" şeklindeki sözleriyle eğitim programının amaçlarıyla ilgili olumlu görüşlerini ifade etmiştir.

Öğretmenlere eğitim programında var olmasını istedikleri başka konu/lar olup olmadığı sorulmuştur. Öğretmenlerin 15'i (%53,6) eğitim programında yer alan konuların yeterli olduğunu ve başka bir konuya gereksinim olmadığını ifade etmiştir. Diğer öğretmenlerden Esin ve Gökçen örnek videoların olması gerektiğini ve konuların uygulamalı olarak işlenmesi gerektiğini söylemiştir. Bunun yanı sıra Olcay ve Hilmi öğretmenler içerikte yer alan ve problemleri davranışların yönetilmesiyle ilgili olan kısmın daha ayrıntılı bir biçimde işlenmesini ifade etmişlerdir. Cemre ve Aslı öğretmenlere göre eğitim programında cinsel eğitim konusu da yer almalıdır. Ceren ve Sevgi öğretmenler de işitme kaybı ve görme yetersizliği olan öğrenciler konusunun da eğitim programında olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Eğitim programına katılan öğretmenler katıldıkları eğitimi dersin işleyişi, eğitimin süresi, eğitimin sıklığı, eğitimde kullanılan materyaller, eğiticinin konuya hâkimiyeti, eğiticinin sesini etkin kullanması ve eğiticinin iletişimi açısından değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin 23'ü (%82,1) dersin işleyişiyle ilgili, 16'sı eğitim süresiyle ilgili (%57,1), 21'i eğitimin sıklığıyla ilgili (%75), 25'i eğitimde kullanılan materyallerle ilgili (%89,2) ve tamamı eğiticinin sesini etkin kullanması, konuya hâkimiyeti ve iletişimiyle ilgili (f=28, %100) olumlu görüşler belirtmiştir. Buna ek olarak eğitim programına katılan öğretmenler programın kendilerine katkısının olup olmadığı konusunda da fikir bildirmiştir. Öğretmenlerden 15'i (%53,6) eğitim programı aracılığıyla yeni bilgi ve beceri edinme fırsatı yakaladıklarını belirtmiştir. Örneğin, Neslihan öğretmen "Öğrencilerime daha faydalı olabilmek için eksiklerimi giderebilmemi sağladı" sözleriyle bu duruma dikkat çekmiştir. Öğretmenlerden dokuzu da (%32,1) eğitim programının var olan bilgilerini tazeleme fırsatı sunduğunu söylemiştir. Örneğin, Bülent öğretmen "Bilgilerimin tazelendiğini ve güncellendiğini düşünüyorum" sözüyle bu duruma işaret etmiştir.

Özetle, öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu (f=25, %89,2) programa katılmadan önce programla ilgili olumlu beklentiler içerisindeydi. Buna ek olarak katılımcıların tamamı eğitim programının amaçlarıyla ilgili olumlu görüşler bildirmişlerdir. Buna karşın öğretmenlerin yarısından biraz fazlası (f=15, %53,6) eğitim programında yer alan konuların yeterli olduğunu düşünmektedir. Bu konuda bazı öğretmenlerin (Esin ve Gökçen) uygulamalı ve örnek videoların eğitim programında yer almasını istemeleri, bazı öğretmenlerin de (Olcay, Hilmi, Aslı, Ceren, Cemre, Sevgi) cinsel eğitim, işitme ve görme yetersizliği gibi daha farklı konuların da anlatılmasını istemesi programın bu öğretmenler tarafından konular bağlamında yetersiz olarak görüldüğünü düşündürmektedir.

### Tartışma

Uluslararası alanyazındaki araştırmaların bulgularına göre GYO bireyler bağımsız yaşama geçişte barınma, istihdam, diğer bireylerle iletişim ve ulaşım gibi alanlarda güçlükler yaşamakta ve tipik gelişim gösteren akranlarının gerisinde kalmaktadırlar. Bunun yanı sıra GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişlerinde öğretmen, aile üyesi, işveren ve devlet politikalarından kaynaklanan sorunlar yaşanmaktadır (Blackorby ve Wagner, 1996; Butcher ve Wilton, 2008; Cain, 2017; Caton ve Kagan, 2006; Gallivan-Fenlon, 1994; Garcia Iriarte, Stockdale, McConkey ve Keogh, 2016; Gillan ve Coughlan, 2010; King vd., 2017; Pascall ve Hendey, 2004; Thomson, Ward ve Wishart, 1995; Van Naarden Braun, Yeargin-Allsopp ve Lollar, 2006). Bu araştırmadan elde edilen bulgular uluslararası alanyazında sözü edilen bu bulgularla örtüşmektedir. Araştırmadan elde edilen verilere göre GYO bireylerin öğretmenlerinin öğrencilerini bağımsız yaşama hazırlama konusunda yaşadıkları bilgi eksiklikleri bu araştırmadan en önemli bulgularından biridir. Bu doğrultuda görüşmeler, gözlemler ve belge incelemeleri aracılığıyla elde edilen veriler, öğretmenlerin GYO öğrencileri için uygun amaç belirleyemediklerini göstermektedir. Aynı verilerden öğretmenlerin öğretim strateji, yöntem ve teknikleri konusunda kuramsal bilgi ve uygulama açısından yetersizlikleri olduğu sonucu da çıkmaktadır. Bu durumun öğretmenlerin hizmet öncesinde ve hizmet içinde yaşadıkları eğitim eksikliğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Ayrıca gereksinim belirleme aşamasına katılan 19 öğretmen GYO bireyleri bağımsız yaşama hazırlamaya ilişkin bilgi ve beceri eksiklikleri olduğu konusunda görüş bildirmelerine rağmen bu öğretmenlerden sadece dördünün araştırmadan uygulama aşaması olan ve program tasarısının sunulduğu eğitim aşamasına katılması ise oldukça ilginç ve vurgulanması gereken bir bulgu olarak öne çıkmaktadır. Bunun yanı sıra eğitim programına katılan öğretmenlerin çok büyük bir bölümünün (f=27, %93,1) özel eğitim alanı dışındaki alanlardan mezun oldukları görülmektedir. Sözü edilen öğretmenlerin hizmet öncesinde ve içinde GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişleriyle

ilgili yeterince eğitim almamalarının yukarıda sözü edilen yetersizlikleri doğurduğu düşünülebilir. Bunun yanı sıra hizmet içi eğitimlerin yeterli sayıda düzenlenmemesinin, düzenlenen eğitimlerin de kuram ve uygulama açısından eksiklikleri olmasının bu sonucu doğuran etmenlerden biri olduğu ifade edilebilir (Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014). Bu yetersizlikleri önlemek adına GYO bireylerin öğretmenlerinin hizmet öncesinde ve içinde kuramsal ve uygulamalı bilgilerin dengeli bir biçimde dağıtıldığı eğitim programlarıyla desteklenmeleri gerektiği söylenebilir.

Araştırmada ortaya çıkan ilginç bir bulgu da öğretmenlerin aile desteğine gereksinim duyduklarını ifade etmelerine karşın ailelerin okuldan ve öğretmenlerden herhangi bir beklentilerinin olmadığını ifade etmeleridir. Bu noktada GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişlerinde başarının anahtarının “öğretmen-aile-okul iş birliği” olduğu çok açıktır. Bu iş birliğinin sağlanabilmesi ve ailelerin sürece dâhil edilmelerinin sağlanması için aile eğitimi çalışmalarına gereksinim olduğu görülmektedir. Bu noktada GYO bireylerin öğretmenlerine oldukça önemli görevler düşmektedir. Bununla birlikte tüm dünyada yaşanan Covid-19 pandemisi nedeniyle okulların kapanması, çocukların okuldan uzakta kalarak aileleriyle eve kapanmak zorunda kalması, bu süreçte ailelerin çocuklarının problemleri davranışlarıyla baş etmekte ve onlarla eğitim çalışmalarını yürütmekte zorlanmaları, çocukların performanslarında gerilemeler olması vb. durumlar aslında aile eğitiminin ne kadar önemli olduğunu ve ihmal edilmemesi gerektiğini çok açık bir şekilde hem ailelere hem de eğitimcilere göstermiştir (ör., Bond, 2020; Karahan, Yıldırım Parlak, Demiröz, Kaya ve Kayhan, 2021; Kurt ve Kurtuluş Erden, 2020; Toseeb, Asbury, Code, Fox ve Deniz, 2020). Bu doğrultuda, aile eğitimleri aracılığıyla, GYO bireylerin ailelerine hem çocuklarını evde nasıl destekleyeceklerinin hem de aile olarak hakları, okuldan ve öğretmenlerden nasıl destek alabilecekleri, çocuklarının hakları vb. konularda eğitimler sunularak ailelerin bilgi ve beceri bağlamında güçlendirilmesi sağlanabilir. Bu bulguların aksine, Yazıcı ve Durmuşoğlu (2017)'nin çalışmalarında GYO bireylerin aile üyelerinin çocuklarının desteklenmesi konusunda öğretmenlerden beklentileri olduğu ifade edilmektedir. Dolayısıyla bu iki araştırmanın bulguları sözü edilen öğretmen desteği beklentisi bağlamında birbiriyle örtüşmemektedir.

Alanyazın incelendiğinde GYO bireylere öğretim yapıldığında günlük yaşam (ör., Orum Çattık ve Ergenekon, 2018; Ottley ve Hanline, 2014; Saygın, 2009; Scheeler ve Lee, 2002; Şabanova, 2000), öz-belirleme (ör., Agran ve Wehmeyer, 2000; Benitez, Lattimore ve Wehmeyer, 2005; Orum Çattık, 2020; Yücesoy Özkan, Gürsel ve Kırcaali-İftar, 2014), istihdam ve çalışma becerileri (ör., Collins, 2012; Ergenekon, Doğan ve Orum Çattık, 2020; Güneş Özler, 2019; Mechling ve Ortega Hurndon, 2007; Özbey, 2015) gibi bağımsız yaşam becerilerini edindikleri görülmektedir. Sözü edilen bulgulardan hareketle, bu araştırmada, GYO öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerini bağımsız yaşama hazırlama süreçlerindeki gereksinimleri belirlenmiştir. Bu gereksinimler doğrultusunda bir eğitim programı tasarlanmış ve GYO öğrencilerin öğretmenlerine uygulanmıştır. Bu noktada, bu araştırmanın öğretmenlerin gereksinim duydukları alanlarda desteklenerek GYO öğrencilerinin bağımsız yaşam becerilerini kazanmalarına katkıda bulunabileceği düşünülebilir.

Gereksinim belirleme aşamasında gerçekleştirilen gözlemlerde öğretmenlerin sınıf içerisinde ders dışı etkinliklerde buldukları, tüm öğrencilerle bireysel etkileşim kurmadıkları, davranış yönetiminde sorunlar yaşadıkları, etkinlikler arasındaki geçişleri planlamadıkları, pekiştirmeleri uygun biçimde yapmadıkları, öğretim yöntemlerini uygun biçimde kullanamadıkları ve değerlendirme sırasında kayıt tutmadıkları belirlenmiştir. Bu aşamada gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenler ailelerle çalışmada ve özbakım becerilerinin öğretiminde güçlük yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenler, donanım ve materyal sağlamanın yanında, öğrencinin yetersizliğinden kaynaklanan güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Yapılan gözlemlerde araştırmanın birinci aşamasına katılan öğretmenlerin davranış yönetimi, öğretim yöntemlerini doğru biçimde uygulama, geçişleri ve öğretimi planlama ve uygulama alanlarında yetersizliklerinin gözlemlendiği, ancak yapılan görüşmelerde öğretmenlerin kendi ifadelerine göre ailelerle çalışma, bazı becerilerin öğretimi ve öğrencilerin yetersizliklerinden kaynaklanan güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Gözlemler ve görüşmeler arasındaki bu farkın öğretmenlerin yetersiz oldukları alanların farkında olmamalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bu bulgu Özdemir (2019)'in araştırmasıyla da örtüşmektedir. Bu araştırmaya göre öğretmenler bazı becerilerin öğretimi ve uygulanması konusunda yetersizlikler yaşamaktadırlar. Buna göre sözü edilen araştırmanın katılımcıları bilimsel dayanaklı uygulamaların ne olduğunu bilmemekte ya da yanlış bilmekte ve bilmediğinin farkında olmamaktadır. Bu durumun bu araştırmada ortaya çıkan, öğretmenlerin yetersiz oldukları noktaların farkında olmamaları bulgusuyla

örtüştüğü görülmektedir. Sözü edilen durumun yetersiz sayıda düzenlenen hizmet içi eğitimlerden ve düzenlenen eğitimlerin kuramsal bilgi açısından yetersiz olmasından kaynaklandığı ifade edilebilir (Karasu vd., 2014). Bu bilgilerin yanı sıra Öğülmüş (2014) araştırmasında GYO öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Bu durumun sözü edilen araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgilerini mesleki yeterlikler bağlamında güncellemiş olmasından kaynaklanmış olabileceği ifade edilebilir. Sözü edilen araştırmanın katılımcılarının yarıdan biraz fazlasının (%58,4) 10 yıldan az bir öğretmenlik deneyimine sahip olduğu, yarıya yakınının da (%46,9) hizmet içi eğitimlere katıldığı görülmektedir. Söz konusu katılımcıların yeni mezun olmaları ve hizmet içi eğitimlere katılmaları sonucunda bilgilerini yenilemiş olabilecekleri düşünülebilir.

Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında öğretmenlerin GYO öğrencileri için hazırlamış oldukları BEP'ler ve ders planları incelenmiştir. Bu aşamada incelenen BEP'lerde ve ders planlarında davranışsal olmayan amaç ifadelerine yer verildiği, destek hizmetlere yer verilmediği, kullanılacak öğretim yöntemleriyle ilgili ayrıntılı bilgilendirmenin yapılmadığı, yönerge, ipucu, pekiştiriciler, araç-gereçler, hata düzeltmesi vb. kavramlara yer verilmediği ve değerlendirme sürecinin eksik olduğu görülmüştür. Söz konusu durumun öğretmenlerin öğretim yöntemleri ve planlanması, davranışların kaydedilmesi ve değerlendirme konularında bilgi yetersizliklerinden kaynaklandığı düşünülebilir. Bu noktada, özel eğitim alanında hizmet sunan öğretmenlere mesleki yeterliklerinin geliştirilmesi amacıyla koçluk (ör., Değirmenci, 2018; Fidan, 2018; Kıyak, 2020; Tekin-İftar, Collins, Spooner ve Olçay Gül, 2017; Tunç Paftalı ve Tekin-İftar, 2021; Ünal, 2018), performans geribildirimi (ör., Achinstein ve Fogo, 2015; Akay ve Gürgür, 2018; Vuran, Ergenekon ve Ünlü, 2014) gibi uygulamaların yanı sıra bu araştırma kapsamında tasarlanan eğitim programı gibi desteklerin sağlanması gerekmektedir. Bu doğrultuda öğretmenlerin bilgi ve uygulama yetersizliklerini ortadan kaldırmak amacıyla mesleki gelişimlerini destekleyecek programların hazırlanması ve söz konusu programların etkililiklerinin sınanması gerektiği ifade edilebilir.

Toplamda dört eğitim-öğretim dönemi süren çalışma devam ederken Covid-19 pandemisi ortaya çıkmıştır. Gereksinim belirleme aşamasının pandemi öncesinde gerçekleştirildiği ve eğitim programının da bu doğrultuda tasarlandığı düşünüldüğünde pandemi süresinde öğretmenlerin farklı gereksinimlerinin olabileceği düşünülebilir. Örneğin, öğretmenler pandemi sürecinde eğitimlerini uzaktan yapmak zorunda kalmışlardır. Bu aşamada, pandeminin ve uzaktan eğitimin doğası gereği, ders işleyiş sürecinde farklılıklar olmuştur. Bu doğrultuda öğretmenlerin pandemi sürecindeki gereksinimlerinin eğitim programına dâhil edilemediği ifade edilebilir. Bunun yanı sıra uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların kameraları kapalı olduğu için eğitim programının içeriğini gerçekten dinleyip dinlemedikleri kontrol edilememiştir. Bu durumun araştırmanın sınırlılıklarından birisi olduğu söylenebilir.

Araştırmanın ilk aşaması olan gereksinim belirlemeye katılan toplam 19 öğretmenden yalnızca dokuzu eğitim programına katılmaya gönüllü olmuştur. Bu öğretmenlerin de sadece dördü eğitim programını tamamlamıştır. Bu durumun gereksinim belirleme aşamasının pandemi öncesi dönemde, eğitim programının uygulanması aşamasının Covid-19 pandemisi döneminde gerçekleşmiş olmasından kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Alanyazındaki araştırmalar Covid 19 pandemisi nedeniyle oluşan yeni durumun öğretmenler üzerindeki iş yükünün artması, yeni duruma uyum sağlayamama, tükenmişlik sendromu yaşama gibi sorunlara neden olduğunu göstermektedir (Battal ve Koşar, 2021; Fidan, 2021; Kaymaz, 2021; Turan ve Akkaynak, 2021). Bu noktada eğitim programının daha fazla sayıda katılımcıyla uygulanabilmesi amacıyla GYO öğrencilerle çalışan farklı öğretmenlerin de araştırmaya katılmalarına karar verilmiştir. Sözü edilen dört öğretmene ek olarak 34 öğretmen programın uygulanması aşamasına katılmıştır. Tablo 6'da da görülebileceği üzere öğretmenlerin 27'si eğitim programını tamamlamıştır. Bu öğretmenlerin demografik bilgileri incelendiğinde programa sonradan katılan öğretmenlerin yalnızca birinin özel eğitim alanında lisans derecesine sahip olduğu görülmektedir. Bu noktada, programa sonradan katılan öğretmenlerin eğitim programı içerisinde yer alan konuların dışında, farklı gereksinimlerinin olabileceği düşünülebilir.

Alanyazında öğretmenlerin hizmet içerisinde öğrenmeleri yoluyla mesleki gelişimlerinin sağlanacağı, bu yolla da verecekleri eğitimin kalitesinin artacağı belirtilmektedir (Özer, 2004; Seferoğlu, 2004). Özel eğitim alanında gerçekleştirilen benzer araştırmalara bakıldığında, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artırılması amacıyla, hizmet içerisinde koçluk sistemleri aracılığıyla desteklenmesine yönelik çalışmaların gerçekleştirildiği görülmektedir (ör., Değirmenci, 2018; Fidan, 2018; Kıyak, 2020; Tekin-İftar vd., 2017; Tunç Paftalı ve Tekin-İftar, 2021; Ünal, 2018). Bu doğrultuda bu araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi düzeyleri eğitim programı öncesi ve sonrası bağlamında karşılaştırılmıştır. Buna göre araştırmanın katılımcılarının ön-test ve son-testten elde ettikleri veriler incelendiğinde katılımcıların puanlarında -19 madde ve toplam puan bağlamında- anlamlı düzeyde bir artış olduğu görülmüştür. Anlamlı fark elde edilen ve edilmeyen maddelere bakıldığında, Madde 29 ve Madde 34 dışındaki tüm maddelerin puan ortalamalarında bir artış olduğu söylenebilir. Sözü edilen Madde 29 ve Madde 34'te de ön-test ve son-test puanlarının aynı kaldığı görülmektedir. Söz konusu maddeler materyal tasarımı ve aile eğitimi konularına ilişkin soruları içermektedir. Katılımcıların bu konulara ilişkin puanlarının değişmemesi eğitim programının içeriğinin yetersiz kalmış olabileceğiyle açıklanabilir. Bu noktada uygulanan eğitim programının genel anlamda etkili olduğu söylenebilir. Katılımcıların toplam puanlarına bakıldığında araştırmadan elde edilen veriler eğitim programının etkili olduğunu göstermektedir. Bu durumun alanyazına paralel olduğu söylenebilir (Blackorby ve Wagner, 1996; Butcher ve Wilton, 2008; Cain, 2017; Caton ve Kagan, 2006; Gallivan-Fenlon, 1994; Garcia Iriarte vd., 2016; Gillan ve Coughlan, 2010; King vd., 2017; Pascall ve Hendey, 2004; Thomson vd., 1995; Van Naarden Braun vd., 2006).

Programa katılan öğretmenlere eğitim programına katılmadan önceki süreçte program hakkındaki beklentileri sorulmuştur. Öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (f=25, %89,2) programdan var olan bilgilerini tazelemek ya da yeni bilgiler edinmek şeklinde beklentileri olduğu görülmektedir. Bunun yanı sıra öğretmenlere programın kendilerine olan katkıları sorulmuştur. Bu soruya öğretmenlerin bir kısmı (f=15, %53,6) eğitim programı aracılığıyla yeni bilgi ve beceriler kazandıkları, bir kısmı da (f=9, %32,1) var olan bilgilerini tazeledikleri şeklinde yanıt vermişlerdir. Bu doğrultuda öğretmenlerin eğitim programından beklentilerinin büyük ölçüde karşılandığı söylenebilir.

### Sınırlılıklar

Araştırmanın katılımcıları Marmara ve İç Anadolu bölgelerindeki birer şehirde çalışan öğretmenlerdir. Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında İç Anadolu Bölgesi'ndeki öğretmenlerden veriler toplanmıştır. Ancak eğitim programının uygulanma aşamasına bu öğretmenlerden dördü (%21) katılmaya gönüllü olduğu için yeni katılımcılar aranmış ve bu katılımcılar Marmara Bölgesi'ndeki öğretmenlerden oluşmuştur. Bu durumun araştırma için bir sınırlılık olduğu düşünülebilir.

Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasında veriler yüz yüze toplanmış, ancak eğitim programının uygulama aşaması Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitim yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte yüz yüze uygulanmak üzere hazırlanmış bir eğitim programının uzaktan eğitim yoluyla uygulanmak zorunda olması araştırmanın bir sınırlılığı olarak düşünülebilir. Ayrıca araştırmanın katılımcılarının kameraları kapalı olduğu için eğitim programını dikkatli bir biçimde izleyip izlemedikleri kontrol edilememiştir. Bu durumun da araştırma açısından bir sınırlılık olduğu düşünülebilir.

Eğitim programı öncesinde ve sonrasında uygulanan bilgi testi Google Forms aracılığıyla katılımcılara gönderilmiştir. Katılımcıların bilgi testlerini sadece kendi bilgileriyle tamamlayıp tamamlamadıkları kontrol edilememiştir. Dolayısıyla bu durum araştırmanın iç geçerliliğini tehdit etmektedir. Söz konusu durumun araştırma açısından bir sınırlılık olduğu ifade edilebilir.

## Sonuç

Bu araştırmada, araştırmanın aşamaları bağlamında, farklı amaçlar söz konusudur. Araştırmanın birinci aşamasında GYO öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerini bağımsız yaşama geçişe hazırlamadaki gereksinimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda GYO öğrencilerin öğretmenleriyle ve aile üyeleriyle yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bunun yanı sıra GYO öğrencilerin devam ettikleri sınıflarında gözlemler gerçekleştirilmiş ve öğretmenlerin öğrencileri için hazırladıkları BEP'ler ve ders planları incelenmiştir. Araştırmanın ikinci aşamasında, birinci aşamada elde edilen veriler doğrultusunda, bir eğitim programı tasarlanmıştır. Tasarlanan eğitim programının etkililiğinin sınanması amacıyla çoktan seçmeli bir bilgi testi program öncesinde (ön-test) ve sonrasında (son-test) eğitim programının katılımcıları olan öğretmenlere uygulanmıştır. Araştırmanın üçüncü aşamasında ise, program tasarısının uygulanmasının ardından, katılımcıların program hakkındaki görüş ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla öğretmenlere açık uçlu soru formu uygulanmıştır.

Araştırmanın ilk aşaması olan gereksinim belirleme aşamasından elde edilen veriler doğrultusunda eğitim programının içeriğine karar verilmiştir. Bu doğrultuda, eğitim programında (a) bağımsız yaşam becerileri, (b) GYO öğrencilerin özellikleri, (c) davranış yönetimi, (d) geçiş, (e) video modellerle öğretim, (f) yanlışsız öğretim yöntemleri, (g) doğrudan öğretim, (h) materyal tasarımı, (i) sosyal öyküler, (j) BEP ve (k) aile eğitimi konuları yer almıştır. Bu konular doğrultusunda eğitim programının içeriği oluşturulmuştur. Sözü edilen içeriğin yer aldığı "Gelişimsel Yetersizliği Olan Öğrencileri Bağımsız Yaşama Geçişe Hazırlamada Öğretmenlere Yönelik Tasarlanan Eğitim Programı Kitabı" isminde, 122 sayfadan oluşan bir eğitim programı kitabı ve konulara ilişkin PowerPoint sunuları hazırlanmıştır.

Eğitim programının içeriği doğrultusunda bir bilgi testi hazırlanmıştır. Bilgi testinin güvenilirliğinin belirlenmesi amacıyla 184 öğretmenle bir ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Söz konusu ön uygulama Covid-19 pandemisi nedeniyle Google Forms yoluyla gerçekleştirilmiştir. Bu ön uygulamadan elde edilen veriler doğrultusunda bilgi testinin genel olarak güvenilir olduğu görülmüş ve test içerisinden herhangi bir maddenin çıkarılmamasına karar verilmiştir.

Araştırmada gerçekleştirilen ön-test ve son-test'ler ve eğitim programı Covid-19 pandemisi nedeniyle çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Ön-test ve son-test Google Forms yoluyla, eğitim programı <https://mergen.anadolu.edu.tr/login/canvas> sitesinden erişilebilen Mergen Öğrenme Yönetim Sistemi aracılığıyla yürütülmüştür. Ön-test ve son-test'ten elde edilen bulgulara göre programa katılan öğretmenlerin bilgi düzeylerinin anlamlı biçimde arttığı ifade edilebilir.

Öğretmenlerin program hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla, eğitim programının uygulanmasının ardından, öğretmenlere Google Forms aracılığıyla çevrim içi olarak açık uçlu soru formu sunulmuştur. Bu formdan elde edilen bilgilere göre öğretmenlerin tamamına yakın kısmının (f=25, 89,2) program öncesinde programa ilişkin beklentilerinin var olan bilgilerini tazelemek ya da yeni bilgiler edinmek şeklinde olduğu söylenebilir. Bunun yanı sıra eğitim programı sonunda öğretmenlerin yarıya yakınının (f=15, %53,6) eğitim programı aracılığıyla yeni bilgi ve beceri kazandıkları, dokuzunun da (%32,1) var olan bilgilerini eğitim programı sayesinde tazeledikleri ifade edilebilir.

Araştırmada GYO bireylerle çalışan öğretmenlere yönelik bir eğitim programı tasarlanmış ve söz konusu program uygulanmıştır. Öğretmenlerin uygulama öncesindeki ve sonrasındaki bilgi düzeyleri karşılaştırılarak eğitim programının etkililiği belirlenmiştir. Eğitim programının uygulanmasının ardından öğretmen görüşlerine dayalı olarak programın değerlendirilmesi de hedeflenmiştir. Bu noktada eğitim programını tamamlayan öğretmenlerin sınıflarındaki GYO öğrencilerden bağımsız yaşam becerilerine ilişkin veri toplanmamıştır. Öğrenci verisinin olmamasının araştırma açısından bir sınırlılık olduğu ifade edilebilir.

## Öneriler

Araştırmada elde edilen bulgular doğrultusunda birtakım önerilerde bulunmak mümkündür. Bunlar uygulamaya yönelik öneriler ve ileri araştırmalara yönelik öneriler olmak üzere iki ana başlıkta toplanabilir.

### *Uygulamaya yönelik öneriler*

1. Araştırmanın gereksinim belirleme aşamasına katılan öğretmenlerin yarısından fazlası (f=11, %57,9) katılmak istedikleri eğitim programının yüz yüze olmasını istemişlerdir. Ancak eğitim programı Covid-19 pandemisi nedeniyle uzaktan eğitim aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, pandemi sonrası dönemde yüz yüze bir eğitim programı uygulanabilir.
2. Sunuş stratejisi kullanılırken, bilginin sözel olarak sunulmasıyla birlikte, anlatılan konuyu pekiştirmek amacıyla görselleştirmeden, örnek vermeden, soru-cevaptan yararlanılabilir (Altun, 2014). Bu araştırmada da program uygulanırken sunuş stratejisine başvurulmuştur. Bu doğrultuda, anlatılan konunun pekiştirilmesi amacıyla, örnek öğretim videolarının kullanılması önerilebilir.
3. Araştırmada yürütülen program 8-19 Mart 2021 tarihleri arasında, saat 20.00-22.00 aralığında gerçekleştirilmiştir. Bazı katılımcılar sözü edilen zaman diliminden dolayı zorlandıklarını belirtmişlerdir. Buna göre benzer eğitim programlarının daha geniş bir zaman diliminde yürütülmesi önerilebilir.
4. Bu araştırmadaki eğitim programında katılımcılara ev ödevi verilmemiştir. Öğrenenlere uygulamalı ve kuramsal boyutta ev ödevleri verilerek öğrenmeleri pekiştirilebilir.
5. GYO öğrencilere hizmet veren farklı öğretmenlerin gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimler doğrultusunda farklı içerikte hizmet içi eğitim programlarının düzenlenmesi önerilebilir.

### *İleri araştırmalara yönelik öneriler*

1. Araştırmada Marmara ve İç Anadolu'da bulunan birer şehirdeki katılımcılardan veriler toplanmıştır. Farklı şehirlerdeki katılımcılarla benzer araştırmalar gerçekleştirilebilir. Ayrıca bu araştırmada yürütülen eğitim programının yaygınlaştırılmasına yönelik araştırmalar gerçekleştirilebilir.
2. Eğitim programının sona ermesinin ardından bir bilgi testi düzenlenmiş ve katılımcıların kısa dönemli olarak bilgi düzeyleri ölçülmeye çalışılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin bilgi düzeylerinde uzun dönemli etkilerin olup olmadığının belirlenmesi amacıyla bilgi testinin yinelendiği bir araştırma yürütülebilir.
3. Bu araştırmada öğretmenlere kuramsal bilgiler verilmiştir. Sözü edilen bilgilerin uygulamaya dökülüp dökülmediğini belirlemek amacıyla katılımcıların sınıflarının gözlemlendiği araştırmalar gerçekleştirilebilir.
4. GYO bireylerin ailelerinin gereksinimlerinin belirlenmesi ve bu gereksinimleri karşılamaya yönelik benzer araştırmalar yürütülebilir.
5. GYO bireylerin bağımsız yaşama geçişlerinde yaşanan sorunları ortadan kaldırmaya yönelik eylem araştırmaları planlanabilir.

Eğitim programına katılan öğretmenlerin program hakkındaki görüş ve önerilerini belirlemek amacıyla açık uçlu soru formları kullanılmıştır. Söz konusu formlarda katılımcılar program hakkındaki görüş ve önerilerini yazılı olarak vermişlerdir. Bu görüş ve önerilerin derinlemesine belirlenmesi amacıyla katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilebilir.

## Kaynakça

- Achinstein, B. ve Fogo, B. (2015). Mentoring novices' teaching of historical reasoning: Opportunities for pedagogical content knowledge development through mentor-facilitated practice. *Teaching and Teacher Education*, 45, 45-58.
- Agran, M. ve Wehmeyer, M. L. (2000). Teaching problem solving to students with mental retardation. *American Association on Intellectual & Developmental*, 14, 1-10.
- Akardere, S. S. (2005). *İşverenlerin engelli çalışanlara yönelik tutumları* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Akay, E. ve Gürgür, H. (2018). Kaynaştırma uygulamalarında destek özel eğitim hizmeti sunan öğretmenin mesleki gelişimi: Mentörlük. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 9-36.
- Allen, T. T. ve Williams, L. D. (2012). An approach to life skills group work with youth in transition to independent living: Theoretical, practice, and operational considerations. *Residential Treatment for Children & Youth*, 29(4), 324-342.
- Altun, S. (2014). Öğretim stratejileri ve sınıflamalar. S. Fer (Ed.), *Öğrenme öğretme kuram ve yaklaşımları* içinde (2. bs., s. 169-184). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Artar, T. M. (2018). *Çalışma arkadaşlarının zihin yetersizliği olan bireylerin çalışma yaşamına ilişkin görüş ve önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Baer, R. M. ve Flexer, R. W. (2013). A framework for positive outcomes. R. W. Flexer, R. M. Baer, P. Luft ve T. J. Simmons (Ed.), *Transition planning for secondary students with disabilities* içinde (4. bs., s. 3-21). USA: Pearson.
- Bakken, J. P. ve Obiakor, F. E. (2008). *Transition planning for students with disabilities: What educators and service providers can do*. Illinois: Charles C. Thomas.
- Baran, N. (2003). *İşverenlerin zihin engelli bireylerin istihdamlarına ilişkin görüş ve önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Battal, B. ve Koşar, D. (2021). Covid-19 dönemi acil uzaktan eğitim faaliyetlerinin öğretmenlerde yarattığı psikolojik güçlükler. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 11(3), 1366-1384.
- Benitez, D. T., Lattimore, J. ve Wehmeyer, M. L. (2005). Promoting the involvement of students with emotional and behavioral disorders in career and vocational planning and decision-making: The self-determined career development model. *Behavioral Disorders*, 30(4), 431-447.
- Blackorby, J. ve Wagner, M. (1996). Longitudinal postschool outcomes of youth with disabilities: Findings from the national longitudinal transition study. *Exceptional Children*, 62(5), 399-413.
- Blanchett, W. J. (2001). Importance of teacher transition competencies as rated by special educators. *Teacher Education and Special Education*, 24(1), 3-12.
- Blasko, P. M. (2001). *Early intervention service for infants, toddlers and their families*. Florida: Allyn and Bacon.
- Bond, M. (2020). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. *Asian Journal of Distance Education*, 15(2), 191-247.
- Brolin, D. E. (1997). *Life-centered career education: A competency based approach*. Reston, VA: Council for Exceptional Children.
- Butcher, S. ve Wilton, R. (2008). Stuck in transition? Exploring the spaces of employment training for youth with intellectual disability. *Geoforum*, 39(2), 1079-1092.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (26. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Cain, I. (2017). *Educational predictors for postsecondary living status* (Doktora tezi). Virginia Commonwealth University, Virginia.



- Carter, E. W., Lane, K. L., Pierson, M. R. ve Stang, K. K. (2008). Promoting self-determination for transition-age youth: Views of high school general and special educators. *Exceptional Children*, 75, 55-70.
- Caton, S. ve Kagan, C. (2006). Tracking post-school destinations of young people with mild intellectual disabilities: The problem of attrition. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 19(2), 143-152.
- Cesur Yakaboylu, G. (2016). *Özel gereksinimli öğrenciler için yetişkinliğe geçiş becerileri ölçme aracının geliştirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Collins, J. (2012). *Use of portable electronic assistive technology to improve independent job performance of young adults with intellectual disabilities* (Doktora tezi). The University of Clemson, South Carolina.
- Coşgun Başar, M. (2010). *Özel gereksinimi olan bireylerin okul hayatından iş hayatına geçiş becerilerinin anne-baba görüşlerine göre belirlenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Değirmenci, H. D. (2018). *Koçluk içeren ve içermeyen web-tabanlı mesleki gelişim uygulamalarının otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim becerilerini ve öğrencilerinin güvenlik becerilerini edinmeleri açısından karşılaştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Demirel, Ö. (1992). Türkiye'de program geliştirme uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(7), 27-43.
- Demirel, Ö. (2017). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (25. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ergenekon, Y. (2015). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için geçiş süreci ve hizmetleri planlama. A. Cavkaytar (Ed.), *Otizm spektrum bozukluğu içinde* (s. 265-301). Ankara: T.C. Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı Engelli ve Yaşlı Hizmetleri Genel Müdürlüğü Yayınları.
- Ergenekon, Y. (2019). Zihin yetersizliği olan yetişkinler. A. Cavkaytar ve A. Kaya (Ed.), *Yetişkinliğe geçiş içinde* (1. bs., s. 23-38). Ankara: Eğiten Kitap.
- Ergenekon, Y. (2021a). *Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu olan gençlerin yetişkinliğe geçişinin ve istihdamının desteklenmesi* (Tohum Otizm Vakfı Değerlendirme ve Gelişim Raporları V). <https://www.tohumotizm.org.tr/wp-content/uploads/2021/07/Deg%CC%86lendirme-Raporu-V.pdf>. adresinden erişildi.
- Ergenekon, Y. (2021b). Ergenlik ve yetişkinlik. B. Sucuoğlu, H. Bakkaloğlu ve M. Ç. Ökcün Akçamuş (Eds.), *Tanıdan müdahaleye otizm spektrum bozukluğu el kitabı içinde* (s. 773-802). Ankara: Vize Akademik.
- Ergenekon, Y., Doğan, S. ve Orum Çattık, E. (2020). *Bağımsız yaşama geçiş dönemindeki gelişimsel yetersizliği olan bireylere istihdam becerilerinin öğretimi* (Anadolu Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projesi (BAP) Sonuç Raporu Proje No: 1707E441).
- Fidan, A. (2018). *Ortaokul öğretmenlerine sunulan hibrit koçluk uygulamasının kaynaştırma eğitiminde öğretmen davranışları ve öğrencilerin akademik kazanımları üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Fidan, M. (2021). Covid-19 pandemisinde öğretmenlik. *Maarif Mektepleri Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-14.
- Gallivan-Fenlon, A. (1994). "Their senior year": Family and service provider perspectives on the transition from school to adult life for young adults with disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 19(1), 11-23.
- Garcia Iriarte, E., Stockdale, J., McConkey, R. ve Keogh, F. (2016). The role of support staff as people move from congregated settings to group homes and personalized arrangements in Ireland. *Journal of Intellectual Disabilities*, 20(2), 152-164.

- Gillan, D. ve Coughlan, B. (2010). Transition from special education into postschool services for young adults with intellectual disability: Irish parents' experience. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 7(3), 196-203.
- Gündoğdu, A. (2010). *Bir ilköğretim okulu ve iş okulunda çalışan okul yöneticisi ve öğretmenlerin zihin engelli bireylerin işe yerleştirilmelerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Güneş Özler, N. (2019). *Zihinsel yetersizliği olan bireylere aşçı yardımcısı mesleğinin kazandırılmasında içerisinde yüksek risk barındıran becerilerin öğretiminin etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Gürsel, O., Ergenekon, Y. ve Batu, S. (2007). Gelişimsel geriliği olan bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 61-84.
- Kagan, S. L. (1991). Moving from here to there: Rethinking continuity and transition in early care and education. B. Spodek ve O. Saracho (Eds), *Yearbook in early childhood education* içinde (s. 132-151). New York: Teachers College Press.
- Karahan, S., Yıldırım Parlak, Ş., Demiröz, K., Kaya, M. ve Kayhan, N. (2021). Annelerin koronavirüs (COVID-19) sürecinde özel gereksinimli çocuklarının problem davranışları ile baş etme deneyimleri. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 79-105.
- Karasu, N., Aykut, Ç. ve Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 41-56.
- Kaya, A. (2017). *Bakım ve koruma altında bulunan zihin yetersizliği olan bireylere yönelik günlük yaşam eğitimi programı geliştirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kaymaz, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde değişen iş yükü ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi*, 1(1), 91-105.
- Kıyak, Ü. E. (2020). *Mesleki gelişim: Genel eğitim öğretmenlerinin öğretmenlik becerileri ve gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerinin akademik becerileri üzerindeki etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- King, E., Okodogbe, T., Burke, E., McCarron, M., McCallion, P. ve O'Donovan, M. A. (2017). Activities of daily living and transition to community living for adults with intellectual disabilities. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 24(5), 357-365.
- Kochhar-Bryant, C. A. (2009). Introduction to transition. C. A. Kochhar-Bryant ve G. Greene (Ed.), *Pathways to successful transition for youth with disabilities: A developmental process* içinde (2. bs., s. 2-27). USA: Pearson/Merrill.
- Kochhar-Bryant, D. S. ve Bassett, D. S. (2002). Challenge and promise in aligning transition and standards-based education. C. A. Kochhar-Bryant ve D. S. Bassett (Ed.), *Aligning transition and standards-based education: Issues and strategies* içinde (s. 1-23). Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Koçak, E. (2006). *Zihin engelliler iş okullarındaki öğretmenlerin mesleğe hazırlık etkinlikleri ve öğrencilerin mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Kurt, A. ve Kurtoğlu Erden, M. (2020). Koronavirüs hastalığı 2019 sürecinde özel gereksinimli bireyler. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1105-1119.
- Levinson, E. M. ve Palmer, E. J. (2005). Preparing students with disabilities for school-to-work transition and postschool life. *Principal Leadership*, 5(8), 11-15.
- Mechling, L. C. ve Ortega Hurndon, F. (2007). Computer-based video instruction to teach young adults with moderate intellectual disabilities to perform multiple step, job tasks in a generalized setting. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, 42(1), 24.

- Morningstar, M. E., Kim, K. H. ve Clark, G. M. (2008). Evaluating a transition personnel preparation program: Identifying transition competencies of practitioners. *Teacher Education and Special Education, 31*(1), 47-58.
- Oliva, P. F. (2005). *Developing the curriculum* (6. bs.). USA: Pearson.
- Oliva, P. F. ve Gordon II, W. R. (2018). *Program geliştirme* (K. Gündoğdu, Ed. ve Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Ornstein, A. C. ve Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles and issues* (7. bs.). USA: Pearson.
- Orum Çattık, E. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu olan genç yetişkinlerin bağımsızlığa hazırlanmalarında öz-belirleme öğrenme modelinin etkileri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Orum Çattık, E. ve Ergenekon, Y. (2018). Effectiveness of video modeling combined with auditory technology support in teaching skills for using community resources to individuals with intellectual disabilities. *Education and Science, 43*(193), 237-257.
- Ottley, J. R. ve Hanline, M. F. (2014). Bug-in-ear coaching impacts on early childhood educators' practices and associations with toddlers' expressive communication. *Journal of Early Intervention, 36*(2), 90-110.
- Öğülmüş, K. (2014). *Alan mezunu ve alan dışı lisans programlarından mezun olan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Özbey, F. (2015). *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere iş analizi temelinde tekstil işçiliği becerilerinin öğretilmesi: Eylem araştırması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, D. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin öğretmenlerinin alan yeterlilikleri bağlamında bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Özdemir, S. (2008). *Türkiye'de hafif düzeyde zihinsel engelli bireylere meslek edindirme ve istihdamlarına ilişkin politikaların değerlendirilmesine yönelik yönetici, işveren ve veli görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Özer, B. (2004). In-service training of teachers in Turkey at the beginning of the 2000s. *Journal of In-Service Education, 30*(1), 89-100.
- Pascall, G. ve Hende, N. (2004). Disability and transition to adulthood: The politics of parenting. *Critical Social Policy, 24*(2), 165-186.
- Plotner, A. J., Shogren, K. A., Shaw, L. A., VanHorn Stinnett, C. ve Seo, H. (2017). Centers for independent living and secondary transition collaboration: Characteristics for enhanced service delivery for adolescents in the United States. *Disability and Rehabilitation, 39*(13), 1287-1295.
- Roessler, R. T., Brolin, D. E. ve Johnson, J. M. (1990). Factors affecting employment success and quality of life: A one year follow-up of students in special education. *Career Development for Exceptional Individuals, 13*(2), 95-107.
- Rosenkoetter, S. E., Hains, A. H. ve Fowler, S. A. (1994). The rationale for transition planning: Why do we need a bridge?. S. E. Rosenkoetter, A. H. Hains ve S. A. Fowler (Ed.), *Bridging early services for children with special needs and their families: A practical guide for transition planning* içinde (s. 1-12). Baltimore, Maryland, ABD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Saygın, B. (2009). *Zihin engelli öğrencilere günlük yaşam becerilerinin kazandırılmasında eşzamanlı ve sabit bekleme süreli ipucu işlem süreçlerinin etkililik ve verimliliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Schalock, R. L., Verdugo, M. A., Jenaro, C., Wang, M., Wehmeyer, M., Jiancheng, X. ve Lachapelle, Y. (2005). Cross-cultural study of quality of life indicators. *American Journal on Mental Retardation, 110*(4), 298-311.

- Scheeler, M. C. ve Lee, D. L. (2002). Using technology to deliver immediate corrective feedback to preservice teachers. *Journal of Behavioral Education*, 11(4), 231-241.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Şabanova, N. (2000). *Zihin engellilerle çalışan çocuk eğitimcilerine yönelik özbakım ve ev içi becerileri öğretim programının etkililiği* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Talapatra, D., Roach, A. T., Varjas, K., Houchins, D. E. ve Crimmins, D. B. (2019). Transition services for students with intellectual disabilities: School psychologists' perceptions. *Psychology in the Schools*, 56(1), 56-78.
- Tekin-İftar, E., Collins, B. C., Spooner, F. ve Olçay Gül, S. (2017). Coaching teachers to use a simultaneous prompting procedure to teach core content to students with autism. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 225-245.
- Test, D. W. (2012). Transition-focused education. P. Wehman (Ed.), *Evidence-based instructional strategies for transition* içinde (s. 1-12). Baltimore, Maryland, ABD: Paul H. Brookes Publishing Company.
- Thomson, G. O., Ward, K. M. ve Wishart, J. G. (1995). The transition to adulthood for children with Down's syndrome. *Disability & Society*, 10(3), 325-340.
- Toseeb, U., Asbury, K., Code, A., Fox, L. ve Deniz, E. (2020). Supporting families with children with special educational needs and disabilities during COVID-19. <https://psyarxiv.com/tm69k/> adresinden erişildi.
- Tunç Paftalı, A. ve Tekin-İftar, E. (2021). E-coaching preschool teachers to use simultaneous prompting to teach children with autism spectrum disorder. *Teacher Education and Special Education*, 44(3), 255-273.
- Turan, H. ve Akkaynak, M. (2021). Covid-19 pandemisinde özel gereksinimli çocuklar ile çalışan öğretmenlerde sağlık anksiyetesinin tükenmişlik üzerindeki etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 8(2), 577-588.
- Uçar, A. S. (2016). *Zihin yetersizliği olan bireylerin istihdam sürecinde yer alan paydaşların istihdam sürecine yönelik görüş ve önerileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Uçar Rasmussen, M. ve Yıkılmış, A. (2020). Özel gereksinimli çocukların mesleki eğitim ve istihdamına yönelik annelerin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 8(1), 324-345.
- Ünal, F. (2018). *Koçluk desteğiyle sunulan web tabanlı mesleki gelişim portalının okul öncesi öğretmenlerinin gömülü öğretim becerileri ile gelişimsel yetersizliği olan çocukların hedef davranışları üzerindeki etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Van Naarden Braun, K., Yeargin-Allsopp, M. ve Lollar, D. (2006). A multi-dimensional approach to the transition of children with developmental disabilities into young adulthood: The acquisition of adult social roles. *Disability and Rehabilitation*, 28(15), 915-928.
- Vuran, S., Ergenekon, Y. ve Ünlü, E. (2014). Özel eğitim alanında uygulama öğretim elemanı yetiştirme süreci. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 269-295.
- Wandry, D., Wehmeyer, M. L. ve Glor-Scheib, S. J. (2013). *Life centered education: The teacher's guide*. Arlington, VA: Council for Exceptional Children.
- Wehmeyer, M. L. ve Webb, K. W. (2012). An introduction to adolescent transition education. M. L. Wehmeyer ve K. W. Webb (Ed.), *Handbook of adolescent transition education for youth with disabilities* içinde (s. 1-41). New York: Routledge/Taylor & Francis.
- Wheeler, J. J., Mayton, M. R. ve Carter, S. L. (2014). *Methods for teaching students with Autism Spectrum Disorders; Evidence-based practices* (1. bs.). USA: Pearson.
- Wolfe, P. S., Boone, R. S. ve Blanchett, W. J. (1998). Regular and special educators' perceptions of transition competencies. *Career Development for Exceptional Individuals*, 21(1), 87-106.

- Yazıcı, D. N. ve Durmuşoğlu, M. C. (2017). Özel gereksinimli çocuğu olan ailelerin karşılaştığı sorunlar ve beklentilerinin incelenmesi. *Uludađ Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 30(2), 657-681.
- Yıldız, G. (2020). *Zihin yetersizliği olan genç yetişkinleri istihdama hazırlamada bağımsız yaşam eğitimi programının etkililiği* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Yücesoy Özkan, ř., Gürsel, O. ve Kırcaali-İftar, G. (2014). Zihin yetersizliği olan öğrencilere yönelik hazırlanan kendini yönetme stratejileri öğretim paketinin etkililiği. *İlköğretim Online*, 13(1), 94-108.