

GELİŞİMSEL GERİLİĞİ OLAN BİREYLERE OKULDAN İŞE GEÇİŞ BECERİLERİNİN KAZANDIRILMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMENLERİN VE YÖNETİCİLERİN GÖRÜŞLERİ

Oğuz GÜRSEL*
Yasemin ERGENEKON**
E. Sema BATU***

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; gelişimsel geriliği olan bireylere, okuldan işe geçiş sürecinde iş ve meslek becerilerinin kazandırılmasına ilişkin olarak bir ilköğretim ve iş okulunda çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin görüş ve önerilerini belirlemektir. Ayrıca, elde edilen görüş ve öneriler doğrultusunda, gelişimsel geriliği olan bireylerin okuldan toplumsal yaşama geçiş sürecine ilişkin öneriler geliştirmektir. Araştırma, Eskişehir ilinde bir ilköğretim ve iş okulunda çalışan, özel eğitim deneyimleri 8-13 yıl arasında değişen üçü yönetici ve altısı öğretmen olan katılımcılarla gerçekleştirilmiştir. Katılımcılarla yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler, tümevarım analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Veri analizi sonunda, temalar ve alt-temalar haline dönüştürülen veriler araştırmanın bulgularını oluşturmuştur. Araştırmanın bulguları, katılımcıların çalıştığı okulda gelişimsel geriliği olan öğrencilerin okuldan toplumsal yaşama ve iş yaşamına geçişi kolaylaştıracak bireyselleştirilmiş geçiş planlarının hazırlanmadığını göstermektedir. Özellikle, (a) katılımcıların çalıştığı okulda işe yerleştirme öncesi ve sonrası sürecin çok iyi işlemediği, (b) okulun bulunduğu ilde iş analizlerinin yapılmadığı, (c) ailelerin çocuklarının işe yerleştirilmesi konusunda okulla işbirliğine gitmedikleri ve sorumlulukları paylaşmadıkları, (d) öğrencilerin bir işe ve mesleğe yerleştirilmesinde okullara, MEB'e ve işyerlerine ilişkin sorunlar olduğu ve (e) devletin bu konuda görevlerini yerine getirmemesi nedeniyle, gelişimsel geriliği olan öğrencilere iş ve meslek becerilerinin kazandırılmadığı ve bunun sonucu olarak bir işe yerleştirilemedikleri ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuldan işe geçiş becerileri, öğretmen ve yönetici görüşleri, gelişimsel geriliği olan bireyler

*Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

**Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü

***Yrd. Doç. Dr., Anadolu Üniversitesi, Engelliler Araştırma Enstitüsü

TEACHERS' AND ADMINISTRATORS' OPINIONS REGARDING TEACHING TRANSITION SKILLS TO INDIVIDUALS WITH DEVELOPMENTAL DISABILITIES

ABSTRACT

The purpose of the present study was to examine the perspectives of teachers and administrators with regard to teaching transition skills to individuals with developmental disabilities (DD) who are in the transition period from school to work. In addition, it aimed to develop some suggestion about individuals with DD's transition from school to public life. The study was conducted with nine participants who were working in a vocational school and had an experience of 8-13 years. Three of the participants were administrators, and six of them were teachers. Semi-structured interviews were conducted with the participants by the second author. The data were analyzed via inductive analysis. The themes and sub-themes which came up from the data formed the results of the study. The results of the study revealed that in the vocational school, individualized transition plans were not developed for the students with DD. Also (a) in the school which the participants were working, the pre- and after job placement procedures were not sufficiently working, (b) work analysis was not conducted in the city where the school was placed, (c) the parents did not cooperate with the school about placing the students into jobs, (d) there were some problems about the students' placement into jobs related with the school, Ministry of Education, and the places of work areas, and (e) since the government did not carry out its responsibilities, the students with DD were not being taught vocational skills, and placed into jobs were the other results of the study.

Key Words: Transition skills from school to public, the perceptions of teachers' and administrators', individuals with developmental disabilities.

1. GİRİŞ

Gelişimsel geriliği olan bireylerin toplumsal yaşamda başarılı olmaları, öğrenim yaşantılarında onlara verilen eğitim hizmetlerinin niteliği ve sağlanan destek ve hizmetlerin özellikleri ile doğrudan ilişkilidir. Toplumdaki her birey gibi gelişimsel geriliği olan bireylerin de eğitimin uzun dönemli amaçlarına ulaşarak toplumda bağımsız bireyler olarak yaşamaya gereksinimleri vardır. Ancak, gelişimsel geriliği olan bireylerin bu amaca ulaşabilmeleri için sadece okul programlarında yer alan kavram ve becerileri kazanmaları yeterli değildir. Aynı zamanda, bu bireylerin okuldan mesleki ve toplumsal yaşama başarılı bir geçiş yapmaları da gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, geçiş kavramının ülkemizde özel eğitim alanında yeni yeni gündeme geldiği, diğer ülkelerde ise, uzun yıllardır çalışılan bir alan olduğu görülmektedir. Halpern (1994) geçişi, gelişim geriliği olan bireyin öncelikli olarak öğrenci olma statüsünden toplum içinde bir yetişkin rolü oynama statüsüne geçişi olarak tanımlamıştır. Okuldan toplumsal yaşama geçişin başarılı olabilmesi, iyi hazırlanmış bireyselleştirilmiş geçiş planları (BGP) ile mümkün olabilmektedir (Wehman, 1996).

BGP, öğrencilerin mevcut eğitim yaşantısından daha farklı eğitsel, toplumsal ve mesleki yaşantılara geçişini etkili ve verimli kılmak için öğrencinin, ailenin, okul personelinin ve toplum temsilcilerinin işbirliği ile gerçekleştirdikleri planlama sürecidir (NICHCY, 1993). Bu plan, okul öncesinden ilkökula, ilkokuldan ortaokula, ortaokuldan liseye ve son olarak liseden yetişkin yaşama geçişteki planları kapsar (Crowson, 2000).

Gelişimsel geriliği olan bireylerin toplumsal yaşama başarılı geçiş yapabilmeleri için, hem mevcut okul programlarında, hem de yetişkin yaşama hazırlama programlarında özel bir uğraşıya gereksinim vardır (Wehman, 1996). Yapılan çalışmalar gelişimsel geriliği olan bireylerin gerekli destek hizmetlerden yararlanamadıklarında, ev ve toplumsal yaşam düzenlemelerinde ve iş edinmede önemli güçlüklerle karşılaştıklarını göstermektedir (Newton, Olson ve Horner, 1995).

Alanyazın incelemesi, genel eğitim ortamlarında gelişim geriliği olan genç bireyler için varolan ve uygulanan programların anne-baba ve öğrencileri memnun etmediğini göstermektedir (D'Zamko ve Hedges, 1985, Wang, 1990). Aynı zamanda, genel ve özel eğitimin gerekliliklerini birleştiren programların akademik becerilerin öğretiminde öğrencilere yararlı olmalarına rağmen, iş ve mesleki yaşam için gerekli becerilerin öğretiminde sınırlılıkları olduğunu, özel gereksinimli bireyler için geçiş planlamalarında yetersiz kaldığını ve bu bireylerin toplum hizmetlerinden yeterince yararlanamadıklarını göstermektedir (Florian, Dee, Byers ve Maudslay, 2000; Wehman, 1996).

Gallivan-Finlon (1994) okuldan mesleki yaşama başarılı geçişi engelleyen etmenleri; gelişim geriliği olan genç yetişkinlerin gelecekle ilgili farklı beklentilerinin olması, geçişle ilgili bilgi eksikliği, öğrencilerin eğitim gereksinimlerine dayanmadan hazırlanan, iyi koordine edilmeyen ve uygulanmayan BGP ve aile katılımının düşük düzeyde olması olarak sıralamıştır. Wehman da (1996) okuldan ayrılan ve ayrılacak olan gelişim geriliği olan öğrencilere yönelik istihdam politikalarının olmaması, iş ve endüstri dünyasının tavırları, tüm beceri alanlarına yönelik kazanımlar için uygun eğitim ortamlarının olmaması, gerekli destek hizmetleri sağlamada sınırlılıkların olması, eğitim sisteminin varolan programların amaçlarını gerçekleştirmeden bir üst programa geçiş yapmaya olanak tanıması, verilen hizmetler arasında koordinasyonun olmaması, iletişim becerilerinin ve iş deneyimi eksikliğinin bu öğrencilerin iş edinmelerini zorlaştırdığını ifade etmiştir. Nolan (1999) ise, geçiş sürecinden sorumlu olan anne-baba, okul personeli ve destek hizmet sağlayıcıların BGP ile ilgili rol ve sorumlulukları hakkında yeterli bilgiye sahip olmamalarının, BGP'nin iyi şekilde hazırlanamamasına ve koordineli şekilde uygulanamamasına neden olduğunu belirtmiştir.

Gelişimsel geriliği olan öğrencilerin yetişkinliğe geçiş sürecinde toplumsal yaşam için gerekli çeşitli geçiş düzenlemeleri söz konusudur. Okullar, akademik becerilerin öğretimi için fırsatlar sağlamanın yanı sıra, gelişimsel yetersizliği olan bireylerin topluma tam katılımını sağlayacak uyum becerilerinin öğretilmesi için de fırsatlar sağlamalıdır (Dowdy ve Evers, 1996; Eisenman, 2003). Bu nedenle, geçiş planlamalarında bireyin toplumsal yaşamdaki yetişkin rolünü üstlenebilmesini kolaylaştıracak ve yeni ortama uygun davranış değişikliklerini kazandıracak becerilere yer verilmelidir. Bu süreçte; işe yerleştirme, ortaöğretim sonrası yeni eğitim ortamlarına katılabilme, evin yönetimini üstlenebilme, yaşam düzenlemeleri, toplumsal ortama uygun davranma, mali bağımsızlık, arkadaş edinme, cinsellik, kendine saygı, boş zaman etkinlikleri yer almaktadır (Halpern, 1994; Wehman, 1996).

Yukarıda sıralanan becerilerin gelişim geriliği olan bireylere kazandırılabilmesi etkili BGP'nın yapılmasını ve uygulanmasını gerektirir. BGP'nın etkili şekilde uygulanabilmesi için gerekli öğeler ise; (a) öğrencilerin çalışma becerilerini değerlendirme, (b) toplumsal kurumlar ve hizmetler arasında işbirliği sağlama, (c) sosyal becerilerin öğretimi, (d) yerleştirilecek iş seçeneklerine uygun eğitim sağlama, (e) öğretim süresinin son senesinde ücretli olarak işe yerleştirme için öğrenciye fırsatlar sağlama, (f) formal geçiş planları hazırlama, ve (g) geçiş planlama sürecine ailelerin doğrudan katılımını sağlama olarak sıralanabilir (Kohler, 1993).

Alanyazın incelendiğinde, geçiş ve geçiş süreçleriyle ilgili çok sayıda çalışma bulunduğu; ancak, ilköğretim sonrası çağıdaki gelişim geriliği olan bireylerle çalışan öğretmen ve yöneticilerin bu bireylere okuldan işe geçiş becerilerinin kazandırılmasına ilişkin hiçbir araştırmaya ulaşılamamıştır. Bu yüzden, bu çalışmada konuyla en ilişkili olduğu düşünülen sınırlı sayıda araştırmaya yer verilmiştir.

Goupil, Tasse, Garcin ve Dore (2002), Kanada Quebec'de BGP yapmanın zorunlu olmadığı bir bölgede ebeveyn ve öğretmenlerin geçiş planına ilişkin görüşlerini almak üzere bir proje gerçekleştirmişlerdir. Araştırmacılar gerçekleştirdikleri projede; a) geçişle ilgilenen okullara geçiş ve geçiş planlaması konusunda bir bilgilendirme oturumu gerçekleştirmiş, b) okulların gelişim geriliği olan öğrencileri için BGP'ı hazırlarken izledikleri basamakları betimlemiş ve analiz etmiş, c) okul personelinin ve ebeveynlerin geçiş planıyla ilgili görüşlerini betimlemiş ve analiz etmiş, d) geçiş planlarının içeriğini özetlemiş ve e) geçiş planlarında yer verilen amaçlarla uyumsuz davranışlar arasındaki ilişkiyi betimlemişlerdir. Araştırmanın bulguları; a) ebeveynlerin çocuklarının geçiş planının uygulanış sürecine ilişkin görüşleri, b) ebeveynlerin genel olarak geçiş planı kavramına ilişkin görüşleri, c) okul personelinin çocukların geçiş planının uygulanış sürecine ilişkin görüşleri, d) okul personelinin genel olarak geçiş planı kavramına ilişkin görüşleri ve e) BGP'deki amaçlarla Amerikan Zeka Geriliği Birliği'nin (American Association on Mental Retardation-AAMR) belirlediği 10 uyumsuz beceri alanı ve problem davranışların ilişkisini ortaya koymuştur.

Bir başka çalışmada Dowdy, Carter ve Smith (1990), gelişimsel geriliği olan ve olmayan 80'er lise öğrencisiyle geçiş gereksinimlerini belirlemeye yönelik anket çalışması yapmışlardır. Araştırma sonuçları, gelişimsel geriliği olan öğrencilerin olmayanlardan daha fazla geçiş programlarında yer aldığını, her iki grubun büyük çoğunluğunun kariyer amaçlarının önceden belirlenmiş olduğunu, amaçları belirleme konusunda en çok ebeveynlerden yardım alındığını ortaya koymuştur. Ayrıca araştırmanın bulguları, gelişimsel geriliği olan öğrencilerin olmayanlara kıyasla, kendilerine sağlanabilecek mesleki rehabilitasyon hizmetinden daha çok haberdar olduklarını göstermiştir.

Lovitt ve Cushing (1999), yaptıkları araştırmada gelişimsel geriliği olan gençlerin ebeveynlerinin okul programları hakkındaki görüşlerini almışlardır. Araştırmaya beş devlet

okuluna devam eden 43 gelişimsel geriliği olan gencin ebeveyni ile özel bir okulu bitirmiş üç gelişimsel geriliği olan gencin ebeveyni katılmıştır. Bu 46 ebeveynin çoğuyla telefonla, bir kısmıyla da yüz yüze görüşmeler yapılmış; bu grubun içinden 11 ebeveynle de anket uygulaması yapılmıştır. Elde edilen verilerden dört tema oluşturulmuştur; a) okullarda hazırlanan BGP'nin aslında bireyselleştirilmemiş olduğunu düşünenler b) çocukların aldığı özel eğitimden aradığını bulamayanlar c) özel eğitim gerektiren öğrencilerin ebeveynleri olmaktan yorulanlar ve d) minimum beklentisi olanlar. Ayrıca, araştırmada ebeveynlere yönelik öneriler ve okullara gelişimsel geriliği olan gençlere daha etkili hizmetler sunabilmeleri için ebeveynlerle işbirliği yapabilecekleri alanlarla ilgili öneriler yer almaktadır.

Dixon ve Reddacliff (2001) ise gerçekleştirdikleri araştırmada, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan genç yetişkinlerin ebeveynlerinin çocuklarının iş yaşamlarındaki başarılarına olan katkılarını incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmanın katılımcıları, altı aydır bir işte çalışan ve yaşları 19-30 arasında değişen 15 zihinsel yetersizliği olan genç yetişkindir. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Elde edilen veriler, içerik analizi kullanılarak kategorilere ve temalara dönüştürülmüş ve analiz sonucunda çeşitli bulgulara ulaşılmıştır. İlk olarak, bazı aile özelliklerinin genç yetişkinlerde daha başarılı sonuçlar ortaya çıkardığı bulunmuştur. Bu özellikler; duygusal destek, uygulama yardımı, uygun iş ahlakı için model olma ve güçlüklerden ve istismardan korunmadır. İkinci olarak, araştırmada ebeveynlerin bu genç bireylere sanki işe yerleşmiş yetişkinler gibi değil de, çocukları hala küçük yaşlardaki gelişimsel basamaklardaymış gibi davrandıkları belirlenmiştir. Araştırmada ayrıca, ebeveynlere ve mesleki eğitim uygulamacılarına da önerilerde bulunulmuştur.

Ulaşılan araştırmalardan da görüldüğü gibi geçiş süreci, özellikle de okuldan iş ve mesleki yaşama geçiş söz konusu olduğunda güçlüklerle dolu bir süreçtir. Ülkemizde de her yıl gelişimsel geriliği olan çok sayıda öğrenci okullardan mezun olmakta ve yetişkin dünyasına katılmaktadır. Bu öğrencilerin çoğu 21 yaşına kadar eğitim-öğretim hizmetlerinden yararlanmaktadır. Ancak, bu uzun öğrenim dönemine rağmen, pek çok öğrencinin okuldan ayrılırken herhangi bir işe yerleştirilmediği ve toplumsal hizmetlerden istenildiği oranda yararlanamadığı gözlenmektedir.

Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, okuldan işe geçiş sürecinde gelişimsel geriliği olan bireylere iş ve meslek becerilerinin kazandırılmasına ilişkin olarak Eskişehir ilinde bulunan bir ilköğretim ve iş okulunda çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin görüş ve önerilerini belirlemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Alt Amaçlar

1. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin okulun:

- a) amacına ilişkin görüşleri nelerdir?
- b) işe yerleştirmeden önceki ve sonraki görevlerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- c) işe yerleştirme sırasındaki rolüne ilişkin görüşleri nelerdir?
- d) sınırlılığına ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin ailelerin:

- a) özelliklerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- b) beklentilerine ilişkin görüşleri nelerdir?
- c) sorumluluğuna ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin iş ve meslek becerilerinin kazandırılması sırasında karşılaştıkları:

- a) öğretmenlerle ilgili sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- b) MEB kaynaklı sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

c) yasal sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

d) ürünlerin pazarlanmasıyla ilgili sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

e) işyeriyle ilgili sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

4. Okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin devletten beklentilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

2. YÖNTEM

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, Eskişehir ilinde bir ilköğretim ve iş okulunda çalışan ve araştırmada yer almaya gönüllü olan altı öğretmen ve üç yöneticiden oluşan toplam 9 eğitimcidir. Katılımcıların beşi erkek, dördü kadındır. Katılımcıların mesleki deneyimleri 8-32 yıl arasında değişirken, özel eğitim alanındaki çalışma deneyimleri 8-13 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlerden beşi, Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan mezundur. Üç öğretmen, Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Eğitimde Önlisans derecesine sahip, biri de Eğitim Enstitüsü mezunudur. Görüşülen öğretmenlerin dördü sınıf öğretmeni, üçü yönetici, ikisi de atölye öğretmeni.

Araştırma Modeli

Bu araştırmada bir ilköğretim ve iş okulunda çalışan öğretmenler ve yöneticilerle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler tümevarım yoluyla analiz edilmiştir.

Verilerin Toplanması

Bu araştırmanın verileri, yeni öğretim yılının başındaki seminer döneminde, ses kaydı alınarak, yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Her bir görüşme 30 ile 45 dakika arasında sürmüştür. Öğretmenlere 11 adet soru yöneltilmiştir. Tüm görüşmelerden 307 sayfalık veri elde edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlere birer kod isim verilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri tümevarım analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Tümevarım analizi, ham verilerden geliştirilen özet temalar ya da kategoriler aracılığıyla karmaşık verilerin anlaşılmasını sağlamak için gerçekleştirilir (Thomas, 2003). Veri analizi iki basamaktan oluşmuştur: (1) Analiz öncesi hazırlıklar ve (2) verilerin tümevarım yoluyla analiz edilmesi. Analiz sırasında gerçekleştirilen basamaklar aşağıda yer almaktadır.

1. Analiz Öncesi Hazırlıklar

a. Görüşmelerin ses kayıtları, duyulan her konuşma duyulduğu şekliyle, hiçbir düzeltme yapılmadan ve görüşmeci-görüşülen sırasıyla yazılarak bilgisayara yüklenmiştir ve dökümlerin kontrolü yapılmıştır.

b. İkinci araştırmacının, tüm verilerin betimsel indeks ve görüşmeci yorumlarını yazmasından sonra inandırıcılık çalışması için görüşmelerin %20'sine denk gelecek şekilde seçilen görüşme kayıtlarının birer kopyası ile betimsel indeks, görüşmeci yorumu ve genel yorum bölümleri yazılmamış olan dökümleri üçüncü araştırmacı tarafından bağımsız olarak doldurmuştur.

c. İkinci ve üçüncü araştırmacının yaptıkları bu çalışmalar karşılaştırılarak, görüş birliği olan bölümler aynen kahrken görüş ayrılığı olan bölümler, üzerinde tartışılıp uzlaşma sağlandıktan sonra yeniden düzenlenmiştir.

2. Verilerin Tümevarım Yoluyla Analiz Edilmesi

a. Tüm görüşmelere birbirini izleyecek şekilde yeniden sayfa numarası verilmiş ve olası kategoriler çıkarılarak uygun kodlar; uygun satırlara, paragraflara ya da sayfalara yerleştirilerek kodlanmıştır.

b. Kodlamanın ardından temaların oluşturulması aşamasında çalışacak olan ikinci ve üçüncü araştırmacı için kod dosyaları oluşturulduktan sonra ikişer nüsha çoğaltılan tüm veri bölümleri

kesilerek dosyalanmıştır.

c. İkinci ve üçüncü araştırmacının birbirlerinden bağımsız olarak her bir kodlama dosyasını analiz etmesiyle temalar ve alt-temalar oluşturulmuştur.

d. Temaları ve alt-temaları oluşturan iki araştırmacı bu kez birlikte çalışarak birbirlerinden bağımsız olarak oluşturdukları tüm tema ve alt-temaları karşılaştırarak uzlaşma sağlamışlar ve uzlaşmaya varılan veriler düzenlenerek tema ve alt-temalar yazılmıştır.

e. Bu çalışmanın sonunda oluşturulan 26 tema, tekrar gözden geçirilerek birleştirilmiş ve dört ana başlık altında 16 tema elde edilmiştir. Bu aşamalar sonucunda veri analizi tamamlanarak, araştırmanın bulgularına ulaşılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde, kendileriyle görüşme yapılan katılımcıların araştırma soruları çerçevesinde verdikleri bilgilerden elde edilen ve araştırmanın bulgularını oluşturan 16 tema ve her bir temanın alt-temaları yer almaktadır. Temalar dört ana başlık altında gruplanmıştır.

A. OKUL

1. Okulun Amacı

Okulun Amacı başlığıyla ilgili olarak kendileriyle görüşülen öğretmenler iki görüş bildirmişlerdir.

1.1. İş ve meslek becerilerini kazandırarak bir işe yerleştirmek (6)

1.2. Çocuklara çeşitli beceriler kazandırarak toplumda bağımsız yaşar hale getirmek (4)

1.1. İş ve meslek becerilerini kazandırarak bir işe yerleştirmek: İş ve meslek becerilerini kazandırarak bir işe yerleştirmeye ilgili olarak altı öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Cemil öğretmen "bir işe, mesleğe hazırlamak ve artı bu iş ve meslekte de başarılı olmasını sağlamak, sürekli takip ederek bi de yönlendirmek" (st. 19-21) sözleriyle okulun amacını özetlemiştir. Sevda öğretmen ise okulun amacını, "burada temel becerileri aldıktan sonra işyerlerine yerleştirilmesi" (st. 20-21) olarak ifade etmiştir.

1.2. Çocuklara çeşitli beceriler kazandırarak toplumda bağımsız yaşar hale getirmek: Çocuklara çeşitli beceriler kazandırarak toplumda bağımsız yaşar hale getirme konusunda dört öğretmen görüş bildirmiştir. Engin öğretmen bu konudaki görüşünü, "güncel yaşamda kendi kendilerine yetebilecek seviyeye getirmek" (st. 4-5) sözleriyle, Gökhan öğretmen ise, "tüketici konumdan üretici konuma geçirebilmek, ... tek başına bağımsız bi şekilde yaşayabilecek bir duruma getirmek" (st. 14-16) sözleriyle dile getirmiştir.

2. Okulun İşe Yerleştirmeden Önceki Görevleri

Okulun İşe Yerleştirmeden Önceki Görevleri ile ilgili olarak öğretmenler farklı görüşler bildirmişlerdir.

2. İşyerini hazırlama

2.1.1. Çocuğun özelliği hakkında bilgilendirme (8)

2.1.2. Genel bilgilendirme (3)

2.2. Çocuğu tanıma (2)

2.3. Çocuğu hazırlama

2.3.1. İşyeri kuralları ile ilgili hazırlama (2)

2.3.2. Tüm alanlarda hazırlama (2)

2.3.3. İşyerinde yapacağı işe hazırlama (2)

2.1. İşyerini hazırlama

2.1.1. Çocuğun özelliği hakkında bilgilendirme: Bu konuda görüşme yapılan öğretmenlerden sekizi görüş belirtmiştir. Örneğin, Gülten öğretmen "İşyerindeki işverenleri aydınlatmak lazım. Ki onlar bizim çocuklarımızı çok iyi tanımıyorlar." (st. 228-229) diyerek

işyerlerinde gelişimsel geriliği olan öğrencilerin çok fazla tanınmadığını vurgulamıştır. Engin öğretmen gelişimsel geriliği olan öğrencilerin özellikleriyle ilgili olarak önce işyerindeki kişilerin bilgilendirilmesi gerektiğini “önce işvereniyle, daha sonra alt basamaklara inerek onun başında bulunacak usta başı ve beraber çalışacağı arkadaşlarla da konuşmak” (st. 397-399) sözleriyle ifade ederken, yine Gülten öğretmen işyerindeki kişilerin çocuğun özellikleri kapasitesi ve yetenekleri konusunda bilgilendirilmesi gerektiğini belirtmiş ve işyerinde çalışanların bu öğrencilerden “beklentilerinin çok fazla olmaması” (st. 354) gerektiğini dile getirmiştir.

2.1.2. Genel bilgilendirme: Genel bilgilendirme konusunda üç öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Atay öğretmen işyeri ortamının düzenlenmesine, iş ortamında öğrencinin yapacağı işle ilgili olarak bilgilendirilmesine ve ayrıca, işle ilgili olarak ailenin de bilgilendirilmesine “dikkat edilmesi” (st. 408) gerektiğini ifade etmiştir. Sevim öğretmen ise okulun işyerindeki bir yetkiliyi “yazıyla, dokümanla” (st. 236-237) bilgilendirmesini, yetkilinin de bunu “çevresine bildirmesini” (st. 237) önemli gördüğünü dile getirmiştir.

2.2. Çocuğu tanıma: Çocuğu tanıma konusunda iki öğretmen görüş bildirmiştir. Gökhan öğretmen çocukları tanıma konusundaki görüşlerini “Çocukların durumunu çok iyi bilincez ve biz ne yapabileceğimizi çok iyi bilceğiz. Onların da ne istediğini bilip çocuklarımız onlara göre hazırladığımız zaman, bi de bu işi takip edip kontrol mekanizması da oluşturabilirsek” (st. 262-265) sözleriyle ifade etmiştir. Haluk öğretmen ise, çocuğu tanıma konusunun içinde “çocuğun performansı” (st. 340), “temel iş alışkanlıklarını” (st. 345) kazanıp kazanmadığı, “işe ulaşımını” (st. 350) kendi başına yapıp yapamayacağı başlıklarını önemli olduğunu belirtirken, bununla yetinmeyerek iş konusunda da “çocuğun fikrini alınması” (st. 355) gerektiğini söylemiştir. Haluk öğretmen ayrıca, çocuk işyerinde bir hafta 10 gün çalıştıktan sonra işe dair yeniden “fikrinin alınması” (st. 359) gerektiğini dile getirmiştir.

2.3. Çocuğu hazırlama

2.3.1. İşyeri kuralları ile ilgili hazırlama: Bu konuda beş öğretmen görüş bildirmiştir. Sevdâ öğretmen çocuğun işyerine “hazır gitmesi” (st. 319) gerektiğini söylerken Gülten öğretmen bu hazırlıkları, “yalnız başına işe nasıl gidecek, ... iş ortamında neler gerekli ... bazı yerlerde iş önlüğü giymesi gerekli, ... temiz giyinmesi, ... tıraş olması, elini-yüzünü yıkaması, banyo yapması, ... işe geç kalmama, ... işyeri kurallarına uyma” (st. 318-328) olarak sıralamıştır.

2.3.2. Tüm alanlarda hazırlama: Bu konuda iki öğretmen görüş bildirmiştir. Engin öğretmen çocuğun “başarılı olabilmesi, ... işverene kendini kabul ettirebilmesi için” (st. 367) işe yerleştirilmeden önce eğitiminin “mutlaka şart” (st. 363) olduğunu söylemiştir. Cemi öğretmen ise, çocuğun “sadece beceri yönüyle değil, az önce söylediğimiz gibi akademik yönden, eğitim yönünden, öğretim yönünden, işte sosyal yönden, uyum yönünden” (st. 256-257) “her yönüyle hazırlanması” (st. 254) gerektiğini belirtmiş ve bütün bunların “okul düştüğünü” (st. 258) ifade etmiştir.

2.3.3. İşyerinde yapacağı işe hazırlama: Bu konuda iki öğretmen görüş bildirmiştir. Gülten öğretmen çocuk işyerinde ne iş yapacaksa “onun hakkında mutlaka çok iyi bilgi olması gerektiğini” (st. 337) söylerken, Ahmet öğretmen çocuğun bilgili olmasının önemini “Çocuğa yeterli bilgi beceri verildiği zaman dışarda daha başarılı olur.” (st. 290-291) sözleriyle vurgulamıştır.

3. İş Analizi

İş Analizi başlığı altında öğretmenler iki görüş bildirmişlerdir.

3.1. İlerdeki iş alanlarının analizi (4)

3.2. İlin özelliklerine uygun atölyeler (4)

3.1. İlerdeki iş alanlarının analizi: Bu konuda dört öğretmen görüş bildirmiştir. Cemil öğretmen iş alanlarının analizine olan gereksinimi, “Hangi mesleğe ihtiyaç var? Eskişehir piyasasında diyelim hangi tür elemana ihtiyacı var? Ney öğretelim bu çocuğa? Bunların da bir analizini yapmamız gerek.” (st. 38-40) sözleriyle ifade ederken, Gökhan öğretmen bu gereksinimi, “Eskişehir’in iş alanları bir taranması lazım. Yani Eskişehir’de neyle uğraşılıyo? Ney üretiliyo? Napılıyo?” (st. 243-245) sözleriyle belirtmiştir.

3.2. İlin özelliklerine uygun atölyeler: Bu konuda dört öğretmen görüş bildirmiştir. Cemil öğretmen atölyeler açılırken çevrenin olanaklarının önemini “Çevrede neler yapılabilir? Çevrenin imkanları ne?” (st. 152) sözleriyle belirtirken, Atay öğretmen çevrenin özelliklerine göre iş analizinin farklılaşabileceğini “İzmir ilindeki imkanlarla bizim Eskişehir’deki imkanlar, ... kültürel fonksiyonlar, coğrafi fonksiyonlar göz önüne alınarak” (st. 224-230) sözleriyle dile getirmiştir.

4. Okulun Sınırlılığı

Okulun Sınırlılığı başlığı altında öğretmenler farklı görüşler bildirmişlerdir.

- 4.1. Okulun yapılanması (9)
- 4.2. İşe yerleştirmede sınırlılık (8)
- 4.3. Atölyelerin sınırlılıkları (7)
- 4.4. İş becerilerini kazandırmada sınırlılık (5)
- 4.5. Personel sıkıntısı (5)
- 4.6. Maddi sıkıntılar (5)
- 4.7. Öğrencilerin performans düzeylerinin farklı olması (4)

4.1. Okulun yapılanması: Bu konuyla ilgili görüşme yapılan tüm öğretmenler görüş bildirmiştir. Okulun fiziki ortamının yetersizliği konusunda dört öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Atay öğretmen fiziki ortamın sınırlılığı konusunda “Okulun fiziki yapısı hiç uygun değil, ... ama yapılabilecek hiçbir şey yok. Biz burayı kullanmak zorundayız.” (st. 185-187) derken, Haluk öğretmen yetersizliği, “Şu okul binaya bi rampa yapılmaz mı? Bana gelen spastik öğrenci var. Annesi sırtında getirdi hep yani.” (st. 802-803) sözleriyle ifade etmiştir.

Okulun yapılanması başlığı altında iki öğretmen de araç-gereçlerin yetersizliği ile ilgili görüş bildirmiştir. Örneğin, Sevda öğretmen ders anlatırken kullanılan araç-gereçlerin “çok yeterli olmadığını” (st. 585) söylerken, Ahmet öğretmen de “atölyelere malzeme sağlanmasında sorun yaşadıklarını” (st. 589-590) belirtmiştir. Ayrıca, Sevda öğretmen ders kitaplarının da “yeterli olmadığını” (st. 579) belirtirken, “çok basite indirgeyerek hazırlanmış” (st. 582) kitaplara gereksinimleri olduğunu ifade etmiştir.

Okulun yapılanmasında yaş gruplarının dikkate alınması gerektiğiyle ilgili bir öğretmen görüş bildirmiştir. Cemil öğretmen iş okullarının ilköğretim okullarından “tamamen ayrılması gerektiğini” (st. 616) söylerken, buna gerekçe olarak da “biri yedi yaşında, biri 25 yaşında ... kişilerin bir arada eğitim almasının birtakım sorunlar doğurduğunu” (st. 617-623) ifade etmiştir.

Okuldaki derslerle ilgili olarak da bir öğretmen görüş bildirmiştir. Sevda öğretmen okulda “işlevsel, uygulamaya yönelik dersler” (st. 574) olması gerektiğini söylerken, örneğin; milli tarih, milli coğrafya gibi derslerin öğrencileri için “bir anlam ifade etmediğini” (st. 541-542) ve “havanda su dövdüklerini” (st. 545) belirtmiştir.

4.2. İşe yerleştirmede sınırlılık: Bu konuda sekiz öğretmen görüş bildirmiştir. Sevda öğretmen okulun işe yerleştirmedeki sınırlılığını “İşe yerleştirme olayı pek gerçekleşmedi. Sadece birkaç örneğimiz var bizim. Orda zayıf kaldık.” (st.210-211) sözleriyle belirtirken, Gökhan öğretmen ise, bu sınırlılığı “İşin özünde biz bu çocukları topluma hazırlıyacaksak, toplum içersinde iş edinmelerini, meslek edinmelerini düşüneceksek, bu var olan atölyelerle bunu başarmamız çok uzak görünüyo. ... 95 yılı sanırım okulun tam faaliyete

geçtiği zaman. O zamandan beri okulun dışarıda iş ve meslek olarak öğrencilerden yerleştiği, izlediği, takip ettiği öğrenci sayısı yok gibi bir şey.” (st. 145-151) sözleriyle ifade etmiştir. Haluk öğretmen okulun işe yerleştirme ve izlemedeki sınırlılığının nedenini “Şimdi bu okullarda hesapta işte normal piyasadaki işyerlerine öğrencileri vericeksiniz, işte zaman zaman ziyaret ediceksiniz, kontrol ediceksiniz falan. Orlarda çalışmalarını sağlayacaksınız, ama bu olmuyo.” (st. 45-48) sözleriyle açıklamıştır. Sevda öğretmen ise bu zorluğu, “Siz ne kadar işte şurada şu iş var deseniz de bizim çocuklarımız hep en son alınan kişiler oluyo.” (st. 496-497) sözleriyle belirtmiştir. Gökhan öğretmen işe yerleştirmede “okulun öncülük yapamadığını” (st. 425); bu yüzden, ailelerin “kendi sorunlarını kendilerinin çözmeye çalıştığını” (st. 430) söylemiştir. Yine Gökhan öğretmen işe yerleştirmede okuldan ziyade ailelerin “bireysel girişimleri” (st. 153-154) sonucunda birkaç tane iş ve meslek sahibi olan öğrenci olduğunu; ancak, bunların da “çok uzun süreli olacağını sanmadığını” (st. 156-157) belirtmiştir. Sevda öğretmen okuldan çok sayıda mezun olan öğrenci olduğunu; dolayısıyla, okulun tümüne “yetişmesinin mümkün olmadığını” (st. 408), ayrıca, çocuklar tanıdık bir yere yerleştirildiğinde ailenin “gözünün arkada kalmayacağını” (st. 412) ve “çocukların kontrolünün mümkün olabileceğini” (st. 412-413) dile getirmiştir.

4.3. Atölyeler: Bu konuda yedi öğretmen görüş bildirmiştir. Öğretmenler okulda galoş, serigrafi, çorap-triko ve ağaç işleri atölyelerinin olduğunu söylemişlerdir. Bu atölyelerin açılma nedenlerini de; Sevda, Engin ve Cemil öğretmen “piyasada tutabilecek işlerin üretilebileceği” (st. 70) atölyeler, Haluk ve Cemil öğretmen “Türkiye’deki diğer okulların örnek alınarak açılmış” (st. 68) atölyeler, Ahmet ve Gülten öğretmen “çocukların seviyelerine göre” (st. 70) açılmış atölyeler, Gülten ve Sevda öğretmen “çocukların okulu bitirdikten sonra evde sürdürüp ailesine maddi katkıda bulunabilecekleri” (st. 92-93) atölyeler ve Cemil öğretmen “okulun ekonomik durumuna göre açılmış” (st. 62) atölyeler olarak sıralamışlardır.

Okulda kurulmuş olan atölyelerin sınırlı olduğu konusunda dört öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Haluk öğretmen, atölyelerin sınırlılığını “Bizim burada bu açıdan üç tane dört tane atölye var. Yani çok fazla seçeneğimiz de olmuyo.” (st. 774-778) sözleriyle ifade ederken, Sevda öğretmen bu sınırlılığı “Çocuk zorunlu olarak birkaç atölyeye dağıtılıyor.” (st. 134) şeklinde dile getirmiştir. Gökhan öğretmen ise, okuldaki atölyelerin dışında başka bir “alternatifleri” (st. 103) olmadığını söylerken, “Biz de bunlara mahkum bi şekilde onları karşı karşıya bırakıyoruz bu iş ve meslek eğitimi konusunda” (st. 103-104) demiştir.

Okulda açılmış olan atölyelerin özellikleri konusunda ise üç öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Engin öğretmen okuldaki galoş ve çorap-triko atölyelerinin evde üretime hizmet eden atölyeler olduğunu ve çocukların burada öğrendikleri becerileri “rahatça kendilerinin yapabileceğini” (st. 265-266) söylerken, Gülten öğretmen de “makinelerin milyonlarca para harcayarak alınan makineler olmadığını” (st. 123-124), çocukların ve ailelerinin “satış yeri buldukları zaman evlerine de gelir sağlayabileceklerini” (st. 128-129) belirtmiştir. Tüm bunlara karşın, Sevim öğretmen özellikle çorap atölyesinde “öğrenci seviyesinin üzerinde işler yapıldığını” (st. 99), öğrencilerin ancak “iki yılda makine başına geçmeyi öğrenebildiklerini” (st. 103-104) ve onda da sadece “düz örgü yapmayı öğrenebildiklerini, desenleme yapamadıklarını” (st. 104-105) söylemiştir. Sevim öğretmen özellikle serigrafi atölyesinde çocukların “gerçekten bir şeyler yaptığını” (st. 92) ve serigrafi işinin “çok basit bir iş olduğunu” (st. 130) söylerken, Gülten öğretmen serigrafi atölyesi ve ağaç işleri atölyesinin evde kurulmasının “mümkün olmadığını” (st. 155) ifade etmiştir.

İki öğretmen atölyeler açılmadan önce iş alanlarının incelenmesi gerektiği konusunda görüş bildirmiştir. Örneğin, Ahmet öğretmen ildeki “iş alanlarının taranması” (st. 243-244) ve ona göre atölyeler kurulması gerektiğini söylemiştir.

Kendileriyle görüşme yapılan öğretmenler atölyelerin kurulması ve sınırlılığı ile

ilgili olarak çeşitli görüşler bildirirken, sadece Atay öğretmen yeni kurulabilecek atölyelerle ilgili önerilerde bulunmuştur. Atay öğretmen bu önerilerini “mum atölyesi” (st. 120), “yufka atölyesi” (st. 126) ve “sera kurma” (st. 176) olarak sıralamıştır.

4.4. İş becerilerini kazandırmada sınırlılık: Bu konuda beş öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Gökhan öğretmen okulun iş becerilerini kazandırmadaki sınırlılığını “Tamamen bağımsız veya bir iş ve meslek edinerek okulu ... bitiremiyorlar. ... Okulun amaçları içerisinde gösterilen iş ve meslek derslerinin doğrultusunda dışarı çıkıp dışarıda bir iş edinmiyorlar.” (st. 49-58) ve “Bizim okul içerisinde uğraştığımız iş ve meslek çalışmaları ... toplum içerisindeki iş ve meslek edinmelerine hizmet etmiyo.” (st. 167-173) sözleriyle ifade etmiştir. Haluk öğretmen de okulun “temel bazı iş alışkanlıkları kazandırması açısından yeterli” (st. 19) olduğunu ama sadece “o düzeyde kaldığını” (st. 22) söylemiştir.

4.5. Personel sıkıntısı: Bu konuda beş öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Cemil öğretmen bu sıkıntıyı “Her alanda çok yetişmiş elemanlara ihtiyacımız oluyo, ... tek sınıf öğretmeni, özel eğitim öğretmeniyle de iş bitmiyo. Yerine göre başka branş öğretmenlerine de ihtiyacın oluyo bi takım becerileri kazandırmak için.” (st. 278-284) sözleriyle, Ahmet öğretmen ise, “Daha önceden bize usta öğreticiler veriliyordu, daha sonra bizim elimizden alındı.” (st. 52-53) sözleriyle dile getirmiştir. Engin öğretmen okullarında “işyeri gezici rehber öğretmenin olmadığı, hatta bir rehber öğretmenlerinin bile olmadığını” (st. 449-451) söylemiştir. Gülten öğretmen ise, okulun tam gün olmasına ve öğrencilerin okulda yemek yemesine rağmen “Aşçımız yok, bulaşık yıkayan bir kişi yok.” (st. 554) diyerek personel sıkıntısını başka bir açıdan ele almıştır.

4.6. Maddi sıkıntı: Bu konuda beş öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Cemil öğretmen maddi sıkıntıyı atölyelerle ilgili olarak dile getirmek amacıyla “Kendi imkanlarıyla kurduğunuz atölyelerde bitakım beceriler kazandırıyor.” (st. 43-44) sözleriyle, Gülten öğretmen de aynı konuyla ilgili olarak “Yani paramız olsa bizim üç-dört tane atölyemiz var. Niçin bizim okulumuzda sekiz tane, dokuz tane atölye olmasın çocukları becerilerine göre?” (st. 530-532) sözleriyle maddi sıkıntıyı dile getirmişlerdir.

Atölyelerde kullanılacak malzemeyle ilgili maddi sıkıntı konusunda da Atay öğretmen “Normal bi çocuk değil, yani bir seferde, iki seferde ben ona ... 10-15 kere, 20 kere bozuluyo, yapıyo. ... İpi tekrar kullanamam, dünyanın malzemesi lazım, iğneler kırılıyo, taraklar, çelik teller bozuluyo, yapıyo.” (st. 549-555) sözleriyle ve Engin öğretmen de “Atölyelerde kullanacağımız temel malzemeyi dahi zorlanarak alıyosak, ... geçen yıllarda biz birer milyon, birer buçuk milyon malzeme parası topluyoduk ama veli veremiyo.” (st. 671-673) sözleriyle sıkıntısını dile getirmiştir. Cemil öğretmen okulları ilköğretim ve iş okulu olduğu için çocuklara “en azından sağlık sigortası yaptırılması gerektiğini” (st. 533) söylerken, bunun “yasada var olduğunu ama ödenek gelmediği için yaptırılmadığını” (st. 535-540) ifade etmiştir.

Bir önceki bölümde personel sıkıntısını dile getiren Gülten öğretmen ise yine bu konuyla ilgili olarak “Yemeğin çıkması gerçekten zor bir olay. Bir haftada üç tane, dört tane tüp yetmiyor. ... Aşçıya biz parasını kendimiz veriyoruz, bulaşıkçıya kendimiz veriyoruz. ... Öğretmen ve velilerden ... toplanan paralarla ... temizlik maddeleri alıyoruz, hem gıdamızı alıyoruz.” (st. 563-580) şeklinde konuşmuştur.

Tüm bu sorunların çözümü için Sevda öğretmenin önerisi devletin özel rehabilitasyon merkezlerine çocuklar için verdiği parayı devlet okulları için de sağlaması yönündedir. Gülten öğretmen de “Okulumuza devletin beş kuruş yardımı yok.” (st. 529-530) sözleriyle Sevda öğretmenin söylediklerini desteklemiştir.

4.7. Öğrencilerin performans düzeylerinin farklı olması: Bu konuda dört öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Sevda öğretmen öğrencilerin “seviye farklarının çok”

(st. 45) olduğunu söylerken, Gökhan öğretmen ise, "Her öğrenci kendine göre bu hedefleri gerçekleştirebiliyo, biz de onu kendi içinde değerlendirip topluma gönderiyoruz." (st. 66-67) demiştir.

5. İşe Yerleştirmede ve İşte Kalmada Hatır-Gönül

İşe Yerleştirmede ve İşte Kalmada Hatır-Gönül başlığı altında kendileriyle görüşülen öğretmenler farklı görüşler bildirmişlerdir.

5. Hatır-gönülle işe yerleştirme

5.1.1. Okulun hatır-gönül ilişkisini kullanarak çocukları işe yerleştirmesi (3)

5.1.2. Okul dışındaki kişilerin hatır-gönül ilişkisini kullanarak çocukları işe yerleştirmesi (2)

5.2. Çocukları hatır için işte tutma (2)

5.1. Hatır-gönülle işe yerleştirme:

5.1.1. Okulun hatır-gönül ilişkisini kullanarak çocukları işe yerleştirmesi: Bu konuda üç öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Gülten öğretmen hatır-gönül ilişkisini, "Bizim şu andaki devirde normal yüksekokul öğrencilerini bile işe yerleştirmek çok çok zor. Mutlaka bir kişi aracılığıyla oluyo. Sağolsun Müdür bey veya ... çevremiz kanalıyla birkaç tane öğrenciyi işe yerleştirdik." (st. 397-400) sözleriyle belirtmiştir.

5.1.2. Okul dışındaki kişilerin hatır-gönül ilişkisini kullanarak çocukları işe yerleştirmesi: Bu konuda iki öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Gülten öğretmen hatır-gönül ilişkisini, "Bir tanıdık vasıtasıyla, bir ilgili bir kişi, bir siyasi merci tarafından oluyo." (st. 502-503) sözleriyle dile getirmiştir.

5.2. Çocukları hatır için işte tutma: Bu konuda iki öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Haluk öğretmen bu durumu "Bi kişinin hatırına orda kalıyordu." (st. 57) sözleriyle dile getirmiştir.

6. İşe Alınma Örneği

İşe Alınma Örneği ile ilgili olarak öğretmenler farklı görüşler bildirmişlerdir.

6.1. İşe yerleştirilmiş öğrenci (6)

6.2. Okula destek olmayan aileler (2)

6.3. İşe alınma sınavı (2)

6.4. Toplumun bilgisizliği (2)

6.1. İşe yerleştirilmiş öğrenci: Bu konuda altı öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Atay öğretmen işe yerleştirilmiş öğrencilerden söz ederken "Bi çocuğumuz işte Şeker'de işe girmişti, birisi dikiş atölyesinde yapıyo, ya ütü yapıyo, ya sürekli fason iş çalışıyo." (st. 78-79) demiştir. Gülten öğretmen de çeşitli işyerlerinde çalışan "dokuz-on öğrenci" (st. 227) olduğunu dile getirmiştir.

6.2. Okula destek olmayan aileler: Bu konuda iki öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Atay öğretmen müdürünün "İşyerine yerleştirdiğimiz bir öğrenciyi bir hafta ... ben işyerine götürdüm. Ailesi bir kere gelip sormadı, yapıyosun demedi." (st. 348-350) dediğini ifade etmiştir.

6.3. İşe alınma sınavı: Bu konuda iki öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Cemil öğretmen hizmetli olarak işe yerleştirilecek bir öğrenci için "Diploma istediler, artı sınava girecek kazanacak dediler. Zaten zihinsel engelli bi çocuk. Nası diğerleriyle yani normal ilköğretim mezunu bi çocukla nasıl bilipte aynı sorularla yarışır? Nasıl kazanacak bu sınavı?" (st. 497-500) demiş ve bu duruma tepkisini dile getirmiştir.

6.4. Toplumun bilgisizliği: Bu konuda iki öğretmen görüş bildirmiştir. Haluk öğretmen toplumun engelliler konusunda bilgisizliğini "Çocukların o üstündeki etiket, yapacakları şeyleri hep daha da aşağıya çekiyor. ... Bu zihinsel engelli demiyolar, deli diye düşünüyolar." (st. 494-499) sözleriyle ifade etmiştir.

7. Okulun İşe Yerleştirdikten Sonraki Görevleri

Okulun İşe Yerleştirdikten Sonraki Görevleri başlığı altında öğretmenler çeşitli görüşler dile getirmişlerdir.

7.1. İşyerinde izleme sıklığı (8)

7.2. İşyerinde izlemenin gerekliliği (7)

7.3. İşyerinde izlemede sorunlar (5)

7.4. İşyerinde izlemenin etkisi (4)

7.5. Okul, aile, işyeri diyalogu

7.5.1. İzlemede okul, aile, işyeri diyalogu (4)

7.5.2. Sorunların çözümünde okul, aile, işyeri diyalogu (2)

7.6. Sorunların çözümünde okulun arabulucu olması (3)

7.7. İşyerinde izlemede alternatif çözümler (2)

7.1. İşyerinde izleme sıklığı: Bu konuda sekiz öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Atay öğretmen "haftalık görüşmelerin" (st. 400) uygun olduğunu söylerken, Gülten öğretmen "ilk zamanlarda 15 günde bir" (st. 369) izlemenin uygun olacağını ifade etmiştir. Cemil öğretmen "en az ayda bir defa" (st. 368), Sevim öğretmen ise "üç ayda bir" (st. 302) ve "bir yıl boyunca" (st. 274) izlemenin gerekeceğini belirtmiştir.

7.2. İşyerinde izlemenin gerekliliği: Bu konuda yedi öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Cemil öğretmen izlemenin gerekliliğini, "İşe yerleştirildikten sonra okul sürekli takip etmeli. Yani çocuğun her yönüyle takibi. İşteki durumunu, işte başarısını, işyerine uyumunu, ustasıyla veya ordaki insanlarla ilişkisini." (st. 342-344) sözleriyle ifade etmiştir. Cemil öğretmen izlemenin önemine ek olarak okulun yapacağı çalışmayı, "Sürekli destek olmalı. Çocuk arkasında birisinin desteklediğini, okuldan kopmadığını, yerine göre onu koruyan birinin olduğunu, sorunları olduğu zaman, çözemediği zaman yardım alacağı bir yer olduğunu hissetmeli." (st. 346-349) sözleriyle belirtmiştir.

7.3. İşyerinde izlemede sorunlar: Bu konuda beş öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Engin öğretmen izlemedeki sorunlardan birini, "Eleman yetersizliği nedeniyle 15 günde bir işyeri kontrollerini yapamıyoruz." (st. 437-438) sözleriyle ifade etmiştir. Atay öğretmen izlemede yaşanan diğer bir sorunu da, "Öğretmenin bir arabasının olması lazım, arabaya benzin konulması lazım. ... Sabah buraya gelip şu şu işyerlerine uğruncaksın, şu öğrenciler görülcek, böyle bir form doldurcaksın, buraya görüşlerini yazıcaksın, ... haftalık belli periyotlarla bu şekilde takip edilmesi lazım." (st. 423-429) sözleriyle dile getirmiştir.

7.4. İşyerinde izlemenin etkisi: Bu konuda dört öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Engin öğretmen işyerine yapılacak izleme ziyaretlerinin hem öğrenciyi hem de işvereni etkileyeceğini "Sık sık kontrollerle hem çocuğa bir güven, tamam benim arkamda bu var, hem de işyerinin bir güvenini kazanmış oluruz. Yani bunlar tamam getirdiler bize başlarından atıverdiler, çaktı gittiler deme olmasın." (st. 428-432) sözleriyle dile getirmiştir.

7.5. Okul, aile, işyeri diyalogu:

7.5.1. İzlemede okul, aile, işyeri diyalogu: Bu konuda dört öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Sevim öğretmen öğrenci atölyelerin birisinden mezun olmuşsa, "Atölye öğretmenlerinin izlemesi gerekir. ... Ailesiyle işbirliği içinde olması lazım, işyeriyle diyalog içersinde olması lazım." (st. 267-273) diyerek konuyla ilgili görüşünü bildirmiştir.

7.5.2. Sorunların çözümünde okul, aile, işyeri diyalogu: Bu konuda iki öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Haluk öğretmen işyerinde sorun çıktığında önce işverenin "çözmeye çalıştığını" (st. 410), eğer çözemezlerse, sorunun "okula aksettirildiğini" (st. 417), sorun okulu da aşyorsa, durumun "aileye aktarıldığını" (st. 424) söylemiştir.

7.6. Sorunların çözümünde okulun arabulucu olması: Bu konuda üç öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Gökhan öğretmen çocuk işe yerleştirildikten sonra çıkabilecek

problemler konusunda okulun “her zaman arabulucu olması” (st. 383) gerektiğini, işverenle problemlerin çözülmesi konusunda “uzlaşmacı bir tavır izlemesi” (st. 396) gerektiğini ifade etmiştir.

7.7. İşyerinde izlemede alternatif çözümler: Bu konuda iki öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Haluk öğretmen “telefon görüşmesi” (st. 394) yoluyla da izleme yapılabileceğini önermiştir.

B. AİLELER

1. Ailelerin Özellikleri

Ailelerin Özellikleri başlığı altında öğretmenler üç grup görüş bildirmişlerdir.

1.1. İlgisiz veliler (6)

1.2. İlgili veliler (4)

1.3. Ailelerin sosyo-ekonomik seviyelerinin düşük olması (1)

1.1. İlgisiz veliler: Bu konuyla ilgili olarak altı öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Cemil öğretmen ailelerin okuldan beklentisini, “Benim çocuğumu okul işe yerleştirsın, ... okul her şeyi öğretsin, ben hiçbir şey yapmıyayım.” (st. 382-384) sözleriyle ifade etmiştir. Yine Cemil öğretmen okulda aile toplantıları yapıldığını; ancak, ailelerin “bitakım bahaneler uydurup gelmekten kaçındıklarını” (st. 438-439) söylemiştir. Atay öğretmen ailelerin ilgisizliğini “Okuluna bir kere gitmemiş, öğretmeni kimdir, ortamı nasıldır, sorunları nelerdir, ... diye sormuyor.” (st. 460-463) sözleriyle vurgulamıştır. Gülten öğretmen ailelerin ilgisizliğiyle ilgili olarak işe yerleştirilen bir öğrencinin ailesini örnek vererek durumu “Tamam çocuğun işe yerleşti diye okula da uğramıyolar, iş yerine de uğramıyolar çoğunlukla. Daha sonra işten çıkarıldı bu öğrencimiz. İşten çıkarıldıktan sonra geldi okula, kızımızı işten çıkardılar diye.” (st. 379-382) sözleriyle dile getirmiştir.

1.2. İlgili veliler: Bu konuyla ilgili olarak dört öğretmen görüş bildirmiştir. Cemil öğretmen okulla “ortak” (st. 441) çalışmalar yürüten aileler de olduğunu söylerken, bu ailelerin çocuklarında “başarımın daha yüksek olduğunu” (st. 445) ifade etmiştir. Engin öğretmen “atölyelerde yapılan çalışmaları evde sürdüren aileler olduğunu” (st. 550-551) söylerken, Gökhan öğretmen “okulun artılarıyla eksileriyle durumunu bilip kendileri bireysel çözümler üreten aileler de olduğunu” (st. 442-443) dile getirmiştir.

1.3. Ailelerin sosyo-ekonomik seviyelerinin düşük olması: Bu konuda bir öğretmen görüş bildirmiştir. Gülten öğretmen ailelerin “maddi olanaklarının kısıtlı olduğunu, %70’inin işsiz” (st. 539) olduğunu, “şehrin uzak yerlerinde” (st. 583-584) oturduklarını, “servis ücretini veremeyen” (st. 590) öğrenciler olduğunu; bu yüzden de, “okula gelemediklerini” (st. 592) söylemiştir.

2. Ailelerin Beklentileri

Ailelerin Beklentileri başlığı altında kendileriyle görüşülen öğretmenler iki farklı görüş bildirmişlerdir.

2.1. Ailelerin çocuklarının işe yerleştirilmesini istemesi (5)

2.2. Ailelerin çocuklarının bağımsız yaşar hale gelmesini istemesi (2)

2.1. Ailelerin çocuklarının işe yerleştirilmesini istemesi: Bu konuyla ilgili olarak beş öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Gülten öğretmen ailelerin beklentilerinin “çok fazla” (st. 172) olduğunu söylerken, bunu “okulu bitirdikleri anda hemen işe yerleştirilecek, amaçları bu” (st. 172-173) sözleriyle dile getirmiştir. Sevdâ öğretmen de ailelerin beklentisini, “Ailenin bütün amacı para kazanması. ... Benim çocuğum bi şeyler yapsın, karşılığında para alsın. Biz olmadığımız zaman da o kazandığı parayla geçinsin.” (st. 326-328) sözleriyle ifade etmiştir.

2.2. Ailelerin çocuklarının bağımsız yaşar hale gelmesini istemesi: Bu konuda iki öğretmen görüş bildirmiştir. Gülten öğretmen ailelerin bu düşüncesini “Ben varken her şeyini yapıyorum, alıyorum, yediyorum, içiriyorum, düzeltiyorum, yıkıyorum, ama ben yokken ne

olucak? Bütün kaygıları, düşünceleri bu, Dört dörtlük olmasa da, anne-baba, bir kişiye muhtaç olmadan yaşamını sürdürebilme becerilerini vermek istiyor önceden,” (st. 281-285) sözleriyle ifade etmiştir.

3. Ailelerin Sorumluluğu

Ailelerin Sorumluluğu başlığı altında öğretmenler iki grup görüş dile getirmişlerdir.

3.1. Aileler bilinçli olmalı (5)

3.2. Aileler sorumluluğu paylaşmalı (5)

3.1. Aileler bilinçli olmalı: Bu konuda beş öğretmen görüş bildirmiştir. Gülten öğretmen bilinçli olmayla ilgili olarak ailelerin “okuldaki çalışmaları evde sürdürmesi gerektiğini ... ve okulla sürekli diyalog halinde olmaları” (st. 424-431) gerektiğini söylemiştir. Gökhan öğretmen de ailelerin “hedefler belirlerken veyahut da çocuktan bişey yapmasını isterken ... bilinçli hareket etmesi, okulla ve işyeriyle ... çıkabilecek sorunlar konusunda anlayışlı, yapıcı, bilinçli hareket sergilemesi, ... ilgi göstermesi, sevgi göstermesi, sabır göstermesi” (st. 411-416) gerektiğini ifade etmiştir.

3.2. Aileler sorumluluğu paylaşmalı: Bu konuyla ilgili olarak beş öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Sevda öğretmen özellikle işe yerleştirme konusunda “Okulun hepsine yetmesi mümkün değil.” (st. 407-408) diyerek ailelerin “okulu yalnız bırakmaması” (st. 427) gerektiğini söylemiştir. Sevim öğretmen ailenin sorumluluğunun okuldan “daha fazla” (st. 310) olması gerektiğini söylerken, ailenin dikkat edeceği noktaları, “Çocuğun kılık-kıyafetine ..., temizliğine ..., mesaiye saatinde servisleriyle ulaşmasına ..., çevresiyle olan diyaloglarına çok dikkat etmesi lazımdır.” (st. 314-317) sözleriyle dile getirmiştir. Atay öğretmen ailelerin okuldaki çalışmaları evde de tekrar ettirilerek sorumluluğu paylaşabileceklerini söylemiştir. Örneğin, “Çorap örerken sayı sayması gerekiyo ... öğrencimizin. Sayı sayması bir tek okulda olmuyor tabi ki. Okulda öğretiliyor sabahtan, akşama gidince unutuluyor. Sabah geldiğinde soruyosun bir, iki. Başka yok. Mutlaka bunu evde pekiştirmesi gerekir.” (st. 433-437) sözleriyle bu konudaki görüşünü vurgulamıştır.

C. SORUNLAR

1. Öğretmenlerle İlgili Sorunlar

Öğretmenlerle İlgili Sorunlar başlığı altında iki grup görüş toplanmıştır.

1.1. Öğretmenlerin zorlandıkları alanlar (3)

1.2. Öğretmenlerin beceri öğretiminde sıkıntı yaşamaları (2)

1. Öğretmenlerle ilgili sorunlar:

1.1. Öğretmenlerin zorlandıkları alanlar: Bu konuyla ilgili üç öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Gülten öğretmen okullarında atölyelerde çalışan öğretmenlerin “özel eğitim öğretmenleri” (st. 627) olduğunu; ancak, bu öğretmenlerin “atölyelerde yeterli bilgiye sahip olmadıklarını” (st. 636-637) ifade etmiştir. Gülten öğretmen bunu “Usta öğretici olmasa özel eğitim öğretmenimiz bizim okulumuzun triko makinelerini bilmiyodu, ... tanımyodu,” (st. 630-632) sözleriyle örneklemiştir. Cemil öğretmen becerileri öğretirken yaşadıkları zorluğu “Gösterilen bir şeyi tam olarak kendi halinde yapma aşamasında büyük zorluk yaşıyoy.” (st. 303-308) sözleriyle dile getirmiştir. Sevda öğretmen ise tarih dersinde zorlandığını söylemiştir. Bu sorunu, “Tarih dersinde yapabileceğimiz hiçbir şey yok. Bi arac da hazırlıyamıyosunuz bu konuda. E zorunlu olarak verilmiş bir ders. Anlatıyosunuz ama ne kadarını anlıyo.” (st. 611-614) sözleriyle ifade etmiştir.

1.2. Öğretmenlerin beceri öğretiminde sıkıntı yaşamaları: Bu konuyla ilgili iki öğretmen görüş bildirmiştir. Ahmet öğretmen okullarının iş okulu bölümüne “öğretilen çocukların” (st. 182) geldiğini, bu konuda yaşadıkları zorluğu da “dışarıda onları çalıştırmak çok zor, becerisi yok fazla, beceri olmayınca da nasıl çalıştıracaz, ne yapcaz burada” (st. 182-

184) sözleriyle ifade etmiştir. Bu konuyla ilgili olarak Ahmet öğretmen iş okulu bölümüne “eğitilebilir düzeyde öğrenciler gelse” (st. 160) sorunun çözülebileceğini dile getirmiştir.

2. MEB Kaynaklı Sorunlar

MEB Kaynaklı Sorunlar başlığı altında öğretmenler çeşitli görüşler dile getirmişlerdir.

2.1. Bürokrasi ve program sıkıntısı (3)

2.2. Sınıf geçme sistemiyle ilgili sorunlar (1)

2.3. Hizmet-içi eğitimlerle ilgili sorunlar (1)

2. MEB kaynaklı sorunlar:

2.1. Bürokrasi ve program sıkıntısı: Bu konuyla ilgili olarak üç öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Sevda öğretmen programlarla ilgili yaşadıkları sıkıntıyı “Sürekli zaten programlar değişiyö. Bunu hazırlayan insanlar da buradaki çalışmalarını bilmeden masa başında yapılarak hazırlanan şeyler.” (st. 574-577) sözleriyle ifade ederken, Atay öğretmen durumu “Bir program geliyo, düşünün o program kaç kez bozuluyo. ... Tekrar yeni programlar, yeni dersler oturtmaya çalışıyoruz.” (st. 491-492) sözleriyle dile getirmiştir. Atay öğretmen bürokrasi konusunda yaşadıkları sıkıntıyı da “Biz her sene sonunda raporlar yazarız, görüşmeler yaparız. Bunu Bakanlıktakiler, Milli Eğitim ister. ... Orda insanların mutlaka onları açıp bakmasını isterim, yaşanan sıkıntılar neler? ... Bu raporlar işe yarasın istiyoruz.” (st. 523-528) sözleriyle ifade etmiştir.

2.2. Sınıf geçme sistemiyle ilgili sorunlar: Bu konuyla ilgili olarak bir öğretmen görüş bildirmiştir. Cemil öğretmen yaşadıkları sıkıntıyı “Sınıfta kalma yok, belli kriterler yok, ... kural da yok. ... Ne olursa olsun geçip geliyo.” (st. 726-728) sözleriyle dile getirmiştir.

2.3. Hizmet-içi eğitimlerle ilgili sorunlar: Bu konuyla ilgili olarak bir öğretmen görüş bildirmiştir. Atay öğretmen yaşadığı sıkıntıyı “Müfettişler geliyolar mesleki toplantılara. ... Orda insanlar uyuyo, ... tepegözden anlatıyo anlatıyo gidiyo.” (st. 675-679) sözleriyle dile getirmiştir. Atay öğretmen ayrıca, meslektaşlarının hizmet-içi kurslara “tatil yapmak için” (st. 652) gittiğini söylemiştir.

3. Yasal Sorunlar

Yasal Sorunlar başlığı altında kendileriyle görüşülen öğretmenler farklı görüşler bildirmişlerdir.

3.1. Devlet özörlölerle ilgili yasalara işlerlik kazandırmalı (5)

3.2. Devlet yasalardaki boşlukları kapatmalı (4)

3.3. Devlet yasaların uygulanması için denetim yapmalı (2)

3. Yasal sorunlar:

3.1. Devlet özörlölerle ilgili yasalara işlerlik kazandırmalı: Bu konuyla ilgili olarak altı öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Engin öğretmen işe yerleştirmeye ilgili olarak yaşanan sıkıntıyı “Yasa 100 işçiyi geçen işyerlerinde %3 sakat ve eski hükümlü çalıştırma zorunluluğu getirmişse de işverenler buna fazla uymamakta.” (st. 13-15) sözleriyle ifade etmiştir. Cemil öğretmen devletin yasada belirlediği oranları işverenlerin “başka özür gruplarında kullandığını” (st. 478) söyleyerek durumu, “Zihinsel engellilerde kullanmak istemiyor, ortopedik özörlöde kullanıyo veya görmede, işitmede. E onlar daha iyi olduğu için o alanla kapatıyo veya eski hükümlüyle kapatıyo.” (st. 479-481) sözleriyle özetlemiştir. Sevda öğretmen işverenlerin özörlölerin işe alınmasıyla ilgili bakış açısını “Ben cezasını ödemeye razıyım onla uğraşmaktansa diyo. Bu kalıp başıma problem getirecek diyo. Bunlar saldırgan, deli diye düşünüyö, zihin engelli kişiyi bilmiyolar zaten.” (st. 461-464) sözleriyle dile getirmiştir. Yine Engin öğretmen işe yerleştirme oranlarıyla ilgili olarak “Özel sektör bu %3 normlarına uymaya çalıştığı halde devlet uymuyor.” (st. 615-617) demiştir. Cemil öğretmen ayrıca çocukların sigortalarının yatırılmasıyla ilgili olarak yaşanan sorunu “3308 sayılı Çıraklık Eğitim Kanunu’nda, ... bu çocuklar işe yerleştirildiğinde sigortaları devletçe ödenir

diyo. Fakat Çıraklık Eğitim Merkezi'nden gönderilenler ödeniyor, bizimkiler ödenmiyor. ... Ya maliye karşı çıkıyo veya işveren veya sigorta karşı çıkıyor. Biz takmayız diyo ödemeyiz diyo.” (st. 522-527) sözleriyle ifade etmiştir. Yine Cemil öğretmen ilköğretim okulu ve iş okulunda çocuklara devletin “en azından sağlık sigortası yaptırması gerektiğini” (st. 533) söylerken, bunun hem “eski yasada” (st.535) hem de “yeni yasada” (st. 535) olduğunu ama bunun için “ödenek ayrılmadığını” (st. 540) dile getirmiştir. Gökhan öğretmen yaşanan sıkıntıyı “Bu eldeki kanunlarla bizim çocuklarımızın birer iş ve meslek sahibi olarak hayatlarını devam ettirmeleri, toplum içerisinde yerlerini almaları ütopya yani uzak görünüyö.” (st. 498-500) sözleriyle vurgulamıştır.

3.2. Devlet yasalarındaki boşlukları kapatma: Bu konuyla ilgili olarak dört öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Sevim öğretmen “yasalarda boşluklar olduğunu” (st. 421) söylerken, Cemil öğretmen devletin “bilhassa zihinsel engelliler için çok açık net maddeler koyması gerektiğini” (st. 516) ifade etmiştir. Sevim öğretmen ayrıca devletin sorumluluğunu “İşyerlerine belirli ölçülerde zihinsel özürlü kişilerin alınması için kadro açılması lazım.” (st. 365-367) sözleriyle dile getirmiştir.

3.3. Devlet yasaların uygulanması için denetim yapma: Bu konuyla ilgili olarak iki öğretmen görüş bildirmiştir. Örneğin, Sevda öğretmen devletin denetimdeki rolünü “Şu kadar şu özürlü, bu kadar bu özürlü. Yani bi kıstas koyması lazım ... veya işyerlerinde bunun kontrolünün sağlanması lazım. O zaman işveren zorunlu olarak o insanları almak zorunda kalır.” (st. 450-453) sözleriyle ifade etmiştir.

4. Ürünlerin Pazarlamasıyla İlgili Sorunlar

Ürünlerin Pazarlamasıyla İlgili Sorunlar başlığı altında üç grup görüş dile getirilmiştir.

4.1. Atölyede üretilen ürünlerin pazarlanmasında sıkıntı yaşanması (4)

4.2. İş okullarının piyasayla rekabette zorlanması (2)

4.3. Üretilen ürünlerin pazarlanmasında kamu kuruluşlarının birbirleriyle işbirliği yapması (1)

4. Ürünlerin pazarlamasıyla ilgili sorunlar:

4.1. Atölyede üretilen ürünlerin pazarlanmasında sıkıntı yaşanması: Bu konuda dört öğretmen görüş bildirmiştir. Cemil öğretmen atölyelerde üretilenleri pazarlamanın “büyük bir sorun” (st. 75) olduğunu söylerken, üretim yaparken yaşadıkları sorunu “Bunları da göz önünde tutmak zorunda kalıyosun kurduğun atölyede. Sadece üretmekle iş bitmiyor.” (st. 75-78) sözleriyle ifade etmiştir. Engin öğretmen çiçek atölyesinde üretilen ürünlerle ilgili yaşadıkları sorunu “Üç-dört yıl çalıştırdık fakat artık ürettiğini pazarlayamadı. Çünkü halk bu yapma çiçeğe doydular. ... Malzemeye harcadığımız parayı elde edemiyoruz. Devamlı zarar, devamlı zarar.” (st. 156-161) sözleriyle dile getirmiştir.

4.2. İş okullarının piyasayla rekabette zorlanması: Bu konuda iki öğretmen görüş bildirmiştir. Cemil öğretmen “piyasada zorlandıklarını” (st. 48) söylerken, Engin öğretmen durumu “Dışarıda bu işi yapan kişiler ... 6500 liraya hastane poşeti yapıyorlar çiftini. Fakat kaleme vurursanız 6500 liraya maliyeti yoktur. Biraz malzemedan çalışıyorlar, biraz rekabet işte. ... Böyle bir ekonomi politikası içinde kendimizi ispatlamaya çalışıyoruz.” (st. 203-211) sözleriyle vurgulamıştır.

4.3. Üretilen ürünlerin pazarlanmasında kamu kuruluşlarının birbirleriyle işbirliği yapması: Bu konuda bir öğretmen görüş bildirmiştir. Cemil öğretmen işbirliği konusundaki görüşlerini “Biz galoş üretiyoruz. Devlet hastanesi alabilir bunu veya Milli Eğitim okulu alabilir. Gidiyo dışardan alıyo, senden almıyo.” (st. 589-591) sözleriyle ifade etmiştir. Cemil öğretmen ayrıca bu konuyla ilgili olarak “Diğer kamu kuruluşlarıyla bizim işbirliği yapmamızı sağlıycak, en azından buradaki üretilen ürünlerin pazarlamasını sağlıycak bir organizasyon da olabilir.” (st. 583-585) demiştir.

5. İşyeriyle İlgili Sorunlar

İşyeriyle İlgili Sorunlar başlığı altında farklı görüşler dile getirilmiştir.

5.1. İşverenle ilgili sorunlar

5.1.1. İşverenlerin zihin özürlü çalıştırmak istememesi (4)

5.1.2. İşverenin özürlülere bakış açısının farklı olması (2)

5.1.3. İşverenin özürlü çalışanlardan beklentisi (2)

5.2. İşyerindeki diğer çalışanlarla ilgili sorunlar (1)

5. İşyeriyle ilgili sorunlar

5.1. İşverenle ilgili sorunlar:

5.1.1. İşverenlerin zihin özürlü çalıştırmak istememesi: Bu konuyla ilgili olarak dört öğretmen görüş bildirmiştir. Sevda öğretmen bu konuyla ilgili olarak yaşadıkları sorunu "Türkiye şartlarında zaten iş imkanları çok yetersiz, ki özürlü çocuk, özellikle zihin engelli çocuklar olduğu zaman insanların bakış açıları zaten değişiyor." (st. 35-37) sözleriyle ifade ederken, Gülten öğretmen durumu, "Zihinsel engelli deyince işveren de duruyor. Yani hiç yaklaşmıyorlar." (st. 463) diyerek vurgulamıştır. Sevda öğretmen ayrıca, işverenlerin tutumunu "Kontrol olayı da yok. ... Ben cezasını ödemeye razıyım diyo onla uğraşmaktansa. Bu kalıp başıma problem getirecek diyo. Çünkü bakış açıları çok farklı." (st. 460-463) sözleriyle belirtmiştir.

5.1.2. İşverenin özürlülere bakış açısının farklı olması: Bu konuda iki öğretmen görüş bildirmiştir. Haluk öğretmen durumu "O insanlar çocukların dilinden anlamıyo. Dilinden anlamadıkları için belli bir süre sonra alay konusu olmaya başlıyor. Siz ne kadar iyi niyetli gibi görseniz de siz iyi davranıyorsunuz da sizin yanınızdaki diğer eleman farklı davranıyo. Belli bir süre sonra zaten çıkarıveriyö." (st. 50-54) sözleriyle vurgularken, Cemil öğretmen yaşadıkları sıkıntıyı "Koyduğun hedeflere tam olarak ulaşamıyorsun, sınırlı kalıyorsun" (st. 50-51) sözleriyle ifade etmiştir.

5.1.3. İşverenin özürlü çalışanlardan beklentisi: Konuyla ilgili olarak iki öğretmen görüş bildirmiştir. Haluk öğretmen işverenin beklentisini "Daha fazlası isteniyö, bunların işte performansı budur, düzeyi budur. Bu da bunu yapsın diye düşünülüyö." (st. 72-73) sözleriyle ifade etmiştir.

5.2. İşyerindeki diğer çalışanlarla ilgili sorunlar: Bu konuyla ilgili olarak bir öğretmen görüş bildirmiştir. Sevda öğretmen özürlü çalışanların aldığı ücretlerle ilgili olarak "Normal insanlar zaten şimdi zor iş buluyolar. Şimdi onlarla aynı seviyede bu ücret alıyo. O da onların işine gelmedi tabi." (st. 239-240) demiştir. Sevda öğretmen ayrıca gelişimsel geriliği olan bireylerin performanslarıyla ilgili olarak "Daha rutin işleri ... bizim çocuklarımız çok rahat yapıyo. Kaytarma olayları yok, fazla dürüstler. Belki orada birazcık sürtüşmeler olabilir. Fazla doğrular bizimkiler." (st. 247-250) demiştir.

D. BEKLENTİLER

1. Devletten Beklentiler

Devletten Beklentiler başlığı altında öğretmenler çeşitli görüşler dile getirmişlerdir.

1.1. Korumalı iş yerlerinin açılması (3)

1.2. İşe yerleştirmede zihin özürlüler için ayrı kontenjan açılması (3)

1.3. Özürlüler için devlet memurluğu sınavının farklı şekilde uygulanması (2)

1.4. Maddi destek sağlanması (1)

1.5. Devletin çalışan özürlülerin emekliliklerini daha kısa sürede sağlaması (1)

1. Devletten Beklentiler

1.1. Korumalı iş yerlerinin açılması: Bu konuda üç öğretmen görüş bildirmiştir. Gökhan öğretmen bu konuyla ilgili görüşlerini "Devlet korumalı işyerleri açarak, bunların işletmesini yaparak burada çalışan zihinsel engelli yahutta diğer engellilere yönelik ... örnek

projeler geliştirmesi, ... bu işleri düşünen, ortaya koyan insanları desteklemesi lazım.” (st. 488-496) sözleriyle ifade etmiştir. Haluk öğretmen ise, bu konuyla ilgili görüşlerini “Devlet korumalı işyerleri açacak. ... Pilot bölgeler oluşturulur. ... Belli işlerle ilgili ... daha büyük çaplı atölyeler açılabilir belki başlangıçta ve efendim A işi, B işi, C işi bunlar. Türkiye’de işte diyelim %25’ini sadece bu çocuklar yapacak bu belirlenir. ... Devletin de belli bi maddi katkısıyla beraber bu işyerleri devamlı çalışır. Başlarında da usta öğreticiler, özel eğitim öğretmenleri bulunur.” (st. 600-611) sözleriyle dile getirmiştir. Haluk öğretmen ayrıca, kurulan korumalı işyerlerinde çalışacak gelişimsel geriliği olan bireyler için “köyler oluşturmalı belki kamp gibi” (st. 614-615) önerisini de getirmiştir.

1.2. İşe yerleştirmede zihin özürllüleri için ayrı kontenjan açılması: Bu konuyla ilgili olarak üç öğretmen görüş bildirmiştir. Sevim öğretmen devletin gelişimsel geriliği olan bireyler için ayrı kontenjan açılması ile ilgili sorumluluğunu, “Belli işyerlerine belirli ölçülerde zihinsel özürllü kişilerin alınması için kadro açması lazım” (st. 365-367) sözleriyle ifade ederken, bu yapıldığında iş yerlerinin “mecburiyet hissederek bunları almak zorunda kalacağını” (st. 373) belirtmiştir. Engin öğretmen işyerlerinde özürllü çalıştırılması konusundaki yasayla ilgili görüşlerini “16. Milli Eğitim Şurası ilk ön hazırlık programına sunduğumuz halde hiç değilde bu %3’ün %1’inin zihinsel engellilere ayrılmasını ama ne yazık ki bizim iki sayfalık önerilerimiz, tekliflerimiz sadece bir tek cümlede kaldı” (st 29-32) sözleriyle ifade etmiştir.

1.3. Özürllüleri için devlet memurluğu sınavının farklı şekilde uygulanması: Bu konuyla ilgili olarak iki öğretmen görüş bildirmiştir. Engin öğretmen özürllüleri için açılan devlet memurluğu sınavı konusundaki görüşlerini, “Devlet işitme engelli, görme engelli, zihinsel engelli, bunları aynı kategoride yarıştıyor. Özürllüleri için açtığı sınavda sorular aynı. Böyle olunca buyrun yapın bi şeyler. Bakış açısından zaten tahmin ediliyo.” (st. 621-624) sözleriyle ifade etmiştir.

1.4. Maddi destek sağlanması: Bu konuyla ilgili olarak bir öğretmen görüş bildirmiştir. Sevdâ öğretmen maddi destek sağlanması konusundaki görüşlerini “Devlet özel okullara nasıl çocuklar için gerekli tüm parayı veriyorsa, bu çocuklara da ... bu parasal kaynaklar farklı şekilde aktarılmalı. Okul da bunu ... daha fazla atölye açarak çocukların hizmetine sunabilir.” (st. 516-519) sözleriyle ifade etmiştir. Sevdâ öğretmen ayrıca, okullara sağlanan parasal destek konusundaki görüşlerini “Okullara giren parasal destek çok fazla olmuyo. Atölyelerin kurulması için de belirli makinelerin falan olması lazım. Bizim okulumuz bu konuda fazlaca ihtiyaç duymuyo. Yardımlarla yapılan pek çok şeyler var ama her okulda böyle mümkün olmayabilir.” (st. 505-509) sözleriyle dile getirmiştir.

1.5. Devletin çalışan özürllülerin emekliliklerini daha kısa sürede sağlanması: Bu konuda bir öğretmen görüş bildirmiştir. Gülten öğretmen emeklilik konusundaki görüşlerini “Belli bir işgünü, mesela sigortalılarda 5000 işgünü limiti koymuşlar. Bu zihinsel engellilerde daha aza indirilebilir bence. Mesela 1000 işgünü veya 1500 işgünü.” (st. 517-519) sözleriyle ifade etmiştir.

4. TARTIŞMA

Bu araştırmanın amacı, okuldan işe geçiş sürecinde gelişimsel geriliği olan bireylere iş ve meslek becerilerinin kazandırılmasına ilişkin olarak Eskişehir ilinde bulunan bir ilköğretim ve iş okulunda çalışan öğretmenlerin ve yöneticilerin görüş ve önerilerini belirlemektir. Bu araştırma, görüşü alınan öğretmen ve yöneticilerle sınırlı olup bu görüşlerin tüm öğretmen ve yöneticilere genellenmesi söz konusu değildir.

A. OKUL

Okulun Amacı: Öğretmenler okulun amacını özetle, çocukları toplumda bağımsız

yaşar hale getirmek ve kendi geçimlerini sağlamak olarak ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu, alanyazındaki BGP'nın amaçlarıyla örtüşüklük göstermektedir. Ancak, ülkemizdeki uygulamalara bakıldığında okuldaki öğrenciler için BGP'nın hazırlanmadığı görülmektedir.

Okulun İşe Yerleştirmeden Önceki Görevleri: Araştırmaya katılan öğretmenler çocuğun işe yerleştirileceği iş yerindeki bireyleri çocuğun özellikleri ve iş yerinde kendisinden beklenecek sorumluluklarıyla ilgili olarak bilgilendirmenin önemini vurgulamışlardır. En az işyerindeki bireyler kadar, işe yerleştirilecek olan çocuğu da yerleştirileceği iş ve iş yeri; ayrıca, işyerinde kendisinden beklenecek sorumluluklarıyla ilgili olarak bilgilendirmek de önemli görülmektedir.

Öğretmenler, işe yerleştirilecek olan öğrenciye iş yeri kurallarını öğretmenin çocuğun işe hazır olarak işyerine gitmesi açısından önemli olduğunu vurgulamışlardır. Ancak, araştırmanın yapıldığı okuldaki uygulamalara bakıldığında, öğretmenlerin işin gereklerini belirtmelerine rağmen, uygulamada bu gereklerin yerine getirilmesi için çalışmalar yapılmadığı izlenimi edinilmiştir. Bu durum, okuldan mezun olan öğrencilerin daha az iş fırsatlarıyla karşılaşmasına yol açmaktadır. Araştırmanın bu bulgusu, alanyazınla da örtüşüklük göstermektedir (Dowdy, Carter ve Smith, 1990; Rusch ve Phelps, 1987; Wehman, Kregel ve Barcus, 1985).

İş Analizi: Araştırmaya katılan öğretmenler ildeki iş alanlarının analizlerini yapmanın ve okulda, ildeki iş olanaklarına uygun atölyeler açmanın önemini vurgulamışlardır. Ancak, buna ilişkin herhangi bir çalışma yaptıklarını ifade etmemişlerdir. Oysa, İlköğretim Okulu ve İş Okullarının kuruluş amaçlarına bakıldığında, akademik becerilerin yanı sıra, mesleki becerilerin öğretimi ve işe yerleştirmenin de amaçlandığı görülmektedir. Ancak, kendileriyle görüşülen öğretmenlerin ifadelerinden de anlaşıldığı gibi okulda bu yönde bir çalışmaya yer verilmemektedir.

Okulun Sınırlılığı: Araştırmaya katılan öğretmenler okulun sınırlılıklarıyla ilgili olarak farklı görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmenler okulun sınırlılıklarını okulun yapılanması, işe yerleştirmede ve iş becerilerini kazandırmada sınırlılık, atölyelerin sınırlılığı, personel ve maddi sıkıntılar ve öğrencilerin performans düzeylerinin farklı olması başlıkları altında ifade etmişlerdir. Yapılan öznel gözlemler okulun işe yerleştirme amacını gerçekleştiremediğini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler de gelişimsel geriliği olan bireylerin işe yerleştirmede en son tercih edilen kişiler olduğunu, okulun iş becerilerini kazandırmada yetersizlik yaşadığını ve az da olsa işe yerleştirilenlerin de işyerlerinde takibinin yapılamadığını söyleyerek bu gözlemleri doğrulamışlardır.

Öğretmenler atölyelerin açılış amaçlarının öğrencilerine meslek becerileri kazandırarak ileride maddi kazanç elde etmelerini sağlamak olduğunu belirtirken, işe yerleştirilen sınırlı sayıdaki mezunun atölyelerde edindikleri beceriler dışında farklı işyerlerine yerleştirildikleri gözlenmiştir. Ayrıca, öğretmenler işe yerleştirilen bu mezunların da hatırlı-gönül ilişkileri yoluyla işe yerleştirildiklerini ifade etmişlerdir.

Okulun İşe Yerleştirdikten Sonraki Görevleri: Araştırmaya katılan öğretmenler gerek işyerine yerleştirdikten sonra izleme, gerekse işyerinde ortaya çıkan sorunların giderilmesine yönelik çeşitli görüşler ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu mezunları işyerlerine yerleştirdikten sonra izlemelerin yapılmasının gerekli ve önemli olduğunu vurgularken, okulda yapılan uygulamalara bakıldığında, bu yönde bir çalışmanın yapılmadığı gözlemlenmiştir.

B. AİLELER

Araştırmaya katılan öğretmenler okullarındaki öğrencilerin aileleriyle ilgili görüşlerini ailelerin özellikleri, ailelerin beklentileri ve ailelerin sorumlulukları başlıkları altında dile getirmişlerdir. Öğretmenler ailelerin okuldan en önemli beklentilerinin

çocuklarının bir işe yerleştirilmesi olduğunu; ancak, bununla ilgili sorumluluk paylaşmadıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu Dowdy ve diğerlerinin (1990) bulgularıyla örtüşmemektedir. Dowdy ve diğerleri, araştırmalarına katılan öğrencilerin işe yerleşme hedeflerini belirlerken en çok ebeveynlerinden yardım aldıklarını belirttiklerini ortaya koymuşlardır.

Dixon ve Reddacliff (2001) çalışmalarında ailelerin gelişimsel geriliği olan çocuklarının işe yerleştirilmesinden sonra onlara duygusal destek, uygulama yardımı, uygun iş ahlakı için model olma gibi destekler sağlamalarının çocuklarının işyerindeki başarılarını arttırdığını bulmuşlardır. Bu bulgu, öğretmenlerin ailelerin çocuklarının işe yerleştirilmesinden sonra sorumluluk alarak çocuklarının işyeri kurallarını uygulamasına yardımcı olmalarını bekledikleri yönündeki bulguyla benzerlik göstermektedir.

C. SORUNLAR

Öğretmenlerle İlgili Sorunlar: Araştırmaya katılan öğretmenler özel eğitim alanında yeterli bilgiye sahip olduklarını; ancak, özellikle atölyelerdeki makineleri kullanmakta zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bunun nedeninin üniversitelerin özel eğitim bölümlerindeki programlarda iş ve mesleki eğitimle ilgili derslere yer verilmemesi olduğu düşünülebilir. Diğer taraftan bu okullarda atölye derslerine girmesi gereken kişinin özel eğitim öğretmeni olmadığı, personel sıkıntısı nedeniyle bu öğretmenlerin atölye derslerini yürüttükleri de gözlenmektedir.

Öğretmenler atölye sınıflarına yoğun olarak 'ileri düzeyde zihinsel yetersizliği olan' öğrencilerin geldiğini; bu nedenle de, bu öğrencilere iş ve meslek becerilerinin kazandırılmasında zorluklar yaşandığını belirtmişlerdir. Ülkemizde kaynaştırmanın zorunlu hale gelmesiyle (KHK 573, 1997) 'hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan' öğrencilerin kaynaştırma okullarına yerleştirilmesi buna neden olabilir.

MEB Kaynaklı Sorunlar: Öğretmenlerin bir kısmı okullardaki programların okulların işleyişi tam olarak bilinmeden masa başında hazırlandığını, programlarda sürekli değişiklikler yapıldığını, Bakanlığın her yılın sonunda öğretmenlerden programlara ve işleyişe ilişkin yazılı görüş istemesine rağmen bu raporların dikkate alınmadığını ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak programlar hazırlanırken, alanda çalışan öğretmenlerden komisyonlar oluşturulması, bu komisyonlar tarafından hazırlanan taslakların üniversitelerce incelenerek verilen dönütlerin programlara yansıtılması önerilebilir.

Yasal Sorunlar: Araştırmaya katılan öğretmenler devletin gelişimsel geriliği olan bireylerin işe yerleştirilmesiyle ilgili yasaları yürürlüğe koyduğunu; ancak, çeşitli boşluklar nedeniyle yasa maddelerine işlerlik kazandırmadığını ifade etmişlerdir. Devletin ilgili yasa maddelerinin işleyişiyle ilgili olarak sıkı denetimler yapması ve yasaya uyulmadığında gerekli yaptırımların yerine getirilmesi önerilebilir.

İşyerleriyle İlgili Sorunlar: Öğretmenlerin çoğu işverenlerle ilgili çeşitli sorunlar yaşandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenler işverenlerin işyerlerinde gelişimsel geriliği olan bireyleri çalıştırmaktansa, çalıştırmadığında ödemesi gereken cezayı ödemeye razı olduğunu dile getirmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak, gerek toplumun, gerekse işverenlerin gelişimsel geriliği olan bireyler konusunda bilgilendirilmesinin bakış açısını değiştirmede işe yarayacağı düşünülebilir.

D. BEKLENTİLER

Devletten Beklentiler: Öğretmenler devletten beklentilerini korumalı işyerlerinin açılması, işe yerleştirmede gelişimsel geriliği olan bireyler için ayrı kontenjanlar açılması, özürhükler için devlet memurluğu sınavının farklı şekilde uygulanması olarak ifade etmişlerdir. Devletin öğretmenlerin bu beklentilerini yerine getirmesi ve yasa maddelerine işlerlik

kazandırarak denetimini yapması sorunların çözümünü sağlayabilir.

Pek çok çalışma gelişimsel geriliği olan bireyler için varolan iş fırsatlarının azlığını ortaya koymuştur (Dowdy, Carter ve Smith, 1990; Rusch ve Phelps, 1987; Wehman, Kregel ve Barcus, 1985). Eğer gelişimsel geriliği olan bireylerin özgürce yaşamaya hakları olduğu iddia ediliyorsa, o zaman, bu bireylere uygun eğitim ve iş fırsatları da sağlanmalıdır. Gelişimsel geriliği olan bireyler için iş fırsatlarındaki yetersizlik gelecekte daha da artacaktır. Böylelikle işsizliğin artması sonucu işe hazır olmayı sağlayan eğitim daha da önem kazanacak ve en az yeterliğe sahip bireyler de işe girebilmek için daha fazla yarışmak zorunda kalacaklar (Dowdy, Carter ve Smith, 1990).

Gelişimsel geriliği olan bireylerle çalışan öğretmenler ve diğer uzmanlar için detaylı bir geçiş programlanması ve kişisel amaçların belirlenmesi önemli bir öncelik haline gelmelidir. Buradaki öncelikli; ancak, çoğunlukla gözden kaçan basamak, öğrencinin kendisinin bu konudaki görüşlerini almaktır. Diğer alanlarda (akademik, sosyal ve cinsel) yapılan çalışmalar da öğrencilerin görüşlerinin kendisinin öğrenmeye hazır oluş düzeyini ortaya koyduğunu göstermiştir. Bu bilgi bize işe geçişle ilgili olarak öğrencinin kendi görüşünün de alınmasının önemini vurgulamaktadır. Bu bulgu da bizim araştırmamızın bulgularıyla örtüşmektedir (Dowdy, Carter ve Smith, 1990).

İşverenler gelişimsel geriliği olan bireylerde işyerindeki deneyimdense, sosyal yeterliğin daha önemli olduğunu ifade etmektedirler. Ayrıca, akranlarla ilişki kuramama, düşük sosyal beceri düzeyine sahip olmayı da işten çıkma ya da çıkarılma nedeni olan gösteriyorlar (Ruegg, 2003). Bunun yanı sıra araştırmalar, öğretmenlerin gelişimsel geriliği olan öğrencilerin sınıf içinde uygun olmayan sosyal davranışlar sergilediklerini, kendilerine verilen etkinlikle ilgilenmek yerine çevreleriyle ilgilendiklerini, daha çok olumsuz akran etkileşimlerine yöneldiklerini, sınıf kurallarına uymadıklarını, etkili bir şekilde iletişim kuramadıklarını, bağımsız olarak iş yapmada ve kendilerini ifade etmede sorun yaşadıklarını ifade ettiklerini göstermektedir (LaGreca ve Stone, 1990; Pavri ve Luftig, 2000; Ruegg, 2003; Sitlington, 1996)

Özetle, araştırmanın gerçekleştirildiği okulda sorunların fazlalığı göze çarpmaktadır. Akademik becerilerin yanı sıra mesleki becerilerin öğretiminin ve işe yerleştirmenin de okulun amaçları arasında olduğu; ancak, okulda yapılan çalışmalar söz konusu olduğunda, öğrencilere öğretilen mesleki becerilerin son derece yetersiz olduğu, işe yerleştirmenin ise ailelerin ve okul çalışanlarının tanıdıklarıyla sınırlı kaldığı görülmektedir. Katılımcıların devletten korumalı işyerlerinin açılması, işe yerleştirmede gelişimsel geriliği olan bireyler için ayrı kontenjanlar açılması gibi beklentilerinin olduğu; buna karşılık, devletin bu konudaki çalışmalarının beklentileri karşılamadığı izlenimi edinilmektedir. Sonuç olarak, araştırmanın yapıldığı il içerisinde gelişimsel geriliği olan bireylerin işe yerleştirilme oranının artırılmasına yönelik çalışmaların yapılması gerektiği söylenebilir.

5. ÖNERİLER

Uygulamaya Yönelik Öneriler

1. BGP'nın hazırlanmasına ilişkin öneriler: Okullar gelişimsel geriliği olan öğrencilerin, okul yaşamından iş ve toplumsal yaşama geçiş sürecini etkili hale getirebilmek için BGP hazırlamalıdır. Bu bağlamda okullar, öğrenciyi işe yerleştirme öncesinde, sırasında ve sonrasında program geliştirme ve uygulama bakımından üzerine düşen sorumluluğu yerine getirmelidir.

2. Ailelerin sorumluluklarına ilişkin öneriler: Aileler, çocuklarının işe yerleştirme öncesinde, anında ve sonrasında yerine getirmesi gereken sorumlulukları okulla, öğretmenle ve işyeri ile paylaşmalıdır.

3. Karşılaşılan sorunlara ilişkin öneriler: Gelişimsel geriliği olan bireylere iş ve

meslek becerilerinin kazandırılmasına yönelik olarak, hizmet öncesi ve hizmet içinde bilgi ve beceriler kazandırılmalıdır. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığı bu konu ile ilgili olarak yasal düzenlemeler ve politikalar geliştirmelidir.

4. Beklentilere ilişkin öneriler: Gelişimsel geriliği olan bireylerin özelliklerine ve yeterliklerine dayalı olarak iş fırsatları sağlanmalıdır. İş fırsatlarının yeterince sağlanmadığı durumlarda korumalı iş yerlerinin açılmasına öncelik verilmelidir.

İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırma, gelişimsel geriliği olan öğrencilerin devam ettiği ilköğretim ve iş okulundaki dokuz öğretmenle gerçekleştirilmiştir. Araştırma bulgularının genellenebilirliğini artırabilmek için, aynı araştırma farklı eğitim ortamlarında, farklı katılımcılarla yinelenabilir.

2. Ailelerin gelişimsel gerilik gösteren çocukları için gelecek ile ilgili beklentilerinin neler olduğu araştırılabilir.

3. Okuldan mezun olan gelişimsel geriliği olan bireylerin şu andaki durumlarının neler olduğu araştırılabilir.

4. İşyerlerinin gelişimsel geriliği olan bireylere yönelik tutumları araştırılabilir.

KAYNAKÇA

- D'Zamko, M. E. ve Hedges, W. E. (1985). *Helping exceptional students succeed in the regular classroom*. New York: Parker.
- Dixon, R. M. ve Reddacliff, C. A. (2001). Family contribution to the vocational lives of vocationally competent young adults with intellectual disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education*, 48 (2), 193-206.
- Dowdy, C. A. ve Evers, R. B. (1996). Preparing students for transition: A teacher primer on vocational education and rehabilitation. *Intervention in School and Clinic*, 31, 197-208.
- Dowdy, C. A., Carter, J. K. ve Smith, T. E. C. (1990). Differences in transitional needs of high school students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (6), 343-348.
- Eisenman, L. T. (2003). Theories in practice: School-to-work transitions-for-youth with mild-disabilities. *Exceptionality*, 11 (2), 89-102.
- Florian, L., Dee, L., Byers, R. ve Maudslay, L. (2000). "What happens after age 14? Mapping transitions for pupils with profound and complex learning difficulties." *British Journal of Special Education*, 27 (3), 124-128.
- Gallivan-Finlon, 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.
- Goupil, G., Tasse, M. J., Garcin, N. ve Dore, C. (2002). Parent and teacher perceptions of individualised transition planning. *British Journal of Special Education*, 29 (3), 127-134.
- Halpern, A. (1994). The transition of youth with disabilities to adult life: A position statement in the division on career development and transition. *Career Development for Exceptional Individuals*, 17, 115-124.
- Kohler, P. D. (1993). Best practices in transition: Substantiated or implied? *Career Development for Exceptional Individuals*, 16, 107-121.
- LaGreca, A. M. ve Stone, W. L. (1990). LD status in achievement: Confounding variables in the study of children's social status, self-esteem and behavioral functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (7), 483-490.
- Lovitt, T. C. ve Cushing, S. (1999). Parents of youth with disabilities: Their perceptions of

- school programs. *Remedial and Special Education*, 20(3), 134-142.
- National Information Center for Children and Youth with Disabilities, http://www.Idonline.Org/Id_indepth/iep/ieppub.html, 1993.
- Jewton, J. S., Olson, D. ve Horner, R. H. (1995). Factors contributing to the stability of social relationships between individuals with mental retardation and other community members. *Mental Retardation*, 33 (6), 383-393.
- Avri, S. ve Luftig, R. L. (2000). The social face of inclusive education: Are students with learning disabilities really included in the classroom? *Preventing School Failure*, 45 (1), 8-14.
- uegg, E. (2003). Social competence, transition plans and children with learning disabilities. *Essays in Education*, 7, Fall.
- usch, F. R. ve Phelps, L. A. (1987). Secondary special education and transition from school to work: A national priority. *Exceptional Children*, 53, 487-492.
- itlington, P. (1996). Transition to living: The neglected components of transition programming for individuals with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(1), 31-39.
- thomas, D. R. (2003). "A general inductive approach for qualitative data analysis," [<http://www.healthaukland.ac.nz/hrmas>]
- Vang, M. C., Reynolds, M. C. ve Walberg, H. J. (Eds.). (1990). *Special education research and practice: Synthesis of findings*. Elmsford, NY: Pergamon.
- Vehman, P. (1996). *Life beyond the classroom: Transition strategies for young people with disabilities* (3. Baskı). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Vehman, P., Kregel, J. ve Barcus, J. M. (1985). From school to work: A vocational transition model for handicapped students. *Exceptional Children*, 52, 25-37.
- rowson, L. (2000). "Special education: What is transition service planning?" [www.ops.org/sped/transition.html]