T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI
YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLER (OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE ZİHİNSEL YETERSİZLİK) İLE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN OKUL KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARI

EVİM YAŞLI

İzmir
2022

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI

ÖZEL EĞİTİM PROGRAMI

YÜKSEK LİSANS TEZİ

ÖZEL GEREKSİNİMİ OLAN ÖĞRENCİLER (OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE ZİHİNSEL YETERSİZLİK) İLE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN OKUL KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARI

EVİM YAŞLI

DANIŞMAN

Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

İzmir

2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum **‘‘Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler (Otizm Spektrum Bozukluğu ve Zihinsel Yetersizlik) İle Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okul Kavramına Yönelik Algıları”** adlı çalışmanın içerdiği fikri izinsiz başka bir yerden almadığımı; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında ve bölümlerinin yazımında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı, tez yazım kurallarına uygun olarak hazırlanan bu çalışmada kullanılan her türlü kaynağa eksiksiz atıf yaptığımı ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi, ayrıca bu çalışmanın Dokuz Eylül Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve *intihal içermediğini* beyan ederim. Herhangi bir zamanda aksinin ortaya çıkması durumunda her türlü yasal sonuca razı olduğumu bildiririm.

09/06/2022

Evim YAŞLI

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ

YÜKSEK LİSANS/DOKTORA TEZ ÇALIŞMASI ORİJİNALLİK RAPORU

Tarih: 10/06/2022

Tez Başlığı: Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler (Otizm Spektrum Bozukluğu Ve Zihinsel Yetersizlik) İle Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okul Kavramına Yönelik Algıları

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışmamın a) Kapak sayfası, b) Giriş, c) Ana bölümler ve d) Sonuç kısımlarından oluşan toplam **179** sayfalık kısmına ilişkin, **10/06/2022** tarihinde **tez danışmanım tarafından** Dokuz Eylül Üniversitesi Kütüphane ve Dokümantasyon Daire Başkanlığı'nın sağladığı İntihal Tespit Programından (**Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programı) aşağıda belirtilen **filtreleme tiplerinden biri** (uygun olanı işaretleyiniz) uygulanarak alınmış olan orijinallik raporuna göre, tezimin **benzerlik oranı % 8 dir.**

- http://www.kutuphane.deu.edu.tr/tr/turnitin-tez-intihal-analiz-programi/ adresindeki Tez İntihal Analiz Programı Kullanım Kılavuzunu okudum **X**

Filtreleme Tipi 1(Maksimum %15) x	**Filtreleme Tipi 2(Maksimum %30)** □
x Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, x Kaynakça hariç, x Alıntılar dâhil, x Altı (6) kelimeden daha az örtüşme içeren metin kısımları hariç.	□ Kabul/Onay ve Bildirim sayfaları hariç, □ Kaynakça dâhil, □ Alıntılar dâhil.
EK 1- İntihal Tespit Programı Raporu İLK SAYFA Çıktısı. x **EK 2- İntihal Tespit Programı Raporu (Tümü) Cd İçinde.** □	

Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Tez Çalışması Orijinallik Raporu Uygulama Esasları'nı inceledim ve yukarıda belirtilen azami benzerlik oranlarına göre tez çalışmasının herhangi bir intihal içermediğini; aksinin tespit edileceği muhtemel durumda doğabilecek her türlü hukuki sorumluluğu kabul ettiğimi ve yukarıda vermiş olduğum bilgilerin doğru olduğunu beyan ederim.

Gereğini saygılarımla arz ederim.

Adı Soyadı : **Evim YAŞLI**
Öğrenci No :**2019950160**
Anabilim Dalı :**Özel Eğitim**
Programı :**Özel Eğitim**
Statüsü : Yüksek Lisans x Doktora □

ÖĞRENCİ	**DANIŞMAN**
(Adı Soyadı, İmza, Tarih) Evim Yaşlı	(Unvan, Adı Soyadı, İmza, Tarih) Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

Açıklamalar

1: Bu formu teslim etmeden önce sizden istenen bilgileri uygun kutucuğu (□) işaretleyerek doldurunuz.

Kullanıcı şifre vb. konusunda sorun yaşanması durumunda Üniversitemiz Merkez Kütüphanesinde bulunan Turnitin yetkilisine (Ali Taş Tel: +90 (232) 3018026 veya ali.tas@deu.edu.tr) başvurunuz.

2: Yüksek Lisans/Doktora Tez Çalışması Orijinallik Raporu" formu tezin ciltlenmiş ve elektronik nüshalarının içerisinde ekler kısmında yer alır.

3: Tez savunmasında düzeltme alınması durumunda bu form güncellenerek yeniden hazırlanır.

4: **Turnitin**-Tez İntihal Analiz Programına yükleme yapılırken Dosya Başlığı (document title) olarak **tez başlığının tamamı**, Yazar Adı (author's first name) olarak **öğrencinin adı**, Yazar Soyadı (author's last name) olarak **öğrencinin soyadı** bilgisini yazınız.

TEŞEKKÜR

Tez çalışmamın her aşamasında ilgi ve desteğini esirgemeyen, lisans ve yüksek lisans eğitimim boyunca bilim insanı kişiliği ve insaniyetinden çok şey öğrendiğim danışmanım, kıymetli hocam Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ'a bana kattığı her şey için sonsuz teşekkürlerimi sunuyorum.

Lisans ve yüksek lisans eğitimi yolunda yan yana yürüdüğüm, araştırmanın güvenirlik analizlerinde yardımcı olan, sevgili dostum Neslihan KÜTÜKÇÜ'ye teşekkür ederim.

Uygulama sürecinde yanımda olan ve desteklerini esirgemeyen kıymetli meslektaşım Türkçe öğretmeni Veysel ÇİFTÇİ'ye ve çalışmam boyunca manevi desteklerinden dolayı Av. Süleyman DOĞAN'a teşekkürlerimi sunuyorum.

Bugünlere gelmemi sağlayan, desteklerini esirgemeyen babam Cahit YAŞLI, annem Fadime YAŞLI ve kardeşim M. Barkım YAŞLI'ya her şey için teşekkür ederim.

İÇİNDEKİLER

ÖZET xiii
ABSTRACT xiv
BÖLÜM I 1
GİRİŞ 1
1.1. Problem Durumu 1
1.2. Amaç ve Önem 1
1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri 2
1.4. Sınırlılıklar 3
1.5. Tanımlar 3
BÖLÜM II 4
KURAMSAL ÇERÇEVE 4
2.1. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Bireyler ve Özel Eğitim 4
2.2. Özel Eğitim Alanında Başlıca Öğretim İlkeleri 7
2.3. Özel Eğitim Alanı Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler 8
2.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Eğitimleri 10
2.4.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler 10
2.4.2. Otizm Spektrum Bozukluğunun Olası Nedenleri 14
2.4.2.1. Genetik Özellikler 14
2.4.2.2. Ailesel Özellikler 15
2.4.2.3. Çevresel Özellikler 16
2.4.3. Sınıflandırma, Sıklık ve Yaygınlık 16
2.4.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Eğitimleri 17
2.5. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitimleri 19
2.5.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler 19

2.5.2. Zihinsel Yetersizliğin Nedenleri 21

2.5.3 Sınıflandırma 21

2.5.3.1. Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik Gösteren Bireyler 22

2.5.3.2. Orta Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik Gösteren Bireyler 22

2.5.3.3. Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik Gösteren Bireyler 22

2.5.4. Sıklık ve Yaygınlık 22

2.5.5. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimleri 23

2.6. Okul Kavramı Algısı 24

2.7. Bir İletişim Aracı Olarak Resim 27

2.7.1. Özel Gereksinimli Çocuklarla Resim Yapmak 30

2.7.2. Çocuk Çizimlerinin Gelişim Evreleri 31

2.7.1.1. Karalama Dönemi (2-4 Yaş) 31

2.7.1.2. Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş) 32

2.7.1.3. Şematik Dönem (7-9 Yaş) 33

2.7.1.4. Gerçekçilik Dönemi (9-12 Yaş) 34

2.7.1.5. Doğalcılık Dönemi (12-14 Yaş) 35

2.8. İlgili Araştırmalar 35

BÖLÜM III 43

YÖNTEM 43

3.1. Araştırmanın Modeli 43

3.2. Çalışma Grubu 43

3.3. Veri Toplama Araçları 51

3.3.1. Demografik Bilgi Formu 51

3.3.2. Çizme-Yazma Tekniği 51

3.3.3. Ebeveyn Görüşme Formu 52

3.3.4. Öğretmen Görüşme Formu 52

3.3.5. Öğrenci Görüşme Formu 52

3.4. Uygulama Süreci 53

3.4.1. Çizme-Yazma Tekniğinin Uygulanması 53

3.4.1. Formların Uygulanması 54

3.5. Verilerin Analizi 54

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği 55

3.7. Araştırmacının Rolü 56

BÖLÜM IV 58

BULGULAR 58

4.1. Çizme-Yazma Tekniğiyle Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular 58

4.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Çalışmalarına İlişkin Bulgular 58

4.1.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Çalışmalarına İlişkin Bulgular . 86

4.1.3. Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çalışmalarına İlişkin Bulgular .. 109

4.2. Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular 136

4.2.1. Ebeveyn Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular 136

4.2.2. Öğretmen Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular 144

4.2.3. Öğrenci Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular 150

BÖLÜM V 156

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 156

5.1. Sonuç 156

5.2. Tartışma 161

5.3. Öneriler 164

5.3.1. Sonuca Yönelik Öneriler 164

5.3.2. Literatüre Yönelik Öneriler 164

KAYNAKÇA 166

EKLER 178
EK 1. 178
EK 2. Uygulama İzinleri 179
EK3. Etik İzin 182
EK4. Ebeveyn Demografik Bilgi Formu 183
EK5. Öğretmen Demografik Bilgi Formu 184
EK6. Ebeveyn Görüşme Formu 185
EK7. Öğretmen Görüşme Formu 186
EK8. Öğrenci Görüşme Formu 187
EK9. Veli Onam Formu 188

TABLOLAR LİSTESİ

Tablo 1 *Bebeklik dönemi OSB belirtileri (Ersan, 2013, s. 51-52)* 12
Tablo 2 *4-5 yaş grubu OSB belirtileri (Christensen, Bilder, Zahorodny ve diğerleri, 2016, s.37)* 12
Tablo 3 *Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları* 44
Tablo 4 *Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin okul türlerine göre dağılımları* 45
Tablo 5 *Çalışma gruplarında yer alan özel gereksinimli öğrencilerin tanı düzeylerine göre dağılımları* 46
Tablo 6 *Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin yaşlara göre dağılımları* 46
Tablo 7 *Çalışma grubu öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programına göre dağılımları* 47
Tablo 8 *Çalışma grubu öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları* 48
Tablo 9 *Çalışma grubu öğretmenlerinin meslek hizmet süresi dağılımları* 48
Tablo 10 *Çalışma grubu ebeveynlerinin cinsiyete göre dağılımları* 49
Tablo 11 *Çalışma grubu ebeveynlerinin yaş aralıkları* 49
Tablo 12 *Çalışma grubu ebeveynlerinin eğitim düzeyleri* 50
Tablo 13 *Çizme yazma tekniği analizinde kodlayıcılar arası güvenirlik sonuçları* ... 56
Tablo 14 *Görüşme formları analizinde kodlayıcılar arası güvenirlik sonuçları* 56
Tablo 15 *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin "Öğretmen" kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar* 59
Tablo 16 *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin "Sınıf" kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar* 66
Tablo 17 *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin "Sınıf Arkadaşı" kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar* 70
Tablo 18 *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin "Okul" kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar* 76
Tablo 19 *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin "Öğretmen" kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar* 87
Tablo 20 *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin "Sınıf" kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar* 93

Tablo 21 *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin "Sınıf Arkadaşı" kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar* 98
Tablo 22 *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin "Okul" kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar* 105
Tablo 23 *Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Öğretmen" kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar* 109
Tablo 24 *Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Sınıf" kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodla*r 118
Tablo 25 *Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Sınıf Arkadaşı" kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar* 124
Tablo 26 *Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Okul" kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar* 129
Tablo 27 *Ebeveynlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukları hakkında "Okul" kavramına yönelik görüşleri* 136
Tablo 28 *Ebeveynlerin zihinsel yetersizliği olan çocukları hakkında "Okul" kavramına yönelik görüşleri* 139
Tablo 29 *Ebeveynlerin tipik gelişim gösteren çocukları hakkında "Okul" kavramına yönelik görüşleri*..... 142
Tablo 30 *Öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencileri hakkında "Okul" kavramına yönelik görüşleri* 145
Tablo 31 *Öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencileri hakkında "Okul" kavramına yönelik görüşleri* 147
Tablo 32 *Öğretmenlerin tipik gelişim gösteren öğrencileri hakkında "Okul" kavramına yönelik görüşleri* 148
Tablo 33 *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin "Okul" kavramına yönelik görüşleri* 150
Tablo 34 *Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin "Okul" kavramına yönelik görüşleri* 152
Tablo 35 *Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Okul" kavramına yönelik görüşleri* 153

ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme Aşamaları (Özyürek, 2014, s.100-107). 5
Şekil 2. Başlıca Öğretim İlkeleri (Gözütok,2006,s.171). 7
Şekil 3. Türkiye'de OSB'li bireylerin eğitim aldıkları kurum ve okullar (ÖEHY, 2018). 19
Şekil 4. Türkiye'de zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim görebilecekleri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlar (ÖEHY, 2018). 24
Şekil 5. Çocuk çiziminin gelişim evreleri (Turhan, 2015, s.67-85). 31
Şekil 6. Karalama Örnekleri (Kellogg, 1970; YAŞAR, s. 365) 32
Şekil 7. Şema öncesi dönemdeki bir çocuğun çizimi (Ökdemir, 2021). 33
Şekil 8. Şematik dönemdeki bir çocuğun çizimi (İncitaş, 2021). 34
Şekil 9. Gerçekçilik dönemdeki bir çocuğun çizimi (Yağız, 2021). 34
Şekil 10. Doğalcılık dönemindeki bir çocuk resmi (Alpaydın, 2021). 35
Şekil 11. Sevecen Ö8 *Şekil 12.* Sevecen Ö45 60
Şekil 13. Sevecen Ö19 *Şekil 14.* Sevecen Ö3 60
*Şekil 15.*İlgisiz Ö7 *Şekil 16.* İlgisiz Ö26 61
*Şekil 17.*Sinirli Ö5 *Şekil 18*. Sinirli Ö6 62
Şekil 19. Mutlu Ö2 *Şekil 20.* Mutlu Ö33 62
Şekil 21. Elinde kâğıt, kalem olan Ö27 *Şekil 22*. Elinde kâğıt, kalem olan Ö39 63
Şekil 23. Elinde kâğıt, kalem olan Ö32 *Şekil 24.* Elinde kâğıt, kalem olan Ö31 63
Şekil 25. Tahtada ders anlatan Ö10 *Şekil 26.* Tahtada ders anlatan Ö1 64
Şekil 27. Masada ders anlatan Ö41 *Şekil 28.* Masada ders anlatan Ö44 64
Şekil 29. Yönerge veren Ö25 *Şekil 30.*Yönerge veren Ö17 65
Şekil 31. Öğretmeninin yanında S43 *Şekil 32.* Öğretmeninin yanında S9 67
Şekil 33. Öğretmeninin yanında S5 *Şekil 34*.Öğretmeninin yanında S11 67
*Şekil 35.*Tek başına S39 *Şekil 36.* Tek başına S44 68
Şekil 37. Arkadaşının yanında S31 *Şekil 38.* Arkadaşının yanında S29 68
*Şekil 39.*Sıra ve yazı tahtasından *Şekil 40.* Sıra ve yazı tahtasından oluşan sınıf S27 oluşan sınıf S13 69
*Şekil 41.*Sıralardan oluşan sınıf S30 *Şekil 42*.Sıralardan oluşan sınıf S6 69

*Şekil 43.*Sevgi A45 *Şekil 44.*Sevgi A14 71
*Şekil 45.*Sevgi A5 *Şekil 46.*Sevgi A40 72
*Şekil 47.*Yalnızlık A44 *Şekil 48.*Yalnızlık A8..... 72
Şekil 49. Oyun oynamak A13 *Şekil 50.*Oyun oynamak A20 73
Şekil 51. Oyun oynamak A25 *Şekil 52*. Oyun oynamak A23 74
*Şekil 53.*Okul bahçesinde gezmek A45 Şekil 54.Okul bahçesinde gezmek A14..... 74
Şekil 55.Okula gitmek A11 *Şekil 56.* Okula gitmek A3..... 75
*Şekil 57.*Sohbet etmek A5 75
*Şekil 58.*Çok katlı bina O27 *Şekil 59.*Çok katlı bina O44 77
*Şekil 60.*Çok katlı bina O4 *Şekil 61.* Çok katlı bina O42 78
*Şekil 62.*Bahçesi çiçekli bina O26 *Şekil 63.*Bahçesi çiçekli bina O29 78
Şekil 64. Bahçesi çiçekli bina O12 *Şekil 65.* Bahçesi çiçekli bina O11 79
Şekil 66.Bayrak direkli bina O6 *Şekil 67.* Bayrak direkli bina O20..... 79
Şekil 68. Bayrak direkli bina O13 *Şekil 69.* Bayrak direkli bina O40..... 80
Şekil 70. Tek katlı bina O46..... 80
*Şekil 71.*Tek katlı bina O23 *Şekil 72.* Tek katlı bina O24 81
Şekil 73. Sevgi O10 *Şekil 74.* Sevgi O14 82
Şekil 75. Sevgi O2..... 82
Şekil 76. Yalnızlık O8 *Şekil 77.* Yalnızlık O39..... 83
Şekil 78. Yardımseverlik O6 Şekil 79. Yardımseverlik O31 83
Şekil 80. Mutluluk O14 *Şekil 81.* Mutluluk O45..... 84
Şekil 82. Futbol Sahası O17 *Şekil 83.* Futbol Sahası O19..... 85
Şekil 84. Oyun bahçesi O23 *Şekil 85.* Oyun bahçesi O18..... 85
Şekil 86. Kitap O38 *Şekil 87.* Kitap O4..... 86
Şekil 88. Tahtada ders anlatan Ö33 *Şekil 89.* Tahtada ders anlatan Ö32 88
Şekil 90.Tahtada ders anlatan Ö40 *Şekil 91.*Tahtada ders anlatan Ö26 88
Şekil 92. Elinde kâğıt olan Ö31 *Şekil 93.* Elinde kâğıt olan Ö1..... 89
Şekil 94. Etkinlik yapan Ö35 *Şekil 95*. Etkinlik yapan Ö10..... 89
Şekil 96. Sevgi Ö12 *Şekil 97.* Sevgi Ö9 90
Şekil 98. Sevgi Ö20 *Şekil 99.* Sevgi Ö3 91
Şekil 100. Sinirli Ö26 *Şekil 101.* Sinirli Ö22 92

Şekil 102. Sadece tahta ve sıralar olan S24 *Şekil 103.* Sadece tahta ve sıralar olan S1 94
Şekil 104. Sadece tahta ve sıralar olan S24 Ş*ekil 105.* Sadece tahta ve sıralar olan Tahta ve sıralar S18……94
*Şekil 106.*Öğretmen ve arkadaşlarıyla S5 *Şekil 107.*Öğretmen ve arkadaşlarıyla S10 95
*Şekil 108.*Öğretmen ve arkadaşlarıyla S15 *Şekil 109.*Öğretmen ve arkadaşlarıyla S39 96
Şekil 110. Yalnız S14 *Şekil 111.* Yalnız S8 96
Şekil 112. Sevgi S7 *Şekil 113.* Sevgi S12..... 97
Şekil 114. Sevgi S41 *Şekil 115.* Sevgi S20..... 97
Şekil 116. Bahçede Etkinlik A12 *Şekil 117.* Bahçede Etkinlik A37 99
Şekil 118. Bahçede Etkinlik A35 *Şekil 119.* Bahçede Etkinlik A33 99
Şekil 120. Sınıfta Etkinlik A1 *Şekil 121.* Sınıfta Etkinlik A19 100
*Şekil 122.*El Ele Etkinlik A3 *Şekil 123*. El Ele Etkinlik A26..... 100
Şekil 124. El Ele Etkinlik A32 *Şekil 125*. El Ele Etkinlik A8..... 101
Şekil 126. Öğretici A26 *Şekil 127.* Öğretici A31 102
Şekil 128. Öğretici A24 *Şekil 129.* Öğretici A3 102
Şekil 130. Yardımsever A10 *Şekil 131.* Yardımsever A36 103
Şekil 132. Yalnızlık A22 *Şekil 133.* Yalnızlık A38..... 104
Şekil 134. Yalnızlık A9 104
Şekil 135. Bayrak direkli bina O22 *Şekil 136.* Bayrak direkli bina O24..... 106
Şekil 137. Bayrak direkli bina O19 *Şekil 138*. Bayrak direkli bina O41..... 106
Şekil 139. Bina O2 *Şekil 140.* Bina O4 107
Şekil 141. Sevgi O12 *Şekil 142.* Sevgi O32 107
Şekil 143. Sevgi O26 *Şekil 144.* Sevgi O6 108
Şekil 145. Mutluluk O31 *Şekil 146.* Mutluluk O8..... 108
Şekil 147. İngilizce Ö33 *Şekil 148.* İngilizce Ö50 110
Şekil 149. İngilizce Ö26 *Şekil 150.* İngilizce Ö22 111
Şekil 151. Türkçe Ö25 *Şekil 152.* Türkçe Ö47..... 111
Şekil 153. Fen Bilimleri Ö7 *Şekil 154.* Fizik Ö29..... 112
Şekil 155. Sevgi Ö44 *Şekil 156.* Sevgi Ö41 113

Şekil 157. Sevgi Ö43 *Şekil 158.* Sevgi Ö19 113
Şekil 159. Öğretici Ö34 *Şekil 160.* Öğretici Ö30 114
Şekil 161. Öğretici Ö16 *Şekil 162.* Öğretici Ö15 115
Şekil 163. Mutlu Ö16 *Şekil 164.* Mutlu Ö23 115
Şekil 165. Emek Veren Ö35 *Şekil 166.*Metafor Ö5 *Şekil 167.*Metafor Ö4 *Şekil 168.*Metafor Ö57……*116*

Şekil 169. Tahta ve sıralardan oluşan S16 *Şekil 170.* Tahta ve sıralardan oluşan S23 119
Şekil 171. Tahta ve sıralardan oluşan S9 *Şekil 172.* Tahta ve sıralardan oluşan S24 119
Şekil 173. Sıralardan oluşan S15 *Şekil 174.* Sıralardan oluşan S21 120
Şekil 175. Eğitici S18 *Şekil 176.* Eğitici S44 120
Şekil 177. Eğitici S25 *Şekil 178.* Eğitici S11 121
Şekil 179. Halay S1 121
Şekil 180. Gözlük S41 *Şekil 181.* Kafes S34..... 122
Şekil 182. Yol S14 *Şekil 183.* Yol S29..... 123
Şekil 184. Oyun A23 *Şekil 185.* Oyun A7..... 125
Şekil 186. Oyun A3 *Şekil 187.* Oyun A25..... 125
Şekil 188. Sohbet A4 *Şekil 189.* Sohbet A31 126
Şekil 190. Ders çalışmak A40 *Şekil 191.* Ders çalışmak A39..... 126
Şekil 192. Bir yakın arkadaş A21 *Şekil 193.* Bir yakın arkadaş A9 127
Şekil 194. Bir yakın arkadaş A22 *Şekil 195.* Bir yakın arkadaş A26 128
Şekil 196. Yalnızlık A1 128
Şekil 197. Mutluluk O21 *Şekil 198.* Mutluluk O34..... 130
Şekil 199. Mutluluk O25 *Şekil 200.* Mutluluk O41..... 131
Şekil 201. Sevgi O40 *Şekil 202.* Sevgi O33 131
Şekil 204. Öğretici O11 132
Şekil 205. Öğretici O3 *Şekil 206.*Öğretici O13 133
Şekil 207. Bilgi yuvası O4 *Şekil 208.* Bilgi yuvası O18 133
Şekil 209. Öğretmenin Olduğu Yer O53 *Şekil 210.* Öğretmenin Olduğu Yer O59……...134

Şekil 211. Okul binası O55……..……..134
Şekil 212. Okul binası O19 *Şekil 213*. Okul binası O32…….135
Şekil 214. Okul binası O23 *Şekil 215*. Okul binası O33……...….135

ÖZET

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER (OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU VE ZİHİNSEL YETERSİZLİK) İLE TİPİK GELİŞİM GÖSTEREN ÖĞRENCİLERİN OKUL KAVRAMINA YÖNELİK ALGILARININ İNCELENMESİ

Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli öğrenciler (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına (öğretmen, sınıf, sınıf arkadaşı) yönelik algılarını tespit etmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Şanlıurfa iline bağlı Haliliye, Karaköprü, Eyyübiye olmak üzere 3 merkez ilçede 2020-2021 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığına bağlı iş uygulama okulu, ilkokul, ortaokul, lise ve bu okullardaki özel eğitim sınıflarına devam eden otizm spektrum bozukluğu olan olan 46, zihinsel yetersizliği olan 41 ve tipik gelişim gösteren 60 öğrenci olmak üzere toplam 147 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak çizme-yazma tekniği, ebeveyn görüşme formu, öğretmen görüşme formu, öğrenci görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada toplam 588 adet resim, 441 adet görüşme formu verisine ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucunda özel gereksinimli öğrencilerin (otizm spektrum bozuluğu ve zihinsel yetersizlik) okul kavramına yönelik algılarının yüksek frekansta olumlu olduğu ancak bunun yanında okula yönelik yalnızlık hisleri geliştirdikleri görülmüştür. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarının yüksek frekansta olumlu olduğu görülmüştür. Özel gereksinimli öğrencilere göre tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarının eğitsel yönünün daha ağırlıklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Görüşme formları ile yapılan uygulamalar sonucunda ise tipik gelişim gösteren öğrencilerin okula yönelik şikâyet etme durumunun özel gereksinimli öğrencilere göre daha fazla olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Otizm spektrum bozukluğu, zihinsel yetersizlik, okul kavramı, çizme yazma tekniği

ABSTRACT

STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS (AUTISM SPECTRUM DISORDER AND MENTAL DISABILITY) AND PROGRESSIVE STUDENTS PERCEPTIONS TOWARDS THE CONCEPT OF SCHOOL

The aim of this research is to determine the perceptions of students with special needs (autism spectrum disorder and intellectual disability) and students with typical development towards the concept of school (teacher, classroom, classmate). The study group of the research consists of a total of 147 students, 46 with autism spectrum disorder, 41 with intellectual disability, and 60 students with typical development, who attend primary, secondary and high schools, special education business practice school. In these schools and business practice schools affiliated to the Ministry of National Education in the 2020-2021 academic year in Şanlıurfa province, namely Haliliye, Karaköprü and Eyyübiye. In the research, drawing-writing technique, parent interview form, teacher interview form, student interview form were used as data collection tools. In the research, a total of 588 pictures and 441 interview form data were obtained. As a result of the research, it was seen that the perceptions of students with special needs (autism spectrum disorder and intellectual disability) towards the concept of school were positive at high frequencies, but they also developed feelings of loneliness towards school. It was concluded that the perceptions of the students with typical development towards the concept of school were positive at high frequencies, and that their perceptions of the concept of school consisted of perceptions with more emphasis on the educational aspect compared to the students with special needs. As a result of the applications made with the interview forms, it was concluded that the students with typical development had more complaints about the school than the students with special needs.

Keywords: Autism spectrum disorder, intellectual disability, school concept, drawing and writing technique.

BÖLÜM I

GİRİŞ

1.1. Problem Durumu

İnsanların ömür boyunca etkileşimde olduğu birçok ortam vardır. Bu ortamlar aile, okul veya iş yeri şeklinde örneklendirilebilir. Kişiler, bu ortamlarda yaşanan olaylara karşı birtakım davranışlar gösterir. Bu davranışlar deneyim, eğitim seviyesi, ilgiler, yaş gibi faktörlerden etkilenerek ortaya çıkar (Öztabak, 2017). Kişiler, çevrelerindeki duygusal bilgileri yorumlayarak oluşturdukları algıları da farklı davranışlarla açığa çıkararak ifade eder. Bu davranışlar konuşmak, çizim yapmak, yazmak, çeşitli eylemlerde bulunmak olarak çeşitlendirilebilir. Çocukların da çevresinden edindiği bilgilerle oluşturduğu algıları somutlaştırmak amacıyla başvurdukları alanlardan bir tanesi de çizim yapmaktır (Yılmaz ve Güven, 2015). Çocuklar çizimleriyle algılarını detaylı biçimde ifade edebilmektedir. Bundan dolayıdır ki çocukları anlamaya, dış dünyayı nasıl gördüklerini analiz edebilmeye ulaşmada çizimler önemli bir yere sahiptir. Çünkü çizimler, kişisel kimliği, belirteçleri ve yansımaları ifade etmektedir (Çağlayan, 2014). Araştırmacılar okul kavramını incelediklerinde pek çok teorik yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Ancak okul içerisindeki en temel ögelerden biri olan öğrencilerin, okulu nasıl algıladığı konusunda yetersizlikler hissedilmiştir (Gülcemal, 2019). Bu bağlamda özel eğitim alanında bireysel eğitimlerle merkeze alınan öğrencilerin okula dair hislerini, deneyimlerini ve düşüncelerini nasıl yorumladıklarını anlamak amacıyla okul kavramı algısının tam olarak anlaşılması oldukça önemlidir. Bu doğrultuda özel eğitime gereksinim duyan bireyler ile tipik gelişim gösteren bireylerin okul algılarının karşılaştırılması gerekliliği hissedilmiştir. Gruplar arası algıların nasıl şekillendiği ve varsa aradaki farklılık düzeyinin ortaya çıkarılması gerekliliği hissedilmektedir. Bu sebeplerden dolayı araştırmada özel gereksinimi olan öğrenciler (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarının çizme yazma tekniği ve görüşme formlarıyla incelenip karşılaştırılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Amaç ve Önem

Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimi olan öğrenciler (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına (öğretmen, sınıf, sınıf arkadaşı) yönelik algılarını tespit etmektir.

Araştırmada, eğitim öğretim yapıldığı okul ortamının öğrenci algısı doğrultusunda şekillenmesi, okul ve çevresine yön verilmesi, aynı zamanda okul-öğrenci ilişkisinin iyileştirilmesi açısından özel gereksinime ihtiyacı olan öğrencilerin okul algısının anlaşılması gerekli görülmektedir. Çocuk çizimlerinin analizinin özellikle özel eğitime gereksinim duyan bireylerin hayal gücüne ve algılarına ulaşabilmede önemli bir değerlendirme yöntemi olduğu düşünülmektedir (Allen ve Craig, 2016). Resim çizmek, duygu ve düşünceleri resim dili ile anlatmak bireyin kendini ifade etme biçimlerinden biridir. Yapılan bir araştırmada özel eğitime gereksinim duyan bireylerin resim çizerek ruhsal gelişimlerine destek sağladıkları aynı zamanda yetersizlik durumuna göre kendilerini resim yoluyla ifade edebildikleri gözlemlenmiştir (Gonca ve Caferoğlu, 2012). Özel eğitimin temel ilkeleri arasında yer alan ‘‘bireysel farklılıkları, gelişimsel özellikleri ve eğitim ihtiyaçları dikkate alınarak eğitim hizmetinin sunulması’’ (MEB, 2018) maddesi göz önüne alındığında öğrencinin okul kavramını algılama biçimini ortaya çıkartmak ve uygulanan programlarda kaliteyi arttırmak, sunulan eğitim hizmetlerinin öğrencinin ilgi ve tutumlarına yönelik olmasını sağlamak amacıyla oldukça büyük önem taşımaktadır. Öğrencilerin algılarına yönelik bir okul ortamının sağlanması sınıflarda olumlu atmosfer oluşması, aynı çalışmanın hem özel gereksinimli (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) öğrencilere hem de tipik gelişim gösteren öğrencilere yapılması çocuklar arasındaki okul algısı farklılığının varlığı hakkında bilgiye ulaşılmasını sağlayacaktır. Ayrıca eğitim kalitesinin artması, kullanılan programların öğrenci esaslı geliştirilmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmayla Türkiye’de özel eğitim alanı içerisinde yapılmış benzer bir araştırma bulunmamaktadır. Bu sebepler ile çalışmanın özel eğitim alanına kazandırılması önemli görülmektedir.

1.3. Problem Cümlesi / Alt Problem Cümleleri

Özel gereksinimi olan öğrenciler (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına (öğretmen, sınıf, sınıf arkadaşı) yönelik algıları nelerdir? Bu problemi incelemek üzere aşağıdaki alt problemlere yanıt aranacaktır.

1. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin öğretmen, sınıf, sınıf arkadaşı ve okul kavramına yönelik algıları nelerdir?

2. Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarmak için konuyla ilgili ebeveyn, öğretmen ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin görüşleri nelerdir?

3. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin öğretmen, sınıf, sınıf arkadaşı ve okul kavramına yönelik algıları nelerdir?

4. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarmak için konuyla ilgili ebeveyn, öğretmen ve zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin görüşleri nelerdir?

5. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin öğretmen, sınıf, sınıf arkadaşı ve okul kavramına yönelik algıları nelerdir?

6. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarmak için konuyla ilgili ebeveyn, öğretmen ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin görüşleri nelerdir?

1.4. Sınırlılıklar

Araştırma, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Şanlıurfa iline bağlı Karaköprü, Haliliye ve Eyyübiye olmak üzere 3 merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığına bağlı özel eğitim uygulama okulu, ilkokul, ortaokul, lise ve bu okullardaki özel eğitim sınıflarına devam eden yönerge alma ve uygulama becerileri yeterli düzeyde olan hafif veya orta düzeyde otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler, hafif veya orta düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrenciler ile bu öğrencilerin ebeveyn ve öğretmenleriyle sınırlıdır.

1.5. Tanımlar

Otizm Spektrum Bozukluğu: Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), dil ve iletişim becerilerinde meydana gelen güçlükler ve sınırlı-tekrarlayıcı davranış örüntüleriyle gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan nörolojik ve gelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013).

Zihinsel Yetersizlik: MEB (2006), zihinsel yetersizliği; "Bireyin zihin işlevleri bakımından akranlarına göre ortalamanın iki standart sapma altında değişiklik göstermesi ve buna bağlı kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklik ya da sınırlılıklar bulunma durumudur.'' şeklinde tanımlamıştır.

BÖLÜM II

KURAMSAL ÇERÇEVE

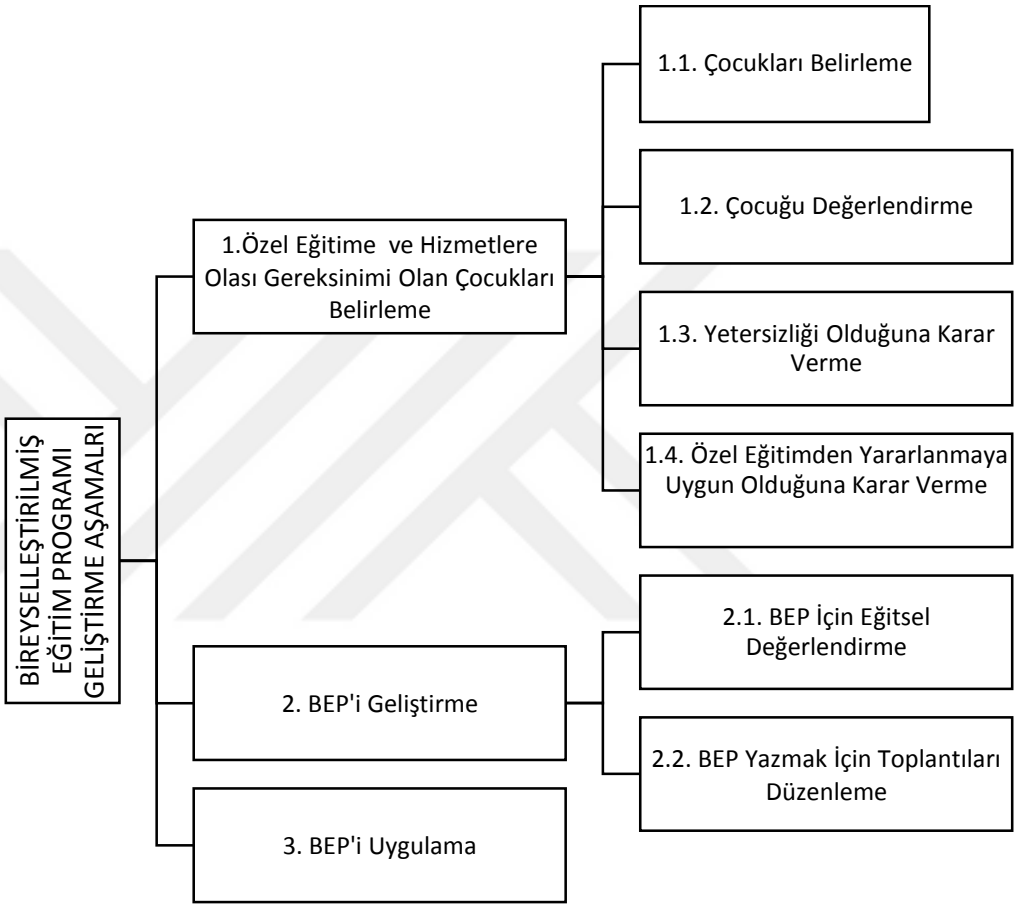
2.1. Özel Eğitime Gereksinim Duyan Bireyler ve Özel Eğitim

Özel eğitim, özel gereksinimi olan bireylere yönelik alanında yetişmiş uzmanlar tarafından verilen eğitimdir. Özel gereksinimli birey ise akademik beceriler ve bireysel özellikler açısından yetersizlik ya da üstün özellikler gösteren kişidir. Özel eğitime gereksinim duyan bireylere; görme yetersizliği olan bireyler, işitme yetersizliği olan bireyler, üstün yetenekli bireyler, ortopedik yetersizliği olan bireyler, OSB'li bireyler, zihinsel yetersizliği olan bireyler örnek verilebilir (Çuhadar, 2013). Örnek verilen tanı gruplarında, her grubun içinde farklı sınıflamalar bulunmaktadır. Bu sebeple her çocuğa özgü ayrı eğitimler verilmesi gerekmektedir. Özel eğitimde amaç, özel eğitime ihtiyacı olan her bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda ilerlemesini sağlamak, bu bağlamda fırsatlar yaratmak, bireyin bağımsız yaşam, kendi kendine yetebilme becerilerini geliştirmek ve bireyi bu konuda yetiştirmektir. Uygun bireysel eğitim programları, materyaller ve özel yetiştirilmiş personeller ile bireylerin yaşama adapte olmalarını desteklemek özel eğitimin temel gayeleri arasındadır. 1951 yılından bu yana özel eğitim, Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde örgün eğitim faaliyetleri içerisinde yer almaktadır (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018).

Özel eğitimin Türkiye'deki problem ve çözüm noktalarını tartışmak amacıyla Birinci Özel Eğitim Konseyi oluşturulmuştur. Bu konsey 13-15 Mayıs 1991 tarihlerinde gerçekleştirilmiş ve 8 farklı komisyon ayrı ayrı sonuçlarını sunmuştur. Özel eğitim alanında bakanlık ayrıca özel eğitime gereksinim duyan bireylere yönelik eğitim yaşantılarında gereken maddi yardımı sağlamak amaçlı projeler geliştirmektedir. Bunlardan biri de Gökkuşağı Projesi'dir. Projede yer alan gökkuşağı sembolü içerisindeki her bir renk farklı engel gruplarını temsil etmektedir (MEB, 2006).

Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitim haklarından yararlanabilmeleri için çalışmalar yapılmaktadır. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin hazırbulunuşluluk düzeyleri doğrultusunda destek eğitim hizmetleri ve bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) hazırlanmaktadır (Ulutaşdemir, 2007). Özel eğitime gereksinim duyan bireyler birbirinden farklı ihtiyaçlara ve ilgi alanlarına sahiptir. Bu sebeple bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlanarak bireyin gelişim özellikleri,

ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda eğitimler verilmektedir (Kargın, 2007). BEP aşamalar halinde geliştirilmektedir. Söz konusu aşamalar *Şekil1* üzerinde basamaklandırılmıştır.



Şekil 1. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Geliştirme Aşamaları (Özyürek, 2014, s.100-107).

İlk basamak olan özel eğitime ve hizmetlere olası gereksinimi olan çocuklar belirlendikten sonra BEP geliştirme aşamasına geçilmektedir. Bu aşamada çocuk eğitsel bir değerlendirmeye alınır ve akademik durumu analiz edilir. Analizler sonucunda BEP yazmak için toplantılar düzenlenir ve bireye uygun eğitsel bir program hazırlanır (Kargın, 2007). Verilen eğitimler sırasında özel eğitime gereksinim duyan bireyler içinde bulundukları ortamdan dışlamadan, adaptasyonlarının maksimum düzeyde sağlanmasına dikkat ederek süreç yürütülmelidir. Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin aileleri de eğitim öğretim sürecinden ayrı tutulmamakta, aile odaklı programlar yapılmaktadır. Bu programların

hazırlık ve uygulama sürecinde eğitimciler aile ile maksimum düzeyde iletişim halinde olmaktadır (Öztürk ve Eratay, 2010).

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin hazırbulunuşluk düzeyleri, akademik performansları ve ihtiyaçları çerçevesinde destek eğitim programları verilmektedir. Bu program içerisinde yer alan kazanımlar yarı yapılandırılmış ortamlarda öğrencinin sosyal yaşamını destekleyecek şekilde (oyun, resim vb. aktiviteler) düzenlenmektedir. Verilen destek eğitim hizmetlerinde sınıf öğretmeni, rehber öğretmen, ilgili müdür yardımcısı, özel eğitim öğretmeni, ilgili uzmanlar ve veli iş birliği halindedir. Öğrenci destek eğitim hizmetleriyle akranlarıyla bütünleşebilmekte aynı zamanda akademik becerilerini geliştirebilmektedir (Idol, 2006).

Özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitim gördüğü farklı türde okul ve kademeler bulunmaktadır. Bireyler ihtiyaç durumunda evde veya hastanede de eğitim görebilmektedir. Bu süreç ve eğitimler Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu Raporu doğrultusunda planlanmakta ve verilmektedir. Rapor doğrultusunda hazırlanan bireysel eğitim programlarında özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ihtiyaçlarına yönelik yıllık uzun ve kısa dönemli amaçlar belirlenip, bireyin bağımsız yaşam becerileri kazanmasına yönelik uygulamalar yapılmaktadır. Hazırlanan uzun ve kısa dönemli amaçların bireysellik esas alınarak kişiye yönelik, olumsuz davranışları ortadan kaldırmak ve olumlu davranış edinme esaslı yöntem ve teknikler uygulanmaktadır (MEB, 2018).

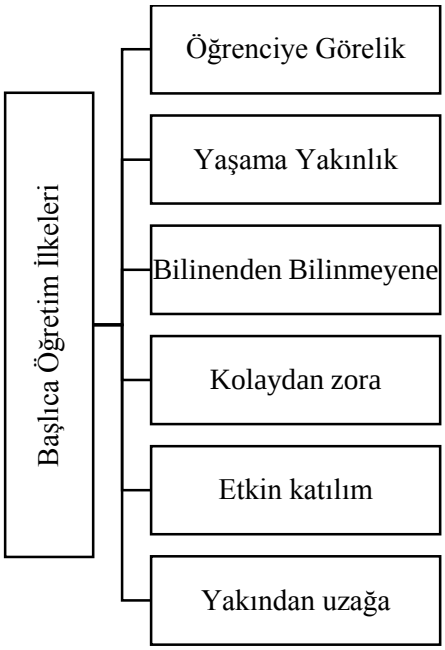
Özel eğitimde erken müdahale ve erken yaşta konulan tanı ile eğitim almak esastır. Özel eğitim sürecinde bireylerin eğitimleri yaşam boyu devam etmektedir. Bu sebeple yetersizlik durumlarına göre kişiye gerekli maddi destek sağlanmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin eğitim aldıkları kurumlara ulaşımları da devlet bütçesinden karşılanmaktadır. Kurumlara gidiş gelişlerinden hiçbir bedel alınmamaktadır. Bu bağlamda ‘‘Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrencilerin Okullara ve Kurumlara Erişiminin Ücretsiz Sağlanması Projesi’’ ilerletilerek uygulanmıştır. Bu proje ile MEB’e bağlı; Özel Eğitim Okulları içerisindeki Anasınıfları, Görme Engelliler Okulları, Özel Eğitim Sınıfları, Uyum Güçlüğü Olanlar Okulu, Zihinsel Engelliler Okulu, Otistik Çocuklar Eğitim-İş Eğitim Merkezi, Ortopedik Engelli Okulları ve İşitme Engelliler Okulları içerisinde eğitim gören, zorunlu eğitim yaş aralığındaki özel eğitime gereksinim duyan bireylere eğitim öğretim gördükleri okul ve kurumlara ücretsiz ulaşım hizmeti sağlanmaktadır (Kalı, 2014, s. 15).

Özel gereksinimli bireylerin erken tanı ve teşhisi eğitim süreci üzerinde büyük etkiye sahiptir. Çünkü özel eğitime gereksinim duyan bireylerin eğitimleri yaşam boyu devam etmektedir. Gelişimsel ve akademik beceri kazanımında erken müdahale programları bireyin

yaşantısına büyük etki sağlayacağı gibi ailenin yetersizliği kabul sürecini de hızlandıracaktır (Landrum, Tankersley ve Kauffman, 2003).

2.2. Özel Eğitim Alanında Başlıca Öğretim İlkeleri

Öğretim ilkeleri, yaş seviyesi ve eğitsel düzeyi fark etmeksizin kabul görülmüş dersin içeriğine uygun şekilde belirlenen amaç ve kazanımları öğretmeye odaklı, uygulama sürecini hazırlayan ve yürüten bilimsel ilkelerdir. Özel eğitim alanı içerisinde bu ilkeler doğrultusunda öğretim sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi oldukça önemlidir (Sünbül,2011). Başlıca öğretim ilkeleri *Şekil 2* üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 2. Başlıca Öğretim İlkeleri (Gözütok,2006,s.171).

Öğretim sürecinin hazırlama, uygulama ve değerlendirme basamaklarında öğrenciye görelik ilkesine dikkat edilmelidir. Öğrencilerin BEP'lerine göre hedef ve kazanımlarının belirlenmesi bu ilkeyle ilişkilidir. Uygulamaların her basamağı o öğrenciye yönelik özel adımlarla hazırlanmış bir zincirden oluşmalıdır. Başlıca öğretim ilkelerinden bir diğeri olan yaşama yakınlık ilkesi de özel eğitim alanında oldukça önemli bir yere sahiptir (Pdr Birimi, 2018). Öğretim içerikleri öğrencinin seviyesine, yaşadığı ortama ve kültürüne uygun şekilde hazırlanmalı ve uygulamalar yapılmalıdır. Bu ilkeye dayanarak hedef ve kazanımlar, öğrencinin içinde bulunduğu sosyal yaşamda aktif kullanabileceği şekilde uygulanmalıdır (Sönmez, 2010). Bilinenden bilinmeyene öğretim ilkesinde ise öğrencinin bildiğinden yola çıkarak başarı duygusunu tatması sağlanmaktır. Özel eğitim alanında öğrencinin başarı

duygusunu tatması önemli bir motivasyon kaynağıdır. Öğrenci yapabildiğini hissedip, başardığını gördükçe öğrenmeye yönelik isteği artacaktır. Böylelikle bilinenin ardından bilinmeyen kazanım öğrenciye sunularak daha yüksek motivasyonla öğrencinin bilinmeyen kazanımı öğrenmesi sağlanmaktadır. Kolaydan zora ilkesinde hedef, bilinenden bilinmeyene öğretim ilkesiyle benzer olarak öğrencinin yapabildiğini ve başardığını hissetmesiyle birlikte hemen ardından zor kazanımı daha rahat öğrenmesini sağlamaktadır (Brown ve Lee, 2015). Özel eğitim alanında etkin katılım oldukça önemlidir. Kazanımlar öğrencinin yetersizlik türü ve düzeyine göre planlanıp etkin olarak katılabileceği şekilde uygulanmalıdır. Yapılan öğretim uygulamalarında öğrenci etkin olarak katılım sağlamalı ve aktif iletişim halinde kazanım sunulmalıdır (Sönmez, 2010). *Şekil 2* üzerinde gösterilen başlıca öğretim ilkelerinden sonuncusu olan yakından uzağa öğretim ilkesiyle öğrencinin yaşadığı yakın çevrenin özelliklerine uygun olarak öğretim yapılırken örnekler sunulmalı daha sonrasında uzak, mekânsal ve zamansal çevreye doğru örnekler ve uygulamalar genişletilmelidir. Böylelikle öğrencinin zihninde kazanım daha kolay yer edecek anlaşılması kolaylaşacaktır (Ummanel ve Dilek, 2016).

Özetle özel eğitim alanında başlıca öğretim ilkeleri her eğitim alanı içerisinde olduğu gibi bu alanda da birbiriyle bağlantılıdır. Hedef ve kazanımların hazırlanması, uygulamaların yapılması ve sürecin tamamının değerlendirilmesinde yani öğretim sürecinin her aşamasında öğretim ilkeleri var olmalı ve süreç yürütülmelidir.

2.3. Özel Eğitim Alanı Öğretim Sürecinde Karşılaşılan Güçlükler

Özel gereksinimli bireylerin öğretmenlerinin, bu bireylere yönelik geliştirdikleri algıların bazı değişkenlere dayandığı görülmektedir. Bu değişkenler içerisinde hizmet içi eğitim, öğretmen özellikleri ve öğrenci özellikleri bulunmaktadır. Bu algılar ile öğretmenler öğrencilerine eğitim verirken farklı davranışlar içerisine girmektelerdir. Bu davranışlar olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Süreç içerisinde öğrenci bu davranışlardan etkilenmekte okula ve öğretmene karşı algılar oluşturmaktadır (Helton ve Helton, 1977; Jamieson, 1986; Shotel, Iano ve McGettigan, 1972). Yapılan bir çalışmada okul idarecilerinin özel gereksinimli öğrencilerin engel türü ve derecelerine göre farklı algılara sahip olduğu gözlemlenmiştir. Araştırma sonucunda işitme yetersizliği, görme yetersizliği, fiziksel yetersizliği ve öğrenme güçlüğü olan gruplara olumlu algılar beslendiği, zihinsel yetersizliği olan öğrenci grubuna ise diğer gruba göre daha düşük olumlu algılara sahip olunduğu görülmüştür (Payne ve Murray, 1974; Smith, Flexer ve Sigelman, 1980).

Kaynaştırma uygulamalarında ise özel eğitime gereksinim duyan bireylerin ilgi, ihtiyaç, öğrenme, davranış özelliklerinin yeterince ortaya çıkarılamadığı belirtilmektedir. Ayrıca kaynaştırma uygulamalarında özel eğitime gereksinim duyan öğrencilerin davranış özelliklerinin diğer öğrencilerde de gözlenmesi ve sınıf içerisinde sıkıntıların varlığından bahsedilmektedir. Öğretmen özelliklerinin yetersizliğe sahip öğrencilere olumlu ve olumsuz etkileri olmaktadır. Olumsuz etkiler arasında bazı öğretmenlerin kaynaştırma uygulamalarını tam olarak benimsememeleri, öğretmenlerin kendi içlerinde yeterli düzeyde bilgi alışverişini sağlayamamaları ve kişilik yapılarının yetersizliğe sahip öğrencilere gerekli motivasyonu sağlayamamasından kaynaklı etkilerden bahsedilmektedir. Özel eğitime gereksinim duyan bireyler bu sebeplerle eğitim ortamlarında sıkıntılar yaşamakta ve okula yönelik çeşitli algıları oluşmaktadır. (Uysal, 1995).

Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik öğretmenlik uygulaması ve okul deneyimi derslerinin yürütülmesinde karşılaşılan sorunların araştırıldığı bir çalışmada; yapılan öğretmenlik uygulamalarında özellikle uygulayıcılar arasındaki iletişim sorunları ve işbirliğinde zorluklar gözlenmiştir. Bunun yanında öğretmen adaylarının öğrenciyle iletişime geçmede ve öğrenciden dönütler almada zorlandıkları belirtilmiştir. Bunun yanında uygulama sınıflarında ciddi materyal eksikliği olduğu gözlemlenmiştir (Bural, 2010).

Özel gereksinimli öğrenciler sınıf içerisinde bağımsız verilen yönergeleri yapamamakta, arkadaşlarıyla sınıf içerisinde iletişim sorunları yaşamakta, sosyalleşmede zorluklar yaşamaktadır. Bu ve benzeri sebepler dolayısıyla farklı eğitim araçlarıyla eğitim öğretim süreçleri desteklenmektedir (Artan, 2001). Bunlardan biri de resim çizme yöntemidir. Bu süreçte yapılan uygulamalarla özel gereksinimli öğrencinin akademik, sosyal ve fiziksel gelişimi desteklenmektedir. Yaşanan olumsuzlukların etkileri uygulamalar ile azaltılmaktadır. Ortaya çıkan ürün ile öğrenciler mutluluk, sevinç gibi duygularla kendilerini daha iyi hissetmektedir (Çağlayan, 2014).

Özel gereksinimi olan bireylerin eğitim öğretim ortamlarının belirli bir düzenlemeden geçmiş olması gerekmektedir. Bu bireylerin eğitim aldığı tüm merkezlerde herhangi bir davranış problemi, saldırganlık, atak gibi durumlarda ortaya çıkabilecek davranışların olumsuz sonuçlarından birey ve çevresinin etkilenmemesi amacıyla duvar ve yerler yumuşak materyallerle kaplanmalıdır. Bunlara köpük, sünger gibi malzemeler örnek verilebilir. Balkon kapıları, pencereler kilitli ve camlar kalın olmalıdır. Bina içerisinde yetersizlik gruplarına göre döşenmiş merdiven, duvar tutmaçları, rampa, asansör gibi düzenlemeler yapılmalıdır (MEB, 2013). Bu tarz donanım hizmetleri her okulda yapılmadığı sürece bireylerin ciddi güçlüklerle karşılaşacağı anlaşılmaktadır.

Okulun çevresel özelliklerinin de özel gereksinimli öğrencileri dolaylı yoldan etkilediği görülmektedir. Bu konuda yapılan bir araştırmadan elde edilen bulgular ise şehir merkezinde yer alan okullarda eğitim gören öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik algıları, gecekondu mahallelerinde eğitim gören öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik algılarından daha olumludur. Kırsal kesimdeki okullarda eğitim gören öğrencilerin, özel eğitime gereksinim duyan bireylere yönelik algıları ise şehir merkezi ve gecekondu mahallelerine göre daha olumlu olduğu görülmüştür (Payne ve Murray, 1974).

2.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler ve Eğitimleri

2.4.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireyler

Otizm spektrum bozukluğu (OSB), tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de adı sıklıkla duyulan nörogelişimsel bir bozukluk kabul edilen özel eğitim kategorilerinden biridir (MEB,2018). Günümüz tanımı ile OSB, dil ve iletişim becerilerinde meydana gelen güçlükler ve sınırlı-tekrarlayıcı davranış örüntüleriyle gelişimin erken dönemlerinde ortaya çıkan nörolojik ve gelişimsel bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB, 3 yaş öncesinde ortaya çıkan, sözel ve sözel olmayan iletişim, tekrarlayan davranış ve ilgiler, sembolik etkinlik, oyun ve sosyal ilişki alanlarındaki bozukluk olarak ifade edilmektedir (Korkmaz, Yalçınkaya ve Demirbilek, 1996). OSB'li bireyler genellikle başkalarıyla iletişim kurmada zorlanma, takıntılı hareket-ilgilerde bulunma, dil becerilerinde veya bağımsız yaşamı sürdürmede sınırlılıklar yaşamaktadır. Fakat OSB'li bireyler birbirinden oldukça farklıdır. Aynı kategori altında nitelendirilseler bile birbirinden farklı birçok özelliklere sahiptirler (Bultas, 2012).

OSB ile ilgili ilk çalışmayı ABD'nin Baltimore kentindeki Johns Hopking Üniversitesi'nde çalışan Leo Kanner yayınlamıştır. Kanner aynı zamanda ABD'nin ilk çocuk psikiyatrıdır. Çalışmada Kanner, 11 yaşındaki hastasının özelliklerini ayrıntılarıyla açıklamıştır. Hiçbirinin yaşıtlarından dış görünüş olarak farklı görünmediklerini ancak davranışlarının yaşıtlarıyla çok farklı olduğunu gözlemlemiştir. Kanner'ın yaptığı açıklama içerisinde yer alan takıntılı davranışlar, dil-iletişim sorunları ve sosyal becerilerde sınırlılık gibi özellikler hala günümüzde OSB özellikleri arasında kabul edilmektedir (Tidmarsh ve Volkmar, 2003). OSB ile ilgili ilk eğitim programları Eric Schopler' in liderliğinde oluşturulan TEACCH ve Ivar Lovaas tarafından oluşturulan erken ve yoğun davranışsal eğitim (EYDE) programıdır. OSB'nin yetersizlik olarak kabul edilmesinden sonra bir süre ana sebebin aile ve ailenin yapısı olduğu düşünülmüştür. Bu düşünce doğrultsunda ebeveynlerin çocuklarıyla ilgilenmediğinden kaynaklı bu yetersizliğin var olduğu ifade

edilmiş hatta bu tip ailelere ‘‘buzdolabı aileler’’ denilmiştir (Tidmarsh ve Volkmar, 2003). Kırcaali-İftar (2013), ebeveynlerin kişilik özellikleri, çocuk yetiştirme tarzları, ekonomik düzeyleri OSB’nin olası ailesel sebepleri olarak düşünülen ilk faktörlerden olduğunu belirtmiştir. ‘‘Buzdolabı aileler’’ tanımlamasının üzerinde zaman içerisinde yapılan araştırmalar OSB’nin ailesel değişkenlerinin hemen hemen hiçbiri ile anlamlı bir ilişki göstermediğini ortaya çıkarmaktadır. Klinik bulgular OSB’de çevresel faktörlerin önemli bir yeri olduğuna dikkat çekmektedir. OSB’li bireylerde mide ve bağırsak sorunlarıyla sık sık karşılaşılmaktadır. Bu durumun sebepleri araştırıldığında yulaf, buğday vb. tahıl ürünlerinde bulunan glüten ve süt ürünlerindeki kazein proteinleri olduğu görülmüştür. Ancak klinik bulgular ile OSB arasında bilimsel bir bağ kurulamamıştır. Bilimsel çalışmalar tarafından bu durum net bir ifade ile desteklenmemiştir (Heflin ve Alaimo, 2007). Erken tanıya en çok gereksinim duyan gelişimsel yetersizlik alanlarından biri olan OSB, DSM-V göre değerlendirilmektedir. OSB tanı ölçütlerinde, 2013 yılında güncellenip yayımlanan ve halen tanı kriterleri olarak kullanılmakta olan DSM-V kılavuzuna göre OSB iki genel bölümde sınırlılıklarla ayrılmaktadır: Toplumsal iletişim etkileşimde güçlükler ve yenileyici davranışlar. Toplumsal iletişim problemleri içerisinde konuşma başlatma ve sürdürmedeki başarısızlık durumu, sözlü olmayan iletişimsel davranışlardaki eksiklikler; göz teması ve beden dilindeki anormallikler veya jestleri anlama ve kullanmadaki eksiklikler; yüz ifadeleri ve sözsüz iletişim eksikliği yaşanan durumlara örnek verilebilmektedir (American Psychiatric Association, 2000; Wilson ve diğerleri, 2013). Sosyal etkileşimde sınırlılıklar, karşılıklı ilişkileri oluşturmada zorluklar görülebilmektedir. Farklı sosyal ortamlara ayak uydurma, uygun şekilde davranmada sınırlılıklar yaşanması örnek olarak verilebilir. Ayrıca yaratıcı oyun oynama, oyun başlatma veya arkadaş edinmede zorluklar gibi akrana ilgi azlığı gözlemlenmektedir. İletişim problemlerinin getirdiği güçlüklerle birlikte sohbet başlatma ve sürdürmedeki sınırlılıklardan kaynaklanan sosyal-duygusal becerilerdeki açıklar; duyguların veya duygulanımların daha az paylaşılması; sosyal etkileşimleri başlatamama veya bunlara yanıt verememe gibi durumlar da OSB’li bireylerde gözlenebilmektedir (Autism Speaks, 2020). OSB’nin erken dönem belirtileri, bebeklik döneminden itibaren gözlemlenmektedir. OSB’li olan bebek ile normal gelişim gösteren bebek arasındaki farklılıklar 8-10. ayda ortaya çıkmaktadır (Rutter ve Schopler, 1987). En büyük farklılık, bireysel farklılıklar göz önünde bulundurulduğunda 8-10 aylık bir bebeğe adıyla seslenildiğinde bebek o sese doğru yönelme becerisi göstermektedir. Ancak OSB’li bebekler bu beceriyi sonraki aylarda bile göstermede zorluklar yaşamaktadırlar. Sosyal-duygusal ve iletişimsel alanda birçok karmaşık davranışlar 10. aydan itibaren ortaya çıkmaktadır. Fakat OSB’li bebeklerde ortak dikkatin ileri düzeyde

kullanımı, iletişimsel seslendirmeler, parmakla bir şeyi işaret etmek veya bay bay gibi jestleri yapabilmede 1,5 yaşını geçtiği halde zorlanmalar, daha önceki aylarda yaptığı becerileri ileriki aylarda bebeğin yapamaması gibi durumlar gözlenebilmektedir (Werner, Dawson, Osterling ve Dinno, 2000). OSB'nin ilk yıllarında ortaya çıkan belirtileri anne babanın tanıması oldukça zordur. Erken tanı ve teşhis süreci oldukça olumlu yönde etkileyecektir. OSB'li birey bebeklik döneminde gözlenen erken belirtilerinden sonra zaman içerisinde birçok farklı davranış sergilemektedir. Özellikle okul öncesi dönemde gözlenen birden fazla farklı davranış vardır. Tanı sürecinde bu davranış ve özellikler OSB'li bireyi tanıma yolunda önemli fayda sağlamaktadır (Bodur ve Soysal, 2004). OSB'de direk biyolojik bir sebep yoktur. OSB tanısı ancak tavır, sosyal iletişimsel özellikler ve davranışlar ile klinik değerlendirmenin ortak kararına istinatgâhıyla konur. Ancak erken yaştaki bireylere OSB tanısı koymak oldukça zordur (Betz, 2016). OSB'nin erken dönem belirtileri Tablo1 ve Tablo 2 üzerinde maddeler halinde sunulmuştur.

Tablo 1

Bebeklik dönemi OSB belirtileri (Ersan, 2013, s. 51-52)

Belirtiler
Göz kontaktı yetersizliği
Parmakla işaret edememe
Başkalarına gülümsememe
Etkileşime girmede yetersizlik
Ce-e gibi sıralı oyunlara ilgi göstermeme
Hem alıcı hem ifade edici dilde yetersizlik
Tekrarlayıcı hareketler

Tablo 2

4-5 yaş grubu OSB belirtileri (Christensen, Bilder, Zahorodny ve diğerleri, 2016, s.37)

Belirtiler
Basit taklite dayalı becerilerde sınırlılık
Senaryolu oyun oynayamama
Oyuncakla uygun oynamama
Söyleneni tekrarlama, monoton ses tonu
Diyalog başlatma ve yürütmede kısıtlılık
Motor ve rituelistik davranışlar

OSB'de belirtiler her ne kadar gruplandırılarak ifade edilebilse de her bir OSB'li birey birbirinden oldukça farklı özellikler göstermektedir. Bu sebeple OSB'nin derecesi ve dönütleri bireyler arasında oldukça büyük farklılıklar gösterebilmektedir. OSB'li bireylerden biri bütün belirtileri gösterebilirken bir başka birey oldukça az belirti de gösterebilmektedir. Bu sebeple OSB tanısı koymak oldukça zordur (Bultas, 2012). OSB'li bireyler erken dönem belirtiler arasında yer alan alıcı ve ifade edici dil becerilerinde oldukça büyük zorluklar yaşamaktadır. OSB'li bireyler, çevresinde olup bitenlere karşı duyarsız kalmakta, akranlarına göre sosyal becerilerde sınırlılıklar yaşamakta, onlarla oyun oynamak, etkinliklere katılmak ve sürdürmek, karşısındaki kişinin duygu ve düşüncelerini anlamakta birtakım sıkıntılar yaşamaktadır. OSB'li bireyler grup etkinliklerine gönüllü katılmak istemezler ve arkadaşlık ilişkilerine girmek istemezler. Genellikle bireysel kalmayı tercih ederler. Kendi hoşlarına giden oyun tarzlarını sürekli olarak devam ettirerek aynı biçimde oynamayı tercih ederler (Taner Işık ve Bozkurt Güveli, 2018). Öfke nöbetleri, ısırma, tükürme, komutlara uymama, belirli alışkanlıkları takıntı düzeyinde sürekli uygulama, empati kuramama gibi davranışlar gösterebildikleri için dış dünyayla kurulan iletişim ve sosyal becerilerde görülen zorlukların derecesi bu sebeplerden etkilenebilmektedir (Campisi, Imran, Nazeer, Skokauskas ve Azeem, 2018).

Yapılan araştırmalar OSB'li bireylerin konuşulan konuları anlamakta zorluklar yaşadıklarını, anlamanın yaş ile birlikte arttığını ancak OSB'li bireylerin yaşıtlarından geride olduğunu ifade etmektedir. OSB'li bireylerin yaşadığı iletişim sınırlılıklarından biri de ekolalidir. Ekolali, kişinin çevresinde duyduğu sesleri hemen ardından veya daha sonrasında taklit etmesidir. Bu duruma yankılı konuşma da denilmektedir (Roberts, 2014). Ekolali aynılığı sevme ve içe dönüklük ile ilişkilendirilmektedir. OSB'li birey sözcükleri tekrar ettiği gibi bazen cümleleri de tekrar edebilmektedir. Birey ekolalik özellik gösterdiğinde sözcüğün anlamına odaklanmaz sadece olduğu gibi sözcüğü taklit eder (Sterponi ve Shankey, 2014). Bebeklik döneminden itibaren ortaya çıkan bu dil iletişim becerilerindeki sınırlılıktan kaynaklı OSB'li bireyler genellikle konuşamamaktadır ya da ekolalik konuşmalar göstermektedir. Tekrarı ve taklitli dili öğrendikleri için belirli ezber kalıplarıyla dil iletişim bölümündeki sınırlılıklarını kapatmaya çalışırlar. İma, şaka veya benzetme gibi dil durumlarını anlamak ve kullanmakta zorluk yaşamaktadırlar (Rapin ve Katzman, 1998). Ortak dikkat bebeklik döneminden itibaren gelişmeye başlayan bir beceridir (Mundy ve Newell, 2007). OSB'li bireyler Tablo 1 ve Tablo 2 de ifade edildiği gibi belirtiler içerisinde yer alan ortak dikkati kurabilme ve sürdürebilmekte sınırlılıklar yaşamaktadırlar. Bu becerinin kurulabilmesi için erken tanı ve teşhis sonrasında verilen yoğun eğitimler

içerisinde çeşitli etkinlikler, dramalar, sosyal öyküler ile bireysel ve grup ile çalışmalar yapılmaktadır (Vatansever ve Ahmetoğlu, 2019).

Yapılan değerlendirmeler neticesinde verilen tanı sonrasında sürekli eğitimle birlikte OSB'li bireyin yaşam kalitesi oldukça olumlu yönde etkilenmekte, OSB belirtileri yoğun eğitimle olumlu yönde azalabilmektedir (Ersan, 2013). Tanı yalnızca konunun uzmanı olan çocuk ruh hastalıkları uzmanı ve çocuk nörologları tarafından verilmekte, tanı koyma sürecinde detaylı bir değerlendirme yapılması gerekmektedir. Bu süreçte çocuğa çeşitli testler uygulanmaktadır. Sadece çocuk değil ebeveynler ile de değerlendirme görüşmeleri yapılmaktadır. Bu görüşmelerde çocuğun doğumdan itibaren süreci, geçirdiği hastalıklar, ailenin yapısı, çocuk-ebeveyn ilişkisine kadar incelenmektedir. Değerlendirmeler neticesinde tanı konulur ve duruma göre gerekiyorsa ilaç desteğine başlanabilmektedir. OSB'nin ilaç tedavisi yoktur. Konunun uzmanlarının yazdığı ilaçlar çocuğun eğitim süreci içerisinde dikkat, odaklanma, takıntılı hareket-ilgiler veya istenmeyen davranış problemlerini kontrol etmek ve belirli bir seviyede tutabilmek amacıyla verilmektedir. Belirli sürelerde OSB'li birey uzmana tekrar muayene olmakta ve sürekli değerlendirmelerle süreç devam ettirilmektedir (Tohum Otizm, 2020).

2.4.2. Otizm Spektrum Bozukluğunun Olası Nedenleri

OSB'nin çok türlü bir etiyolojisi olduğu ileri sürülmektedir. OSB sosyal, dil iletişim ve bilişsel beceriler içerisinde her alanda kendini gösterebileceği gibi sadece bir bölümde de kendini hafif belirtilerle gösterebilen oldukça büyük bir çeşitlilikte etiyolojiye sahiptir (Pehlivantürk, Bakkaloğlu ve Ünal, 2003). OSB'nin belirli bir nedeni yoktur. Olası nedenler genetik, ailesel ve çevresel olmak üzere üç ayrı şekilde gruplandırılmaktadır. Fakat OSB'nin bu gruplar içerisindeki özelliklerden ne kadar ve ne şekilde etkilendiği henüz net bir şekilde ifade edilememektedir (Karpat, 2011).

2.4.2.1. Genetik Özellikler

OSB, davranışsal bir bozukluk olması nedeniyle temelde birden fazla genin iç içe olduğu karmaşık yapıya sahip genetik bir farklılıktır (Korkmaz, 2011). OSB'nin birçok farklı genin aralarındaki etkileşimleri sebebiyle ortaya çıktığı düşünülmektedir (Pehlivantürk ve diğerleri, 2003). OSB'nin genetik temellerle ilişkisini gösteren birçok araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalar ışığında OSB'li birey bulunan bir ailede diğer çocuğunda OSB'li olma ihtimali %2 ila %7 arasındadır (Harris ve Delmolino, 2002). Bunun yanı sıra

belirli ailelerde genetik geçmişler incelendiğinde OSB tanılı bir köken var ise geçmişlerinde OSB tanısı olmayan ailelere oranla çocuklarında OSB görülme ihtimali daha yüksektir. Ayrıca tek yumurta ikizlerinden biri OSB'li ise diğer bebekte de OSB görülme ihtimali %60 ila %80 arasındadır (Jensen ve Sinclair, 2002). OSB'li bireylerin aileleri ve ikiz kardeşleriyle yürütülen başka bir araştırmada ise OSB iletişim ve sosyal alanlardaki yetersizliklerin daha geniş bir yelpazesi ile kalıtsal yani genetik olarak aktarılabilir olduğunu öngörmektedir (Harris ve Delmolino, 2002). Sitogenetik çalışmalarla ortaya çıkarılabilen farklı, normal dışı kromozom özellikleri ve genomda var olan genetiğin kopya sayısının farklılığı OSB etiyolojisinin genetik nedenleri arasında yer almaktadır. Günümüzde hızla ilerleyen teknoloji ve bilimsel çalışmaların varlığında OSB etiyolojisinin bilinmeyen genetik kökenine derinlemesine inileceği, gen bozukluklarının veya yapısal farklılıkların bilim ışığında ilerleyen yıllarda teşhisinin yapılacağı düşünülmektedir (Yosunkaya, 2013).

2.4.2.2. Ailesel Özellikler

Ailenin kültürel yapısı, sosyoekonomik özellikleri, anne babanın kişilik özellikleri OSB'nin ailesel nedenleri arasında akla ilk gelenlerden olmaktadır. Fakat yapılan çalışmalar OSB'nin ailenin yapısı veya ebeveyn özelleriyle ilişkili olmadığını göstermektedir. Ancak yapılan çalışmalar içerisinde OSB tanılı bireylerin %35'inin ailesinde madde-alkol kullanımı bazı ailelerde bağımlılık durumlarının, ileri düzey depresyon veya şizofreni gibi problemlerin var olduğu ileri sürülmektedir (Tidmarsh ve Volkmar, 2003).

OSB'li bireylerin aileleri incelendiğinde aile içi tavır, davranışlar ve becerilerde farklılıklar gözlenmiştir. Mesafeli ve sert davranış kalıpları, dil konuşma, dikkat ve planlama gibi becerilerde sınırlılıklar yaşadıkları fark edilmiştir. Ailelerin de kaygı bozuklukları, depresyon gibi sorunlar yaşadıkları görülmüştür (Piven ve diğerleri, 1994; Hughes, Leboyer ve Bouvard, 1997; Pehlivantürk ve diğerleri, 2003). OSB'li bireylerin yakın akraba çevresinde de bilişsel becerilerde sınırlılıklar, konuşma bozuklukları veya OSB görülme olasılığının yüksek olduğu belirtilmektedir. Fakat birebir yakın çevrede bu durumların sergilenmesi kalıtsal yatkınlığa veya ailesel özelliklere kesin bir delil sunmamaktadır (Bolton ve diğerleri, 1994; Piven ve diğerleri, 1997; Pickles ve diğerleri, 2000; Pehlivantürk ve diğerleri, 2003).

2.4.2.3. Çevresel Özellikler

Yıllar içerisinde yapılan araştırmalar ışığında OSB'nin bazı kimyasallarla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Cıva, kurşun, temizlik ürünlerinin içerisindeki yapılar, pestisit gibi kimyasallarla beynin direk ilişkisinin var olabileceği, erken dönemden itibaren gelişen beynin çeşitli kimyasal ürünlerden oldukça etkilendiği düşüncesini savunanlar araştırmacılar vardır. Solunan havanın temizliği, farmakolojik ilaçlar, tüketilen maddeler, yeme alışkanlıkları, annenin hamilelik döneminde kullandığı ürün ve ilaçlar, tükettiği besinler, alkol, sigara veya madde kullanımı, hamilelik dönemi annenin bulunduğu ortamın OSB'de çevresel özellikler olarak sıralanmaktadır. Ancak bu etmenlerin var olması OSB'nin nedenlerini net bir biçimde ortaya koyamamakla birlikte yeterli kanıt sunamamaktadır (Doenyas, 2019).

2.4.3. Sınıflandırma, Sıklık ve Yaygınlık

OSB'de sınıflandırma, 2013 yılında güncellenip yayımlanan ve halen kullanılmakta olan DSM-V kılavuzundaki kategoriler ışığında yapılmaktadır (American Psychiatric Association, 2000; Wilson ve diğerleri, 2013). DSM-V'ten önce yayımlanan DSM-IV ve ICD-10 Dünya Sağlık Örgütü'nün yaygın gelişimsel bozukluklar başlığı altında yayınlanan kılavuza göre 5 farklı grup bulunmaktadır. Bunlar:

- ✓ Otistik Bozukluk
- ✓ Asperger Sendromu
- ✓ Rett Sendromu
- ✓ Çocukluk Çağı Dezintegratif Bozukluğu
- ✓ Başka Türlü Adlandırılamayan Yaygın Gelişimsel Bozukluk (APA, 1994, Johnson ve Myers, 2007).

OSB, DSM-V'te ise iki farklı alanda sınırlılıklar ile sınıflandırılmaktadır. Bu alanlar içerisinde bireyin gösterdiği semptomların şiddet derecelerine göre gruplama yapılmaktadır. DSM-IV ile DSM-V arasındaki temel fark tüm gruplar kaldırılarak tanı kategorileri tek bir sınıflama altında ‘‘OSB’’ olarak adlandırılmıştır. Ayrıca dil gelişiminde gecikme sorunları OSB kriteri olarak geçmemektedir (American Psychiatric Association, 2000; Wilson ve diğerleri, 2013).

OSB semptomlarının şiddeti 3 ayrı yoğunluk düzeyi şeklinde derecelendirilmiştir. Bunlar, düzey 1' de desteğe gereksinim duyan, düzey 2'de yoğun desteğe gereksinim duyan

ve düzey 3'te ise çok yoğun desteğe gereksinim duyan birey şeklindedir (Friedman, Sadhu ve Jellinek, 2012).

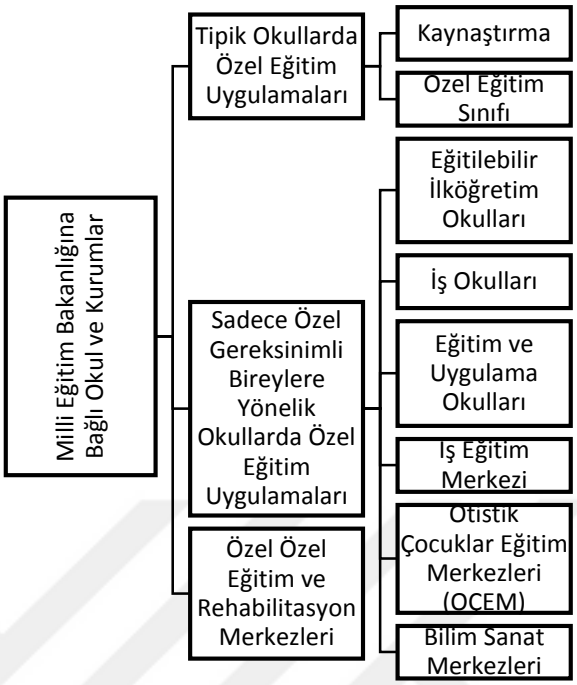
Günümüzde OSB yaygınlık oranını belirlemek oldukça zordur. Milli Eğitim Bakanlığından (MEB) 2014 verilerine dayanarak zorunlu eğitim döneminde OSB'li öğrenci sayısı 16.837'dir. OSB'ye sahip öğrenciler iş uygulama merkezlerinde, özel eğitim sınıflarında ya da normal gelişim gösteren akranlarıyla beraber kaynaştırma eğitimi görebilmektedir. Bunun yanında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden de destek eğitim alabilmektedirler. Destek eğitimlerin karşılandığı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin %53,2'si OSB'li öğrencilere eğitim vermektedir. Bunun yanında OSB'li bireyler, okul öncesi dönemde okul öncesi kurumlara zorunlu ve destek özel eğitim hizmetleri sağlanmasıyla başarılı bir şekilde kaynaştırılabilmektedir (Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere yönelik ulusal eylem planı, 2016). 2018'de ulaşılan son verilere göre, her 59 çocuktan 1'inde OSB görülmektedir. OSB yaygınlık oranlarına dayanarak OSB'ye erkeklerde kızlardan daha fazla karşılaşıldığı belirtilmektedir. Bu verilerin yanında çok sayıda tanı almamış OSB'li birey olduğu düşünülmektedir. (http://www.tohumotizm.org.tr/).

2.4.4. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Eğitimleri

Otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin eğitimlerinden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. Türkiye'de OSB'li bireylerin eğitimleri yasalar ile güvence altına alınmıştır (Eripek, 2004). OSB'li bireylerin eğitsel tanı ve değerlendirmeleri Rehberlik Araştırma Merkezlerinde yapılmaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği doğrultusunda OSB'li bireylere eğitim hizmetleri verilmektedir. Rehberlik Araştırma Merkezlerinde müdür yardımcısı önderliğinde, özel eğitim hizmetleri bölüm başkanı, rehberlik öğretmeni ve özel eğitim öğretmenin de katılımlarıyla Özel Eğitim Değerlendirme Kurulu oluşturulmaktadır. Bu kurul tarafından bireyin nerede, nasıl ve hangi eğitim kurumunda eğitim alacağına dair karar verilmektedir (Aksüt, 2001).

OSB'li birey erken çocukluk döneminden itibaren eğitime başlayabilmektedir. Okulöncesi dönemde tanı almışsa eğer okul öncesi eğitimi almak zorundadır. Verilen eğitim sadece okul öncesi eğitim kurumlarında değil özel eğitim kurumlarında da olabilmektedir. Verilecek eğitimin belli bir süresi yoktur. OSB'li bireyin gereksinimleri doğrultusunda okul öncesi eğitim süresi uzatılabilmektedir (Akçin ve diğerleri, 2014).

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği gereğince özel eğitim sınıfları ve otistik çocuklar eğitim merkezi (OÇEM) açılmıştır. OSB'li bireyler için özel eğitim sınıfları, ilköğretim programı uygulanan özel eğitim sınıfları ve özel eğitim programı uygulanan özel eğitim sınıfları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu sınıflarda öğrencilerin BEP'leri dikkate alınarak uygulanan program düzenlenmektedir. İlköğretim programı uygulanan özel eğitim sınıflarında öğrenci sayısı her sınıf için en fazla 4 kişidir. Meslek eğitimi veren ortaöğretim kurumları, ilkokul ve ortaokullarda özel eğitim programı uygulayan özel eğitim sınıfları içerisinde de OSB'li bireyler eğitim alabilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). OSB'li bireyler BEP'leri doğrultusunda tipik gelişim gösteren yaşıtlarıyla sosyal etkinlikler ve bazı ders kazanımlarını ortak öğrenmektedirler. OÇEM ise OSB'li zorunlu öğretim çağındaki bireylerin eğitim öğretim hizmetlerinden yararlandığı bir özel eğitim kurumudur. Bu eğitim merkezinde OSB'li bireylere öz bakım ve günlük yaşam becerileri, akademik beceriler kazandırılmakta aynı zamanda sosyal yaşama adapte olmaya yönelik eğitimler verilmektedir. OÇEM'lerde bireyin bireyselleştirilmiş eğitim programı doğrultusunda kolaydan zora, adım adım en temel beceriden eğitime başlanmaktadır (Akçin ve diğerleri, 2014). OSB'li bireylerin tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte eğitim alabileceği kaynaştırma eğitimi hizmeti de yönetmelik esasınca sunulmaktadır. Kaynaştırma eğitimini okulöncesinden başlayarak ortaöğretim ve yaygın eğitim kurumlarına kadar RAM raporu doğrultusunda alabilmektedirler. Böylece destek eğitim hizmetlerinin de yardımıyla OSB'li bireyler akranlarıyla birlikte aynı sınıfta akademik ve alan derslerini aynı zamanda sosyal yaşama adapte olma ve bağımsız yaşam becerilerini aktif olarak öğrenilebilmektedirler (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018). OSB'li bireylerin yetersizlik derecesi doğrultusunda verilen rapora göre eğitim görebileceği okul ve kurumlar *Şekil 2* üzerinde listelenmiştir.



Şekil 3. Türkiye'de OSB'li bireylerin eğitim aldıkları kurum ve okullar (ÖEHY, 2018).

OSB'li bireyler Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlarda çeşitli eğitimler alabilmektedir. Hangi okul ve kademede eğitim alacakları RAM'ların verdiği rapor doğrultusunda belirlenmektedir. Tipik okullarda özel eğitim sınıflarında veya kaynaştırma öğrencisi olarak tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte ders alabilmekte, sadece özel eğitime gereksinim duyan bireylere yönelik olarak açılan eğitilebilir ilköğretim okulları, iş okulları, eğitim ve uygulama okulları, iş eğitim merkezleri, OÇEM ve bilim sanat merkezlerinde eğitim görebilmektedirler (Aksüt, 2001). Ayrıca öğrenci, destek eğitim hizmeti kapsamında özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinden yararlanabilmektedir. Bu merkezlerde birey raporuna göre bireysel ve yine bireye uygun şekilde düzenlenmiş grup eğitimi alabilmektedir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], 2018).

2.5. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitimleri

2.5.1. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireyler

"Eripek (1996), zihinsel yetersizliği; "gelişim süreci içerisinde genel zihinsel işlevlerde önemli derecede gerilik, bunun yanında uyumsal davranışlardan (iletişim, öz bakım, ev yaşamı, sosyal beceriler, toplumsal yararlılık, kendini yönetme, sağlık ve güvenlik, işlevsel akademik beceriler, boş zaman ve iş) iki ya da daha fazlasında sınırlılıklar gösterme durumu" şeklinde tanımlamıştır. MEB (2006) ise zihinsel yetersizliği; "Bireyin

zihin işlevleri bakımından akranlarına göre ortalamanın iki standart sapma altında değişiklik göstermesi ve buna bağlı kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki eksiklik ya da sınırlılıklar bulunma durumudur.'' şeklinde tanımlamıştır. Tanımlarda da belirtildiği gibi zihinsel yetersizliği olan bireyler birtakım becerilerde sınırlılıklar yaşamaktadır. Bu sebeple bireyleri bağımsız bir şekilde günlük yaşama adapte etmek amacıyla işlevsel akademik beceriler öğretilmektedir. Bu bireylerin her birinin gereksinimleri birbirinden farklıdır. Bu sebeple bireysel değerlendirmeler yapılmaktadır (Kırcaali-İftar, Ergenekon ve Uysal, 2008).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin zekâ seviyeleri birbirinden farklı olabilmektedir. Aynı zeka düzeyinde olan bireyler içerisinde de farklılıklar olabilmektedir (Dosen, 1989). Her birey birbirinden farklı zeka özelliklerine sahiptir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin, yetersizliğin bireyde ortaya çıkardığı sonuçlara göre bazıları okula başlamadan bazıları ise okula başladıktan sonra gereksinimleri fark edilmektedir (Özyürek, 2014).

Kişilerin toplumsal hayatta bağımsız yaşamlarını sürdürebilmek için birtakım beceriler bütününe sahip olmaları gerekmektedir. Bunlar kavramsal, sosyal ve işlevsel becerilerdir. Bu beceriler bütününe uyum davranışları denmektedir. Zihinsel yetersizliği olan bireyler, tipik gelişim gösteren akranlarıyla içinde bulunduğu sosyal gruptan istenen uyum davranışlarını gösterememektedir (Baldwin, 2015). Bu beceriler bütününü göstermede sınırlılıklar yaşadıkları için bireye yönelik BEP'ler hazırlanmakta destek hizmetleri yürütülmektedir (Özyürek, 2014).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin zihinsel işlevleri belirgin düzeyde tipik gelişimin altındadır (Patton, Payne ve BeirneSmith, 1986). Zihinsel yetersizliği olan bireylere uygulanan zeka testlerinden en yaygını Wechsler Zeka Testi'dir. Wechsler Zeka Testi, uygulanmakta olan zeka testleri içerisinde geçerlilik ve güvenirliği kanıtlanmış, özel eğitim alanında sıklıkla başvurulan zeka testlerinden biridir. 10 test ve 5 alt testten meydana gelmektedir. Uygulanan yaş aralığı ise 6-16'dır (Kaufman, Flanagan, Alfonso ve Mascolo, 2006).

Zihinsel yetersizliği olan bireylerde önemli seviyede dil gelişim sorunları da yaşanabilmektedir. Bunun sebebi dil gelişiminin zihinsel gelişim ile yakından ilgili olmasıdır (Pınar, 2006). Zihinsel yetersizliği olan bireyler akranlarıyla aynı dil gelişim evrelerinden geçmekte ancak bireyler bu evreleri akranlarının gerisinden tamamlamaktadır (Pınar, 2006). Fiziksel gelişimleri ise akranlarıyla karşılaştığında daha geriden tamamlanmaktadır. Kaba motor ve ince motor becerileri bağımsız yapabilmede zorluklar yaşayabilmektedirler (Özer, Aral, Özer ve Güvenç, 1999).

2.5.2. Zihinsel Yetersizliğin Nedenleri

Zihinsel yetersizliğin nedenleri genel olarak yapısal ve edinilmiş nedenlere bağlanmaktadır (Eripek, 1996).

Yapısal nedenler arasında genetik bozukluklar, kalıtsal metabolizma bozuklukları ve kromozom bozuklukları bulunmakta ayrıca belirlenememiş nedenlerin var olduğundan söz edilmektedir (Smith, 2007; Westlin ve Fox, 2004).

Zihinsel yetersizliğin edinilmiş nedenleri içerisinde doğum öncesi, sırası ve sonrasında enfeksiyona maruz kalma, yetersiz beslenme ve çevresel etmenler yer almaktadır. Doğum sonrasında ise travma ve yaralanmalar da zihinsel yetersizliğe sebep olabilmektedir (Rosenberg ve Abbeduto, 2013).

2.5.3 Sınıflandırma

Amerikan Zihinsel ve Gelişimsel Yetersizlikler Birliği (AAIDD) bireye yönelik desteği ön planda tutarak yapılan eğitim sürecini önermiştir. AAIDD sınıflandırmasında, zihinsel yetersizliği olan bireyler; aralıklı desteğe ihtiyaç duyan birey, sınırlı desteğe ihtiyaç duyan birey, kapsamlı desteğe ihtiyaç duyan birey ve yaygın desteğe ihtiyaç duyan birey olmak üzere dört kategoriden bahsetmektedir. Aralıklı desteğe ihtiyaç duyan bireyler bir eğitim kurumuna yerleştirme aşamasında veya yeni bir işe girerken vb. geçiş aşamalarında bireye yönelik geliştirilen desteğe gereksinim duymaktadırlar. Sınırlı desteğe ihtiyaç duyan bireyler sadece belli aralıklarda, iş hayatına girişte kısa bir destek veya okul mezuniyetinden sonraki yaşama uyum süreci gibi zamanlarda desteğe gereksinim duymaktadırlar. Kapsamlı desteğe ihtiyaç duyan bireyler fazlaca vakit geçirilen okul, iş yeri, ev gibi ortamlarda programlar dahilinde düzenli şekilde belirlenen zamanlarda destek almaya ihtiyaç duymaktadır. Yaygın desteğe ihtiyaç duyan bireyler ise kişinin bulunduğu her ortamda düzenli, daimi desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu kategoride ki bireylere destek sırasında kararlılık ve süreklilik oldukça önemlidir. Sürekli bir destek hizmeti olduğu için masraflı ve ihtiyaç duyulan eleman sayısı fazladır (Tassé, Luckasson ve Nygren, 2013).

Zihinsel yetersizliği olan bireyler zekâ düzeylerine göre psikolojik ve eğitsel açıdan kategorilendirilmektedirler. Bu şekilde verilen eğitimi bireyselleştirmek, kişiye göre plan ve program hazırlamak daha kolaylaşmaktadır. Psikolojik sınıflandırma; 1.hafif, 2.orta ağır, 3. çok ağır yetersizlik şeklinde üç kısma ayrılırken; eğitsel sınıflandırma ise 1.eğitilebilir, 2.öğretilebilir, 3. ağır ve çok ağır olmak üzere gruplandırılmaktadır (Paksoy, 2003).

2.5.3.1. Hafif Düzeyde Zihinsel Yetersizlik Gösteren Bireyler

Hafif düzeyde zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin birçoğunun gereksinimleri okula başladıktan sonra fark edilmektedir (Özyürek, 2014). RAM raporuna göre hazırlanan BEP ile tipik gelişim gösteren akranlarıyla birlikte kaynaştırma eğitimi alabilmekte veya özel eğitim sınıflarına devam edebilmektedirler. Ek olarak destek hizmetleriyle sosyal ortamlara katılım, akademik beceriler, okul dışı faaliyetlere katılımları sağlanmaktadır (MEB, 2006).

2.5.3.2. Orta Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik Gösteren Bireyler

Orta ağır düzeyde zihinsel yetersizlik gösteren bireyler erken çocukluk döneminde gelişimlerinde önemli gecikmeler fark edilmektedir. Yıllar geçtikçe bu gecikmelerin sonuçları kendini daha belirgin şekilde göstermektedir Gelişimsel gecikmeler, bireysel farklılıklara göre değişebilmekte bazen davranış problemleri gösterebilmektedir (Sucuoğlu, 2010). Bireyler genellikle özel eğitim sınıflarında eğitim görmektedir (MEB, 2006).

2.5.3.3. Çok Ağır Düzeyde Zihinsel Yetersizlik Gösteren Bireyler

Çok ağır düzeyde zihinsel yetersizlik gösteren bireylerin hareketleri sınırlıdır, bağımsız hareket etmede zorluklar yaşamakta ve gereksinimlerini kendileri karşılayamamaktadırlar (Eripek ve Vuran, 2012). Merkezi sinir sistemlerinde büyük yetersizlikler ve sağlık sorunları yaşamaktadırlar (Ünal, 2015)

2.5.4. Sıklık ve Yaygınlık

Dünya Sağlık Örgütü'nün 2011 yılında yayınladığı Dünya Engellilik Raporu'na göre 18 yaş üzerindeki bireylerin %15.6' sı özel gereksinimlidir (WHO, 2011:27). Türkiye'de zeka ölçütlerine dayanarak yapılan tahminlerde nüfusun %3'ünün zihinsel yetersizliği olan bireylerden oluştuğu kabul edilmektedir. Uyum ölçütüne dayanarak yapılan tahminlerde ise bu sayının %1' e kadar düşeceği düşünülmektedir. Zihinsel yetersizlik gösteren grup kendi içerisinde incelendiğinde ise bu nüfusun yaklaşık %88'ini hafif, %9'unu orta ve %3'ünü ağır grup olduğu ortaya çıkmaktadır (Eripek ve Vuran, 2012).

Türkiye Engelliler Araştırması (2002), verilerine göre zihinsel yetersizliğe sahip bireylerin cinsiyet oranlarına bakıldığında erkek birey oranı 0.6 iken zihinsel yetersizliğe sahip kadın birey oranı 0.4 olarak belirtilmektedir.

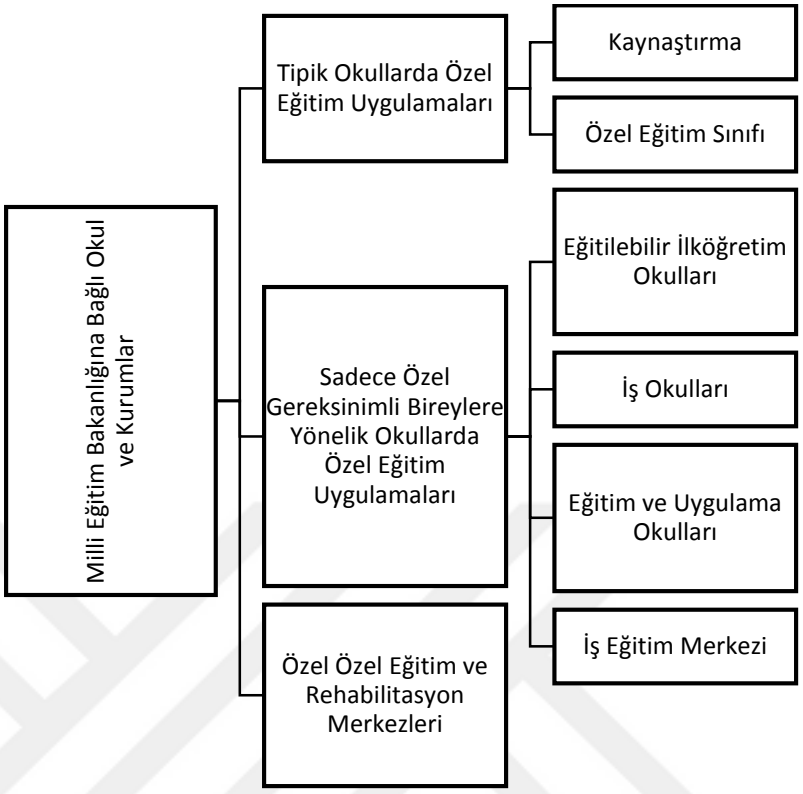
Engellilerin Sorun ve Beklentileri Araştırması (2010), engelin ortaya çıkış nedenleri yönünden oranlanışına göre zihinsel yetersizlik gösteren doğum öncesinde (gebelikte) 21.2 birey, doğum sırasında 16.3 birey, 1 yaş altında 27.1 birey, 1 yaş ve üstünde 32.8 birey, bilinmeyen nedenlerden ise 3.7 birey bulunmaktadır.

2.5.5. Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimleri

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ilgi ve ihtiyaçları, gereksinim duydukları beceriler, eğitim öğretim süreçleri tipik gelişim gösteren bireylere göre farklılıklar göstermektedirler. Bu farklılıklar sebebiyle var olan eğitim öğretim uygulamalarında zihinsel yetersizliğe sahip bireyler için onlara özel hazırlanan, bireyin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda düzenlenen bireysel eğitim programları çerçevesinde eğitimler almaktadırlar (Diken ve Sucuoğlu, 1998). Zihinsel yetersizliği olan bireylere verilen özel eğitimin ana noktası, bu bireylere sosyal ortamlarda bir başkasının yardımına gereksinim duymadan tamamen kendi başlarına hayatlarını devam ettirebilmeleri ve bu doğrultuda beceriler kazandırmaktır (Karabulut ve Yıkmış, 2010). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimlerinden Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. Türkiye'de zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitimleri yasalar ile güvence altına alınmıştır. Verilen eğitimlerde bireyin toplumsal hayat, dil-iletişim ve bağımsız günlük yaşam becerileri, akademik kazanımlar gibi beceri ve kazanımlar ayrı ayrı ele alınarak işlenerek bireyi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda geliştirmek amaçlanmaktadır (Eripek, 2004).

Zihinsel yetersizliği olan bireyler RAM'ın verdiği rapor doğrultusunda birçok tür ve kademedeki okullarda eğitim alabilmektedir. Okul öncesi dönemden itibaren bireyin hazırbulunuşluluğuna bağlı olarak gerekli müdahale ve destek hizmetleri sunulmaktadır. Bireye uygulanan program, kademe ve tür fark etmeksizin kişiye öncelikli olarak günlük yaşama bağımsız katılabilme becerisi öğretimine odaklanılmalıdır. Bu beceriler içerisinde özbakım, ev hayatına uyum, toplumsal hayata uyum sayılabilir. Öncelikli amaç bireye bu becerilerin öğretimini yapmak olmalıdır (Şahin, 2013).

Türkiye'de zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim alabilecekleri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlar *Şekil3* üzerinde gösterilmiştir.



Şekil 4. Türkiye'de zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim görebilecekleri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlar (ÖEHY, 2018).

Türkiye'de zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim görebilecekleri Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okul ve kurumlar içerisinde tipik gelişim gösteren bireylerin gittiği okullar bulunmaktadır. Bu okullar bünyesinde tipik gelişim gösteren bireylerle aynı sınıfta eğitim alabilecekleri kaynaştırma uygulamaları ayrıca özel eğitim sınıfları bulunmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan bireylere yönelik okullarda eğitim alabilmektedirler (Karabulut ve Yıkmış, 2010). Bu okullar arasında eğitilebilir ilköğretim okulları, iş okulları, eğitim ve uygulama okulları ve iş eğitim merkezleri bulunmaktadır. Ayrıca bireylerin yetersizlik derecesine göre hizmet alabildikleri özel özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri de bulunmaktadır (ÖEHY, 2018).

2.6. Okul Kavramı Algısı

Eğitim öğretim yapılırken ortaya çıkan sıkıntıların çoğu eğitimlerin yapıldığı alan olan okul içerisinde meydana gelmektedir. Bu sebeple eğitimin kalitesi, okul içerisinde yaşanan sıkıntılar ve bunların çözüm yollarına ulaşılması için okul hakkındaki algıya yoğunlaşılması ve okul içerisindeki bireylerin okul hakkındaki yorumlarının analiz edilmesi

gerekmektedir. Bu sebeplerle okulu algılama konusu, algının çevreye yön vermesi, okul ile ilişkisi açısından iyi bir şekilde anlaşılması gerekmektedir (Özdemir ve Kalaycı, 2013). Öğrencilerin algılarına yönelik bir okul ortamının sağlanması da olumsuz okul algılarının azalması, okul içerisinde olumlu atmosfer oluşması ve eğitimin kalitesinin artması, kullanılan programların öğrenci esaslı geliştirilmesine katkı sağlayacağından oldukça önemlidir (Gülcemal, 2019).

Bireyin okulla olan ilişkisi, okul içerisindeki kişilerle olan görüşleriyle alakalıdır. Birey bu kişilere karşı güven ve kendisinin bu kişilerce benimsendiğini ve önemsendiğini hissediyorsa okula daha bağlı, olumlu algılarla dolu olmaktadır (Blum ve Libbey, 2004). Öğrencilerin okul kavramına yönelik algıları; iç dünyasındaki duygu ve düşünceleriyle meydana gelmekte, öğrencilerin okul içerisindeki davranışlarının ana kaynağı olmaktadır (Özdemir ve Kalaycı, 2013).

Okula karşı tutum sadece okul içinde yaşananlardan kaynaklı değil, aile, öğrenci, sosyoekonomik durum, akranlar gibi birçok faktör altında toplanmaktadır. Okula gitmeyi isteme veya istememe durumu hatta okulu terk etme durumunda bile bu faktörler etkili olmaktadır. Olumlu olumsuz akran ilişkileri, kişinin özsaygı düzeyi, okul içindeki atmosfer öğrencinin okula başlağı günden itibaren okula yönelik tutumlarının oluşmasını etkilemektedir (Yalçın, 2011). Özdemir, Şezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010), öğrencilerin okullarına bağlanma durumlarının olumlu yönde gelişmesi için okul algısının olumlu yönde sağlanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Özdemir ve Kalaycı (2013), bireyin okula bağlılık durumu ile okul algısının ilişkisi üzerine çalışmış, okul algısının okula bağlılık durumunu etkilediği, okul algısının okula bağlılık durumu üzerinde öngörde bulunduğunun sonucuna ulaşmıştır.

Inbar (1996), öğrencilerin okula yönelik algıları üzerinde yaptığı bir çalışmada öğrenciler kendi okullarını takıma, aileye, iş yerine, hayvanat bahçesine, arı kovanına, cezaevine benzetmişlerdir. Yapılan başka bir çalışmada öğrencilerin öğretmen ile ilgili algıları bilgi veren, besleyici, seven ve koruyan iken okul ile ilgili algıları bilgi ve kazanım yeri olduğu görülmüştür. Öğrencilerin yapılan çalışma sonucunda yüksek oranda okula yönelik olumlu bir algıya sahip olduğu düşüncesine varılmıştır (Ateş, 2016).

Arastaman (2006), yaptığı araştırmada lise öğrencilerinin sosyoekonomik düzeylerine göre okula bağlılıklarını karşılaştırdığında sosyoekonomik düzeyleri düşük olan öğrencilerin, sosyoekonomik düzeyleri yüksek olan öğrencilere göre daha fazla okula bağlı oldukları görülmüştür. Öğrencilerin cinsiyetlerine göre karşılaştırma yapıldığında, liseli erkek öğrencilerin daha düşük okul bağlılıkları olduğu ortaya çıkmıştır. Okula bağlılıkları

etkileyen faktörler arasında öğretmenden dolayı ortaya çıkan sebeplerin, idareden dolayı ortaya çıkan sebeplerden daha yüksek etkileme düzeyine sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Ebeveynlerin eğitim düzeylerine göre bakıldığında ise annenin eğitim durumu iyi olan öğrencilerin okula karşı daha düşük bağlılık geliştirdikleri görülmektedir (Arastaman, 2006). Benzer olarak Özdemir (2012), lise öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrenciler içerisinde sınıf ve kademe arttıkça olumlu okul algısının düştüğü, sosyoekonomik düzeyi yüksek olan öğrencilerin daha az olumlu okul algılarına sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Ertük (2017), ilkokul öğrencilerinin öğretmen kavramnına yönelik metaforik algılarını incelediğinde öğrencilerin öğretmenlerini yüksek frekansta aile bireylerine (anne-baba) ayrıca bilgisayar, fırıncı, ayaklı sözlük ve güneş metaforlarına benzettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Okul öncesi çocukların öğretmen kavramına yönelik algıları araştırıldığında birbirinden farklı benzetmeler ortaya çıkmıştır. Çocuklar yüksek oranda öğretmenleri tavşan, aslan, kedi, köpek, koyun ve kelebeğe benzetmişleridir. Bu araştırmada kız ve erkek çocukları arasında öğretmen benzetmelerinde farklılaşmalar görülmüştür (Kızıltaş ve Halmatov, 2017). Gündüz (2014), ilkokul öğrencilerinin etkili öğretmen hakkındaki düşüncelerini görüşme formu aracılığıyla araştırmıştır. Uygulanan 4 soruluk görüşme formunun analizleri sonucunda ilkokul öğrencilerinin etkili öğretmen hakkında düşüncelerinin karakter yapısının önemi olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Akademik kariyer düzeyi, mesleki becerileri, alandaki yetkinliğinin öneminden ziyade öğretmenin karakteristik özelliklerinin daha önemli olduğu sonucuna varılmıştır. Okul algısını yaratmada okul içerisindeki temel bileşenlerden olan öğrencinin öğretmen algısı oldukça önemlidir. Bu sebeple yapılan araştırma sonuçları öğrenci öğretmen iletişiminin, öğretmenin okul içerisindeki rolünün okul kavramı algısının oluşmasındaki önemini vurgulamaktadır.

Okul kavramı algısnın oluşmasında duygular oldukça önemlidir. Okul ile ilgili olumlu ve olumsuz hisler oluşan algıyı şekillendirmektedir. Bu sebeple okul ortamına hakim olan hava öğrenciler için oldukça önemlidir. Döş (2013), öğrencilerin mutlu okul kavramını nasıl tanımladıkları üzerine yaptığı araştırmada Anadolu lisesine giden 47 gönüllüyle yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanarak çalışmıştır. Okul ortamının önemi, mutlu okulun nasıl olması gerektiği, mutlu okul içerisinde yer alan tüm bireylerin sorumlulukları ve davranış biçimleri üzerine görüşülmüştür. Öğrenciler, mutlu okul ortamında öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin onlara daha samimi davranmaları gerektiğini belirtmişlerdir.

. Hiçyılmaz (2020), ideal okula ilişkin algıları incelemek amacıyla 8. Sınıf öğrencilerine çizme-yazma yöntemini kullanarak hayal gücü tipolojisi bağlamında araştırma

yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 258 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama sırasında öğrenciye ideal okula ilişkin algılara ulaşmak amacıyla çizim yapmadan önce sorular sorulmuştur. Ardından çizim yapmaları istenmiştir. Veriler sonucunda yaratıcı, fantezi, eleştiri ve empati şeklinde hayal güçleri kategorilerinde resimler ortaya çıkmıştır. Katılımcıların yüksek frekansta ideal okul algısının yeni şekillerde ve hayal gücüne dayalı olduğu ortaya çıkmıştır.

Okullar insan odaklı bir sosyal alandır. Bilinç ve bilinçaltımızda oluşturduğumuz yaklaşımlar günlük yaşamdaki davranışlarımızı yönlendirir, bunlara yönelik değerler sistemimizi oluşur. Turan ve Aktan (2008), Okul yaşamı içerisindeki sosyal değerler ve ayrıca olması düşünülen sosyal değerler üzerine yapılmış bir araştırma sonucunda öğrenci ve okul içerisindeki eğiticilerin yorumları arasında farklılıklar ortaya olduğu sonucuna varılmıştır. Katılımcıların okul yaşamı içerisinde pozitif değerlere sahip oldukları görülmektedir. Bunun yanında sorumluluk, rekabet yerine yardımlaşmayı seçmek gibi ideal değerler olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

2.7. Bir İletişim Aracı Olarak Resim

Çocukluk bireyin tüm yaşamını etkileyen bir dönemdir. Bireyin tüm yaşamını bu dönemde ki algıları, düşünceleri ve davranışları etkilemektedir (Ayaydın, 2011). Maslow, yaratıcı kişilerin kendilerini dış dünyaya daha rahat açtıklarını, dışa dönük, içsel denetimlerinin yüksek ve daha rahat sosyalleşebildiklerini ifade etmektedir (Maslow, 1959; Sungur, 1998; Çiftçi, 2002:21). Sanatsal bir ürün ortaya koymak için konuya yönelik algılar oldukça önemlidir. Çünkü algı yaratma durumu ürün ile kurulan bağın temelini ortaya koymaktır. Örneğin bir konuyla ilgili resim yaparak çıkan ürünler aracılığıyla kişinin algıları ortaya çıkmaktadır. Algı sürecin başında var olmakta, algı ile ürün ortaya çıkmaktadır. Bu nedenle sanatsal yaratmanın temelini algılar oluşturmaktadır (Karayağmurlar, 1990:261). Resim yapmak bir çocuğun ilk yaşlarından itibaren yaptığı tanınmaz işaretler, karalamaları dahi kapsamaktadır. Çocuk büyüdükçe bu çizgiler ve noktalar anlam kazanmakta ve algılar ile birlikte bir konu, olay barındırmaktadır. Çocuk, resim yaparak belirsizliklere karşı tolerans geliştirir, bir olaya karşı farklı bakış açıları oluşturur veya eleştirel bir bakış açısı ile bağımsız çalışabilme becerisi geliştirir (Karademir ve Demirel, 2020). Erken çocukluk dönemi ve öncesinde çocukların düşünmesinin oldukça fazla bir kısmı sözel olmayan biçimdedir. Olayları ifade etmekte zorlansalar bile daha fazlasını anlamakta ve kavramaktadırlar. Tarih öncesi çağlardan itibaren resim bir iletişim aracı olarak kullanılmaktadır (Turhan, 2015). Resimler; hikâye veya olayların ifade edilmesini,

duyguların aktarılmasını, dini tasvirleri, gerçeğin yorumlanmasını, eleştiri, günlük yaşamın aktarılması gibi birçok durumun aktarıldığı bir iletişim aracı olarak kullanılmıştır. Dönemler incelendiğinde insanlar mağara duvarlarına, taşlara, kayalara resim yaparak kendilerini ifade etmişlerdir. Bilinen en eski, ilk eserlerin yapıldığı Eski Taş Devri'nde insanların taş ve mağara duvarlarına çizdiği av sahneleri, hayvan ve el resimleri bulunmaktadır (Hodge, 2014).

Vincent van Gogh ''Resim yapmayı düşlüyorum, sonra da rüyamın resmini yapıyorum.'' diyerek resim yapmanın bireysel ifadelerden oluştuğunu, hayal gücünün ve algıların resim üzerindeki önemini vurgulamaktadır (Arnold, 1988).

Paul Cézanne ''Duyguda başlamayan sanat eseri sanat değildir.'' düşüncesi ile sanat eserlerinin tamamının bir duygu barındırdığını, kişinin ortaya çıkardığı üründe kendine ait duygu durumunu, hislerini aktardığını dile getirmektedir. Ürünün ilk adımında kişinin bir duygu durumu içerisinde olması gerekliliğini öncelik görmektedir (Becks Malorny, 2001).

Kişi dünyaya gelişinden itibaren ilk sanat deneyimi resimdir denebilir. Yaşamlarının ikinci senesinden itibaren bir kalem veya benzeri materyallerle hiç düşünmeden direkt karalama ve çizim deneyimlerini ortaya çıkarmaktadırlar. Büyüdükçe bu deneyimler daha detaylı, kendi algılarına yönelik olmaktadır. Ayrıca kişiler bu deneyimler sırasında oldukça eğlenmekte bağımsız bir şekilde çizimlerini içlerinden geldiği gibi yapmaktadırlar. Kişilerin çocukluk çağlarında resim yaparken oldukça fazla heyecan ve mutluluk içerisinde olduğu gözlemlenmiştir. Bu şekilde kişi arada hiçbir yönlendirme olmadan saf bir biçimde kendi dünyalarını yaşamlarının ilk dönemlerinden itibaren kâğıda dökebilmektedirler (Ayaydın, 2011).

Her çocuğun içinde resim yapmaya karşı bir ilgi vardır. Çocukların resim yapma istekleri yöre, bölge, ırk fark etmeksizin var olmaktadır. Sadece çocukların yaptığı resimler yaşadıkları kültürel yaşama göre değişim göstermektedir (Karayağmurlar, 1990: 265.). Çocuklar kendilerini sözel yollarla ifade edemediğinde farklı yollara başvurmaktadırlar. Bunlardan biri de kendi iç dünyalarını, algılarını dışa vurabildikleri resim çizme yöntemidir. Bu tarz sanat etkinlikleri bireyin iç dünyasını daha rahat anlatabildiği yollardan biridir. Renk, şekil, işaretler, konum, büyüklük gibi çeşitli biçimleri kullanarak çocuk iç dünyasını somutlaştırabilmektedir (Karademir ve Demirel, 2020).

Resim yapmayan bir çocuğun olma ihtimali yok denecek kadar azdır. Birey küçük yaşlardan itibaren az sayıda bile olsa en az bir resim yapmak ve resim yaparak iç dünyasını, algılarını, duygularını somut halde dışa vurmaktadır. Resim bu sebeple etkili bir iletişim aracı olarak sayılmaktadır (Artut, 2004). Çocukların resimlerini inceleyerek kişinin dünyayı

veya olayları kendi gözüyle nasıl algıladığını anlamak mümkündür. Çocuğun karşılaştığı olumsuz durumlara, sevmediği kişilere ve rahatsız olduğu olaylara da resim yoluyla ulaşılabilinmektedir. Tüm bu ifadelerden kaynaklı bir iletişim aracı olarak resim çocuğu anlamakta oldukça önemli bir ulaşım yoludur (Samurçay,2006; Şener,2018).

Çocuk resimlerinin analizlerini yapmak ve çocuğun algılarını ortaya çıkarmak için zaman içinde belli kuramlar ortaya çıkmıştır. Bunlardan biri de projektif yaklaşımlardır. Projektif yaklaşım, çocuk resimlerini analiz eden Sigmund Freud' un temelini attığı psiko-analitik bir kuramdır. Kuramın temel felsefesi bireyin bilinçaltına ulaşmak ve tıpkı bir buzdağının altına inmek gibi görünmeyen taraflara ulaşmak, bireyin güdülerini analiz edebilmektir. Freud'un bu kuramına göre çocuğun kendi başına ortaya çıkardığı resimler, kişinin bilinçaltında saklanan korku, istek, öfke gibi duygu durumlardan ve bunları meydana getiren olaylardan oldukça etkilenmektedir (Grantt, 2004). Bu kuram temelinde ortaya çıkan projektif resim testleri; çocuğun iç dünyasına ve duygu, düşüncelerine ulaşabilmek amacıyla birebir uygulanan veri toplama aracı olarak kabul edilmektedir (Venger,2011; İlkiliroğlu, 2018). Sonuç olarak projektif resim testleriyle çocuğun iç dünyası ve algılarına ulaşmak mümkündür. Ancak verilere ulaşmak, çocuğun ifade biçimine göre zorlaşabilmektedir. Çocuk çizdiği resimlerde direkt bir yansıtma yapmaz. İşaretsel bir çizim ile veya kapalı bir şekilde de kendi dünyasını ifade edebilmektedir (Sayıl, 2004). Günlük yaşam içerisinde etkileşim kurduğu okul, ev gibi ortamlardaki öğretmen, sınıf arkadaşı, anne, baba, kardeş gibi bireylere karşı oluşturdukları algıları çocuklar resme dökebilmekte ve bu sayede çocuğun iç dünyasına ulaşılabilmektedir (Aksoy ve Baran, 2010).

Resim yapmak, çocuğa kendini özgürce ifade etme olanağı sunulmakta, çocuk ortaya bir ürün çıkararak yaratma becerisini ve zevkini yaşamakta ve o resmi üzerinden kendi iç dünyasını somut bir şekilde görerek analiz etme fırsatı yakalamaktadır. Ayrıca resim yapmak çocuğun fiziksel, bilişsel, dil ve sosyal, duygusal alanlarına oldukça fazla yarar sağlamaktadır (Turhan, 2015).

Çocuklar resim yapmadan önce iç dünyalarında olan biteni, algılarını, duygu ve düşüncelerini bir araya getirerek yaratıcı düşünme becerileriyle bir tema oluştururlar. Böylece ne yapacaklarına karar verirler. Bu süreç bilişsel gelişimlerine katkı sağlamaktadır. Resim sanatı ile çocuk yaptığı çalışmayı çevresine açıklarken ifade edici dil becerilerine katkı sağlamaktadır (Canel, 2011). Resim sanatı, sosyal ve duygusal değişimlerini duygu ve düşüncelerini ürüne yansıtarak, çevresiyle bu duygularını paylaşarak ve en önemlisi ortaya çıkan ürünün tüm basamaklarında sanatın verdiği haz ile kendi kişisel gelişimini destekleyerek bireyin gelişimine katkı sağlamaktadır. Ayrıca çocuklar süreç içerisinde

kalem, fırça vb. materyallerle resim yaparak kaba ve ince motor becerilerini geliştirerek fiziksel gelişimlerini de desteklemektedir (I. Özürlüler Şurası, 1999; Salderay, 2008; Olçay Gül, 2015: 19-22).

2.7.1. Özel Gereksinimli Çocuklarla Resim Yapmak

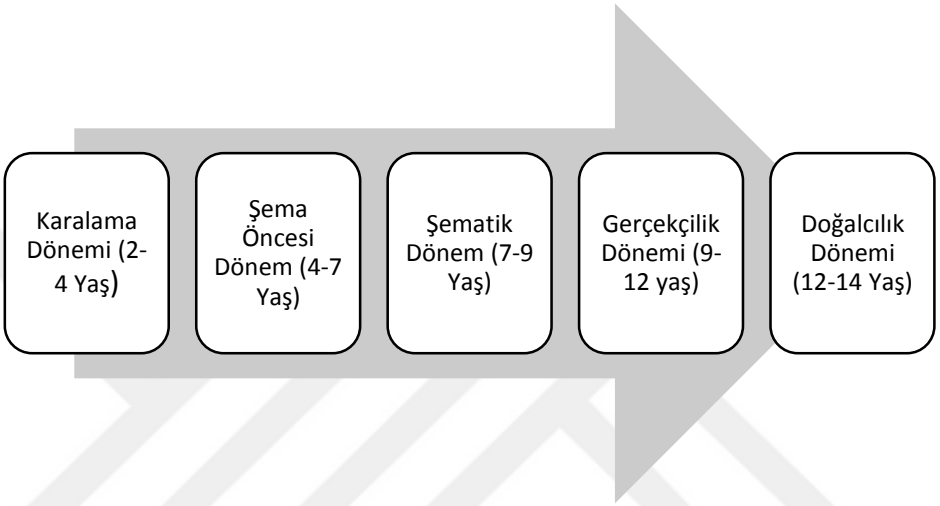
Özel gereksinimli çocuklarla resim yaparken belli bir yol izlenmesi, birtakım kriterlere bağlı kalınması gerekmektedir. Özel gereksinimli çocuklar aynı yetersizlik grubunda olsa dahi birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Bu sebeplerle çocuktan bir resim yapması istendiğinde o çocuğun özellikleri, tanısı, eğitsel performansı göz önünde bulundurulmalıdır. Belirlenen konunun öğrencinin bilişsel düzeyine uygun olması, kullanılacak araç gerecin çocuğun fiziksel ve yaş özelliklerine göre belirlenmesi gerekmektedir (Salderay,2008). Uygulanacak adımlar bireye göre belirlenmeli gerekirse küçük parçalara ayrılmalıdır. Süreç, başlıca öğretimsel basamaklardan biri olan kolaydan zora ilkesiyle planlanmalıdır. Özel gereksinimli çocuklar resim yaparken yaratıcılığını geliştirebilecek ortam sağlanmalı, akranlarıyla karşılaştırılmamalıdır (İkiz, 2007). Özel gereksinimli çocuklarla yapılan çalışmada amaç bireyin kendini geliştirmesidir. Ortaya çıkan ürüne odaklanmka yerine süreç boyunca çocuğun becerilerini ve yaratıcılığının geliştirişmesine odaklanılmalıdır (Walters, 1963).

Yapılan bir araştırmalarda (Salderay, 2010); zihinsel yetersizliği olan katılımcının resim yapmadan önce eğitsel performansı alınmış, uygulama sonunda tekrar performansı ölçülmüştür. Katılımcının edinmesi beklenen hedef kazanımlardan olan; resmin teması ile ilgili kavramları, çizim ve yönerge alma becerilerini edindiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çocukların dünyayı algılaması ve bu doğrultuda sanat algısının gelişmesi farklı evreler boyunca ilerlemektedir (Fox ve Schirmacher, 2014). Her çocuk aynı gelişim evrelerini takip ederek zaman içerisinde çizim becerilerini geliştirmektedir. Ancak aynı yaşta olan her çocuğun çizimleri aynı gelişim evresi döneminde olmayabilmektedir. Bu sebeple yapılan her eser bireysel olarak değerlendirilmelidir (Başay ve Aytar, 2019). Çocuk çizimlerinin gelişim evreleri *Şekil 5.* üzerinde detaylı olarak gösterilmiştir. Gönüllülük esaslı çalışılmalı, çalışma sonunda ortaya çıkan ürün hakkında konuşulmalıdır. Ayrıca bu süreçte çocuğun desteklenmesi ve gereken yerlerde pekiştireç uygulanması oldukça önemlidir (Özcan, 2015).

2.7.2. Çocuk Çizimlerinin Gelişim Evreleri

Lowenfeld, çocukların sözel dille ifade etmede zorlandığı olay ve duyguları çizimler aracılığıyla ortaya çıkarırken kişinin bazı gelişim evrelerinden geçmesi gerekliliğinden bahsetmiştir. Çocuk çizimlerinin gelişim evrelerini dönemlere ayırarak yaklaşımında bahsetmiştir. Lowenfeld'in gelişim evreleri sıralaması geçmişten bugüne en fazla benimsenen ve kullanılan yaklaşımlar arasındadır (Kirişoğlu, 2002:75; Aydın, 2017).



Şekil 5. Çocuk çiziminin gelişim evreleri (Turhan, 2015, s.67-85).

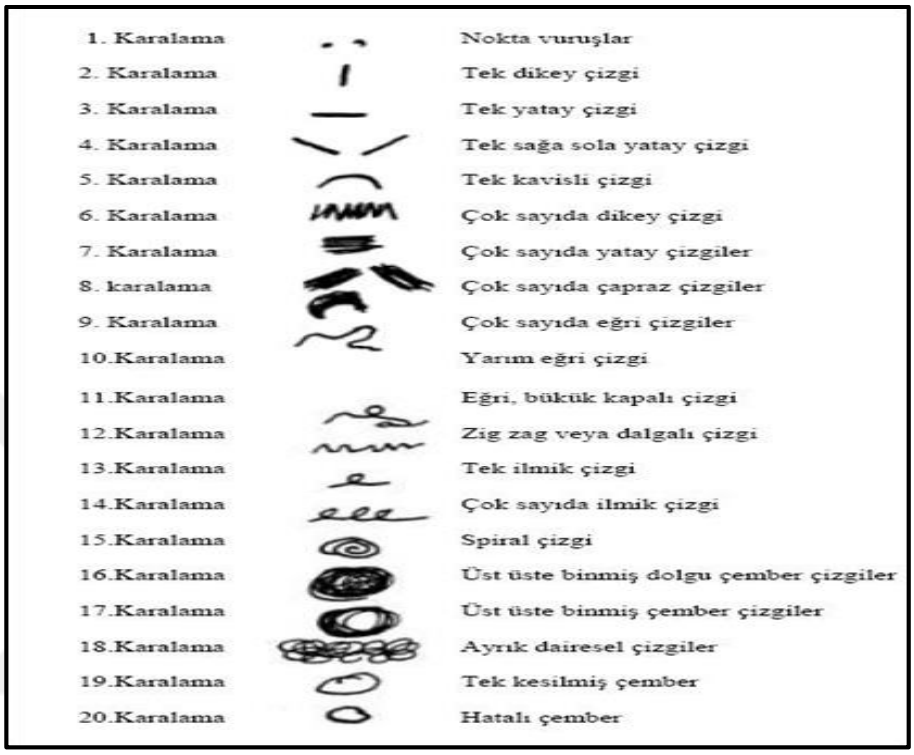
Neredeyse bütün çocuklar aynı gelişim evrelerinden geçmektedir. Özel gereksinimli çocukların tanı ve derecelerine göre evrelerin aşaması değişiklik gösterebilmektedir. Yaşlarının ileri veya gerisindeki dönemlerindeki çizim evrelerinde olabilmektedirler. Ancak her çocukta evreler aynı yolu izlemektedir (Başay ve Aytar, 2019).

2.7.1.1. Karalama Dönemi (2-4 Yaş)

Yaşamlarının ilk senelerinde çocuklar kalemle tanıştıktan sonra rastgele çizgiler yapmaya başlar. Çocukların bu çizimlerinden herhangi bir anlam ortaya çıkmamaktadır. Ancak çocuk bu çizimleriyle motive olmaktadır. Ayrıca bu ilk çizimler sayesinde çocuğun yeni gelişmekte olan kaba ve ince motor becerileri desteklenmektedir. Her çocukta bir olmamakla birlikte genellikle 18. ayda çocuk karalama çizgiler çizmeye başlamaktadır. Bu dönemde çocukların dış dünyaya karşı gözlem ve ilgileri oldukça fazladır ancak ortak dikkat süreleri oldukça kısıtlıdır (Collado, 1999).

Çocuk çizim yaptıkça ince ve kaba motor becerileri gelişmekte ve çizgileri evrelerle değişmektedir. Dikey çizgiler zamanla yatay çizgilere daha sonra eğrilere dönüşmektedir. En

sonunda ise çocuk yuvarlaklar çizmeye başlamaktadır. Her çocukta bu çizimler aynı sürede gerçekleşmeyebilmektedir. Bireysel farklılıklar çocuk çizimlerinde görülmektedir (Artut, 2004).



Şekil 6. Karalama Örnekleri (Kellogg, 1970; YAŞAR, s. 365)

Kellogg (1969) birçok farklı ülkeden çocuklarla çizim üzerine çalışmış ve karalama döneminde yirmi farklı çizim türü olduğu sonucuna ulaşmıştır (Schirrmacher, 1998; Kırışoğlu, 2002; İlkiliroğlu, 2018).

Bu dönemde çocuklar çizimlerinde boya kullanmayı pek tercih etmezler. Tek bir renk ile bütün çizimlerini yapabilirler. Çizilen nesnenin rengi ile gerçek hayattaki rengi uymayabilir. Bu dönemdeki çocuklar için bunun bir önemi yoktur (Turhan, 2015).

2.7.1.2. Şema Öncesi Dönem (4-7 Yaş)

Şema öncesi dönemde çocuk artık duygu ve düşüncelerini, his dünyasını kağıda dökmeye başlar. Hislerini kağıda dökerken gerçek dışı, zihninde algıladığı gibi çizer. Önemli olan onun nasıl düşündüğüdür. Örneğin bir kediyi pembe renkte, bir insandan daha büyük çizebilir. Renkleri daha sık kullanmaya başlar. Bu dönemde çocuk büyük ölçüde kendi iç dünyasını yansıtmaktadır. Çizimlerinde oran algısı yoktur (Artut, 2004).



Şekil 7. Şema öncesi dönemdeki bir çocuğun çizimi (Ökdemir, 2021).

Çocuklar 5 yaş civarlarında artık daha anlaşılır çizimler yapmaya başlamaktadır. Çizimlerinden bir ev resmettiği ya da bir arabanın, çiçeğin daha net anlaşılır çizildiği görülmektedir. Çocuklar bu dönemde resimlerini başkalarına gösterme ve anlatma çabası içerisindedirler. İlerleyen zamanlarda çocuğun kaba ve ince motor becerilerinin de gelişimiyle kalem kullanma, oran orantı daha düzgün hale gelmektedir (Turhan, 2015). 6 yaş civarında çocuk çevresiyle daha etkileşim halindedir. Bu sebeple çizimleri daha gerçekçi, dış dünyayla bağlantılı olmaktadır. Resimlerinde ayrıntılaşma artmaktadır. Çocuklar renkleri daha fazla kullanmaktadır. Gerçeklikle daha uygun şekilde resimleri renklendirmektedirler. Ana renkleri daha baskın kullanmakta oldukları gözlemlenmiştir (Collado, 1999).

2.7.1.3. Şematik Dönem (7-9 Yaş)

Şematik dönemde çocuk çevresini daha iyi tanır ve bunu resimlerine yansıtır. Ağaç, ev, insan gibi figürler daha gerçeğe yakındır. İnsan figürünü daha ayrıntılı çizmektedir. El, kol gibi uzuv çizimlerine odaklanılmaktadır (Turhan, 2015). Bu dönemde çocuklar resim çizerken kağıdın büyüklüğüne de dikkat etmektedir. Kullanılan kağıdın alanına göre çizimlerini yerleştirmekte, oran orantıya dikkat etmektedirler. Çocuklar resimlerinde her çizim için düşüncelerinde ayrı şemalar ortaya çıkarmaktadır (Collado, 1999).



Şekil 8. Şematik dönemdeki bir çocuğun çizimi (İncitaş, 2021).

Bu dönemin ilk aşamalarında çizimin geçtiği yer çok fazla önemsenmemektedir. Önemli olan karakterlerdir. Çizimlerde geçen yer algısı dönemin ileri zamanlarında oluşmaya başlamaktadır (Batı, 2012).

2.7.1.4. Gerçekçilik Dönemi (9-12 Yaş)

Gerçekçilik döneminde olan çocuğun en önemli özelliği, çizdiği resimler de ayrıntıya fazlasıyla dikkat etmektedirler. Ayrıntılı ve gerçeğe daha yakın resimler ortaya koymaktadırlar. Dönem adını çizimlerdeki bu özellikten almaktadır. Çizilen resimlerde çocuğun bakış açısı gerçekçidir (Arıcı, 2006). Önceki dönemlerde çocuk yaptıklarını fazla anlatma isteği içerisinde olmaktadır. Ancak gerçekçilik dönemi çocuklarında çizimlerini sözel olarak ifade etme isteği yoktur. İç dünyalarında çizimleri gerçeğe yakın olup olmadığını karşılaştırmaktadırlar (Burkitt, Jolley ve Rose, 2010).



Şekil 9. Gerçekçilik dönemdeki bir çocuğun çizimi (Yağız, 2021).

Bu dönemdeki çocuk resimlerinde cinsiyete göre farklılıklar gözlemlenmektedir. Kız çocukları resimlerinde genellikle kız çocuğu, papatya, ev gibi ilgi alanlarına yönelik çizimler

yapmaktadırlar. Erkek çocuklarında ise araba, top, uçak gibi çizimleri sıklıkla yaptıkları resimlerinde gözlemlenmektedir (Turhan, 2015).

2.7.1.5. Doğalcılık Dönemi (12-14 Yaş)

Doğalcılık döneminde çocuk artık resimlerinde renk kullanımı, ayrıntı gibi özelliklere oldukça dikkat etmektedir. Bu dönem, çocukların diğer dönem kazanımlarıyla birlikte ustalaştığı dönemdir.



Şekil 10. Doğalcılık dönemindeki bir çocuk resmi (Alpaydın, 2021).

Çizimleri ve bakış açıları oldukça gelişmiştir. Artık somut içerikler taşıyan resimlerin yanında soyut resimler de yapmaya başlarlar. Bu döneme ulaşanlar resimde oldukça iyi düzeyde demektir (Arıcı, 2006). Resimlerinde mekan, olay ve oranlar oldukça güzel işlenmiştir. Her kişi bu evreye ulaşamamaktadır. Eğer bu evre veya öncesinde kişi yaptıkları resimlerde başarısız olduğunu, yapamadığını hissederse resmi bırakır ve bu evreye ulaşamaz. Sürekli ve kararlı olan kişilerin resimlerinde bu evreye ulaştıkları görülmektedir (Turhan, 2015).

2.8. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde okul kavramı algısı ve okulun temel bileşenlerine (öğrenci, öğretmen, sınıf arkadaşı) odaklanan araştırmalar ile okulun temel bileşenleriyle (öğrenci, öğretmen, sınıf) ilgili algılarına ulaşmada çizme-yazma tekniği kullanılarak yapılan araştırmalar derlenmiştir.

Kranz (1970), 11 öğretmen ve 285 öğrenciyle yaptığı çalışmada öğretmenlerin sınıflarında düşük, orta ve yüksek başarı seviyesinde olan öğrencilere karşı takındığı tutum ve davranışları incelemiştir. Her sınıfta 150 dakika sınıf gözlemi yapılarak

veriler toplanmıştır. Ayrıca öğretmenlerden bireysel olarak her öğencinin sınıf içi akademik performansı ve genel durumuna ilişkin bilgiler alınmıştır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin öğrencilere ilişkin davranışları, öğrencilerin akademik düzeyi arttıkça olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ferreira ve Santoso (2008), öğrenci algılarının ders başarısı üzerindeki ilişkisi üzerine yaptıkları araştırmada öğrencilerin algıları ile öğrencilerin ders başarısı arasındaki ilişkisini incelemişler, öğrencilerin olumsuz algıladıkları derslerde daha başarısız oldukları, sevdikleri ve geçmiş deneyimlerinin olumlu olduğu derslerde ise daha başarılı oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Oral (2005), yaptığı çalışmada ilköğretim okullarındaki yönetici ve öğretmenlerin algılarının okulun bileşenlerinin (yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli) okul kavramı üzerindeki etkilerini araştırmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 1676 öğretmen ve yönetici oluştrmaktadır. ‘‘Etkili Okul Anketi’’ katılımcılara uygulanarak veriler toplanmıştır. Verilerin toplanmasında 69 maddelik ‘etkili okul anketi’nden yararlanılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğretmenler ve okul yöneticileri algıları arasında okılun türü, cinsiyet, çalışılan okul kademesi, okul idaresinin konumu öncüllerinde anlamlı farklılıklar saptanmıştır. Ayrıca araştırma sonucunda ilköğretim öğretmen ve yöneticileri algılarına göre ilköğretim okullarının etkililiğinin orta düzeyde olduğu görülmektedir.

Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010), 683 katılımcıdan oluşan, ilköğretime giden bireylerin okul kavramına yönelik algılarını ve bu algıları oluşturan faktörleri incelemek amacıyla “Okul İklimi Öğrenci Ölçeği” ile “Okul Atmosferi Ölçeği” kullanmıştır. Araştırma sonucunda cinsiyetler arasında algıların farklılaştığı sonuuna ulaşılmıştır. Erkek katılımcıların okul algılarının ve bu algıları oluşturan faktörlerin daha olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca katılımcıların öğretmenlerine yönelik minnet ve sevgi duyguları besledikleri, okulu benimsedikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Knowles, Parnell, Stratton ve Ridgers (2013), yaptıkları çalışmada öğrencilerin ders aralarında fiziksel aktivite fırsatları hakkındaki algılarını keşfetmek amacıyla çizme yazma tekniği kullanmıştır. Bu çalışmaya 7 ile 11 yaş aralığında 299 öğrenci katılmıştır. Katılan öğrenciler üçüncü ve dördüncü sınıflar ile beşinci ve altıncı sınıflar olarak ayrılmıştır. Veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda her grupta pozitif sosyalleşme algısı var olduğu görülmüştür. Ulaşılan algılar yüksek orranda ders aralarında fiziksel aktivitelerden ‘‘hoşlananlar’’ ve ‘‘hoşlanmayanlar’’ olarak iki grupta

toplanmıştır. Yaş ilerledikçe daha fazla ders aralarında vakit geçirme isteği var olduğu gözlemlenmiştir. Ders dışı vakitlerde akranlar arası zorbalık algısının var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Adar ve Okur (2014), öğrencilerin resim çizme becerilerini belirledikleri değişkenlere bağlı olarak incelemek amacıyla Milli Eğitim Bakanlığına bağlı 8.sınıfa giden öğrenciler ve özel eğitim uygulama okuluna giden 14 yaşındaki zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile araştırma yapmıştır. Bu araştırmada zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ile haftada iki saat olmak üzere toplam 14 hafta doğrudan öğretim yoluyla çizgi, nokta, renk, leke, doku başlıkları altında çalışmalar yapmışlardır. 8. Sınıfa giden öğrencilere ise performans formları uygulanmıştır. Akran olan çalışma grupları karşılaştırılıp analizleri yapıldığında zihinsel yetersizliği olan öğrenci grubundakiler zihinsel düzeylerinin yetersizliği sebebiyle akranı olan 8.sınıf öğrencilerine göre daha düşük bir başarı göstermişlerdir.

Angell, Alexander ve Hunt (2015), yaptığı araştırmada yazma çizme tekniğinin son on yılda sağlık, sosyal hayat ve eğitimde sıklıkla kullanıldığını belirtmiştir. Araştırmada yazma çizme tekniğinin sınırlı ve faydalı yönleri detaylı biçimde incelenmiştir. Araştırma sonucunda bu tekniğin öğrenciyi yapılan çalışmaya aktif şekilde kattığı, iç dünyasına ulaşmada büyük bir araç olduğu bahsedilmiştir. Öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini bu teknik ile rahatlıkla kullanabildikleri görülmüştür. Tekniğin çocuk odaklı veri toplama yöntemi olduğu bahsedilmiştir.

Alamdar (2015), yaptığı araştırmada 4, 5, 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerinde rol oynayan etmenlerden biri olan etkili okul kavramının incelenmesine yönelik Etkili Okul Öğrenci Anketi, Etkili Okul Yönetici Görüşme Formu kullanmıştır. Araştırmanın analizi hiyerarşik çoklu regresyon analizi tekniğiyle yapılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcının ev yaşamında aile içi eğitim durumunun, evde kitap okunuyor olmasının, katılımcıların öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin, öğretmenin yaşının, dersi işleyiş biçimi ve araç gereç kullanımının öğrencinin akademik hayatını ve başarı düzeyini yordamakta olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Okul idarecilerinin görüşleri; katılımcıların sosyoekomik durumlarının, ailelerinin eğitim düzeylerinin, ev yaşamlarında katılımcıların ders çalıştıkları ortamın verimliliği katılımcıların akademik başarıları üzerinde olumlu etkiler yaratacağı görüşünde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Ateş (2016), çalışma grubunu 500 katılımcı olmak üzere 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin oluşturduğu araştırmada farklı kademelerdeki öğrencilerin okul ve öğretmen kavramları hakkında metaforik algılarını nicel ve nitel araştırma yöntemlerini birlikte kullanarak incelemiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların öğretmenlerine yönelik metaforik algıları incelendiğinde öğretmenlerini aile gibi gördükleri, bilgi veren kişi, seven kişi şeklinde algıladıkları olumlu metaforlara ulaşılmıştır. Bunun yanında 8.sınıfa giden öğrencilerde öğretmenlerine yönelik ceza veren, sıkıcı, sevilmeyen şeklinde olumsuz metaforların da olduğu ortaya çıkmıştır. Katılımcıların okul kavramına yönelik metaforik algıları incelendiğinde yaşanılan yer, bilgi öğrenilen mekan şeklinde metaforik algılara ulaşılmıştır. Katılımcıların genel olarak okul ve öğretmenlerine karşı olumlu algılar besledikleri ancak sınıf kademeleri yükseldikçe öğretmen kavramına karşı daha olumsuz algılar oluşturdukları görülmektedir.

Noonan, Boddy, Fairclough ve Knowles (2016), öğrencilerin okul dışı zamanlarda yaptıkları fiziksel aktivitelerini yaz, çiz, ve anlat yöntemiyle araştırmayı amaçlamışlardır. Bu araştırmayla öğrencilerin okul dışında yaptıkları fiziksel aktiviteler ile ilgili yorumlarını, algılarını ve tecrübelerini öğrenmeyi hedeflemişlerdir. Çalışmanın örneklem grubunu 10-11 yaş aralığındaki 35 katılımcı oluşturmaktadır. Elde edilen veriler gruplandırılarak ayrı ayrı kategorilendirilmiştir. Her grubu temsil eden temalar oluşturulmuş ve betimsel analizler yapılmıştır. Araştırma sonucunda öğrenciler yüksek oranda fiziksel aktiviteleri spor ile ilişkilendirmiştir. Öğrenci çizimlerinde ortaya çıkan algılar arasında eğlenceli vakit, zevk almak, mutluluk veren şeklinde temalara ulaşılmıştır. Ayrıca ebeveynlere yönelik fiziksel aktivitelere teşvik eden birey ve engelleyen birey olarak iki ayrı algının da var olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Temel ve Güllü (2016), beden eğitimi dersi algısını öğrencilerin çizdiği resimler aracılığıyla araştırmışlardır. Örneklem grubunu 11-12 yaş aralığında ülkemizdeki farklı bölgelerden 9 ayrı şehir 20 farklı okul bünyesindeki 651çocuk oluşturmuştur. Uygulamalar sonucunda ortaya 9 ayrı kategori çıkmıştır. Her bir kategorinin frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak tablo haline getirilmiştir. Beden eğitimi dersi algısının mutluluk veren, doğal çevre ve açık alanda uygulama yapılabilen, sportif faaliyetlerin ön planda olduğu ders sonuçlarına ulaşılmıştır.

Nguluma (2017), 232 okul idarecisiyle yürüttüğü çalışmada özel gereksinimli çocukların genel eğitim ortamlarına katılımlarının sağlanmasına yaklaşımları ile bu durumu şekillendiren etmenleri incelemiştir. Araştırma neticesinde müdürlerin özel gereksinimli

çocukların genel eğitim ortamlarına katılımlarına yaklaşımlarının olumlu yönde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Özel eğitim alanında yaşantılarının az olduğunu ancak yetersizliği olan bireyle tipik gelişim gösteren bireylerin aynı ortamda eğitim almasının öğrenme sürecini iyleştireceğini, bireylerin sosyalleşme becerilerini geliştireceğini belirtmişlerdir. Ayrıca okul idarecileri, özel eğitim alanında kendilerini yetersiz hissettiklerini bu alanda yapılacak mesleki çalışmalara katılmaya istekli olduklarını belirtmişlerdir.

Sular (2017), ortaöğretime giden katılımcılarla yaptığı çalışmada okul ortamı ile öğrencinin okula yabancılaşma durumu arasındaki ilişkiyi ilişkisel araştırma modeli kullanarak incelemiştir. Katılımcıların yabancılaşma düzeyleriyle öğretmenlerini zihinlerinde düşünme biçimleri, olumlu-olumsuz öğretmen davranışları, kendini ortama bağlı hissetme gibi etmenler arasında pozitif yönde ilişkiler ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların aile yapısı, sosyoekonomik düzeyleri, okul içi sosyallik durumları ve iletişim becerileri gibi özellikleriyle okula yabancılaşma durumu arasında pozitif yönde ilişkiler ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcıların internet kullanımı süreleri arttıkça okul ortamına yabancılaşma durumu puanlarının da arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Çelik (2018), 9-12 yaş grubu öğrencilerinin kaygı, depresyon gibi ruh sağlığı değişkenlerini öğrencilerin resimlerini analiz ederek, ruh sağlığına ilişkin durumlarına ulaşmak araştırmak amacıyla 120 öğrenciyle çalışma yapmıştır. Ayrıca Coopersmith Özsaygı Ölçeği ve Çocuklar için Durumluk Sürekli Kaygı Ölçeği, Çocuk Depresyon Ölçeği olarak 3 ayrı ölçeği de öğrencilere uygulamıştır. Resim ve ölçeklerin sonuçları incelenerek karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin psikiyatrik durumları hakkında bilgiye ulaşmıştır. Ayrıca var olan durumu tanıma ve tedavi etmede, erken tanı koymada ve tüm bu durumların analizini daha hızlı bir biçimde ortaya koyabilme sürecinde bu yöntem ve ölçeklerin işlevsel olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Günaydın (2019), otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin öğretmen algılarını resim analizi yöntemiyle incelemiştir. Araştırma 4-15 yaş grubu arasındaki öğrencilerle İstanbul ilinde gerçekleştirilmiştir. Yapılan resimler eşliğinde gelişimsel resim değerlendirme kriter tablosu oluşturulmuştur. Sonuç olarak, öğrencilerin gelişimsel resim değerlendirme kriterlerine göre katılımcıların %50 üstünde karalama döneminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Pekel, Yazıcıoğlu ve İlhan (2019), üstün yetenekli öğrencilerin çizme-yazma yöntemi ve metaforlarla spor kavramına yönelik algılarını ölçmek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Bilim sanat merkezine giden 61 öğrenci ile ‘‘spor...gibidir/benzer; çünkü…’’ cümlesini doldurup ardından spor kavramı denilince akla gelenleri çizmeleri istenmiştir. Elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğrencilerin spor kavramına ilişkin algılarının çizimlere yansıması ‘‘eğlence ve kazanım unsuru olarak spor’’ olduğu görülmüştür.

Talipov ve Talipov (2019), sanat eğitimi yoluyla öğrencilerin yaratıcılığının desteklenmesi ve sorun çözme becerilerine etkisi durumunu incelemişlerdir. Öğrencilerin öğrendikleri bilgileri yeni bir ortamda sunmaya çalışmada, bir sorunla karşılaştıklarında doğru çözüm yolunu bulma durumlarında zorluklar yaşadığı görülmektedir. Bu süreçte öğrencilere sanat eğitimi yoluyla programlanmış öğretim yöntemi uygulanması gerektiği, öğrencilerin entelektüel ve kişilik özelliklerine göre uygun olması gerektiği, öğrencinin merak duyguları ve hayal dünyalarına uygun şekilde aktiviteler yapılması gerektiği, problem çözmede bireysel yaklaşılmasının önemini ifade etmişlerdir.

Turgut (2019), öğrencilerin sürdürülebilir okul kavramı hakkında zihinsel algıları araştırmak amacıyla ortaokul son sınıfa giden katılımcılarla çalışma yapmıştır. 17 katılımcının oluşturduğu çalışmada çizimler, katılımcı görüşmeleri, çizim raporlarıyla veri toplanmış, içerik analizi tekniği kullanılarak bulgular sonuçlandırılmıştır. Öğrencilerin yaptıkları resimler, resimleri açıklayan raporlar ve sonuçta oluşturulan model ile çalışmalarında sonunda yapılan görüşme sonuçları içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışmada yedi ayrı tema (enerji, gıda, su, sosyal boyut gibi) ortaya çıkmıştır. Bunu yanında katılımcıların okul içerisinde çizimlerinde belirttikleri koşullara sahip okullarda olmayı hayal ettikleri, bu bağlamda bir şeyler yapmaya ve değiştirmeye gönüllü olduklarını modeller üzerinde ifade etmişlerdir.

Ural Keleş (2019), sınıf ortamında mikrop kavramına yönelik algıları incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma 3. sınıfa giden bireylerle Ağrı ilinde 103 katılımcıyla yapılmıştır. Çalışmada çizme yazma tekniği kullanılmıştır. Katılımcıların resimlerinden mikrop kavramına yönelik ‘‘*mikropların türü veya şekli*’’ bilişsel algısı ortaya çıkmıştır.

Wienen, Batstra, Thoutenhoofd ve Jonge (2019), sınıf içerisinde problem davranışı olan öğrencilerin öğretmenlerinin, problem davranışı olmayan öğrencilere karşı davranışlarına ilişkin algılarını incelemişlerdir. Toplamda 31 ilköğretim okulundan 184 öğretmen ve 3649 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Güç ve Zorluklar Anketini (SDQ-L)

doldurmaları istenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin sorun davranış gösteren öğrenciye karşı davranışlarının daha az olumlu olduğu, sınıf ortamında davranış probleminin yanında duygusal ve sosyal problemlerinde sınıf içinde ortaya çıktığı, sınıfın geri kalanının da bu problemlerden dolaylı yoldan etkilendiği, öğretmenlerin genel olarak sınıfa karşı daha az olumlu algılara sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Erel (2020), Türkiye' de yaşayan beşi kız beşi erkek olan 10 Suriyeli öğrencinin okul kavramına yönelik algılarını incelemek üzere metaforlar aracılığıyla araştırma yapmışlardır. Öğrencilerin ürettiği metaforik algıların olumlu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin eğitim-öğretim ortamını sevdikleri, okumaya karşı oldukça fazla istekli, gelecek hakkında planları oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca öğrenciler metaforu bu çalışmayla tanıdıklarını, çalışmanın hayal güçlerini geliştirdiğini ifade etmişlerdir.

Hiçyılmaz (2020), ideal okula ilişkin algıları incelemek amacıyla 8. Sınıf öğrencileri ile çizme-yazma yöntemini kullanarak hayal gücü tipolojisi bağlamında araştırma yapmıştır. Araştırmanın örneklemini 258 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama sırasında öğrenciye ideal okula ilişkin algılara ulaşmak amacıyla çizim yapmadan önce sorular sorulmuştur. Ardından çizim yapmaları istenmiştir. Veriler sonucunda yaratıcı, fantezi, eleştiri ve empati şeklinde hayal güçleri kategorilerinde resimler ortaya çıkmıştır.

Gal ve Gan (2021), 3 ve 6. sınıfa giden katılımcılarla çizme-yazma tekniği kullanarak katılımcıların ideal okul çevresi kavramı algısını incelemişlerdir. 128 çizimin betimsel analiz yöntemiyle analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda çizimlerden elde edilen 4 ayrı kategori ortaya çıkmıştır. Bunlar; açık havada öğrenme ortamları, öğrencilerin duyguları, stres atma ve enerji alanları, okul çevre ve eğitim olarak ortaya çıkmıştır. Ayrıca katılımcıların okul ve çevresini olumlu bir havaya sahip olan okul-çevre ortamı olarak algıladıkları ortaya çıkmıştır.

Polat (2021), 4, 8 ve 12. sınıfa giden katılımcılarla yürüttüğü çalışmada öğretmen, öğrenci ve velilerin saygı değerine yönelik algılarını metafor çalışmalarıyla araştırmıştır. Bu amaçla farklı kademedeki öğrencilerin, öğretmenlerin ve velilerin saygı değerine yönelik algıları metaforlar yoluyla incelenmiş içerik analizi yöntemiyle veriler değerlendirilmiştir. Öğrenci verilerinin analiz ve değerlendirmeleri sonucunda farklı sınıflar içerisinden ilk sırada sevgi, çiçek, değer, dürüstlük, terbiye şeklinde farklı metaforlara ulaşılmıştır.

Şahan (2021), 918 öğrenciyle, öğrencilerin akademik düzeyleri ile okula bağlılık düzeylerini ilişkisel tarama deseni kullanarak araştırmıştır. Verilerin analizleri neticesinde

katılımcıların okula karşı bağlanma durumları arttıkça derslere yönelik başarılar düzeylerinin de arttığı, katılımcıların sınıf kademeleri arttıkça okula bağlanma durumlarının azaldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

BÖLÜM III

YÖNTEM

Bu bölümde alt başlıklar halinde araştırmanın deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları, uygulama süreci, verilerin analizinin nasıl yapıldığı açıklanacaktır. Ardından araştırmanın geçerlik-güvenirliğinin nasıl sağlandığı ve araştırmacının rolü açıklanacaktır.

3.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada ele alınan problem ile ilgili detaylı ve derinlemesine inceleme yapma ve veri toplamak amacıyla verilerin direkt olarak kaynağından yararlanabilme, olgunun birebir gerçekleştiği ortamda, çalışma grubunun düşünce biçimi veya algılarına odaklanan ve sürece göre şekillenen nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Yapılan uygulama ve gözlemlerle ortaya çıkan verilerin derinlemesine analizinde veriler arasında ilişkiler kurabilmek, karşılaştırma yapabilmek amacıyla betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizle veriler detaylı incelemelerden geçmekte ve benzer veriler bir araya toplanmaktadır. Bu analiz yönteminde amaç verileri ortak özelliklerine göre kategorizeleştirip sınıflandırmak ve analizin anlaşılabilirliğini arttırarak verileri organizasyon içinde sunmaktır. Bu yöntem yorumlamaya dayalı cevapların analizinde kullanılmaktadır. Veriler bu yöntemde dört ayrı aşamadan geçmektedir. İlk aşamada uygulama sonucunda elde edilen veriler kodlanmakta kodlanan veriler incelenerek temalara ayrılmaktadır. Veriler oluşturulan kodlar ve ortaya çıkan kategori ile tekrardan incelenerek düzenlenmektedir. Son aşamada ise bulgular yorumlanarak analiz yapılmaktadır (Karataş, 2017).

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmaya okul kavramına yönelik algıları tespit etmek amacıyla Şanlıurfa iline bağlı Karaköprü, Haliliye ve Eyyübiye olmak üzere 3 merkez ilçede Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokul, ortaokul, lise ve bu okullardaki özel eğitim sınıflarına devam eden toplam 180 öğrenci katılım sağlamıştır. Ancak uygulama sürecine devam etmek istemeyen veya çizimlerini tamamlamayan; otizm spektrum bozukluğu olan 14, zihinsel yetersizliği olan 19 öğrencinin çizimleri araştırma dışı bırakılmıştır. Bu sebeple çalışma grubunu otizm spektrum bozukluğu olan 46 öğrenci, zihinsel yetersizliği olan 41 öğrenci ve tipik gelişim gösteren 60 öğrenci olmak üzere toplam 147 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde, yapılan araştırmanın hedefine yönelik yararlanılabilecek durumlara odaklanarak detaylı ve işlevsel incelenmesini sağlayan ölçüt örnekleme tekniği kullanılmıştır. Ölçüt

örnekleme tekniği araştırmacının ölçütleri hazırlayabildiği örnekleme tekniklerinden biridir (Baltacı, 2018). Çalışmada araştırmacı tarafından 5 ölçüt belirlenmiştir. Bunlar;

a) Öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarının belirlenmesi, okul içerisinde vakit geçirmeye ve tecrübeye dayalı olduğundan katılımcıların okula gidiyor olması,
b) Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin hafif veya orta düzey tanı grubunda olması,
c) Öğrencilerin yönerge alma ve uygulama becerilerinin yeterli düzeyde olması,
d) Okul kavramına yönelik algıların okul türleri arasında farklılaşıp farklılaşmadığını ortaya koyabilmek amacıyla her gruptaki öğrencilerin farklı okul türlerinden oluşması,
e) Çalışmaya öğrencilerin gönüllü olarak katılması olarak belirlenmiştir.

Çalışma yapılacak otizm spektrum bozukluğu olan, zihinsel yetersizliği olan ve tipik gelişim gösteren 3 grupta da uygulama yapılmadan önce öğretmenleriyle görüşülmüş katılım sağlayamayacak düzeyde olan öğrenciler ve gönüllü olmayan öğrencilerle uygulama yapılmamıştır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin uygulama yapıldığı dersteki öğretmeniyle görüşülmüş o dersin öğretmeni çalışmaya katılmıştır. 3 ayrı çalışma grubundaki öğrenci, ebeveyn ve öğretmenlerin demografik bilgileri aşağıda açıklanmıştır.

Tablo 3

Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin cinsiyete göre dağılımları

Çalışma Grubu	**Cinsiyet**	***n***
Otizm Spektum Bozukluğu Olan	**Kız**	13
	Erkek	33
	Toplam	46
Zihinsel Yetersizliği Olan	**Kız**	22
	Erkek	19
	Toplam	41
Tipik Gelişim Gösteren	**Kız**	32
	Erkek	28
	Toplam	60

Tablo 3'ten anlaşılacağı üzere otizm spektrum bozukluğu olan grupta yer alan 46 öğrencinin on üçü kız, otuz üçü erkektir. Zihinsel yetersizliği olan grupta yer alan

öğrencilerin yirmi ikisi kız, on dokuzu erkektir. Tipik gelişim gösteren grupta yer alan öğrencilerin otuz ikisi kız, yirmi sekizi erkektir.

Tablo 4

Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin okul türlerine göre dağılımları

Çalışma Grubu	**Okul Türü**	***n***
Otizm Spektum Bozukluğu Olan	**İlkokul**	13
	Ortaokul	16
	İş Uygulama Okulu	12
	Lise	5
	Toplam	46
Zihinsel Yetersizliği Olan	**İlkokul**	12
	Ortaokul	10
	İş Uygulama Okulu	14
	Lise	5
	Toplam	41
Tipik Gelişim Gösteren	**İlkokul**	20
	Ortaokul	20
	Lise	20
	Toplam	60

Tablo 4'ten anlaşılacağı üzere otizm spektrum bozukluğu olan grupta yer alan öğrencilerin on üçü ilkokula, on altısı ortaokula, on ikisi iş uygulama okuluna, beşi liseye devam etmektedir. Zihinsel yetersizliği olan grupta yer alan öğrencilerin on ikisi ilkokula, onu ortaokula, on dördü iş uygulama okuluna ve beşi liseye devam etmektedir. Tipik gelişim gösteren grupta yer alan öğrencilerin yirmisi ilkokula, yirmisi ortaokula ve yirmisi liseye devam etmektedir.

Tablo 5

Çalışma gruplarında yer alan özel gereksinimli öğrencilerin tanı düzeylerine göre dağılımları

Çalışma Grubu	Tanı Düzeyi	*n*
Otizm Spektum Bozukluğu Olan	**Hafif Düzey**	27
	Orta Düzey	19
	Toplam	46
Zihinsel Yetersizliği Olan	**Hafif Düzey**	23
	Orta Düzey	18
	Toplam	41

Tablo 5'ten anlaşılacağı üzere otizm spektrum bozukluğu olan grupta yer alan öğrencilerin yirmi yedisi hafif düzey, on dokuzu orta düzey tanı grubundadır. Zihinsel yetersizliği olan grupta yer alan öğrencilerin yirmi üçü hafif düzey, on sekizi orta düzey tanı grubundadır.

Tablo 6

Çalışma gruplarında yer alan öğrencilerin yaşlara göre dağılımları

Çalışma Grubu	Yaş	*n*
Otizm Spektum Bozukluğu Olan	**7-10**	13
	11-14	19
	15-20	14
	Toplam	46
Zihinsel Yetersizliği Olan	**7-10**	13
	11-14	16
	15-18	12
	Toplam	41
Tipik Gelişim Gösteren	**7-10**	20
	11-14	20
	15-18	20
	Toplam	60

Tablo 6'dan anlaşılacağı üzere otizm spektrum bozukluğu olan grupta yer alan öğrencilerin on üçü 7-10 yaş aralığında, on dokuzu 11-14 yaş aralığında, on dördü 15-20 yaş aralığında yer almaktadır. Zihinsel yetersizliği olan grupta yer alan öğrencilerin on üçü 7-10 yaş aralığında, on altısı 11-14 yaş aralığında, on ikisi 15-18 yaş aralığında yer almaktadır.

Tipik gelişim gösteren grupta yer alan öğrencilerin yirmisi 7-10 yaş aralığında, yirmisi 11-14 yaş aralığında, yirmisi 15-18 yaş aralığında yer almaktadır.

Tablo 7

Çalışma grubu öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programına göre dağılımları

Çalışma Grubu	**Öğretmen Lisans Programı**	***n***
Otizm Spektum Bozukluğu Olan	**Özel Eğitim Öğretmenliği**	9
	Sınıf Öğretmenliği	5
	Toplam	14
Zihinsel Yetersizliği Olan	**Özel Eğitim Öğretmenliği**	8
	Sınıf Öğretmenliği	4
	Toplam	12
Tipik Gelişim Gösteren	**Sınıf Öğretmenliği**	3
	İngilizce Öğretmenliği	1
	Türkçe Öğretmenliği	1
	Tarih Öğretmenliği	1
	Fizik Öğretmenliği	1
	Matematik Öğretmenliği	1
	Resim Öğretmenliği	1
	Toplam	9

Tablo 7'den anlaşılacağı üzere otizm spektrum bozukluğu olan çalışma grubunun öğretmenlerinin dokuzu özel eğitim öğretmenliği lisans programından, beşi ise sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. Zihinsel yetersizliği olan çalışma grubunun öğretmenlerinin sekizi özel eğitim öğretmenliği lisans programından, dördü ise sınıf öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur. Tipik gelişim gösteren çalışma grubu öğretmenlerin üçü Sınıf öğretmenliği, biri İngilizce öğretmenliği, biri Türkçe öğretmenliği, biri Tarih öğretmenliği, biri Fizik öğretmenliği, biri Matematik öğretmenliği ve biri ise Resim öğretmenliği lisans programından mezun olmuştur.

Tablo 8

Çalışma grubu öğretmenlerinin cinsiyete göre dağılımları

Çalışma Grubu	**Cinsiyet**	***n***
Otizm Spektum Bozukluğu Olan	**Kadın**	8
	Erkek	6
	Toplam	14
Zihinsel Yetersizliği Olan	**Kadın**	7
	Erkek	5
	Toplam	12
Tipik Gelişim Gösteren	**Kadın**	5
	Erkek	4
	Toplam	9

Tablo 8'den anlaşılacağı üzere otizm spektrum bozukluğu olan çalışma grubunun öğretmenlerinin sekizi kadın, altısı ise erkektir. Zihinsel yetersizliği olan çalışma grubunun öğretmenlerinin yedisi kadın, beşi ise erkektir. Tipik gelişim gösteren çalışma grubunun öğretmenlerin beşi kadın ve dördü erkektir.

Tablo 9

Çalışma grubu öğretmenlerinin meslek hizmet süresi dağılımları

Çalışma Grubu	**Hizmet Süresi**	***n***
Otizm Spektum Bozukluğu Olan	**5 yıl ve altı**	4
	6-10 yıl	4
	11-15 yıl	5
	21 yıl ve üstü	1
	Toplam	14
Zihinsel Yetersizliği Olan	**5 yıl ve altı**	5
	6-10 yıl	3
	11-15 yıl	1
	21 yıl ve üstü	3
	Toplam	12
Tipik Gelişim Gösteren	**5 yıl ve altı**	3
	6-10 yıl	4
	11-15 yıl	-
	21 yıl ve üstü	2
	Toplam	9

Tablo 9'dan anlaşılacağı üzere otizm spektrum bozukluğu olan çalışma grubunun öğretmenlerinin dördü 5 yıl ve altı, dördü 6-10 yıl arası, beşi 11-15 yıl arası ve biri 21 yıl ve üstü mesleki hizmet süresi içerisinde öğretmenlik yapmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan çalışma grubunun öğretmenlerinin beşi 5 yıl ve altı, üçü 6-10 yıl arası, biri 11-15 yıl arası ve üçü 21 yıl ve üstü mesleki hizmet süresi içerisinde öğretmenlik yapmaktadır. Tipik gelişim gösteren çalışma grubunun öğretmenlerinin üçü 5 yıl ve altı, dördü 6-10 yıl arası ve ikisi 21 yıl ve üstü mesleki hizmet süresi içerisinde öğretmenlik yapmaktadır.

Tablo 10

Çalışma grubu ebeveynlerinin cinsiyete göre dağılımları

Çalışma Grubu	**Cinsiyet**	***n***
Otizm Spektum Bozukluğu Olan	**Kadın**	28
	Erkek	18
	Toplam	46
Zihinsel Yetersizliği Olan	**Kadın**	26
	Erkek	15
	Toplam	41
Tipik Gelişim Gösteren	**Kadın**	41
	Erkek	19
	Toplam	60

Tablo 10'dan anlaşılacağı üzere otizm spektrum bozukluğu olan çalışma grubunun ebeveynlerinin yirmi sekizi kadın, on sekizi erkektir. Zihinsel yetersizliği olan çalışma grubunun ebeveynlerinin yirmi altısı kadın, on beşi erkektir. Tipik gelişim gösteren çalışma grubunun ebeveynlerinin kırk biri kadın, on dokuzu ise erkektir.

Tablo 11

Çalışma grubu ebeveynlerinin yaş aralıkları

Çalışma Grubu	**Yaş Aralığı**	***n***
Otizm Spektum Bozukluğu Olan	**25-30**	4
	31-35	11
	36-40	12
	41-üstü	19
	Toplam	46
Zihinsel Yetersizliği Olan	**25-30**	3
	31-35	13

	36-40	12
	41-üstü	13
	Toplam	41
Tipik Gelişim Gösteren	**25-30**	8
	31-35	18
	36-40	19
	41-üstü	15
	Toplam	60

Tablo 11 incelendiğinde otizm spektrum bozukluğu olan çalışma grubunun ebeveynlerinin dördü 25-30 yaş grubu, on biri 31-35 yaş grubu, on ikisi 36-40 yaş grubu ve on dokuzu 41 ve üstü yaş grubu içerisindedir. Zihinsel yetersizliği olan çalışma grubunun ebeveynlerinin üçü 25-30 yaş grubu, on üçü 31-35 yaş grubu, on ikisi 36-40 yaş grubu ve on üçü 41 ve üstü yaş grubu içerisindedir. Tipik gelişim gösteren çalışma grubunun ebeveynlerinin sekizi 25-30 yaş grubu, on sekizi 31-35 yaş grubu, on dokuzu 36-40 yaş grubu ve on beşi 41 ve üstü yaş grubu içerisindedir.

Tablo 12

Çalışma grubu ebeveynlerinin eğitim düzeyleri

Çalışma Grubu	**Eğitim Düzeyi**	***n***
Otizm Spektum Bozukluğu Olan	**İlkokul**	14
	Ortaokul	13
	Lise	11
	Üniversite	8
	Toplam	46
Zihinsel Yetersizliği Olan	**İlkokul**	15
	Ortaokul	8
	Lise	12
	Üniversite	6
	Toplam	41
Tipik Gelişim Gösteren	**İlkokul**	9
	Ortaokul	16
	Lise	24
	Üniversite	11
	Toplam	60

Tablo 12 incelendiğinde otizm spektrum bozukluğu olan çalışma grubunun ebeveynlerinin on dördü ilkokul, on üçü ortaokul, on biri lise ve sekizi üniversite

mezunudur. Zihinsel yetersizliği olan çalışma grubunun ebeveynlerinin on beşi ilkokul, sekizi ortaokul, on ikisi lise ve altısı üniversite mezunudur. Tipik gelişim gösteren çalışma grubunun ebeveynlerinin dokuzu ilkokul, on altısı ortaokul, yirmi dördü lise ve on biri üniversite mezunudur.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak çalışma grubunun ebeveynlerinin demografik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla Demografik Bilgi Formu (EK-4) ile öğretmenlerinin demografik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla Demografik Bilgi Formu (EK-5) ve öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarının belirlenmesi amacıyla nitel araştırma tekniklerinden biri olan çizme-yazma tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın nitel sürecinin tamamlanmasının ardından tutarlılık ilişkisine bakmak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiş olan Ebeveyn Görüşme Formu (EK-6), Öğretmen Görüşme Formu (EK-7) ve Öğrenci Görüşme Formu (EK-8) kullanılmıştır.

3.3.1. Demografik Bilgi Formu

Çalışma grubunun ebeveynlerinin demografik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla Demografik Bilgi Formu (EK-4) ile öğretmenlerinin demografik bilgilerinin belirlenmesi amacıyla Demografik Bilgi Formu (EK-5) araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Ekler bölümünde sunulmaktadır.

3.3.2. Çizme-Yazma Tekniği

Çizme yazma tekniğinde bir problem durumunu açıklamak amacıyla çocuklardan problem durumu doğrultusunda bir resim çizmesi ve çizdiği bu resim ile ilgili düşüncelerini yazması istenmektedir (Yılmaz ve Güven, 2015). Çizme-yazma tekniğinin analiz sürecinde çizimlerde güçlükler yaşamamak amacıyla, ortaya çıkan çizimlerin birer cümle ile açıklanması istenmektedir. Böylelikle bu teknikle ulaşılmak istenen duruma, hem çizerek hem de çizimi yorumlayarak destekleyici ortak bir düşünce şeklinde ulaşılmaktadır (Harrison ve Treagust, 2000; Çetin vd., 2012; Işık ve Çetin, 2014; Eser vd., 2015; Ural Keleş, 2019). Çizme-yazma tekniği çocukların istenilen duruma uygun bireysel katılımlarını arttırarak yaratıcılıklarını geliştirmelerin de etkili olmaktadır. Çocukların bakış açılarına ulaşabilmek ve algılarını analiz edebilmek bu teknikle oldukça kolaylaşmaktadır. Bu teknik özel gereksinimli çocukların dünyayı nasıl gördüklerini anlamayı ve onların dünyalarına ulaşabilmeyi desteklemektedir (Pridmore ve Bendelow, 1995). Araştırmada çizme yazma

tekniği, katılımcıların okul kavramı ile ilgili algıları hakkında öz ve nitelikli veriler elde edilmesi amacıyla her öğrenciyle bireysel çalışma esaslı kullanılmıştır.

3.3.3. Ebeveyn Görüşme Formu

Araştırmanın nitel sürecinin tamamlanmasının ardından tutarlılık ilişkisine bakmak amacıyla ebeveynler için araştırmacı tarafından geliştirilmiş görüşme formudur. İlk aşamada araştırmacı tarafından sorular oluşturulmuş, daha sonra danışman tarafından gözden geçirilmiş ve düzeltmeler yapılmıştır. İkinci aşamada form özel eğitim alanında çalışan 4 uzman ve 2 özel eğitim öğretmenine gönderilmiş ve alınan dönütlerle forma son hâli verilmiştir. Araştırmanın nitel sürecinin tamamlanmasının ardından öğrencilerin ebeveynlerine görüşme formu uygulanmıştır. Form ekler bölümünde sunulmuştur.

3.3.4. Öğretmen Görüşme Formu

Öğrencilerin çizim ve birer cümle ile yaptıkları yorumlarla ortaya çıkan okul kavramına yönelik algıların tutarlık ilişkisine bakmak amacıyla öğretmenlere yönelik araştırmacı tarafından geliştirilmiş görüşme formudur. İlk aşamada araştırmacı tarafından sorular oluşturulmuş, daha sonra danışman tarafından gözden geçirilmiş ve düzeltmeler yapılmıştır. İkinci aşamada form özel eğitim alanında çalışan 4 uzman ve 2 özel eğitim öğretmenine gönderilmiş ve alınan dönütlerle forma son hâli verilmiştir. Araştırmanın nitel sürecinin tamamlanmasının ardından öğrencilerin öğretmenlerine görüşme formu uygulanmıştır. Form ekler bölümünde sunulmuştur.

3.3.5. Öğrenci Görüşme Formu

Araştırmada çizme yazma tekniği kullanılarak yapılan çalışmayla ortaya çıkan ürünlerin tutarlılık ilişkilerine bakmak amacıyla yapılan çalışmanın ardından öğrenciye Öğrenci Görüşme Formu uygulanmıştır. Bu form ile öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarının çizim ve yorumlarının tutarlılıkları analiz edilecektir. Formun ilk aşamasında araştırmacı tarafından sorular oluşturulmuş, daha sonra danışman tarafından gözden geçirilmiş ve düzeltmeler yapılmıştır. İkinci aşamada form özel eğitim alanında çalışan 4 uzman ve 2 özel eğitim öğretmenine gönderilmiş ve alınan dönütlerle forma son hâli verilmiştir. Araştırmanın nitel sürecinin tamamlanmasının ardından öğrencilere görüşme formu uygulanmıştır. Form ekler bölümünde sunulmuştur.

3.4. Uygulama Süreci

Araştırmanın uygulama süreci 2 ayrı bölümde gerçekleşmektedir. Sırasıyla çizme-yazma tekniğinin uygulanması ve formlarının uygulanması bölümleri alt başlıklar halinde açıklanmıştır.

3.4.1. Çizme-Yazma Tekniğinin Uygulanması

Çizme-yazma tekniğinin uygulanma süreci maddeler halinde açıklanmıştır.

- Verilerin toplanma süreci başlamadan önce araştırmacı katılımcıların dersine giren branş veya sınıf öğretmeni ayrımı yapılmaksızın o anki dersin öğretmenleriyle tanışmış, kendini tanıtmıştır. Yapılacak çalışmanın hedefini, katılımcılarla ne şekilde çalışacağını, öğrencilerde bu çalışmanın herhangi bir davranış problemi oluşturup oluşturmayacağını, öğrencilerden beklentisinin neler olduğunu detaylı bir şekilde açıklamıştır.
- Araştırmacı her katılımcıyla teker teker tanışmış, çalışmanın hedefini, ne olduğunu, yapacakları çalışmanın gönüllülük esaslı, ders değil eğlenceli bir aktivite olacağını ve çalışmayı nasıl yapacaklarını her öğrencinin seviyesine uygun şekilde detaylıca açıklamıştır.
- Katılımcıların bireysel ve rahat bir şekilde algılarını yansıtabilmeleri amacıyla sınıfta gerekli ortam düzenlemesi sağlanmış, her birine A4 kağıdı dağıtılmış, katılımcıların varsa kendilerine ait kullanmak istedikleri kuru veya pastel boyalarını çıkarmaları istenmiştir. Materyalleri yoksa her öğrenciye Covid-19 pandemi tedbirlerine uygun şekilde isteklerine göre pastel veya kuru boya dağıtılmıştır.
- Katılımcılara çalışma için 80 dk (2 ders saati) verilmiştir.
- Her katılımcıya teker teker ‘‘Öğretmen deyince aklına ne geliyor? Çiz ve bir cümle ile açıkla.’’ yönergesi verilmiştir. Araştırmacı katılımcıların süreç boyunca güçlük yaşadıkları yerlerde birebir destek sağlamıştır. Daha sonra ‘‘Sınıf deyince aklına ne geliyor? Çiz ve bir cümle ile açıkla.’’ Şeklinde ikinci yönerge verilerek çalışma devam ettirilmiştir. Katılımcılara gerekli yerlerde sözel yardım uygulanmıştır.
- Araştırmacı tarafından ‘‘Sınıf arkadaşı deyince aklına ne geliyor? Çiz ve bir cümle ile açıkla.’’ diyerek üçüncü yönerge verilmiştir. Katılımcılara gerekli yerlerde sözel yardım uygulanmıştır.

- ‘‘Okul deyince aklına ne geliyor? Çiz ve bir cümle ile açıkla.’’şeklinde son yönerge verilerek katılımcıların çizimleri yapması sağlanmıştır.
- Okuma yazmada güçlük çeken katılımcılara gerekli yardımlar uygulanmış okuma yazma bilmeyen katılımcıların yerine araştırmacı çizdiklerini anlatmasını istemiş ve bir cümle ile ifadelerini not etmiştir.
- Katılımcılara emekleri için teşekkür edilerek çizme-yazma tekniği uygulama süreci sona erdirilmiştir.

3.4.1. Formların Uygulanması

Araştırmanın nitel uygulama sürecinin sona ermesinin ardından mola verilmiş daha sonra formların uygulama süreci başlamıştır. Katılımcılara Öğrenci Görüşme Formu (EK-8) ve öğretmenlerine Demografik Bilgi Formu (EK-5) ile Öğretmen Görüşme Formu (EK-7) uygulanmıştır. Katılımcıların ebeveynlerine ulaşılmış, Demografik Bilgi Formu (EK-4) ile Ebeveyn Görüşme Formu (EK-6) uygulanmıştır. Katılımcılara formlardaki sorular sorulmuş, form araştırmacı tarafından doldurulmuştur..

3.5. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde derinlemesine ve detaylı sonuçlara ulaşmak, ulaşılan veriler arasında ilişkiler kurabilmek, karşılaştırma yapabilmek amacıyla öğrenci, ebeveyn ve öğretmenlere uygulanan görüşme formlarında ve çizimlerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analizle veriler detaylı incelemelerden geçmekte ve benzer veriler bir araya toplanmaktadır. Burada amaç verileri ortak özelliklerine göre temalarla bir araya getirerek sınıflandırmak ve analizin anlaşılabilirliğini arttırarak verileri organizasyon ederek çalışma sonuçlarına ulaşmaktır (Karataş, 2017). Araştırmada yapılan çizme yazma tekniğiyle elde edilen çizimler ve cümleler betimsel analiz yöntemi ışığında ayrı ayrı incelenmiştir. Otizm spektrum bozukluğu olan katılımcıların çizim ve cümleleri, zihinsel yetersizliği olan katılımcıların çizim ve cümleleri, tipik gelişim gösteren katılımcıların çizim ve cümleleri ayrılarak gruplandırılmıştır. Her gruptaki çizim ve cümleler tek tek incelenerek belli bir anlam ifade etmeyen çalışmalar araştırma dışı bırakılmıştır. Gruplar içerisindeki çizim ve cümleler öğretmen kavramı, sınıf kavramı, sınıf arkadaşı ve okul kavramı alt başlıklarında toplanmıştır. Her alt başlık altındaki çizimler ve cümlelerin yazılı olduğu kâğıtlar 1’den başlayarak numaralandırılmıştır. Çizimler cümlelerle birlikte detaylı şekilde incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamalar incelenerek her alt başlıktan çizim ve cümlelerin ifade ettiği ortak algıya göre kod listesi oluşturulmuştur. Kod listesi üzerinden kodların ortak özellikleri ve farklılıkları incelenerek istenen algıyı ifade

eden kategoriler oluşturulmuştur. Böylelikle kategoriler, çizimlerle ulaşılan algıları anlamlı biçimde ortaya koymaktadır. Oluşturulan bu kategoriler araştırmanın geçerliliğinin sağlanması amacıyla farklı bir kodlayıcıyla tekrar verilerin analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda iki kodlayıcının uzlaşamadıkları, görüş birliği olmayan noktalar belirlenmiştir. Kodlayıcılar tarafından görüş birliği kurulmayan noktalar üzerine yoğunlaşarak birlik sağlanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği alt başlığında kodlayıcılar arası güvenirlik detaylı şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın bulgular kısmında her grup için tüm kategoriler tablolar halinde sunulmuştur.

Öğrenci, ebeveyn ve öğretmenlere yönelik uygulanan görüşme formları betimsel analiz yöntemi ışığında tek tek incelenmiş, gruplandırılmıştır. Her biri kendi grubunun altında numaralandırılmıştır. Cevaplara yönelik mantıksal bir yapı geliştirilerek kodlama yapılmıştır. Yapılan kodlamalardan bir kod listesi çıkarılmıştır. Kategoriler kod listesine göre oluşturulmuştur. Oluşturulan bu kategoriler araştırmanın geçerliliğinin sağlanması amacıyla farklı bir kodlayıcıyla tekrar verilerin analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda iki kodlayıcının uzlaşamadıkları, görüş birliği olmayan noktalar belirlenmiştir. Kodlayıcılar tarafından görüş birliği kurulmayan noktalar üzerine yoğunlaşarak birlik sağlanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği alt başlığında kodlayıcılar arası güvenirlik detaylı şekilde açıklanmıştır. Araştırmanın bulgular kısmında her grup için alt başlıklarla tüm kategoriler tablolar halinde sunulmuştur.

3.6. Araştırmanın Geçerliği ve Güvenirliği

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği amacıyla yapılan çalışmalarda araştırmacı katılımcılarla vakit geçirmiş, sohbet etmiştir. Katılımcıların çalışmaları doğrudan araştırmaya aktarılmıştır. Yapılan kategorileri en iyi yansıtan katılımcı çizim ve açıklamalara örnekler vererek doğrudan alıntılar sunarak araştırmanın geçerliği sunulmuştur. Araştırmada analizler neticesinde ortaya çıkan kod ve kategorilerin uzmanlara danışılarak incelenmesi tekniği kullanılmıştır (Arastaman, Öztürk Fidan ve Fidan, 2018). Aynı şekilde geçerlik ve güvenirliğin arttırılması amacıyla çalışmanın her adımı, yapılan uygulamalar ve analizler ayrıntılı bir biçimde ifade edilmesi maddesi uygulanmıştır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2018). Verilerin analiz sürecinde yapılan çizimler ve uygulanan görüşme formlarına ayrı ayrı güvenirlik formülü hesaplanmıştır. Yapılan çalışmalarda oluşturulan kategorilerin çalışmaları doğru temsil etmesi amacıyla kodlamalar bir başka kodlayıcı tarafından tekrar analizleri yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda iki kodlayıcının uzlaşamadıkları, görüş birliği olmayan noktalar belirlenmiştir. Kodlayıcılar

tarafından görüş birliği kurulmayan noktalar üzerine yoğunlaşarak birlik sağlanmıştır. Bu noktada ulaşılan sonuçların güvenirliği Miles ve Huberman'ın (1994) [(Görüş birliğine varılan form sayısı/Toplam form sayısı)x100] kodlayıcılar arası güvenirlik formülü ile hesaplanmıştır. Sonuçlar tablolaştırılmıştır. Miles ve Huberman (1994) bir araştırma için güvenirliğin %70 üzerinde sonuç vermesini güvenilir olarak kabul etmiştir (Baltacı, 2017). Veriler uzman analizine sunularak geçerliliği sağlanmıştır.

Tablo 13

Çizme yazma tekniği analizinde kodlayıcılar arası güvenirlik sonuçları

Çizim Bölümleri	**Güvenirlik (%)**
Öğretmen Kavramı Çizimleri	78,1
Sınıf Kavramı Çizimleri	79,6
Sınıf Arkadaşı Kavramı Çizimleri	80,3
Okul Kavramı Çizimleri	81,8

Tablo 14

Görüşme formları analizinde kodlayıcılar arası güvenirlik sonuçları

Görüşme Formları	**Güvenirlik (%)**
Ebeveyn Görüşme Formu	80,3
Öğretmen Görüşme Formu	83,3
Öğrenci Görüşme Formu	78,1

3.7. Araştırmacının Rolü

Araştırmacının çalışmaya yaklaşımının net bir biçimde tanımlanması, yapılacak olan nitel araştırmanın iç geçerliliğinin sağlanması amacıyla büyük önem taşımaktadır. Araştırmacı detaylara büyük bir titizlikle dikkat etmeli, okuyucuya karşı büyük bir sorumluluğa sahip olmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacı, özel eğitim alanında

söz konusu çalışmayla ilgili kapsamlı çalışmaların sınırlı olması sebebiyle, otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarının nitel verilerle detaylı ve ayrıntılı bir şekilde incelenmesi yönünde mesleki anlamda bir istek ve gereklilik hissetmektedir. Araştırmada uygulamanın yapılması, verilerin toplanması ve verilerin analizinin yapılması süreçleri araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Araştırmanın veri toplama araçlarından ebeveyn ve öğretmene yönelik ayrı iki demografik bilgi formu, öğrenci, öğretmen ve ebeveyn olmak üzere üç ayrı görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Bu süreçte çalışmanın temelinin ilgili kişilerle güven esaslı iletişime dayanması sağlanmıştır. Katılımcılardan doğrudan elde edilen çizim ve o çizim hakkındaki yorumlara, okuyucuların yalın haliyle ulaşması sağlanmıştır. Araştırmacı çalışma sürecinde, araştırma etiğine uygun davranmaya özen göstermiş, uygulama sürecinin titizlikle yürütülmesinden sorumludur.

BÖLÜM IV

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde, özel gereksinimi olan (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarına ulaşmak amacıyla okula (öğretmen, sınıf, sınıf arkadaşı) yönelik çizme-yazma tekniği ve görüşme formlarıyla yapılan uygulamalar sonucunda elde edilen veriler tablo ve şekiller halinde sunulmuştur.

4.1. Çizme-Yazma Tekniğiyle Yapılan Çalışmalara İlişkin Bulgular

Bu çalışmada toplam 588 adet çizim yapılmıştır. Yapılan çizimler cümlelerle birlikte detaylı şekilde incelenmiş ve kodlamalar yapılmıştır. Yapılan kodlamalar incelenerek her alt başlıktan çizim ve cümlelerin ifade ettiği ortak algıya göre kod listesi oluşturulmuştur. Kod listesi üzerinden kodların ortak özellikleri ve farklılıkları incelenerek istenen algıyı ifade eden kategoriler oluşturulmuştur. Belirlenen kategorilere ilişkin sayısal bilgilere yer verilmiştir. Bu kategorileri temsil eden çizim ve çizimlere yönelik cümlelerle bulgular desteklenmiştir.

4.1.1. Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrencilerin Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere ‘‘Öğretmen deyince aklına ne geliyor, çiz.” yönergesi verilerek ‘‘Öğretmen’’ kavramına yönelik elde edilen bulgular Tablo 15’de verilmiştir.

Tablo 15

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin "Öğretmen" kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar

Kategori	**Kod**	***f***
Öğretmen Davranışları	Sevecen	14
	Mutlu	4
	İlgisiz	7
	Sinirli	5
Öğretmenin Eğitsel Rölü	Tahtada Ders Anlatan	4
	Masada Ders Anlatan	3
	Elinde Kâğıt Kalem Olan	5
	Yönerge Veren	4
	Toplam	46

Tablo 15'te otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin ''Öğretmen'' kavramına yönelik yaptıkları çizimlerin analizi sonucu elde edilen kategori ve kodlara yer verilmiştir. Yapılan çizimlerin analizi sonucunda "Öğretmen" kavramına yönelik 2 ayrı kategori ve toplam 8 ayrı kod ortaya çıkmıştır. Kategoriler içerisinde yüksek frekansa sahip olan ''Öğretmen davranışları (30)'' kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar sevecen f(14), ilgisiz f(7), sinirli f(5) ve mutlu f(4)'dur. Düşük frekansa sahip olan kategori ise "Öğretmenin eğitsel rolü f(16)" kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar elinde kâğıt kalem olan f(5), tahtada ders anlatan f(4), yönerge veren f(4), masada ders anlatan f(3)'dır.

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin "Öğretmen" kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 2 ayrı kategori içerisinde yüksek frekansa sahip olan "Öğretmen davranışları" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, yüksek sayıda öğretmenin sevecen davrandığı ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu algıyı destekler nitelikte yorumlar ortaya çıkmaktadır. Diğer çizimler incelendiğinde ilgisiz veya sinirli davranan öğretmenlerin öğrencilerin algısında yer ettiği görülmektedir. Buradan otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin öğretmen denildiğinde katılımcıların çoğunluğunda, akıllarına sevecen, ilgisiz, sinirli veya mutlu öğretmen geldiği

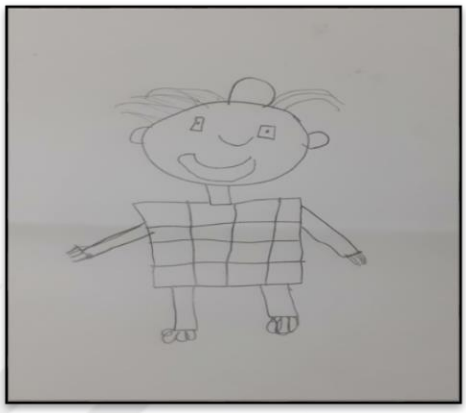
yorumuna varılmaktadır. ‘‘Öğretmen davranışları’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 11- 20*’de gösterilmiştir.



Şekil 11. Sevecen Ö8

(Özel Eğitim 4. Sınıf, 10 yaş)

‘‘Beni sınıfta yalnız bırakmaz seven kişidir.’’



Şekil 12. Sevecen Ö45

(Özel Eğitim 8. Sınıf, 14)

‘‘Öğretmenim beni seviyor.’’



Şekil 13. Sevecen Ö19

(Kaynaştırma 7. Sınıf, 13 yaş)

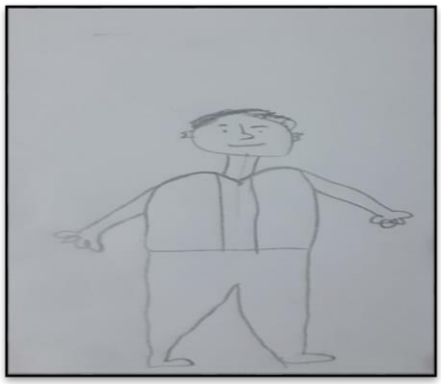
‘‘Ödevlerimi yaptığımda öğretmen beni sevdi.’



Şekil 14. Sevecen Ö3

(Kaynaştırma 8. Sınıfı, 14 yaş)

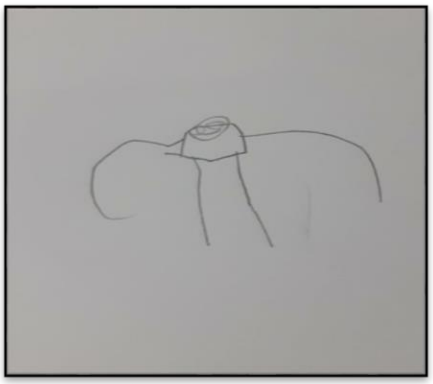
‘‘Sevgi dolu öğretmen aklıma geliyor.’’



Şekil 15.İlgisiz Ö7

(Lise Özel Eğitim 10. Sınıf, 17 yaş)

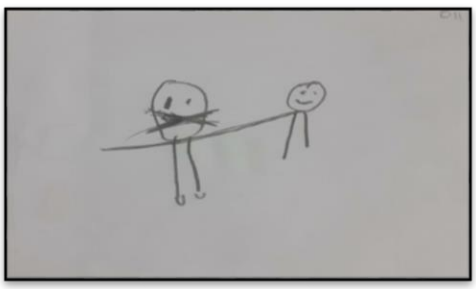
‘‘Öğretmen yanıma az geliyor.’’



Şekil 16. İlgisiz Ö26

(Özel Eğitim Uygulama Okulu I.Kademe, 9 yaş)

‘‘Bak ağzı yok.’’



Şekil 17.*Sinirli Ö5*

(Özel Eğitim Uygulama Okulu I.Kademe, 9 yaş)

‘‘Hoca bana bağırıyordu.’’



Şekil 18. *Sinirli Ö6*

(Özel Eğitim Uygulama Okulu I.Kademe, 10 yaş)

‘‘Güler ama sinirlenen öğretmen.’’



Şekil 19. Mutlu Ö2

(Özel Eğitim 7.Sınıf, 13 yaş)

‘‘Bana mutlu gelen.’’



Şekil 20. Mutlu Ö33

(Özel Eğitim 11.Sınıf, 17 yaş)

‘‘Bizle eve gidiyor öğretmen gülüyor.’’

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin “Öğretmen” kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 2 ayrı kategori içerisinde düşük frekansa sahip olan “Öğretmenin eğitsel rolü” kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, en yüksek frekansta öğretmen algısının elinde kâğıt kalem olduğu şeklinde yansıtıldığı görülmektedir. Eşit sayıda tahtada ders anlatan öğretmen ve yönerge veren öğretmen algısı oluştuğu görülmektedir. Az sayıda katılımcıda içerisinde masa başında oturan öğretmen algısının var olduğu görülmektedir. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu algıları destekler nitelikte yorumlar ortaya çıkmaktadır. ‘‘Öğretmenin eğitsel rolü’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 21- 30*’da gösterilmiştir.



Şekil 21. Elinde kâğıt, kalem olan Ö27

(Kaynaştırma 6.Sınıf, 13 yaş)

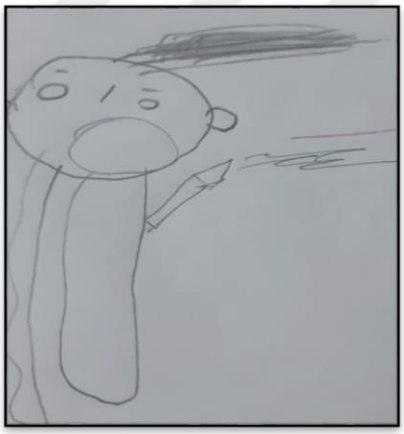
''Hoca ders işliyor sessiz olalım.''



Şekil 22. Elinde kâğıt, kalem olan Ö39

(Özel Eğitim 9.sınıf, 15 yaş)

''Yazı yazıyor.''



Şekil 23. Elinde kâğıt, kalem olan Ö32

Ö31

(Özel Eğitim Uygulama Okulu

I. Kademe, 10 yaş)

''Bak bu kalemle anlatıyor.''



Şekil 24. Elinde kâğıt, kalem olan

(Özel Eğitim 7.sınıf, 13 yaş)

''Zor soruları çözüyoruz.''



Şekil 25. Tahtada ders anlatan Ö10

(Özel Eğitim 7.sınıf, 13 yaş)

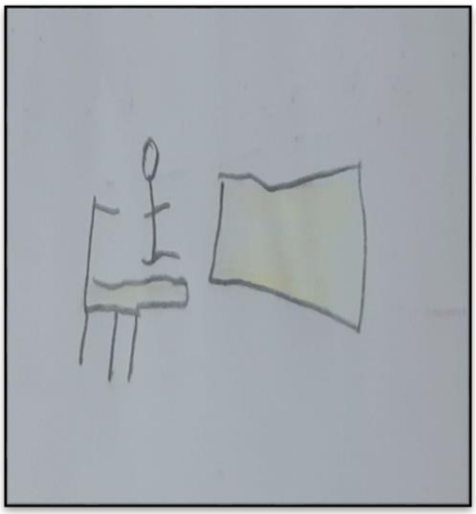
''Hoca ders anlatır ben dinliyorum.''



Şekil 26. Tahtada ders anlatan Ö1

(Özel Eğitim İş Uygulama Merkezi I. Kademe, 10 yaş)

''Ekran içinde eğlenceli oyun''



Şekil 27. Masada ders anlatan Ö41

(Özel Eğitim Uygulama Merkezi I. Kademe, 9 yaş)

''Öğretmenimin yeri.''



Şekil 28. Masada ders anlatan Ö44

(Özel Eğitim 7. Sınıf, 13 yaş)

''Öğretmen ders anlatacak oturuyor.''





Şekil 29. Yönerge veren Ö25

(Özel Eğitim 8.Sınıf, 14 yaş)

‘‘Öğretmenim ebaya gir der.’’

Şekil 30.Yönerge veren Ö17

(Özel Eğitim 7. Sınıf, 13 yaş)

‘‘Öğretmen konuşuyor.’’

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin ‘‘Öğretmen’’ kavramına yönelik çizimleri incelendiğinde çalışmalarım 27’sinde dudakların gülümseme şeklinde çizildiği, 5’inde öfke duygusunu yansıtan dudak ve yüz ifadesi çizildiği, 5’inde ise dudak ve yüz ifadesinin olmadığı görülmektedir. Çizimlerde kadın öğretmenlerin elbise veya etek giyen olarak çizildiği yüksek frekansta görülmektedir. Erkek öğretmen çizimlerinde ise takım elbise, pantolon, kravat şeklinde resmi giyim detayları verildiği görülmektedir. Öğretmenin kalem veya kâğıt şeklinde materyalleri olan bilgi veren bir anlatıcı konumunda olduğu görülmektedir. Çizimlerde öğretmen; kadın öğretmen, erkek öğretmen, çöp adam olmak üzere farklı şekillerde resmedilirken en çok erkek öğretmen çizildiği görülmektedir.

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere ‘‘Sınıf deyince aklına ne geliyor, çiz.” yönergesi verilerek ‘‘Sınıf’’ kavramına yönelik elde edilen bulgular Tablo 16’da verilmiştir.

Tablo 16

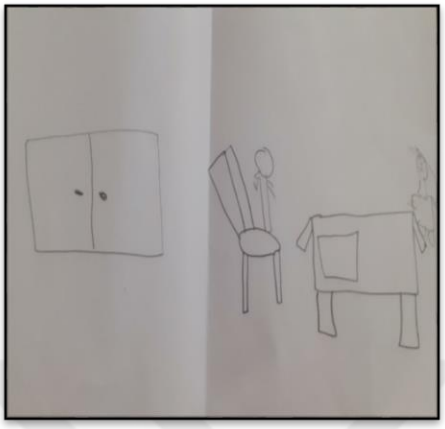
Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin "Sınıf" kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar

Kategori	**Kod**	***f***
Öğrencinin Sınıfta İçerisinde Yeri	Öğretmenin Yanında	11
	Arkadaşının Yanında	8
	Tek Başına	9
Sınıfı Oluşturan Eşyalar	Sıralardan Oluşan Sınıf	9
	Sıra ve yazı tahtasından oluşan sınıf	15
	Toplam	52

Tablo 16'da otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin ''Sınıf'' kavramına yönelik yaptıkları çizimlerin analizi sonucu elde edilen kategori ve kodlara yer verilmiştir. Yapılan çizimlerin analizi sonucunda "Sınıf" kavramına yönelik 2 ayrı kategori ve toplam 5 ayrı kod ortaya çıkmıştır. Kategoriler içerisinde yüksek frekansa sahip olan ''Öğrencinin sınıf içerisinde yeri (28)'' kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar öğretmeninin yanında f(11), tek başına f(9) ve arkadaşının yanında f(7) kodlarıdır. Düşük frekansa sahip olan kategori ise "Sınıfı Oluşturan Eşyalar f(18)" kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar sıra ve yazı tahtasından oluşan sınıf f(15) ile sıralardan oluşan sınıf f(9)'dır.

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin "Sınıf" kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 2 ayrı kategori içerisinde yüksek frekansa sahip olan "Öğrencinin sınıf içerisinde yeri" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, yüksek sayıda öğrencinin kendisini sınıf içinde öğretmenin yanında düşündüğü çizimler ortaya çıkmaktadır. ''Sınıf'' kavramı algısı öğrencinin kendisini sınıf içerisinde öğretmenin yanında, arkadaşlarının yanında ve tek başına sınıf içerisinde şeklinde oluştuğu görülmektedir. Bu sonuçtan araştırmaya katılan otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin çoğunluğunun kendisini sınıfın bir üyesi olarak kabul ettiği ve benimsediğine ulaşılmaktadır. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu algıları destekler nitelikte yorumlar ortaya çıkmaktadır.

‘‘Öğrencinin sınıf içerisinde yeri’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 31- 38*’da gösterilmiştir.



Şekil 31. Öğretmeninin yanında S43

(Özel Eğitim 6. Sınıf, 13 yaş)

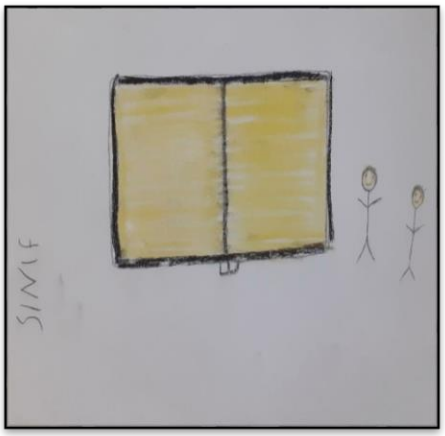
‘‘Sınıfta öğretmenimle ders işliyoruz.’’



Şekil 32. Öğretmeninin yanında S9

(Kaynaştırma 7.Sınıf, 13yaş)

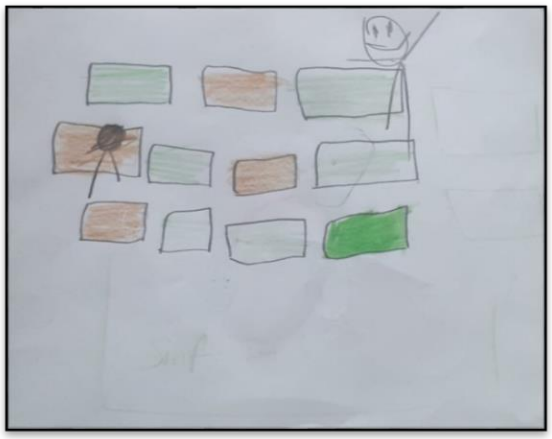
‘‘Öğretmenim sınıfta bize okuma anlatıyor.’’



Şekil 33. Öğretmeninin yanında S5

(Özel Eğitim Uygulama Okulu I.Kademe, 9 yaş)

‘‘Sınıfta hocam olur.’’



Şekil 34.Öğretmeninin yanında S11

(Kaynaştırma 6. Sınıf, 12 yaş)

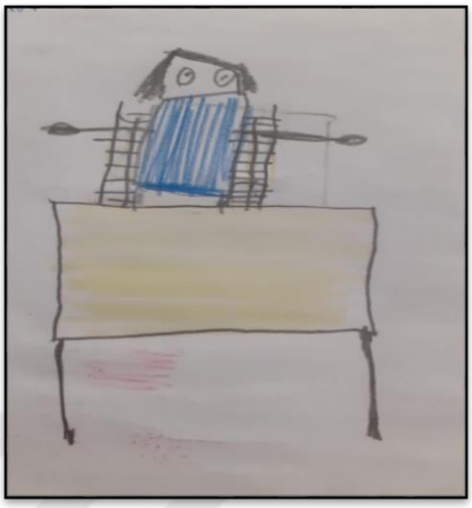
‘‘Öğretmenim ve ben sınıftayız, çok güzel.’’



Şekil 35.Tek başına S39

(Özel Eğitim 9.Sınıf, 15 yaş)

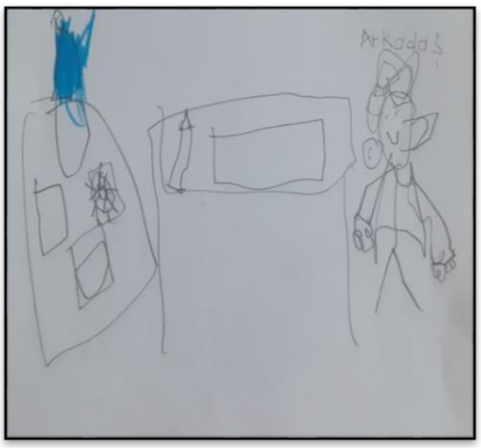
''Sınıfta öğretmeni bekliyor.''



Şekil 36. Tek başına S44

(Özel Eğitim 7.sınıf, 13 yaş)

''Oturuyorum.''



Şekil 37. Arkadaşının yanında S31

(Özel Eğitim 7. Sınıf, 13 yaş)

''Arkadaşımla sınıftayız.''



Şekil 38. Arkadaşının yanında S29

(Özel Eğitim 11. Sınıf, 17 yaş)

''Sınıfta arkadaşımı seviyorum.''

"Sınıf" kavramına yönelik algılara ulaşmak amacıyla yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan kategoriden bir diğeri olan ''Sınıfı Oluşturan Eşyalar'' kategorisi içerisinde 2

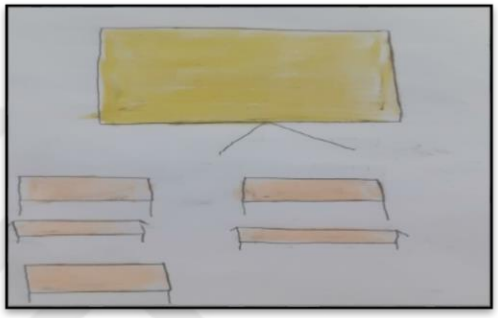
ayrı kod ortaya çıkmıştır. Bu kategoriye ait kodlar sıra ve yazı tahtasından oluşan sınıf ve sıralardan oluşan sınıftır. Katılımcıların ‘‘Sınıf’’ kavramına yönelik algılarının fiziksel bir sınıf olarak kâğıda aktardıkları görülmektedir. Öğrenciler arasında sınıfın donanımı çizimlerde değişmektedir. Bu bağlamda iki ayrı kod ortaya çıkmıştır. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu algıları destekler nitelikte yorumlar ortaya çıkmaktadır. ‘‘Sınıfı Oluşturan Eşyalar’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 39- 42*’de gösterilmiştir.



Şekil 39.Sıra ve yazı tahtasından oluşan sınıf S27

(Kaynaştırma 6.Sınıf, 13 yaş)

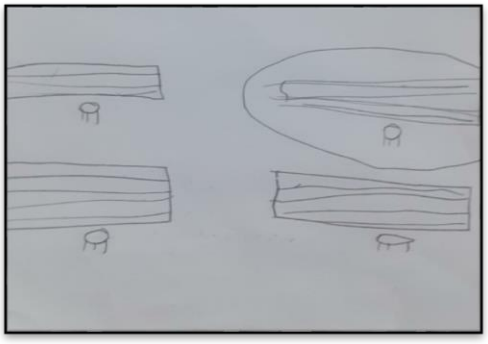
‘‘Benim okuldaki sınıfımı çizdim.’’



Şekil 40. Sıra ve yazı tahtasından oluşan sınıf S13

(Özel Eğitim 5. Sınıf, 11 yaş)

‘‘Normal bir sınıf.’’



Şekil 41.Sıralardan oluşan sınıf S30

(Özel Eğitim 7.Sınıf, 13 yaş)

‘‘Sınıfta benim yerimi işaretledim.’’



Şekil 42.Sıralardan oluşan sınıf S6

(Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe, 10 yaş)

‘‘Sınıfım.’’

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere ‘‘Sınıf deyince aklına ne geliyor, çiz.” yönergesi verilerek ‘‘Sınıf’’ kavramına yönelik elde edilen çizimler incelendiğinde öğrencilerin az sayıda sıralardan oluşan bir sınıf çizdiği, kalabalık bir sınıf ortamı algısının var olmadığı, öğretmeniyle kendisini veya sadece kendisini sınıf içerisinde çizdiği arkadaşlarının var olduğu bir sınıf ortamının hâkim olmadığı görülmektedir. Çizimler özel eğitim sınıflarının düzeniyle oldukça uyuşmaktadır.

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere ‘‘Sınıf arkadaşı deyince aklına ne geliyor, çiz.” yönergesi verilerek ‘‘Sınıf Arkadaşı’’ kavramına yönelik elde edilen bulgular Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin “Sınıf Arkadaşı” kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar

Kategori	**Kod**	***f***
Sınıf Arkadaşına Yönelik Hisler	Sevgi	14
	Yalnızlık	11
Sınıf Arkadaşıyla Sosyal Aktiviteler	Oyun Oynamak	10
	Okula Gitmek	5
	Okul Bahçesinde Gezmek	5
	Sohbet Etmek	1
	Toplam	46

Tablo 17’de otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin ‘‘Sınıf arkadaşı’’ kavramına yönelik yaptıkları çizimlerin analizi sonucu elde edilen kategori ve kodlara yer verilmiştir. Yapılan çizimlerin analizi sonucunda “Sınıf arkadaşı” kavramına yönelik 2 ayrı kategori ve toplam 6 ayrı kod ortaya çıkmıştır. Kategoriler içerisinde yüksek frekansa sahip olan ‘‘Sınıf arkadaşına yönelik hisler (25)’’ kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar sevgi f(14), yalnızlık f(11) kodlarıdır. Düşük frekansa sahip olan kategori ise “Sınıf arkadaşıyla

sosyal aktiviteler f(21)" kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar oyun oynamak f(10), okula gitmek f(5), okul bahçesinde gezmek f(5) ve sohbet etmek f(1)'dir.

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin "Sınıf arkadaşı" kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 2 ayrı kategori içerisinde yüksek frekansa sahip olan "Sınıf arkadaşına yönelik hisler" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, çok sayıda öğrencinin sınıf arkadaşlarına karşı içinde sevgi hissini geliştirdiği görülmektedir. Bu hisse yakın ve yine çok sayıda katılımcının çizimlerinden ortaya çıkan diğer bir his ise yalnızlık olduğuna ulaşılmaktadır. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu algıları destekler nitelikte yorumlar ortaya çıkmaktadır. ''Sınıf arkadaşına yönelik hisler'' kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 43- 48*'de gösterilmiştir.



Şekil 43.Sevgi A45

(Özel Eğitim 8.Sınıf,14 yaş)

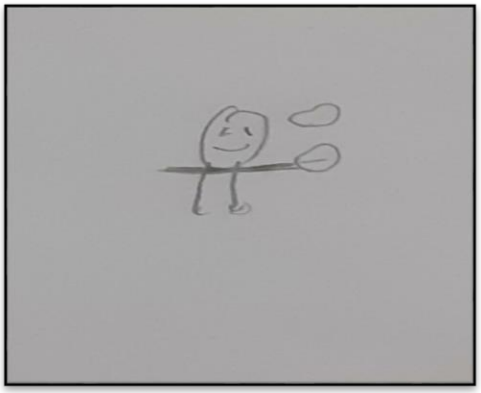
''Kalp çizdim çünkü onları seviyorum.''



Şekil 44.Sevgi A14

(Özel Eğitim 8.Sınıf,14 yaş)

''Sınıf arkadaşım Ecenur.''

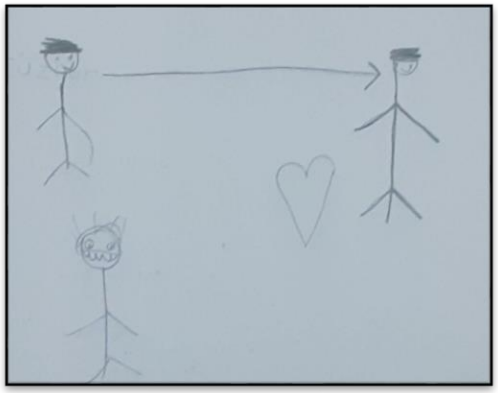


Şekil 45.Sevgi A5

(Özel Eğitim Uygulama Okulu

I. Kademe,9 yaş)

''Arkadaşımı severim.''

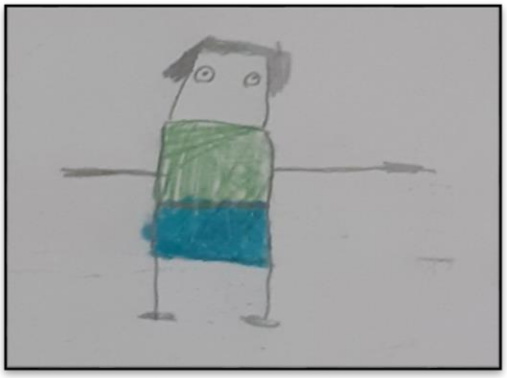


Şekil 46.Sevgi A40

(Özel Eğitim Uygulama Okulu

I. Kademe, 9 yaş)

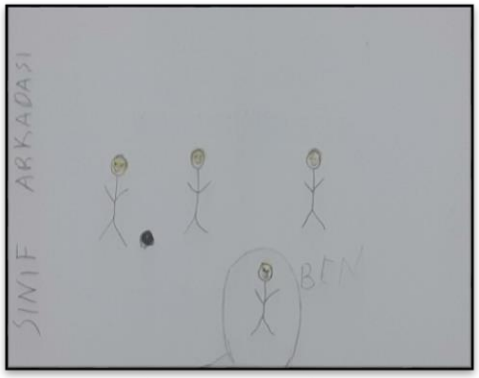
''Sınıf arkadaşlarımdan en sevdiğim ikisini çizdim ve kalp çizdim, kendimi çizdim.''



Şekil 47.Yalnızlık A44

(Özel Eğitim 7.Sınıf, 13 yaş)

''Sessiz oturuyorum.''



Şekil 48.Yalnızlık A8

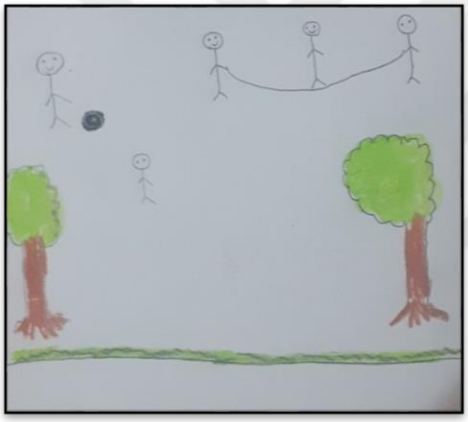
(Özel Eğitim 4.Sınıf, 10 yaş)

''Arkadaşlarımın maçları çok heyecanlı oluyor ben de izliyorum.

Oynamak isterim ama izlerken

onlar benimle konuşuyor.''

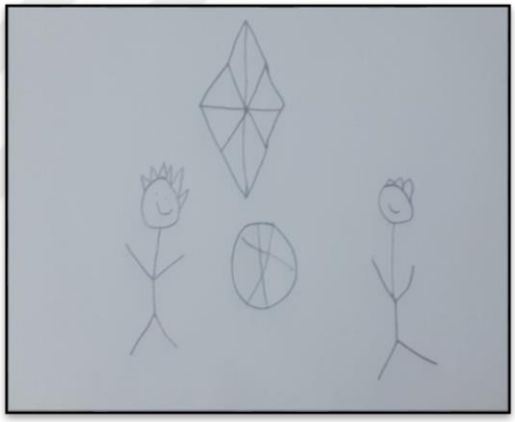
“Sınıf arkadaşı” kavramına yönelik algılara ulaşmak amacıyla yapılan analizler sonucunda ortaya çıkan kategoriden diğeri olan ‘‘Sınıf arkadaşıyla sosyal aktiviteler’’ kategorisi içerisinde 4 ayrı kod ortaya çıkmıştır. Bu kategoriye ait kodlar oyun oynamak, okul bahçesinde gezmek, okula gitmek ve sohbet etmektir. Katılımcıların ‘‘Sınıf arkadaşı’’ kavramına yönelik algılarının sosyal aktivitelerden oluştuğu sonucuna varılmaktadır. Öğrencilerin genel olarak resimlerde topluluktan biraz daha geri durduğu ancak topluluğa katılmak için çabaladıklarına dair yorumlar analizler neticesinde ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu algıları destekler nitelikte cümleler görülmektedir. ‘‘Sınıf arkadaşıyla sosyal aktiviteler’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 49- 57*’de gösterilmiştir.



Şekil 49. Oyun oynamak A13

(Özel Eğitim 5.Sınıf, 11 yaş)

‘‘Oyun zamanı arkadaşlarımla.’’



Şekil 50.Oyun oynamak A20

(Özel Eğitim 7.Sınıf, 13 yaş)

‘‘Canla top oynuyoruz.’’



Şekil 51. Oyun oynamak A25

(Özel Eğitim 4.Sınıf, 10 yaş)

''Arkadaşlar maç yaptık.''



Şekil 52. Oyun oynamak A23

(Özel Eğitim 4.Sınıf, 10 yaş)

''Oyun oynuyor.''



Şekil 53.Okul bahçesinde gezmek A45

(Özel Eğitim 8.Sınıf, 14 yaş)

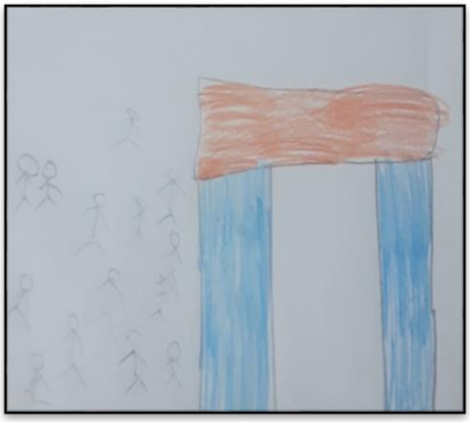
''Buse ve Murat bahçede geziyor çok komiklerdi.''



Şekil 54.Okul bahçesinde gezmek A14

(Özel Eğitim 8.Sınıf, 14 yaş)

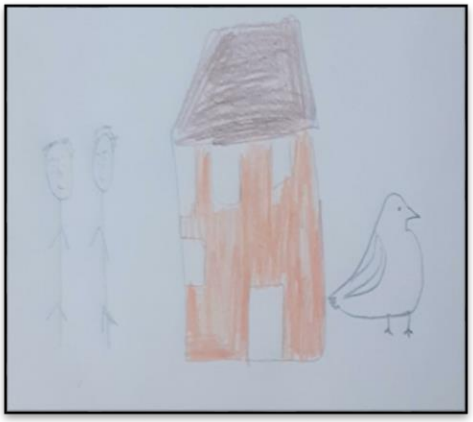
''Arkadaşlar bahçede oldu.''



Şekil 55.Okula gitmek A11

(Kaynaştırma 6.Sınıf, 12 yaş)

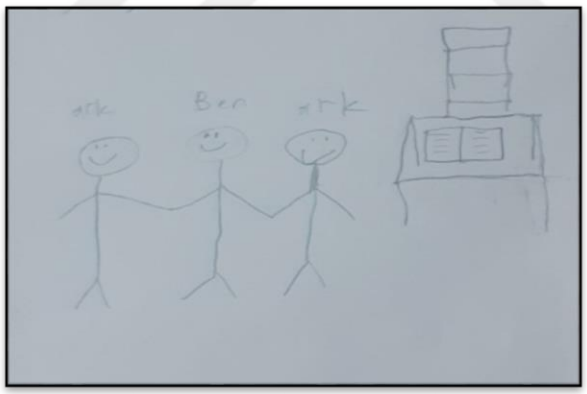
''Tüm sınıftakilerle okula gideriz.''



Şekil 56. Okula gitmek A3

(Kaynaştırma 8.Sınıf, 14 yaş)

''Sabah kuş sesleri arkadaşımla birlikte okula gittik dimi?''



Şekil 57.Sohbet etmek A5

(Özel Eğitim Uygulama Okulu I Kademe, 9 yaş)

''Hocam kızmazsa teneffüste sınıfta onlarla konuştuk.''

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere ''Okul deyince aklına ne geliyor, çiz.'' yönergesi verilerek ''Okul'' kavramına yönelik elde edilen bulgular Tablo 18'de verilmiştir.

Tablo 18

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin "Okul" kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar

Kategori	**Kod**	***f***
Okula Yönelik Hisler	Sevgi	5
	Yalnızlık	4
	Yardımseverlik	2
	Mutluluk	3
Okulun Öğretici Yönü	Kitap	2
Okulun Dış Görünüşü	Çok Katlı Bina	7
	Tek Katlı BİnaBahçesi Çicekli Bina	11 5
	Bayrak Direkli Bina	5
Okuldaki Sosyal Faaliyetler	Futbol Sahası	7
	Oyun Bahçesi	4
	Toplam	55

Tablo 18'de otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin ''Okul'' kavramına yönelik yaptıkları çizimlerin analizi sonucu elde edilen kategori ve kodlara yer verilmiştir. Yapılan çizimlerin analizi sonucunda "Okul" kavramına yönelik 4 kategori ve toplam 11 ayrı kod ortaya çıkmıştır. Kategoriler içerisinde en yüksek frekansa sahip olan ''Okulun dış görünüşü'' kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar çok katlı bina f(7), bahçesi çiçekli bina f(5), bayrak direkli bina f(5), tek katlı bina f(11)'dır. İkinci en yüksek frekansa sahip olan kategori ise "Okula yönelik hisler f(14)" kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar sevgi f(5), yalnızlık f(4), mutluluk f(3), yardımseverlik f(2)'dir. Bir sonraki kategori ise "Okuldaki sosyal faaliyetler f(11)'dir. Bu kategoriye ait kodlar futbol sahası f(7), oyun bahçesi f(4)'dir. Okulun öğretici yönü f(2) kategorisi ise en az frekansa sahip olan kategoridir. Bu kategoriye ait tek kod ise kitap f(2)'dır.

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin "Okul" kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 4 ayrı kategori içerisinde en yüksek frekansa sahip olan "Okulun dış görünüşü" kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, genel olarak bir okul binasına yer verdikleri

sonucuna ulaşılmaktadır. Bu çizimler içerisinde binanın özelliklerine göre çizimlerin ayrıldığı görülmektedir. Çizimlerde çok katlı bina, tek katlı bina, okul binası bahçesinde bayrak direği, okul bahçesinde çiçeklerin resmedildiği görülmektedir. Katılımcıların çizimlere yönelik yazdığı cümlelerde de ‘‘Okulun dış görünüşü’’ algısını destekler nitelikte yorumlar ortaya çıkmaktadır. Buradan otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin okul denildiğinde akıllarına okul binası, bayraklı ve resmi bir kurum, büyük binalar geldiği şeklinde yorumlar ortaya çıkmaktadır. ‘‘Okulun dış görünüşü’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 58-72*’de gösterilmiştir.



Şekil 58.Çok katlı bina O27

(Kaynaştırma 6.Sınıf, 13 yaş)

‘‘Kocaman bir okula gidiyorum.’’



Şekil 59.Çok katlı bina O44

(Özel Eğitim 7.Sınıf, 13 yaş)

‘‘Çok pencereli, büyük bir okul ve de merdivenleri çok.’’



Şekil 60.Çok katlı bina O4

(Kaynaştırma 5.Sınıf, 11 yaş)

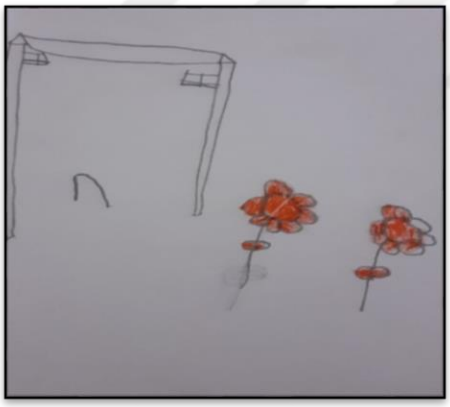
''Tam olarak 5 katlı okul aklıma geldi.''



Şekil 61. Çok katlı bina O42

(Özel Eğitim Uygulama Okulu 4.Sınıf,10 yaş)

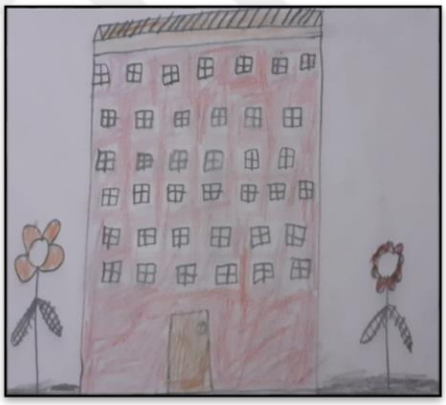
''İşte benim okulum.''



Şekil 62.Bahçesi çiçekli bina O26

(Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe 4.Sınıf, 10 yaş)

''Çiçekli okul, okul güzel.''



Şekil 63.Bahçesi çiçekli bina O29

(Özel Eğitim 9. Sınıf, 17 yaş)

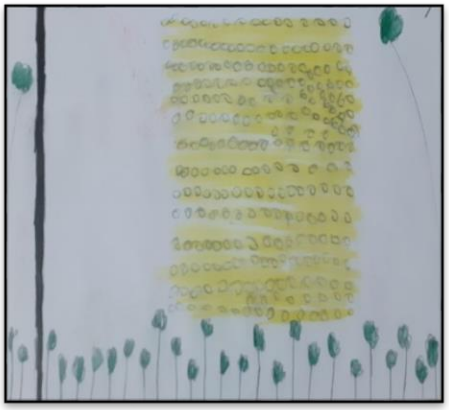
'' Çiçek okul.''



Şekil 64. Bahçesi çiçekli bina O12

(Kaynaştırma 5.Sınıf, 11 yaş)

''Okul bahçesi çiçekli okulum.''



Şekil 65. Bahçesi çiçekli bina O11

(Kaynaştırma 6. Sınıf, 12 yaş)

''Çiçekler içinde okul çizdim.''



Şekil 66.Bayrak direkli bina O6

(Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe,9 yaş)

''Kırmızı bayraklı okulum.''



Şekil 67. Bayrak direkli bina O20

(Özel Eğitim 7. Sınıf, 13 yaş)

''Bahçede bayraklı okul aklıma geldi.''



Şekil 68. Bayrak direkli bina O13

(Özel Eğitim 5.Sınıf, 11 yaş)

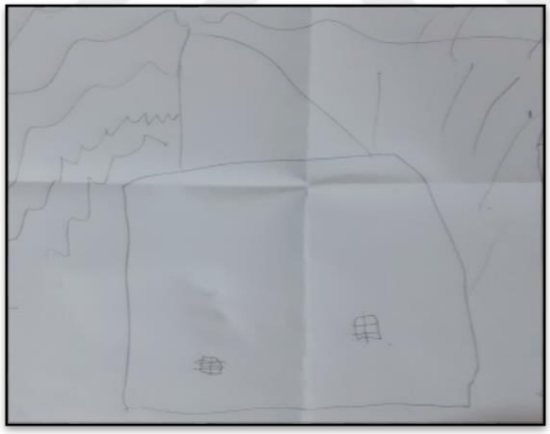
''Türk bayrağı her okulda olur.''



Şekil 69. Bayrak direkli bina O40

(Özel Eğitim 10.Sınıf,16 yaş)

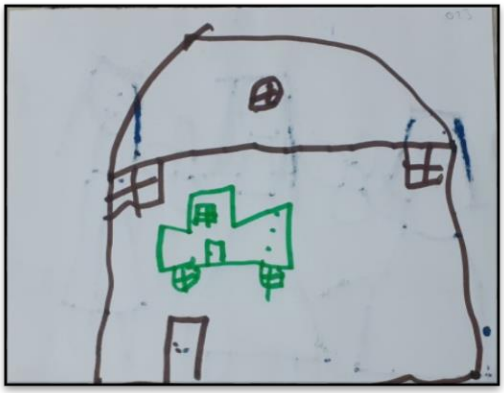
''İstiklal marşı, bayrak, okulum''



Şekil 70. Tek katlı bina O46

(Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe, 10 yaş)

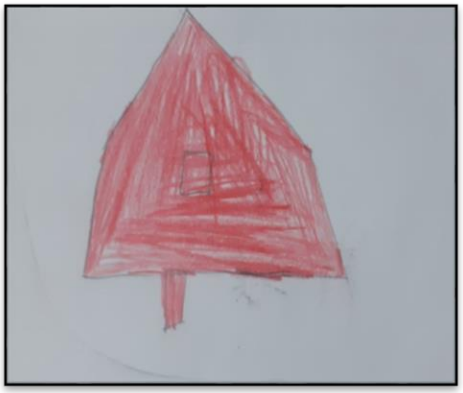
''Bak, burası benim sınıfım olan okulum.''



Şekil 71.Tek katlı bina O23

(Özel Eğitim 4.Sınıf, 10 yaş)

‘‘Okulum kafamda böyle göründü ve çizdim.’’



Şekil 72. Tek katlı bina O24

(Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe, 10 yaş)

‘‘Bir sınıf okul geliyor.’’

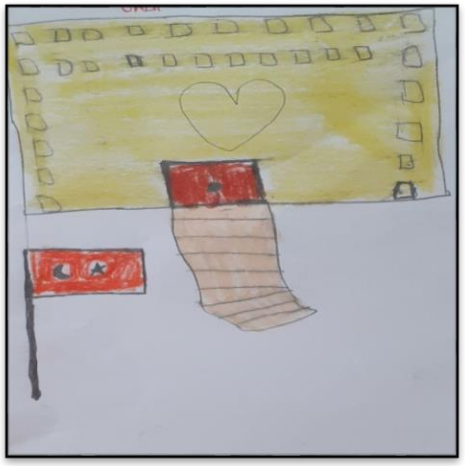
Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin “Okul” kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 4 ayrı kategori içerisinde ikinci yüksek frekansa sahip olan “Okula yönelik hisler” kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, okul kavramı öğrenciler içerisinde bir his yarattığı algısına ulaşılmaktadır. Bu çizimler içerisinde sevgi, yalnızlık, yardımseverlik ve mutluluk hislerini yansıttıkları görülmektedir. Katılımcıların çizimlere yönelik yazdığı cümlelerde de ‘‘Okula yönelik hisler’’ algısını destekler nitelikte yorumlar ortaya çıkmaktadır. ‘‘Okula yönelik hisler’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil. 73-81*’de gösterilmiştir.



Şekil 73. Sevgi O10

(Özel Eğitim 7.Sınıf, 13 yaş)

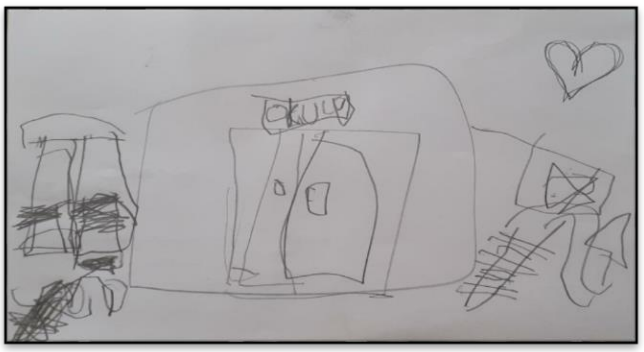
‘‘Sevmeyi okulda öğrendim ve öğretmenim okulda beni bekliyor. ’’



Şekil 74. Sevgi O14

(Özel Eğitim 8.Sınıf, 14 yaş)

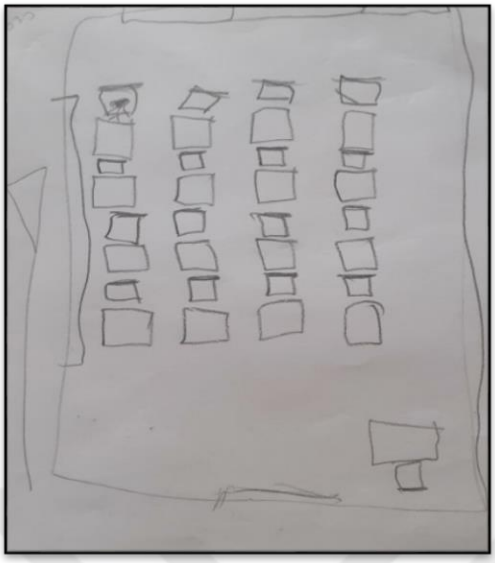
‘‘Sevgi yuvasıdır.’’



Şekil 75. Sevgi O2

(Özel Eğitim 7.Sınıf, 13 yaş)

‘‘Okul olarak aklıma kalpler geliyor çünkü okul içinde sevgi vardır.’’



Şekil 76. Yalnızlık O8

(Özel Eğitim 4.Sınıf, 10 yaş)

''Okul olduğunda tek başımayım.''



Şekil 77. Yalnızlık O39

(Özel Eğitim 9.sınıf, 15 yaş)

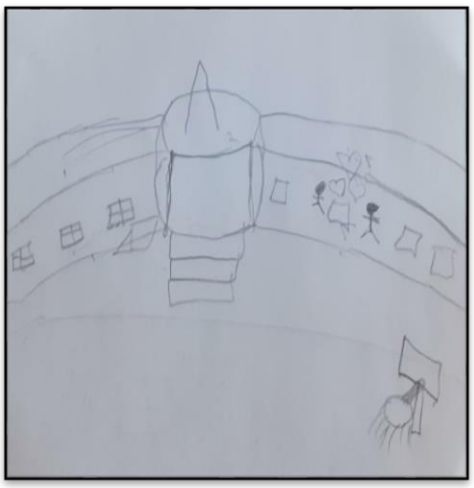
''Okulca dersteyken ben öğretmenimle kapıdayım.''



Şekil 78. Yardımseverlik O6

(Özel Eğitim Uygulama Okulu I.Kademe, 10 yaş)

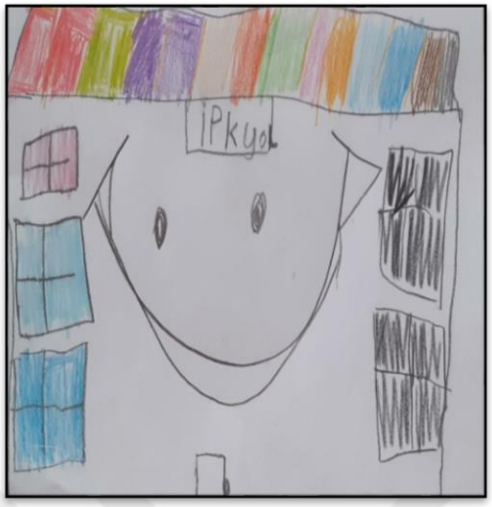
''Herkes bana yardım eder.''



Şekil 79. Yardımseverlik O31

(Özel Eğitim 7. Sınıf, 13 yaş)

''Ali ve öğretmenim hep yardım ediyor.''



Şekil 80. Mutluluk O14

(Özel Eğitim 8.sınıf, 14 yaş)

‘‘Ben geldiğimde mutlu olan okulum.’’

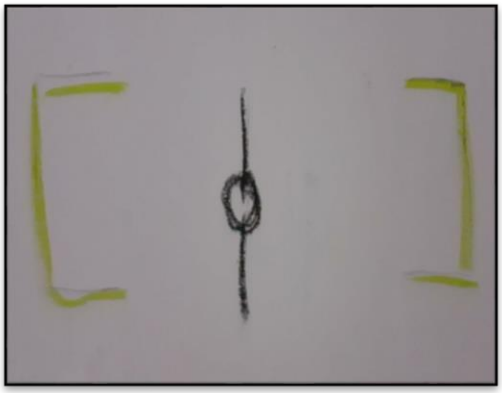


Şekil 81. Mutluluk O45

(Özel Eğitim 8.sınıf, 14 yaş)

‘‘Arkadaşlarım var ve benle hep mutluyuz.’’

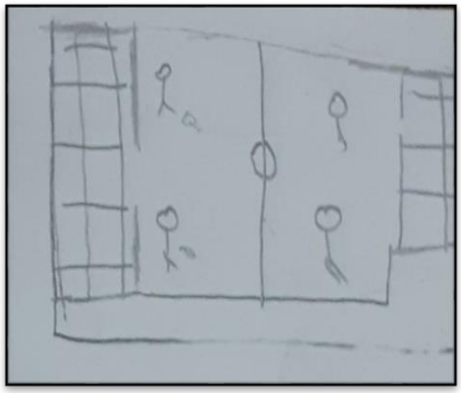
Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin “Okul” kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 4 ayrı kategori içerisinden bir diğeri olan “Okuldaki sosyal faaliyetler” kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, okul kavramını futbol ve oyun oynanan bahçe olarak algıladıkları görülmektedir. Katılımcıların çizimlere yönelik yazdığı cümlelerde de ‘‘Okuldaki sosyal faaliyetler’’ kategorisini destekler nitelikte yorumlar ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin ilgilerine göre okul algısının geliştiği görülmektedir. Örneğin futbolu oldukça seven otizm spektrum bozukluğu olan bir öğrencinin okul algısının futbol oynadığı ve sosyalleştiği yer olarak benimsediğine ulaşılmaktadır. ‘‘Okuldaki sosyal faaliyetler’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil. 82-85*’te gösterilmiştir.



Şekil 82. Futbol Sahası O17

(Özel Eğitim 7.Sınıf, 13 yaş)

''Arkadaşlarımla maç oynarım.''



Şekil 83. Futbol Sahası O19

(Kaynaştırma 7.Sınıf, 13 yaş)

''Okul bahçesinde maç yaparız.''



Şekil 84. Oyun bahçesi O23

(Özel Eğitim 4.Sınıf, 10 yaş)

''Dışarıda oyun oynamak''



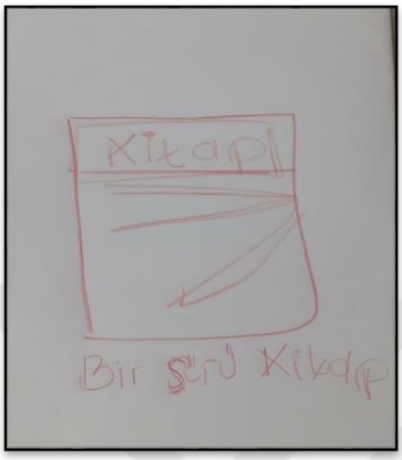
Şekil 85. Oyun bahçesi O18

(Özel Eğitim 6.Sınıf, 12 yaş)

''Evde oyun olmaz okulda oyun oynarız.''

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin "Okul" kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 4 ayrı kategori içerisinde en düşük frekansa sahip olan "Okulun öğretici yönü" kategorisini temsil eden kitap kodu incelendiğinde, "Okul" kavramına yönelik çizimlerde öğrencilerin doğrudan bir kitabı akıllarına getirdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de "Okulun öğretici yönü" algısını destekler

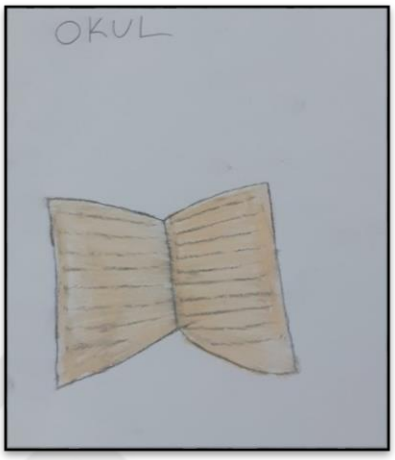
nitelikte yorumlar ortaya çıkmaktadır. “Okulun öğretici yönü” kategorisine ait çizimler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 86-87’*de gösterilmiştir.



Şekil 86. Kitap O38

(Kaynaştırma 7.sınıf, 13 yaş)

‘‘Okulumuz bir sürü kitaptan oluşmuştur.’’



Şekil 87. Kitap O4

(Kaynaştırma 5.sınıf, 11 yaş)

‘‘Aklıma kitap geldi.’’

4.1.2. Zihinsel Yetersizliği Olan Öğrencilerin Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ‘‘Öğretmen deyince aklına ne geliyor, çiz.” yönergesi verilerek ‘‘Öğretmen’’ kavramına yönelik elde edilen bulgular Tablo 19’da verilmiştir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ‘‘Öğretmen’’ kavramına yönelik çizimleri incelendiğinde çalışmaların 32’sinde dudakların gülümseme şeklinde çizildiği, 2’sinde sinirli bir yüz ifadesi çizildiği, 6’sında ise dudak ve yüz ifadesinin olmadığı görülmektedir. Çizimlerin birkaçında öğretmenin yüzünde maske takılı olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin elbise giyen olarak çizildiği yüksek frekansta görülmektedir. Erkek öğretmen çizimlerinde ise takım elbise, pantolon, kravat, gözlük şeklinde resmi giyim detayları verildiği görülmektedir. Öğretmenin tahtada elinde bir materyalle anlatıcı konumunda olduğu görülmektedir. Çizimlerde öğretmen; kadın öğretmen, erkek öğretmen, çöp adam olmak üzere farklı şekillerde resmedilirken en çok kadın öğretmen çizildiği görülmektedir.

Tablo 19

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin "Öğretmen" kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar

Kategori	**Kod**	***f***
Öğretmen Davranışları	Sinirli	2
Öğretmene Yönelik Hisler	Sevgi	12
Öğretmenin Eğitsel Rölü	Tahtada Ders Anlatan	14
	Elinde Kağıt Olan	11
	Etkinlik Yapan	2
	Toplam	41

Tablo 19'da zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ''Öğretmen'' kavramına yönelik yaptıkları çizimlerin analizi sonucu elde edilen kategori ve kodlara yer verilmiştir. Yapılan çizimlerin analizi sonucunda "Öğretmen" kavramına yönelik 3 ayrı kategori ve toplam 5 ayrı kod ortaya çıkmıştır. Kategoriler içerisinde en yüksek frekansa sahip olan ''Öğretmenin eğitsel rolü f(27)'' kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar tahtada ders anlatan f(14), elinde kâğıt olan f(11), etkinlik yapan f(2)'dir. Bir diğer kategori ise ''Öğretmene yönelik hisler f(12)'' kategorisidir. Bu kategori sevgi f(12) kodu olmak üzere tek bir kodla oluşmaktadır. En düşük frekansa sahip olan kategori ise "Öğretmen davranışları f(2)" kategorisidir. Bu kategoriye ait tek kod ise sinirli f(2)'dir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin "Öğretmen" kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 3 ayrı kategori içerisinde en yüksek frekansa sahip olan "Öğretmenin eğitsel rolü'' kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, çok sayıda katılımcının öğretmenin tahtada ders işlediği algısına sahip olduğu ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu algıyı destekler nitelikte yorumlara ulaşılmaktadır. Aynı kategorinin diğer çizimleri incelendiğinde elinde kâğıtlar olan veya öğrencilerle birlikte etkinlik yapan öğretmenin öğrencilerin algısında yer ettiği görülmektedir. Buradan zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrencilerin öğretmen denildiğinde katılımcıların çoğunluğunda, sınıf mevcudu az sınıflarda öğretmenleriyle yoğun biçimde bireysel eğitim almalarına karşın

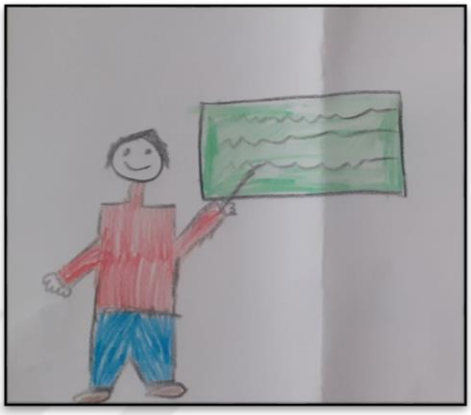
tahtada ders işleyen öğretmen algısının zihinlerinde oluştuğu yorumuna varılmaktadır. ‘‘Öğretmenin eğitsel rolü’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 88- 95*’te gösterilmiştir.



Şekil 88. Tahtada ders anlatan Ö33

(Kaynaştırma 7.Sınıf, 13 yaş)

‘‘Gizem öğretmenim toplama işlemi yapıyoruz.’’



Şekil 89. Tahtada ders anlatan Ö32

(Kaynaştırma 8. Sınıf, 15 yaş)

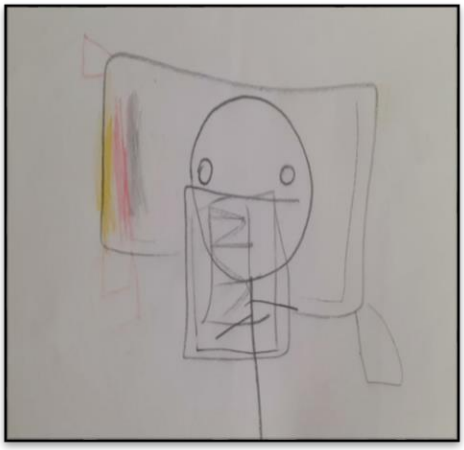
‘‘Ödevleri gösteriyor.’’



Şekil 90.Tahtada ders anlatan Ö40

(Kaynaştırma 8.sınıf, 14 yaş)

‘‘Güneş çıkıyor sabah öğretmen ders verir.’’



Şekil 91.Tahtada ders anlatan Ö26

(Özel Eğitim 7.Sınıf, 13 yaş)

‘‘Öğretmen yeni ders anlatıyor.’’



Şekil 92. Elinde kâğıt olan Ö31

(Özel Eğitim 6. Sınıf, 12 yaş)

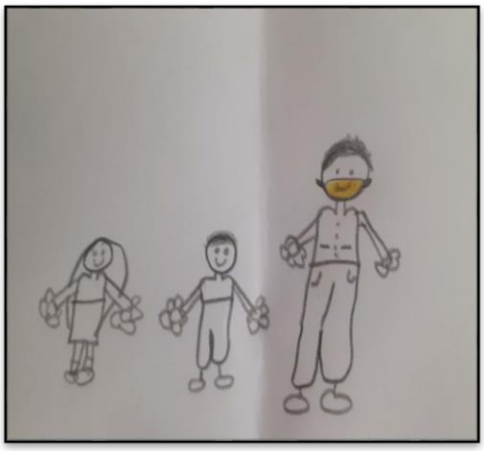
''Öğretmenim gülüyor ve yeni şeyler öğretir.''



Şekil 93. Elinde kâğıt olan Ö1

(Özel Eğitim 5.Sınıf, 11 yaş)

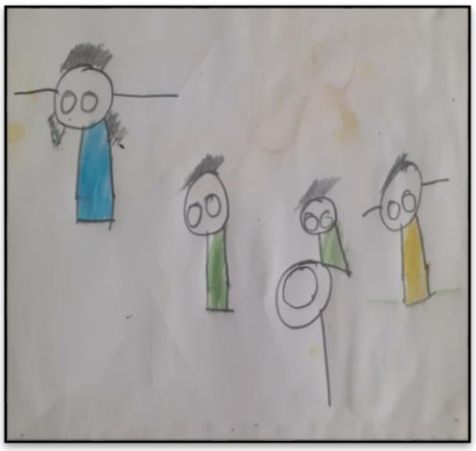
''Öğretmenim ve ben.''



Şekil 94. Etkinlik yapan Ö35

(Özel Eğitim 10. Sınıf, 16 yaş)

''Hoca, biz bahçede öğreniriz.''



Şekil 95. Etkinlik yapan Ö10

(Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe, 11 yaş)

''Öğretmen ve arkadaş oyun ve renkleri öğrenir.''

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin "Öğretmen" kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 3 ayrı kategoriden bir diğeri olan "Öğretmene yönelik hisler" kategorisini temsil

eden kodlar incelendiğinde, katılımcıların öğretmene yönelik sevgi hissi besledikleri görülmektedir. Katılımcıların çizimlere yönelik yazdığı cümlelerde de ‘‘Öğretmene yönelik hisler’’ kategorisini destekler nitelikte yorumlar ortaya çıkmaktadır. ‘‘Öğretmene yönelik hisler’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 96-99*’da gösterilmiştir.



Şekil 96. Sevgi Ö12

(Özel Eğitim 8. Sınıf, 14 yaş)

‘‘Öğretmenimi çok seviyorum.’’



Şekil 97. Sevgi Ö9

(Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe, 10 yaş)

‘‘Öğretmenim bu ben öğretmenimi severim.’’



Şekil 98. Sevgi Ö20

(Özel Eğitim 8. Sınıf, 15 yaş)

‘‘Hocam bana sarılıyor, çok seviyorum’’



Şekil 99. Sevgi Ö3

(Özel Eğitim 8. Sınıf, 14 yaş)

‘‘Öğretmenimi severim.’’

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin “Öğretmen” kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 3 ayrı kategori içerisinde en düşük frekansa sahip olan “Öğretmen davranışları” kategorisini temsil eden sinirli kodu incelendiğinde, ‘‘Öğretmen’’ kavramına yönelik algıların öğrencilerde doğrudan sinirli bir öğretmen şeklinde akıllarına geldiği sonucuna ulaşılmaktadır. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de “Öğretmen davranışları’’ algısını destekler nitelikte yorumlar ortaya çıkmaktadır. “Öğretmen davranışları’’ kategorisine ait çizimler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 100-101*’de gösterilmiştir.



Şekil 100. Sinirli Ö26

(Özel Eğitim 6.Sınıf, 12 yaş)

‘‘Hoca ve babam bana kızıyor.’’



Şekil 101. Sinirli Ö22

(Özel Eğitim 8. Sınıf,14 yaş)

‘‘Öğretmen yorulmuş, sinirlenmiş.’’

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ‘‘Sınıf deyince aklına ne geliyor, çiz.” yönergesi verilerek ‘‘Sınıf’’ kavramına yönelik elde edilen bulgular Tablo 20’de verilmiştir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ‘‘Sınıf deyince aklına ne geliyor, çiz.” yönergesi verilerek ‘‘Sınıf’’ kavramına yönelik elde edilen çizimler incelendiğinde öğrencilerin, az sayıda kişiden oluşan sınıf ortamı algısının var olduğu görülmektedir. Öğrenciler kendileriyle öğretmenlerini sınıfta yan yana çizdikleri görülmekte aynı zamanda arkadaş yerine öğretmeniyle sınıf içerisinde yakınlık kurdukları fark edilmektedir. Çizimler özel eğitim sınıflarının düzeniyle benzerlik göstermektedir.

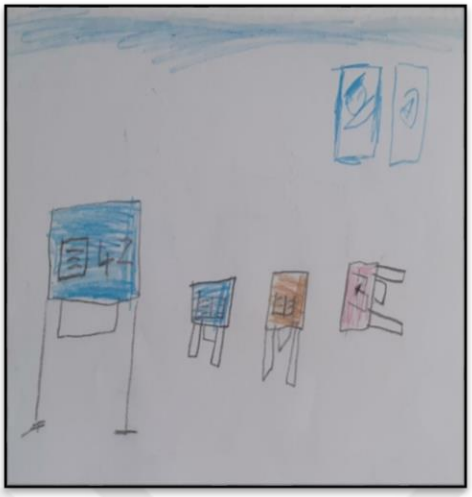
Tablo 20

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin "Sınıf" kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar

Kategori	**Kod**	***f***
Sınıf İçindeki Konum	Yalnız	5
	Öğretmen ve Arkadaşlarıyla	11
Sınıfa Yönelik Hisler	Sevgi	7
Sınıfın Fiziksel Yapısı	Sadece Tahta ve Sıralar Olan	18
	Toplam	41

Tablo 20'de zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ''Sınıf'' kavramına yönelik yaptıkları çizimlerin analizi sonucu elde edilen kategori ve kodlara yer verilmiştir. Yapılan çizimlerin analizi sonucunda "Sınıf" kavramına yönelik 3 ayrı kategori ve toplam 4 ayrı kod ortaya çıkmıştır. Kategoriler içerisinde en yüksek frekansa sahip olan ''Sınıfın dış görünüşü f(18)'' kategorisidir. Bu kategoriye ait kod ise tahta ve sıralar f(18)'dır. Bir diğer kategori ise ''Sınıf içindeki konum f(16)'' kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar ise öğretmen ve arkadaşlarıyla f(11) ve yalnız f (5)'dir. En düşük frekansa sahip olan kategori ise "Sınıfa yönelik hisler f(7)" kategorisidir. Bu kategoriye ait tek kod ise sevgi f(7)'dir.

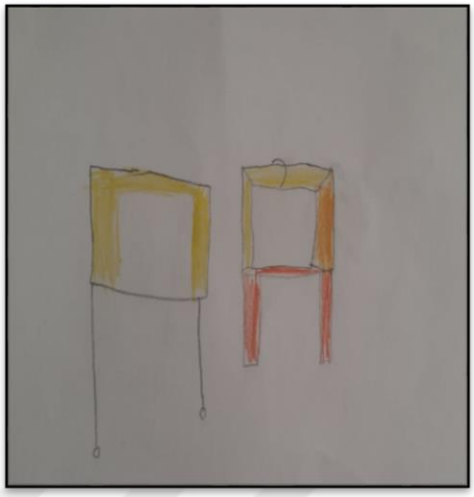
Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin "Sınıf" kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 3 ayrı kategori içerisinde en yüksek frekansa sahip olan "Sınıfın dış görünüşü'' kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, çok sayıda katılımcının zihninde tahta ve sıraların oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Buradan zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrencilerin çoğunda sınıf denildiğinde somut bir sınıf ortamı algısının var olduğu yorumuna varılmaktadır. ''Sınıfın dış görünüşü'' kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 102-105*'te gösterilmiştir.



Şekil 102. Sadece tahta ve sıralar olan S24

(Özel Eğitim 6.Sınıf,12 yaş)

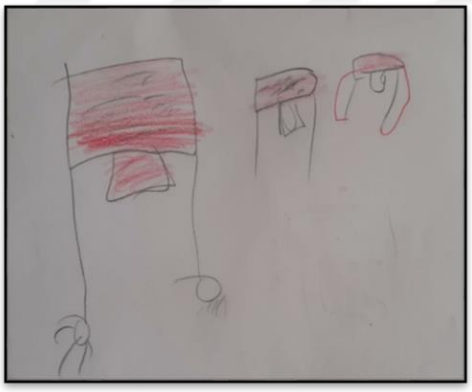
''Burası benim sınıfım.''



Şekil 103. Sadece tahta ve sıralar olan S1

(Özel Eğitim 5. Sınıf, 11 yaş)

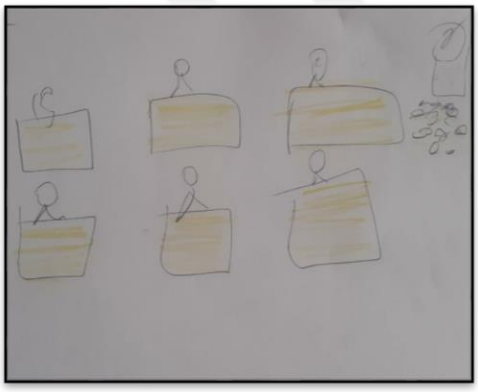
''Yazı tahta ve masa.''



Şekil 104. Sadece tahta ve sıralar olan S24

(Özel Eğitim 5. Sınıf, 11 yaş)

''Öğretmenimin yeri ve benim yerim.''



Şekil 105. Sadece tahta ve sıralar olan Tahta ve sıralar S18

(Özel Eğitim 10. Sınıf, 16 yaş)

''Sınıfım.''

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin "Sınıf" kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 3 ayrı kategori içerisinden bir diğeri olan "Sınıf içindeki konum'' kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, çok sayıda katılımcının zihninde öğretmen ve arkadaşlarının

oluşturduğu bir sınıf algısı ortaya çıkmaktadır. Buradan zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrencilerin sınıf denildiğinde katılımcıların on birinde, sosyal ve sınıf içerisinde akranlarıyla birlikte kendisini konumlandırdığı yorumuna varılmaktadır. Diğer bir yandan ise bu algının tam tersi yönünde yalnızlık kodu çizimlerde ortaya çıkmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan katılımcıların yedisinde ise sınıf denildiğinde kendini sınıfta yalnız olarak konumlandırdığı, sınıfın kişide yalnızlık düşüncesi oluşturduğu sonucuna varılmaktadır. ‘‘Sınıf içindeki konum’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 106-111*’de gösterilmiştir.



Şekil 106.Öğretmen ve arkadaşlarıyla S5

(Özel Eğitim 5.Sınıf, 10 yaş)

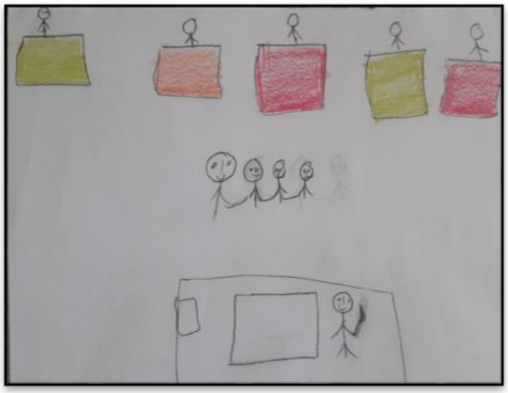
‘‘Hoca ve arkadaşlar sınıftadır.’’



Şekil 107.Öğretmen ve arkadaşlarıyla S10

(Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe, 11 yaş)

‘‘Ben tahtadayım,arkadaşlarım da var.’’



Şekil 108.Öğretmen ve arkadaşlarıyla S15

(Kaynaştırma 10. Sınıf, 15 yaş)

''Hoca ve arkadaşlar sınıftadır.''



Şekil 109.Öğretmen ve arkadaşlarıyla S39

(Özel Eğitim 5. Sınıf,10 yaş)

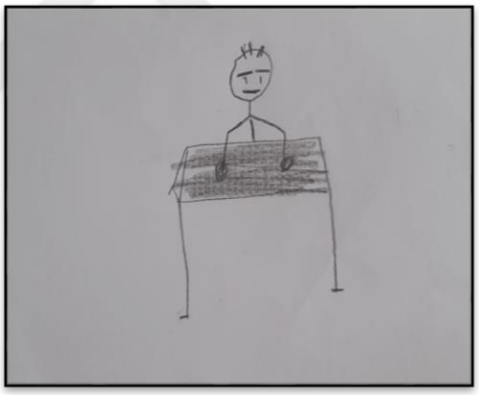
''Ben tahtadayım arkadaşlarım da var.''



Şekil 110. Yalnız S14

(Kaynaştırma 5. Sınıf, 11 yaş)

''Sınıf, bu ben. Arkadaşlarım benden uzak.''



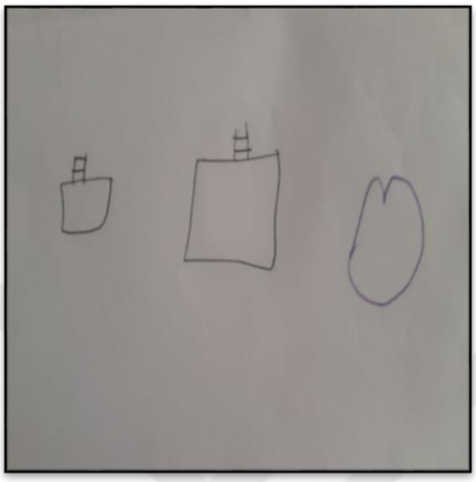
Şekil 111. Yalnız S8

(Kaynaştırm 7. Sınıf, 13 yaş)

''Sınıfta ben oturuyorum. Zil çaldığında.''

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin "Sınıf" kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 3 ayrı kategori içerisinde en düşük frekansa sahip olan "Sınıfa yönelik hisler" kategorisini temsil eden sevgi kodu incelendiğinde, ''Sınıf'' kavramı öğrencilerin öğretmen, öğrenci kavramlarıyla birleştirip sınıfa dair bir sevgi hissi besledikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de "Sınıfa yönelik

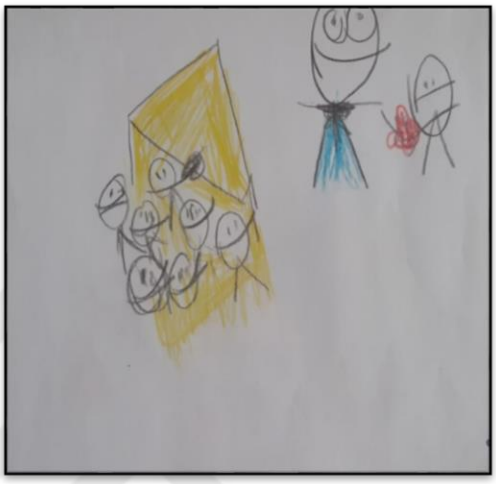
hisler'' kategorisini destekler nitelikte yorumlar ortaya çıkmaktadır. "Sınıfa yönelik hisler'' kategorisine ait çizimler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil. 112-115*'te gösterilmiştir.



Şekil 112. Sevgi S7

(Özel Eğitim 5. Sınıf, 11 yaş)

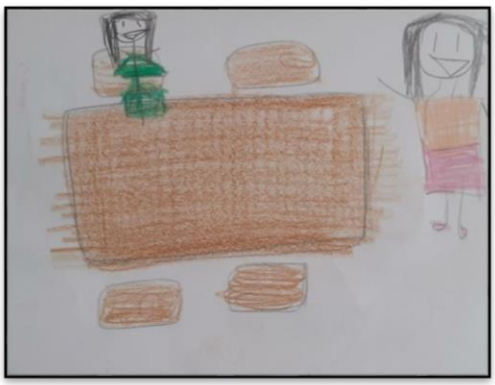
''Sınıfımı severim. Kalp yaptım.''



Şekil 113. Sevgi S12

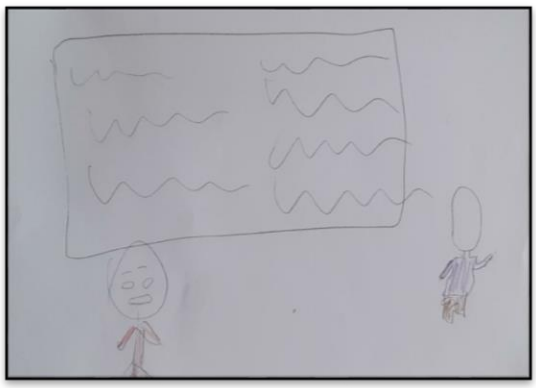
(Özel Eğitim 8. Sınıf, 14 yaş)

''Arkadaşlarım ve ben sınıfı çok seviyoruz. Sınıfta öğretmene hediye veriyoruz.''



Şekil 114. Sevgi S41

(Özel Eğitim 7. Sınıf, 13 yaş)



Şekil 115. Sevgi S20

(Özel Eğitim 8. Sınıf,15 yaş)

‘‘Sınıfımı ve öğretmenimi seviyorum.’’ *‘‘Sınıfım çok güzel, sınıfımı çizdim. Sınıfımı seviyorum.’’*

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ‘‘Sınıf arkadaşı deyince aklına ne geliyor, çiz.” yönergesi verilerek ‘‘Sınıf Arkadaşı’’ kavramına yönelik elde edilen bulgular Tablo 21’de verilmiştir.

Tablo 21

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin “Sınıf Arkadaşı” kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar

Kategori	**Kod**	***f***
Sınıf Arkadaşının Rolü	Yardımsever	5
	Öğretici	8
Sınıf Arkadaşıyla Etkinlikler	Bahçede Etkinlik	8
	Sınıfta Etkinlik	7
	El Ele Etkinlik	5
Sınıf Arkadaşına Yönelik Hisler	Yalnızlık	8
	Toplam	41

Tablo 21’de zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ‘‘Sınıf Arkadaşı’’ kavramına yönelik yaptıkları çizimlerin analizi sonucu elde edilen kategori ve kodlara yer verilmiştir. Yapılan çizimlerin analizi sonucunda “Sınıf Arkadaşı” kavramına yönelik 3 ayrı kategori ve toplam 6 ayrı kod ortaya çıkmıştır. Kategoriler içerisinde en yüksek frekansa sahip olan ‘‘Sınıf arkadaşıyla etkinlikler’’ kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar bahçede etkinlik f(8), sınıfta etkinlik f(7), el ele etkinlik f(5)’dir. Bir diğer kategori ise ‘‘Sınıf arkadaşının rolü f(13)’’ kategorisidir. Bu kategori öğretici f(8) ve yardımsever f(5) kodu olmak üzere iki koddan oluşmaktadır. En düşük frekansa sahip olan kategori ise “Sınıf arkadaşına yönelik hisler f(8)” kategorisidir. Bu kategoriye ait tek kod ise yalnızlık f(8)’dir.

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin “Sınıf Arkadaşı” kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 3 ayrı kategori içerisinde en yüksek frekansa sahip olan “Sınıf arkadaşıyla etkinlikler’’ kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, katılımcıların bahçede, sınıfta veya el ele arkadaşlarıyla birlikte sosyal aktivitelere katıldığı yorumuna varılmaktadır. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu algıyı destekler

nitelikte yorumlara ulaşılmaktadır. “Sınıf arkadaşıyla etkinlikler’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 116- 125*’te gösterilmiştir.



Şekil 116. Bahçede Etkinlik A12

(Özel Eğitim 8. Sınıf, 14 yaş)

‘‘Arkadaşlarımla oyun oynuyoruz.’’



Şekil 117. Bahçede Etkinlik A37

(Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe, 10 yaş)

‘‘Sıralama oyunu arkadaşımla, dışarıda.’’



Şekil 118. Bahçede Etkinlik A35

(Özel Eğitim 10.Sınıf,16 yaş)

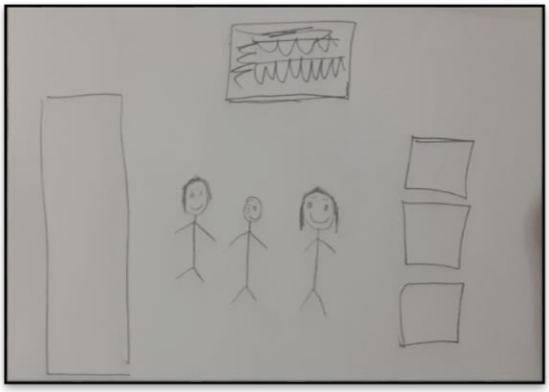
‘‘Dışarda ders yapıyoruz.’’



Şekil 119. Bahçede Etkinlik A33

(Kaynaştırma 7.Sınıf, 13 yaş)

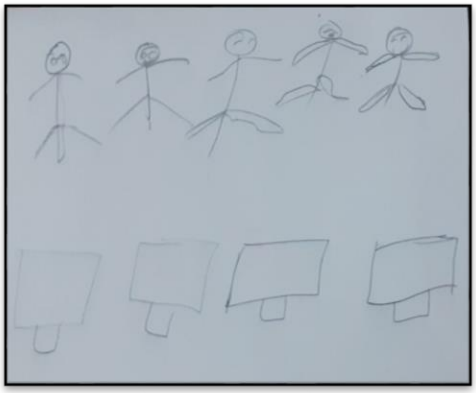
‘‘ En sevdiğim arkadaşlarımla okul bahçesinde top oynuyoruz. İsimlerini yazdım. ’’



Şekil 120. Sınıfta Etkinlik A1

(Özel Eğitim 5.Sınıf, 11 yaş)

‘‘Eda, Rojin ve ben sınıfta tahtayı çizdik.’’



Şekil 121. Sınıfta Etkinlik A19

(Özel Eğitim 7. Sınıf, 13 yaş)

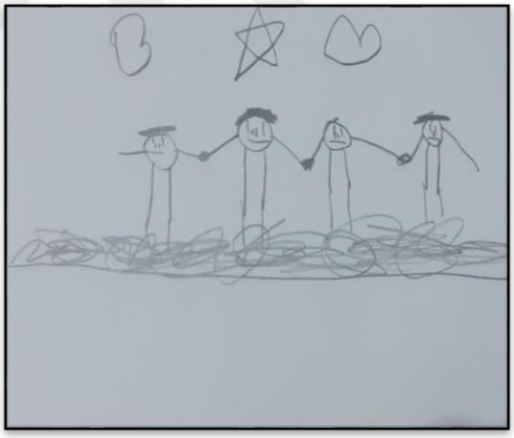
‘’ Erkeklerle sınıfta oynamak.’’



*Şekil 122.*El Ele Etkinlik A3

(Özel Eğitim 8. Sınıf, 14 yaş)

‘‘Kızlarla arkadaşlarımla yanyanayız.’’



Şekil 123. El Ele Etkinlik A26

(Özel Eğitim 7. Sınıf, 13 yaş)

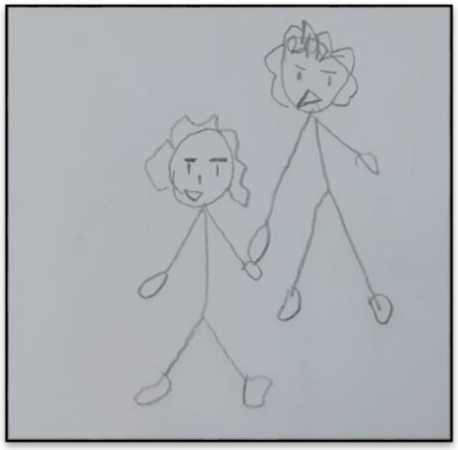
‘’ Birlikte böyle oynuyoruz.’’



Şekil 124. El Ele Etkinlik A32

(Kaynaştırma 8.Sınıf, 15 yaş)

''Sevdiğim arkadaşlarımla oyun.''

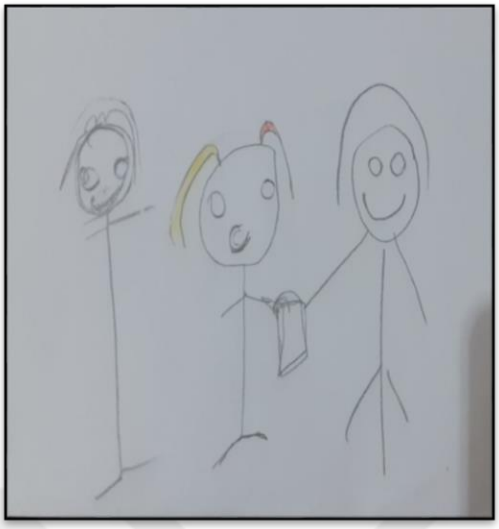


Şekil 125. El Ele Etkinlik A8

(Kaynaştırma 7.Sınıf, 13 yaş)

'' Bu arkadaşım, birlikte oluruz yan yana.''

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin "Sınıf Arkadaşı'' kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 3 ayrı kategori içerisinden bir diğeri olan "Sınıf arkadaşının rolü'' kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, katılımcıların zihninde yardımsever veya öğretici kodlarında algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Buradan zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrencilerin sınıf arkadaşı denildiğinde katılımcıların olumlu yönde düşünceler beslediği yorumuna varılmaktadır. Katılımcıların zihninde yardımsever veya öğretici kodlarında algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Buradan zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrencilerin sınıf arkadaşı denildiğinde katılımcıların yardımcı olan ve bilgiler veren, derslerinde yardım eden öğretici arkadaş şeklinde konumlandırdığı yorumuna varılmaktadır. ''Sınıf arkadaşının rolü'' kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 126-131*'de gösterilmiştir.



Şekil 126. Öğretici A26

(Özel Eğitim 7.Sınıf, 13 yaş)

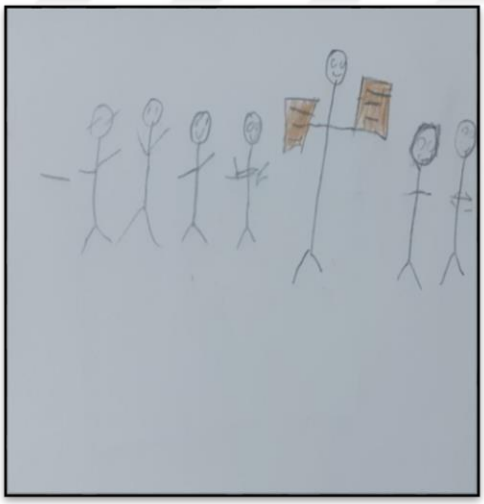
''Ezgi, bana ve Ahmet' yardım eder.''



Şekil 127. Öğretici A31

(Özel Eğitim 6.Sınıf, 12 yaş)

''Helin benden büyük çizdim. Helin ödevde yardım eder.''



Şekil 128. Öğretici A24

(Özel Eğitim 5.Sınıf, 11 yaş)

''Ahmet çok zeki hepimize sayı gösterdi.''



Şekil 129. Öğretici A3

(Özel Eğitim 8.Sınıf, 14 yaş)

'' Arkadaş derste yanıma oturur bana kalemle gösterir.''



Şekil 130. Yardımsever A10

(Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe, 11 yaş)

‘‘Dışarda oynarken bana yardım ederler.’’



Şekil 131. Yardımsever A36

(Özel Eğitim 5.Sınıf, 11 yaş)

’’ Kediden korkarım. Eslem ile Büşra yardım eder.’’

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin “Sınıf Arkadaşı’’ kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 3 ayrı kategori içerisinden en düşük frekansa sahip olan “Sınıf arkadaşına yönelik hisler’’ kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, katılımcıların zihninde yalnızlık algısı oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Buradan zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrencilerin sınıf arkadaşı denildiğinde yalnız hissettiği yorumuna varılmaktadır. ‘‘Sınıf arkadaşına yönelik hisler’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 132- 134*’te gösterilmiştir.



Şekil 132. Yalnızlık A22

(Özel Eğitim 8.Sınıf, 14 yaş)

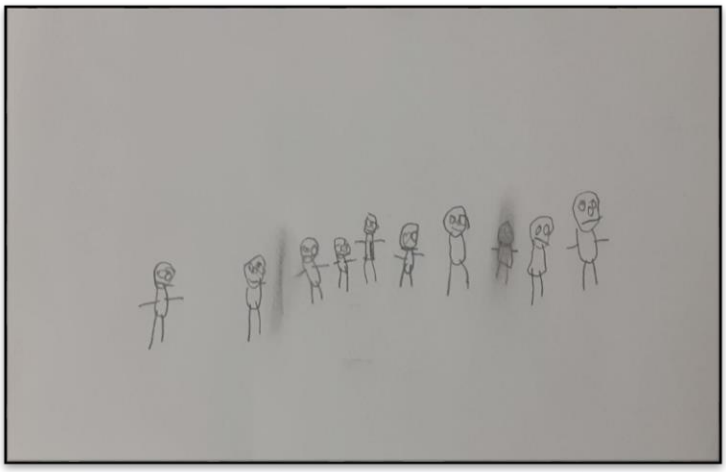
‘‘Bu ben arkadaşım değil. ’’



Şekil 133. Yalnızlık A38

(Özel Eğitim 5.Sınıf, 11 yaş)

’’ Bak o benimle konuşmuyor. Öyle çizdim.’’



Şekil 134. Yalnızlık A9

(Özel Eğitim Uygulama Okulu I. Kademe, 10 yaş)

‘‘Onlar oyun oynuyor. Ben burada uzaktayım.’’

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilere ‘‘Okul deyince aklına ne geliyor, çiz.” yönergesi verilerek ‘‘Okul’’ kavramına yönelik elde edilen bulgular Tablo 22’de verilmiştir.

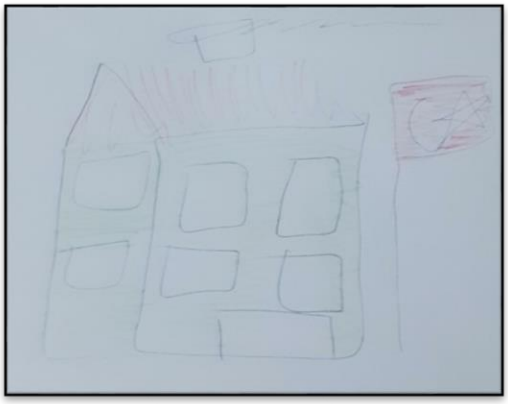
Tablo 22

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin “Okul” kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar

Kategori	**Kod**	***f***
Okulun Fiziksel Yapısı	Bayraklı Bina	15
	Tek Katlı Bina	15
	Çok Katlı Bina	10
Okula Yönelik Hisler	Sevgi	8
	Mutluluk	8
	Toplam	56

Tablo 22’de zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ‘‘Okul’’ kavramına yönelik yaptıkları çizimlerin analizi sonucu elde edilen kategori ve kodlara yer verilmiştir. Yapılan çizimlerin analizi sonucunda “Okul” kavramına yönelik 2 ayrı kategori ve toplam 6 ayrı kod ortaya çıkmıştır. Kategoriler içerisinde yüksek frekansa sahip olan ‘‘Okulun dış görünüşü’’ kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar bayraklı bina f(15), tek katlı bina f(15), çok katlı bina f(10)’dır. Düşük frekansta olan kategori ise ‘‘Okula yönelik hisler f(16)’’ kategorisidir. Bu kategori sevgi f(8), mutluluk f(8) kodu olmak üzere üç koddan oluşmaktadır.

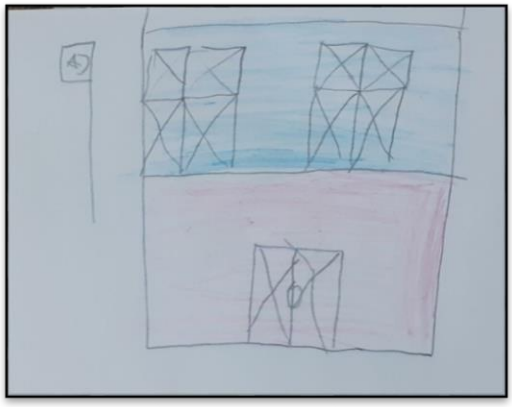
Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin “Okul” kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 2 ayrı kategori içerisinde yüksek frekansa sahip olan “Okulun dış görünüşü’’ kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, katılımcıların zihninde somut olarak bir bina yapısı oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu algıyı destekler nitelikte yorumlara ulaşılmaktadır. “Okulun dış görünüşü’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 135- 140*’ta gösterilmiştir.



Şekil 135. Bayrak direkli bina O22

(Özel Eğitim 8.Sınıf, 14 yaş)

‘‘Okulum.’’



Şekil 136. Bayrak direkli bina O24

(Özel Eğitim 5.Sınıf, 11 yaş)

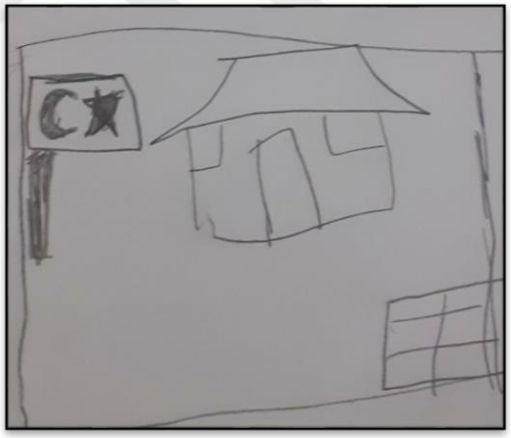
‘‘Kendi okulumu çizdim.’’



Şekil 137. Bayrak direkli bina O19

(Özel Eğitim 7.Sınıf, 13 yaş)

‘‘Burası okulum.’’



Şekil 138. Bayrak direkli bina O41

(Özel Eğitim 7.Sınıf, 13 yaş)

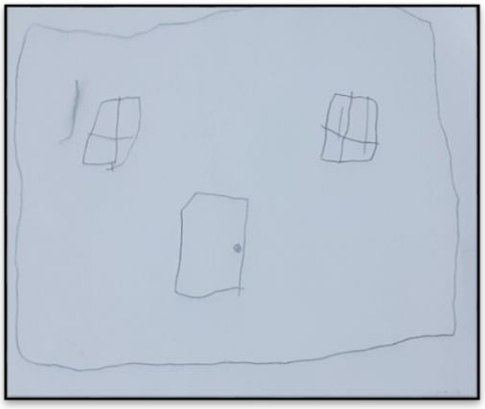
‘‘Gittiğim okul.’’



Şekil 139. Çok Katlı Bina O2

(Özel Eğitim 5. Sınıf, 11 yaş)

‘‘Burası okulum.’’

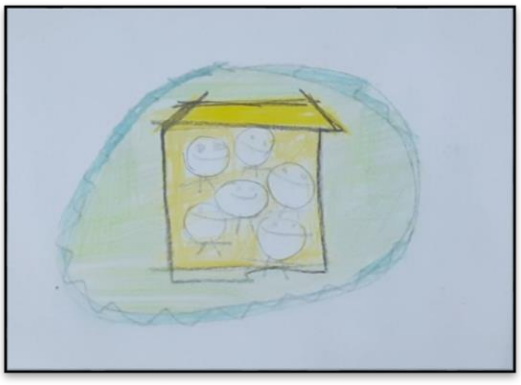


Şekil 140. Tek Katlı Bina O4

(Özel Eğitim 5. Sınıf, 10 yaş)

‘‘Gittiğim okul.’’

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin “Okul’’ kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 2 ayrı kategori içerisinden en düşük frekansa sahip olan “Okula yönelik hisler’’ kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, katılımcıların zihninde sevgi ve mutluluğa yönelik algıların oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Buradan zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrencilerin okul denildiğinde olumlu yönde duygular beslediği yorumuna varılmaktadır. ‘‘Okula yönelik hisler’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 141- 146*’da gösterilmiştir.



Şekil 141. Sevgi O12

(Özel Eğitim 8.Sınıf, 14 yaş)

‘‘Okulumu çok seviyorum.’’



Şekil 142. Sevgi O32

(Kaynaştırma 8.Sınıf, 15 yaş)

‘‘Okula gitmeyi seviyorum.’’



Şekil 143. Sevgi O26

(Özel Eğitim 6.Sınıf, 12 yaş)

''Bak okuluma kalpler çizdim.''



Şekil 144. Sevgi O6

(Özel Eğitim 5.Sınıf, 11 yaş)

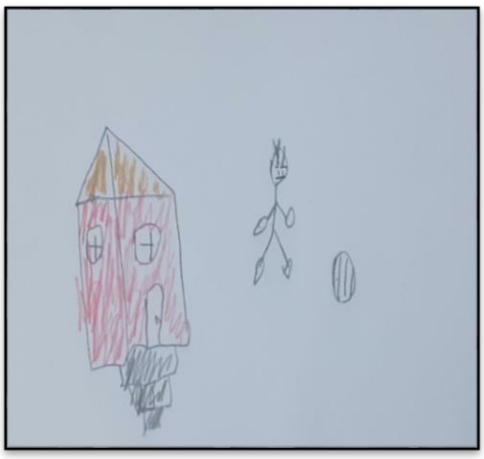
''Okulun üstünden kalp çıkıyor.''



Şekil 145. Mutluluk O31

(Özel Eğitim 6.Sınıf, 12 yaş)

''Mutlu yüzüm ve okul çizdim.''



Şekil 146. Mutluluk O8

(Kaynaştırma 7.Sınıf, 13 yaş)

''Top oynarım okulda çok mutlu oluyorum.''

4.1.3. Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Çalışmalarına İlişkin Bulgular

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin ‘‘Öğretmen deyince aklına ne geliyor, çiz.” yönergesi verilerek ‘‘Öğretmen’’ kavramına yönelik elde edilen bulgular Tablo 23’te verilmiştir.

Tüm özel gereksinimli (otizim spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) katılımcı gruplarında öğretmen branşına, çalıştıkları alanının özelliklerine yönelik çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak tipik gelişim gösteren katılımcıların grubunda öğretmenler branşlarına göre çizilmiş, çalıştıkları alanın özellikleri resim ve cümleler ile desteklenmiştir. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin ‘‘Öğretmen’’ kavramına yönelik çizimleri incelendiğinde çalışmalarda yüksek frekansta dudakların gülümseme şeklinde çizildiği görülmektedir. Çizimlerde benzetmelere sadece bu grupta karşılaşılmıştır. Akademik içeriklere yer verilmiş, öğretmenlerin emek veren, öğretici gibi özellikleri resimlere yansıtılmıştır. En detaylı ve ayrıntılı çizimleri bu grubun ortaya çıkardığı görülmektedir. Çizimlerde konuşma baloncuklarıyla düşüncelerin ifade edildiği görülmektedir. Kadın öğretmenlerin elbise giydiği ve çanta taktığı şeklinde çizildiği birçok resimde görülmektedir. Erkek öğretmen çizimlerinde ise takım elbise, pantolon, kravat şeklinde resmi giyim detayları verildiği görülmektedir. Çizimlerde öğretmen; kadın öğretmen, erkek öğretmen, çöp adam olmak üzere farklı şekillerde resmedilirken en çok kadın öğretmenin çizildiği görülmektedir.

Tablo 23

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin “Öğretmen” kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar

Kategori	**Kod**	***f***
Öğretmen Branşları	İngilizce	15
	Fen Bilgisi	1
	Fizik	1
	Türkçe	3
Öğretmene Yönelik Hisler	Sevgi	5
Öğretmen Özellikleri	Emek Veren	2
	Öğretici	12
	Mutlu	9
Metafor	Gül	1
	Yonca	1
	Melek	1
	Toplam	61

Tablo 23'te tipik gelişim gösteren öğrencilerin ‘‘Öğretmen’’ kavramına yönelik yaptıkları çizimlerin analizi sonucu elde edilen kategori ve kodlara yer verilmiştir. Yapılan çizimlerin analizi sonucunda "Öğretmen" kavramına yönelik 4 ayrı kategori ve toplam 12 ayrı kod ortaya çıkmıştır. Kategoriler içerisinde en yüksek frekansa sahip olan ‘‘Öğretmen branşları f(20)’’ kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar ingilizce f(15), Türkçe f(3), fizik f(1) ve fen bilgisi f(1)'dir.. Bir diğer kategori ise ‘‘Öğretmene yönelik hisler f(15)’’ kategorisidir. Bu kategori sevgi f(15) kodu olmak üzere tek bir kodla oluşmaktadır. ‘‘Öğretmen özellikleri’’ kategorisi ise öğretici f(12), mutlu f(9) ve emek veren f(2)'dir. En düşük frekansa sahip olan kategori ise "Metafor f(3)" kategorisidir. Bu kategorideki kodlar ise gül f(1) ve yonca f(1) ve melek f(1)'dir.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Öğretmen" kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 4 ayrı kategori içerisinde en yüksek frekansa sahip olan ‘‘Öğretmen branşları’’ kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, çok sayıda katılımcının tek bir branşa yönelik öğretmeni çizdiği görülmektedir. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu algıyı destekler nitelikte yorumlara ulaşılmaktadır. ‘‘Öğretmen branşları’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 147- 154*'te gösterilmiştir.



Şekil 147. İngilizce Ö33

(8.Sınıf,14 yaş)

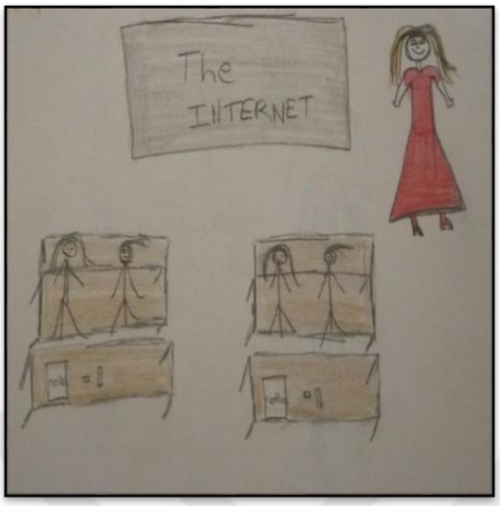
‘‘İngilizce öğretmenimi çizdim.’’



Şekil 148. İngilizce Ö50

(8.Sınıf,14 yaş)

‘‘Bu benim öğretmenim.’’



Şekil 149. İngilizce Ö26

(7.Sınıf, 13 yaş)

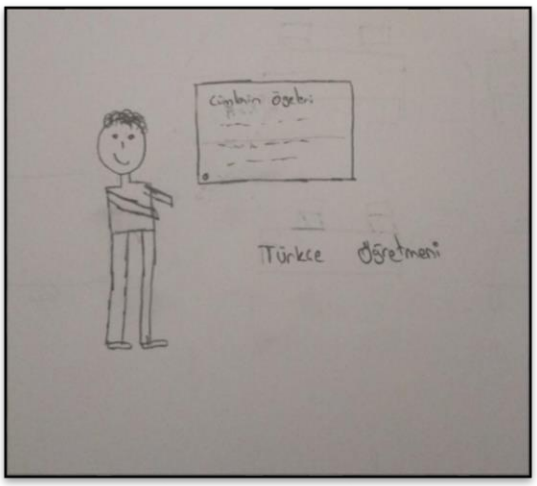
''İngilizce öğretmenim ders anlatıyor.''



Şekil 150. İngilizce Ö22

(7.Sınıf, 13 yaş)

''İngilizce öğretmenimi çizdim.''



Şekil 151. Türkçe Ö25

(5.Sınıf, 11 yaş)

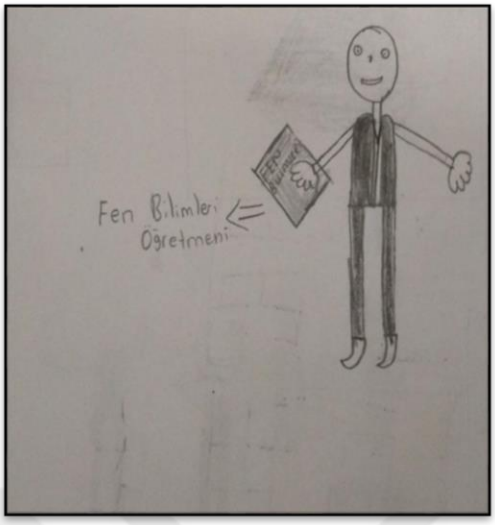
''Türkçe öğretmenim tahtada ders işliyor.''



Şekil 152. Türkçe Ö47

(5.Sınıf, 11 yaş)

''Türkçe öğretmenim.''



Şekil 153. Fen Bilimleri Ö7

(7.Sınıf,13 yaş)

''Fen bilimleri dersi ve öğretmeni.''



Şekil 154. Fizik Ö29

(10.Sınıf, 16 yaş)

''Fizik öğretmenim ve kendimi çizdim.''

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Öğretmen" kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 4 ayrı kategori içerisinde bir diğeri olan ''Öğretmene yönelik hisler'' kategorisini temsil eden sevgi kodu incelendiğinde, katılımcılarda öğretmene yönelik sevgi duygusu içlerinde barındırdıkları çizimlerde görülmektedir. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de sevgi kodunu destekler nitelikte yorumlara ulaşılmaktadır. ''Öğretmene yönelik hisler'' kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 155- 158*'de gösterilmiştir.



Şekil 155. Sevgi Ö44

(8.Sınıf, 14 yaş)

''Öğretmenimi çok seviyorum.''



Şekil 156. Sevgi Ö41

(10.Sınıf, 16 yaş)

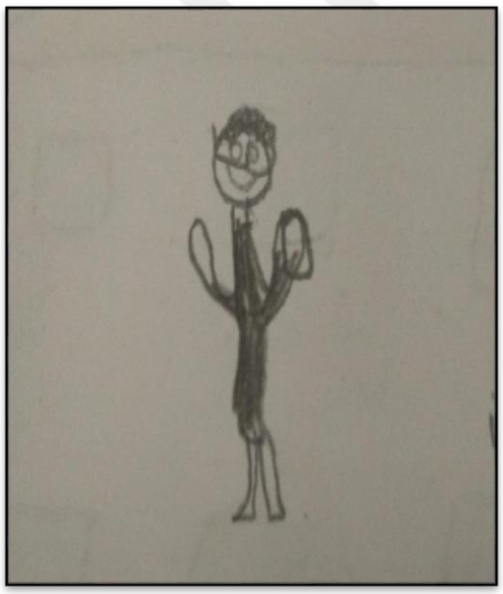
''Öğretmenime olan sevgi ağacımı çizdim.''



Şekil 157. Sevgi Ö43

(7.Sınıf,13 yaş)

''Öğretmenime içimde kocaman sevgim var.''

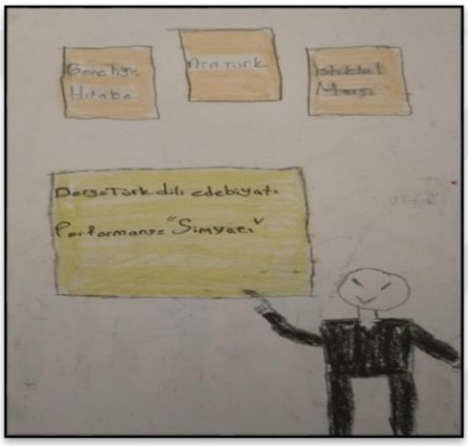


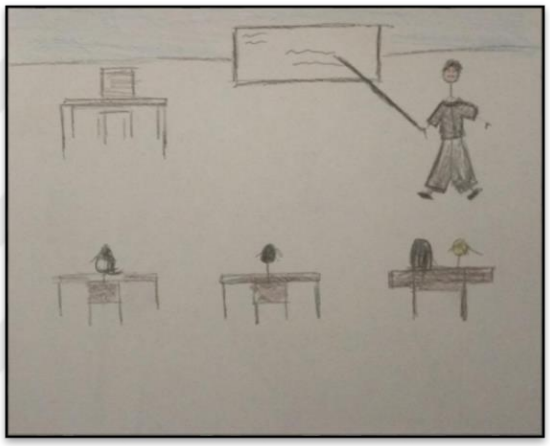
Şekil 158. Sevgi Ö19

(4.sınıf,10 yaş)

''Öğretmenime olan sevgim aklıma geldi.''

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin “Öğretmen” kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 4 ayrı kategori içerisinde bir diğeri olan ‘‘Öğretmen özelikleri’’ kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, katılımcılarda öğretmene yönelik öğretici, emek veren veya mutlu olduğu özelliklerinin algılarında oluştuğu sonucuna varılmaktadır. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu kodları destekler nitelikte yorumlara ulaşılmaktadır. ‘‘Öğretmen özellikleri’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 159- 166*’da gösterilmiştir.





Şekil 159. Öğretici Ö34

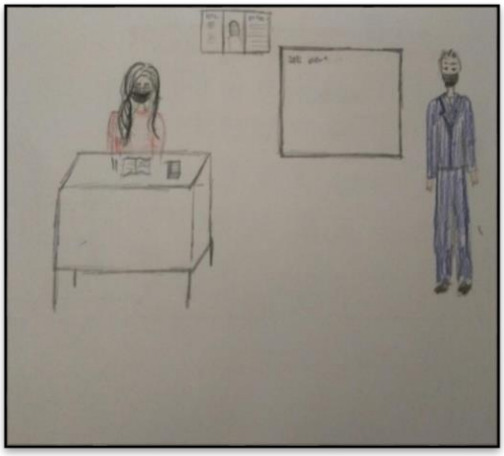
(11.Sınıf, 17 yaş)

‘‘Öğretmenim bize yeni bilgiler öğretiyor.’’

Şekil 160. Öğretici Ö30

(12.Sınıf, 18yaş)

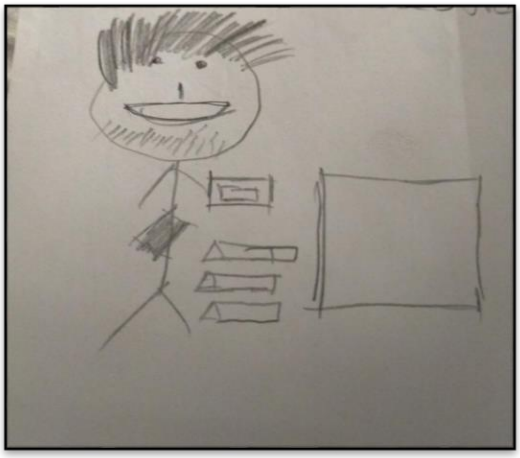
‘‘Öğretmen ders öğretir.’’



Şekil 161. Öğretici Ö16

(12.Sınıf, 17 yaş)

''Bütün öğretmenler bilgi verendir.''



Şekil 162. Öğretici Ö15

(11.Sınıf, 17yaş)

''Yeni şeyler öğrendiğim kişi.''



Şekil 163. Mutlu Ö16

(7.Sınıf,13 yaş)

''Mutlu bir öğretmen aklıma geldi.''



Şekil 164. Mutlu Ö23

(8.Sınıf, 14 yaş)

''Öğretmen bana gülümsüyor.''



Şekil 165. Emek Veren Ö35

(11.Sınıf, 17 yaş)

‘‘Bana emek veren öğretmenimi çizdim.’’

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin “Öğretmen” kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 4 ayrı kategori içerisinde en düşük frekansa sahip olan ‘‘Metafor’’ kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, katılımcıların öğretmeni güle ve yoncaya benzettiği görülmektedir. Yoncaya benzeten katılımcı öğretmen kavramının onun için şanslı hissetmek ve bir yoncaya benzetmek olduğu görülmektedir. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu algıları destekler nitelikte yorumlara ulaşılmaktadır. ‘‘Metafor’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 167- 168*’de gösterilmiştir.

Tüm özel gereksinimli (otizim spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) katılımcı gruplarında metafor yapılan bir resim çalışmasında dahi rastlanmamıştır. Ancak tipik gelişim grubunda metaforlar yapılmış ve cümleler ile desteklenmiştir.



Şekil 166. Metafor Ö5

(7.Sınıf,13 yaş)

‘‘Gül aklıma geldi.’’



Şekil 167. Metafor Ö4

(11.Sınıf,17 yaş)

‘‘Yonca yani şans tabii ki öğretmen deyince aklıma gelen.’’



Şekil 168. Metafor Ö57

(11.Sınıf,16 yaş)

‘‘Hocam bir melektir.’’

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin ‘‘Sınıf deyince aklına ne geliyor, çiz.” yönergesi verilerek ‘‘Sınıf’’ kavramına yönelik elde edilen bulgular Tablo 24’te verilmiştir.

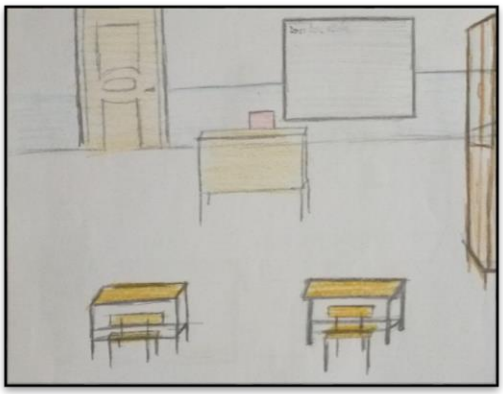
Tablo 24

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin “Sınıf” kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar

Kategori	**Kod**	***f***
Sınıfın Dış Görünüşü	Sıralardan Oluşan	20
	Tahta ve Sıradan Oluşan	25
Sınıf İçi Etkinlikler	Halay	1
	Eğitici	11
Metafor	Gözlük	1
	Kafes	1
	Yol	2
	Toplam	61

Tablo 24’te tipik gelişim gösteren öğrencilerin ‘‘Sınıf’’ kavramına yönelik yaptıkları çizimlerin analizi sonucu elde edilen kategori ve kodlara yer verilmiştir. Yapılan çizimlerin analizi sonucunda “Sınıf” kavramına yönelik 3 ayrı kategori ve toplam 7 ayrı kod ortaya çıkmıştır. Kategoriler içerisinde en yüksek frekansa sahip olan ‘‘Sınıfın dış görünüşü f(30)’’ kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar tahta ve sıralardan oluşan f(25), sıralardan oluşan f(20)’dir. Bir diğer kategori ise ‘‘Sınıf içi etkinlikler f(12)’’ kategorisidir. Bu kategori eğitici f(13), halay f(1)’dir. En düşük frekansa sahip olan kategori ise “Metafor f(2)” kategorisidir. Bu kategorideki kodlar ise yol f(2), gözlük f(1) ve kafes f(1)’dir.

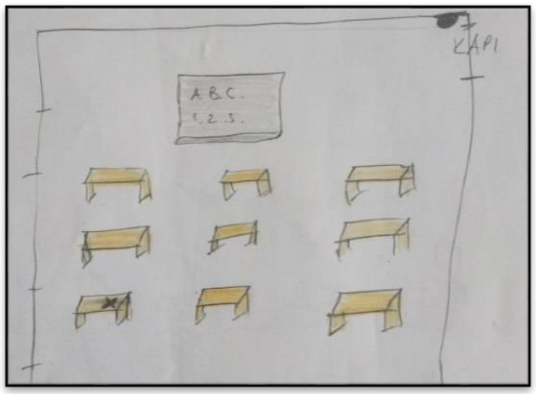
Tipik gelişim gösteren öğrencilerin “Sınıf” kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 3 ayrı kategori içerisinde en yüksek frekansa sahip olan ‘‘Sınıfın dış görünüşü’’ kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, çok sayıda katılımcının somut bir sınıf ortamı çizdiği görülmektedir. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu algıyı destekler nitelikte yorumlara ulaşılmaktadır. ‘‘Sınıfın dış görünüşü’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 169- 174*’te gösterilmiştir.



Şekil 166. Tahta ve sıralardan oluşan S16

(12.Sınıf, 18 yaş)

‘‘Benim sınıfımı çizdim çünkü o aklıma geldi.’’



Şekil 167. Tahta ve sıralardan oluşan S23

(8.Sınıf, 14 yaş)

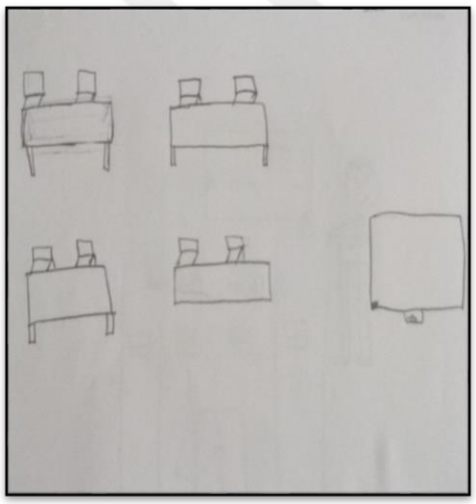
‘‘Aklıma gelen sınıf budur.’’



Şekil 168. Tahta ve sıralardan oluşan S9

(12.Sınıf, 18 yaş)

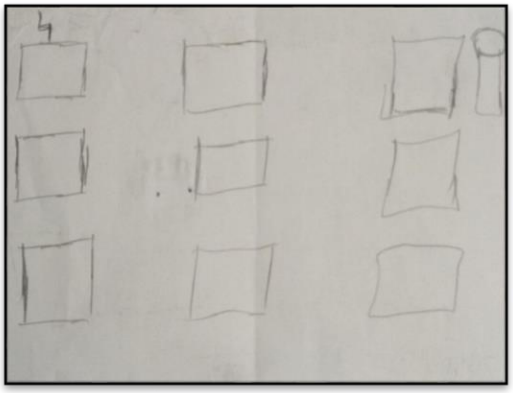
‘‘Sınıf aklımda böyle canlanıyor. Tahta ve sıra.’’



Şekil 169. Tahta ve sıralardan oluşan S24

(7.Sınıf, 13 yaş)

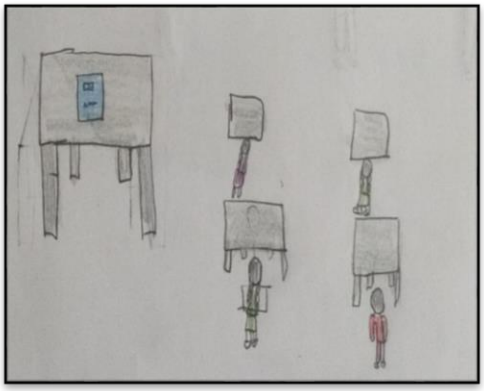
‘‘Sınıf, sıralar ve yazı tahtası.’’



Şekil 170. Sıralardan oluşan S15

(11.Sınıf, 17 yaş)

''İşte düşündüğüm sınıf.''

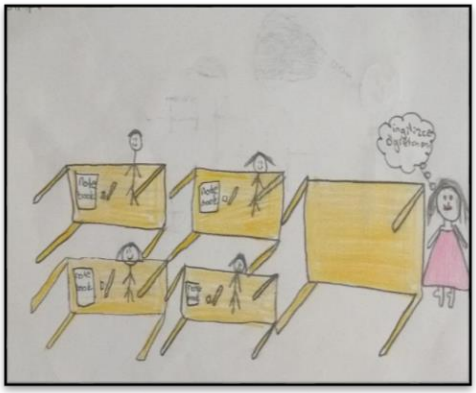


Şekil 171. Sıralardan oluşan S21

(7.Sınıf, 13 yaş)

''Her okulda olan bir sınıf ortamı.''

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Sınıf" kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 3 ayrı kategori içerisinde en yüksek frekansa sahip olan ''Sınıf içi etkinlikler'' kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, çok sayıda katılımcının eğitici etkinlikleri ''Sınıf'' kavramıyla bağdaştırdığı görülmüştür. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu algıyı destekler nitelikte yorumlara ulaşılmaktadır. ''Sınıf içi etkinlikler'' kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 175- 179*'da gösterilmiştir.



Şekil 172. Eğitici S18

(8.Sınıf, 14 yaş)

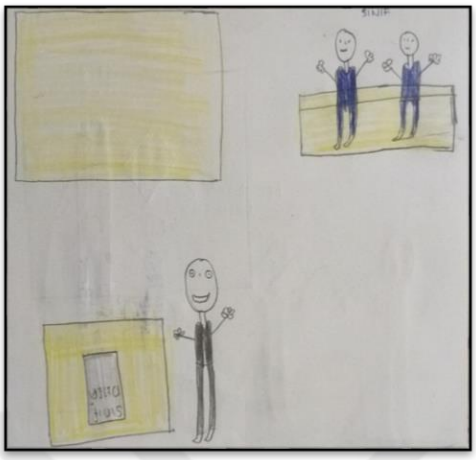
''Her gün sınıfta yeni şeyler öğreniriz.''



Şekil 173. Eğitici S44

(8.Sınıf, 14 yaş)

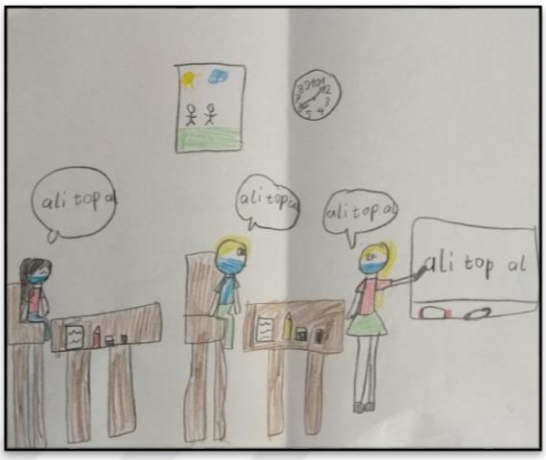
''Eğitim yeri.''



Şekil 174. Eğitici S25

(7.Sınıf, 13 yaş)

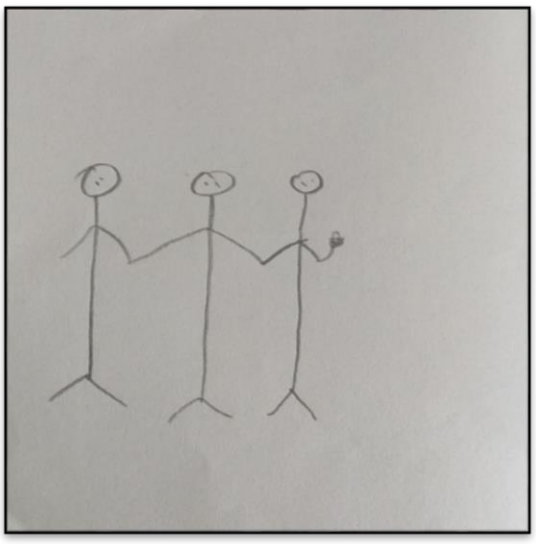
''Öğretmenimiz oyunla yeni bilgiler öğretiyor.''



Şekil 175. Eğitici S11

(5.Sınıf, 11yaş)

''Eğitim öğretim yeridir.''

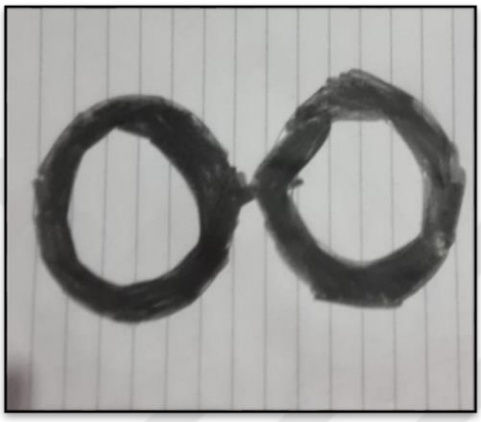


Şekil 176. Halay S1

(4.Sınıf, 10 yaş)

''Sınıfta arkadaşlarımla halay çekmek aklıma geldi.''

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin “Sınıf” kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 3 ayrı kategori içerisinde en düşük frekansa sahip olan ‘‘Metafor’’ kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, katılımcıların sınıfı yola, kafese ve gözlüğe benzettiği görülmektedir. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu algıları destekler nitelikte yorumlara ulaşılmaktadır. ‘‘Metafor’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 180- 183*’te gösterilmiştir.



Şekil 177. Gözlük S41

(11.Sınıf, 16 yaş)

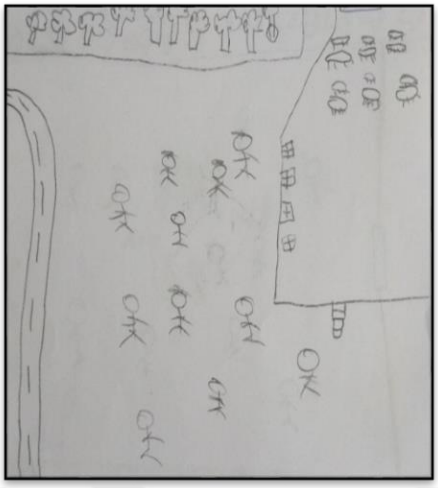
‘‘Aklıma gözlük geldi çünkü sınıfta bilgileri yerdir.’’



Şekil 178. Kafes S34

(11.Sınıf,17 yaş)

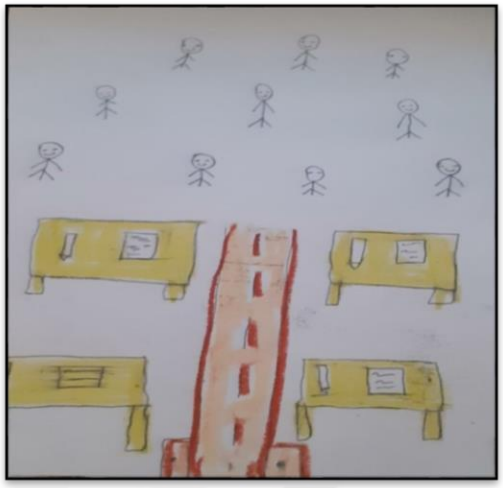
‘‘Kafesimizden çıktığımız görürüz.’’



Şekil 179. Yol S14

(8.Sınıf, 13 yaş)

‘‘Yıllarca sınıf içinde büyürüz. Sınıf içinden hayat yolu geçiyor.’’



Şekil 180. Yol S29

(10.Sınıf, 16 yaş)

‘‘Üniversiteye kadar sınıf içinde uzun bir yol vardır.’’

Tipik gelişim gösteren öğrencilere ‘‘Sınıf deyince aklına ne geliyor, çiz.” yönergesi verilerek ‘‘Sınıf’’ kavramına yönelik elde edilen çizimler incelendiğinde kalabalık bir sınıf ortamı algısının var olduğu, özel gereksinimi olan öğrenci gruplarının (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) ‘‘Sınıf’’ kavramına yönelik yaptıkları çizimlerle bu grubun çizimleri arasında öğrenci yoğunluğu, ders işlenen sınıf havasının varlığı, sınıftaki arkadaşlıklar, daha sosyal bir sınıf ortamı çizilmişitr. Diğer gruplardan farklı olarak çizimlerde benzetmeler ve açıklamalarda soyut ifadeler kullanıldığı görülmektedir.

Sınıf çizimlerinde özetle, tüm gruplarda ortak olarak tahta ve sıra çizimleri görülmektedir. Özel gereksinimli (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) katılımcıların çizimlerinde tahta ve sıra çizimleri renk kullanılmadan sadece çizim şeklinde yapıldığı, detaylandırılmasının sınırlı verildiği görülmektedir. Tipik gelişim gösteren grupta ise tahta ve sıra çizimleri daha detaylı, kağıt üzerinde boyutlandırmalar daha oranlı ve çizimlerde renklerin kullanıldığı görülmektedir.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin ‘‘Sınıf arkadaşı deyince aklına ne geliyor, çiz.” yönergesi verilerek ‘‘Sınıf Arkadaşı’’ kavramına yönelik elde edilen bulgular Tablo 25’te verilmiştir.

Tablo 25

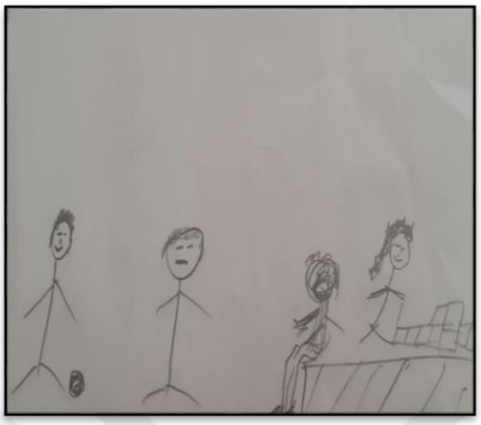
Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Sınıf Arkadaşı" kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar

Kategori	**Kod**	***f***
Sınıf Arkadaşıyla Etkinlikler	Sohbet	12
	Oyun	29
	Ders Çalışmak	10
Sınıf Arkadaşının Varlığı	Yalnız	1
	Bir Yakın Arkadaş	8
	Toplam	60

Sıınıf arkadaşı kavramına yönelik çizimlerde özel gereksinimli (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) katılımcı gruplarında sınıf arkadaşlarının az sayıda çizildiği, kalabalık arkadaş ortamının hakim olmadığı görülmektedir. Sınırlı renklendirmeler yapılmış, renkli boyalar verildiği halde genellikle kurşun kalemle çizimler yapılmıştır. Tipik gelişim gösteren grupta ise daha fazla sınıf arkadaşı çizildiği, kalabalık arkadaş ortamının hakim olduğu, boyaların kullanıldığı görülmektedir. Çizimler tipik gelişim gösteren grupta daha detaylı yapılmıştır.

Tablo 25'de tipik gelişim gösteren öğrencilerin ''Sınıf Arkadaşı'' kavramına yönelik yaptıkları çizimlerin analizi sonucu elde edilen kategori ve kodlara yer verilmiştir. Yapılan çizimlerin analizi sonucunda "Sınıf Arkadaşı" kavramına yönelik 2 ayrı kategori ve toplam 5 ayrı kod ortaya çıkmıştır. Kategoriler içerisinde yüksek frekansa sahip olan ''Sınıf arkadaşıyla etkinlikler f(41)'' kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar oyun f(29), sohbet f(12) ve ders çalışmak f(10)'dur. Düşük frekansa sahip olan kategori ise "Sınıf arkadaşının varlığı f(9) " kategorisidir. Bu kategoriye kodlar ise yalnız f(1) ve bir yakın arkadaş f(8)'dir.

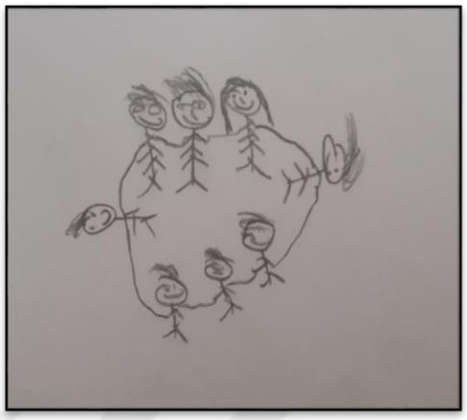
Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Sınıf Arkadaşı" kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 2 ayrı kategori içerisinde yüksek frekansa sahip olan "Sınıf arkadaşıyla etkinlikler'' kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, katılımcıların genel olarak sınıf arkadaşlarıyla sosyal bir ortamda olduğu, etkileşim kurdukları algısına ulaşılmaktadır. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu algıyı destekler nitelikte yorumlara ulaşılmaktadır. "Sınıf arkadaşıyla etkinlikler'' kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 184- 191*'de gösterilmiştir.



Şekil 181. Oyun A23

(8.Sınıf,14 yaş)

''Arkadaşlarımla teneffüste oyun oynuyorum.''



Şekil 182. Oyun A7

(7.Sınıf, 13 yaş)

''Oyun oynarız.''



Şekil 183. Oyun A3

(7.Sınıf, 13 yaş)

''Bütün sınıf oyunlar oynuyoruz.''



Şekil 184. Oyun A25

(7.Sınıf, 13 yaş)

''Erkek arkadaşlarımla oyun oynuyoruz.''



Şekil 185. Sohbet A4

(11.Sınıf, 17 yaş)

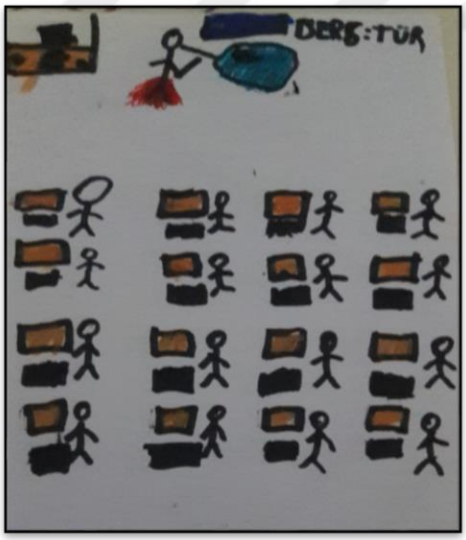
''Arkadaşımla kantinde sohbet ediyoruz.''



Şekil 186. Sohbet A31

(11.Sınıf, 17 yaş)

''Bahçede arkadaşlarımla konuşuyoruz.''



Şekil 187. Ders çalışmak A40

(5.Sınıf, 11 yaş)

''Sınıf arkadaşım ve ben ders çalışıyoruz.''



Şekil 188. Ders çalışmak A39

(7.Sınıf,13 yaş)

''Arkadaşlarımla birlikte dersteyiz.''

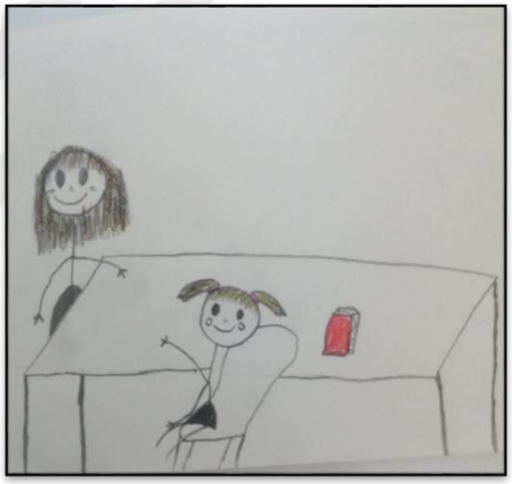
Tipik gelişim gösteren öğrencilerin “Sınıf Arkadaşı” kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 2 ayrı kategori içerisinde düşük frekansa sahip olan “Sınıf arkadaşının varlığı’’ kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, katılımcıların yalnız olduğu veya tek bir yakın arkadaşı benimsediği görülmektedir. Düşük frekansa sahip kategoridekilerin yüksek frekansa sahip kategoridekilere göre daha fazla yalnızlık çektiği ve sosyallikten uzak olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu algıyı destekler nitelikte yorumlara ulaşılmaktadır. “Sınıf arkadaşının varlığı’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 192- 196*’da gösterilmiştir.



Şekil 189. Bir yakın arkadaş A21

(8.Sınıf,13 yaş)

‘‘En sevdiğim arkadaşım aklıma geldi.’’



Şekil 190. Bir yakın arkadaş A9

(12.Sınıf, 18 yaş)

‘‘Eda ile kendimi çizdim.’’



Şekil 191. Bir yakın arkadaş A22

(7.Sınıf, 13 yaş)

‘‘Bu benim en yakın arkadaşım.’’



Şekil 192. Bir yakın arkadaş A26

(7.Sınıf,13 yaş)

‘‘Reşide aklıma geldi. O benim arkadaşım.’’



Şekil 193. Yalnızlık A1

(4.Sınıf, 10 yaş)

‘‘Arkadaşlarımla küstüğüm için kendimi çizdim. Yalnızlık güzeldir.’’

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin ‘‘Okul deyince aklına ne geliyor, çiz.” yönergesi verilerek ‘‘Okul’’ kavramına yönelik elde edilen bulgular Tablo 26’da verilmiştir.

Tablo 26

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Okul" kavramına yönelik yaptıkları çizimlere ilişkin kategori ve kodlar

Kategori	**Kod**	***f***
Okulun Dış Görünüşü	Okul Binası	14
Okula Yönelik Hisler	Mutluluk	15
	Özgürlük	1
	Sevgi	11
Okulun Eğitsel Yönü	Öğretici	12
	Bilgi Yuvası	7
	Öğretmenin olduğu yer	2
	Eğitim ve Oyun	1
	Toplam	63

‘‘Okul’’ kavramına yönelik çizimlerde özel gereksinimli (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) katılımcı gruplarında sınıf arkadaşlarının az sayıda çizildiği, kalabalık arkadaş ortamının hakim olmadığı görülmektedir. Sınırlı renklendirmeler yapılmış, renkli boyalar verildiği halde genellikle kurşun kalemle çizimler yapılmıştır. Tipik gelişim gösteren grupta ise daha fazla sınıf arkadaşı çizildiği, kalabalık arkadaş ortamının hakim olduğu, boyaların kullanıldığı görülmektedir. Çizimler tipik gelişim gösteren grupta daha detaylı yapılmıştır.

Tablo 26’da tipik gelişim gösteren öğrencilerin ‘‘Okul’’ kavramına yönelik yaptıkları çizimlerin analizi sonucu elde edilen kategori ve kodlara yer verilmiştir. Yapılan çizimlerin analizi sonucunda “Okul” kavramına yönelik 3 ayrı kategori ve toplam 8 ayrı kod ortaya çıkmıştır. Kategoriler içerisinde yüksek frekansa sahip olan ‘‘Okula yönelik hisler f(27)’’ kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar mutluluk f(15), sevgi f(11) ve özgürlük (1)’dır. Bir diğer kategori ise ‘‘Okulun eğitsel yönü f(22)’’ kategorisidir. Bu kategoriye ait kodlar ise öğretici f(12), bilgi yuvası f(7), öğretmenin olduğu yer f(2) ve eğitim ve oyun f(1)’dir. En düşük frekansta olan kategori ise ‘‘Okulun dış görünüşü f(14)’’ kategorisidir. Bu kategoriye ait tek kod ise okul binası f(14)’tür.

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin “Okul” kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 3 ayrı kategori içerisinde en yüksek frekansa sahip olan “Okula yönelik hisler’’ kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, katılımcıların zihninde olumlu bir algıya sahip oldukları görülmektedir. Okul katılımcılara iyi hisler vermektedir. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu algıları destekler nitelikte yorumlara ulaşılmaktadır. “Okula yönelik hisler’’ kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 197- 203*’de gösterilmiştir.



Şekil 194. Mutluluk O21

(7.Sınıf, 13 yaş)

‘‘Sonunda okul günü geldi, çok mutluyum dediğim zamanı çizdim.’’



Şekil 195. Mutluluk O34

(11.Sınıf, 17 yaş)

‘‘Okula girerken mutlu oluruz.’’



Şekil 196. Mutluluk O25

(7.Sınıf, 13 yaş)

''Mutlu bir okul çizdim.''



Şekil 197. Mutluluk O41

(11.Sınıf, 17 yaş)

''Okul vakti mutlu oluruz.''



Şekil 198. Sevgi O40

(5.Sınıf, 11 yaş)

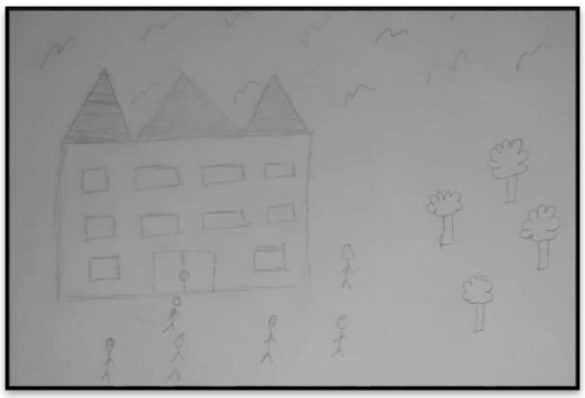
''Mutlu bir okul çizdim.''



Şekil 199. Sevgi O33

(8.Sınıf, 14 yaş)

''Okul vakti mutlu oluruz.''



Şekil 203. Özgürlük O54

(8.Sınıf, 13 yaş)

''Kuşların üstünde uçtuğu özgür bir yer.''

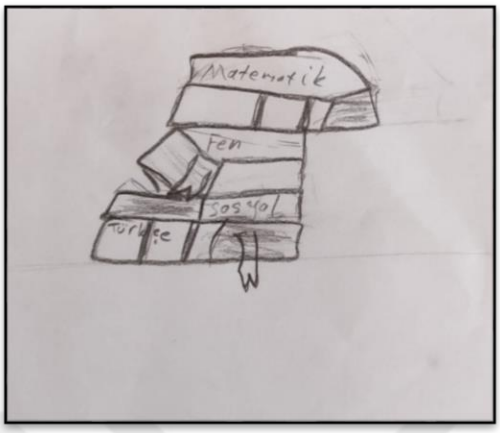
Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Okul" kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 3 ayrı kategori içerisinden bir diğeri olan "Okulun eğitsel yönü'' kategorisini temsil eden kodlar incelendiğinde, katılımcıların zihninde okulun öğreticiliği, bilgi aktarılan ortam olarak algılar oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu algıları destekler nitelikte yorumlara ulaşılmaktadır. "Okulun eğitsel yönü'' kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 204- 211*'de gösterilmiştir.



Şekil 200. Öğretici O11

(5.Sınıf, 11 yaş)

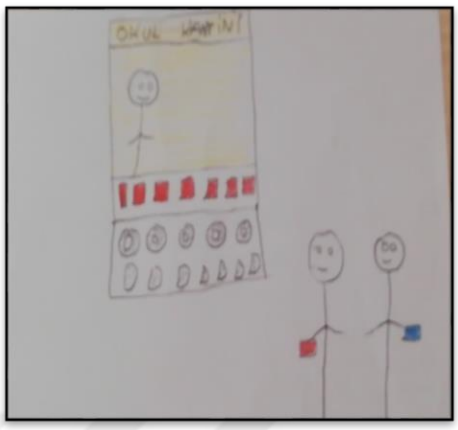
''Okula gittiğimiz zaman öğreniriz.''



Şekil 201. Öğretici O3

(12.Sınıf, 18 yaş)

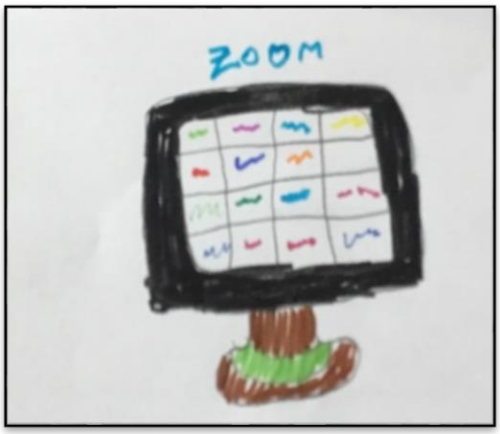
‘‘Okul bize okuma yazma öğretir.’’



Şekil 202.Öğretici O13

(7.Sınıf, 13 yaş)

‘‘Okula gittiğimiz zaman öğreniriz.’’



Şekil 203. Bilgi yuvası O4

(11.Sınıf, 17 yaş)

‘‘Okulumuz zoom oldu.

Artık bilgi yuvamız zoom.’’



Şekil 204. Bilgi yuvası O18

(8.Sınıf, 14 yaş)

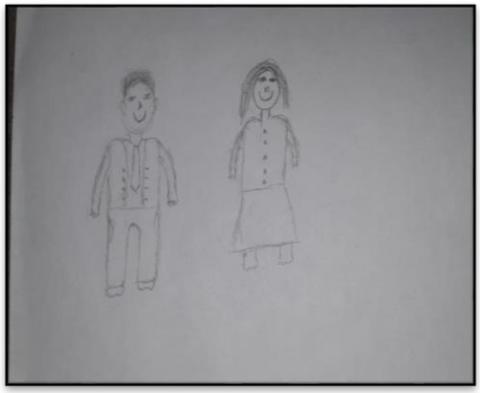
‘‘Okul bilgi yuvasıdır.’’



Şekil 205. Öğretmenin Olduğu Yer O53

(4.Sınıf, 10 yaş)

''Okulda öğretmenler vardır.''



Şekil 206. Öğretmenin Olduğu Yer O59

(10.Sınıf, 16 yaş)

''Öğremenlerimizin bizim için geldiği yerdir.''



Şekil 211. Eğitim ve Oyun O55

(7.Sınıf, 13 yaş)

''Arkadaşlarımla ders dinleriz ve istediğimiz gibi oyunlar oynarız.''

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Okul" kavramına yönelik çizimlerinde ortaya çıkan 3 ayrı kategori içerisinden en düşük frekansa sahip olan "Okulun dış görünüşü''

kategorisini temsil eden kod incelendiğinde, katılımcıların zihninde somut bir okul binasının oluştuğu ortaya çıkmaktadır. Katılımcıların çizimlere yönelik ifade ettiği cümlelerde de bu algıyı destekler nitelikte yorumlara ulaşılmaktadır. "Okulun dış görünüşü'' kategorisine ait bazı örnekler kodlarıyla birlikte aşağıda yer alan *Şekil 212- 215*'de gösterilmiştir.



Şekil 212. Okul binası O19

(7.Sınıf, 13 yaş)

''Aklıma gelen okul bu.''



Şekil 213. Okul binası O32

(11.Sınıf, 17 yaş)

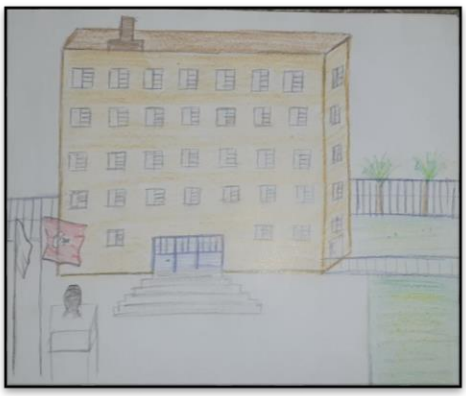
''Kendi okulumu çizdim.''



Şekil 214. Okul binası O23

(8.Sınıf, 14 yaş)

''Okulu çizdim.''



Şekil 215. Okul binası O33

(8.Sınıf, 14 yaş)

''Burası okulum. Okulumun görünüşünü çizdim.''

4.2. Görüşme Formlarından Elde Edilen Bulgular

4.2.1. Ebeveyn Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarmak için konuyla ilgili ebeveynlerinin görüşleri Tablo 27, Tablo 28 ve Tablo 29 üzerinde detaylı biçimde sunulmuştur.

Tablo 27

Ebeveynlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukları hakkında "Okul" kavramına yönelik görüşleri

Kategori	**Kod**	***f***	**Örnek Cümle**
Çocuğun okula gitmeden önce gösterdiği davranışlar	Sessizlik	13	*''Sessiz ve içe kapanıktır.''* *''Konuşmayı sevmez.''* *''Pek konuşmuyor,sessizdir.''*
	Öfke	6	*''Öfkelenir okula gidene kadar öfkesi devam eder.''* *''Bağırır, öfkelenir.''* *''Genellikle okula gideceği için öfkelenir bize kızar.''*
	Ağlama	4	*''Evden çıkmadan ağlar.''* *''Ağlama davranışı gösterir.''* *''Okula kadar ağlar''.*
	Mutluluk	16	*''Okula gideceği zamanlar çok mutludur.''* *''Mutlu olur.''* *''Öğretmenini hatırlayıp mutlu oluyor.''*
	Okul Hazırlığı	7	*''Okul çantasını hazırlar''.* *''Okula hazırlık yapar''.* *''Defterlerinin çantasına koyar ve servisi bekler''.*
Çocuğun okul hakkında söylemleri	Tutarsız	9	*''Bazen sevdiğini söyler bazen okulu istemediğini söyler.''* *''Belli olmuyor ruh haline göre değişiyor. Bazen çok sever.''* *''Arkadaşlarıyla oynarsa*

			çok sever. Tek kalırsa o gün sevmediğini bir daha gitmek istemediğini söyler''.
	Konuşmak İstemeyen	12	*''Okulla ilgili bir şey konuşmaz.''* *''Okul hakkında hiç konuşmadı''.* *''Okulu sorduğumda konuşmak istemez.''*
	Sevgi Dolu	17	*''Okulunu çok sever.''* *''Okulu sevdiğini söyler''.* *''Okulla ilgili genelde sevgi dolu konuşur.''*
	Sevmeyen	8	*''Okulu sevmez, takıntılı şekilde sürekli bundan bahseder.''* *''Okulu ve sınıfını sevmediğini gitmek istemediğini söyler.''* *''Okulu sevemediğini söyler.''*
Çocuğun okula gitme isteği	Takıntılı Okul İsteği	17	*''Hafta sonu bile okula gitmek ister.''* *''Sürekli okula gitmek istiyor.''* *''Okuldan geldiğinde bile tekrar gitmek ister arada gitmediği için ağlar.''*
	Gitmek İstemez	9	*''Okula zorla gönderiyoruz.''* *''Okula gitmek istemiyor.''* *''Gitmek istemiyor.''*
	Tutarsız	11	*''Bazen okula gitmek istiyor bazen istemiyor.''* *''Arasıra gitmek istiyor. ''* *''Beden dersi olduğunda gitmek istiyor sevmediği derslerin olduğu gün gitmek istemiyor.''*
Sınıf Arkadaşlarıyla Sorunları	Kavga	9	*''Sıra arkadaşıyla anlaşamıyor, kavga ediyorlar.''* *''Tenefüste diğer sınıftaki arkadaşları yanına gelip uğraşıyorlar. Oda kavga ediyor.''* *''Bazen kavga eder.''*

	Kıskançlık	2	*‘‘Öğretmeni sınıfta kime iyi davranırsa onu kıskanmaya başlıyor.’’* *‘‘Eda’yı çok kıskanıyorlar, ona sataşıyorlar.’’*
	Yer Paylaşamama	4	*‘‘Öğretmen masasına yakın yere oturmak istiyor. Arkadaşıyla orayı payalaşamıyorlar.’’* *‘‘İnatla oturmak istediği bir yer var. Orası olmazsa bütün sınıfa sorun çıkarıyor’’*
Öğretmen Sevgisini İfade Şekli	Gülümseme	5	*‘‘Bize pek gülmez. Ama öğretmenine gülümsüyor.’’* *‘‘Oğlum öğretmenini görünce gülümser.’’* *‘‘Gülümsemesinden anlıyorum.’’*
	Ağlamama	2	*‘‘Önceden okula gitmeden once ağlardı. Artık öğretmeninin görür görmez ağlaması kesiliyor.’’* *‘‘Oğlumun yaşı büyük olduğu halde sevmezse bir şeyi ağlar.’’* *‘‘Öğretmenini görünce ağlamıyor.’’*
	Söz Dinleme	9	*‘‘Öğretmenini çok seviyor. Onun sözünü dinliyor.’’* *‘‘Ben söz dinletemiyorum ama öğretmeni ne dese yapıyor.’’* *‘‘Öğretmenini çok seviyor çünkü onu dinliyor. Sevmezse asla dinlemez.’’*
	Sözlü İfade Etme	16	*’’Öğretmenini sevdiğini söylüyor.’’*

Tablo 27 incelendiğinde, ebeveynlerin otizm spektrum bozukluğu olan çocukları hakkında “Okul” kavramına yönelik görüşlerinin 5 ayrı kategori ve 19 ayrı koddan oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler ‘‘Çocuğun okula gitmeden gösterdiği davranışlar’’, ‘‘Çocuğun

okul hakkında söylemleri'', ''Çocuğun okula gitme isteği'' ve ''Sınıf arkadaşlarıyla sorunları''dır. ''Öğretmen sevgisini ifade şekli'' ve ''Çocuğun okula gitmeden gösterdiği davranışlar'' kategorisi sessizlik, öfke, ağlama, mutluluk, okul hazırlığı olmak üzere 5 koddan oluşmaktadır. ''Çocuğun okul hakkında söylemleri'' kategorisi ise tutarsız, konuşmak istemeyen, sevgi dolu, sevmeyen olmak üzere 4 ayrı koddan oluşmaktadır. ''Çocuğun okula gitme isteği'' kategorisinde takıntılı okul isteği, gitmek istemez ve tutarsız olmak üzere 3 ayrı kod bulunmaktadır. ''Sınıf arkadaşlarıyla sorunları'' kategorisinde ise kavga, kıskançlık, yer paylaşamama olmak üzere 3 ayrı kod bulunmaktadır. ''Öğretmen sevgisini ifade şekli'' kategorisinde ise gülümseme, ağlamama, söz dinleme, sözlü ifade etme olmak üzere 4 ayrı koddan oluşmaktadır. ''Çocuğun okula gitmeden gösterdiği davranışlar'' kategorisi içerisinde en yüksek frekansta mutluluk f(16) olduğu görülmektedir. ''Çocuğun okul hakkında söylemleri'' kategorisindeki en yüksek frekansa sahip kod konuşmak istemeyen f(12)'dir. ''Çocuğun okula gitme isteği'' kategorisi içerisinde en yüksek frekansa sahip kod ise takıntılı okul isteği f(17)'dir. ''Sınıf arkadaşlarıyla sorunları''kategorisindeki en yüksek frekansa sahip kod kavga f(9)'dur. ''Öğretmen sevgisini ifade şekli'' kategorisinde ise en yüksek frekansa sahip kod sözlü ifade etme f(16)'dır.

Tablo 28

Ebeveynlerin zihinsel yetersizliği olan çocukları hakkında "Okul" kavramına yönelik görüşleri

Kategori	**Kod**	***f***	**Örnek Cümle**
Çocuğun okula gitmeden önce gösterdiği davranışlar	Sessizlik	18	*''Konuşmaz.''* *''Kızım öyle durur bir şey demez.''* *''Sessizce bekler.''*
	Mutluluk	14	*''Mutlu olur.''* *''Çok mutlu olur hemen gitmek ister.''* *''Mutluluk duyduğunu anlıyorum.''*
	Okul Hazırlığı	9	*''Defterlerini hazırlar''.* *''Çantasını hazırlamaya başlar.''* *''Yaptığı resimlere tekrar bakar, çantasına yerleştirir.''*
Çocuğun okul hakkında söylemleri	Tutarsız	12	*''Bir gün sevdiğini söylüyor öbür gün*

			sevmiyor.'' *''Tutarsızca bahsediyor. Sevdiğini sanıyorum sevmiyorum diyor. Ya da tam tersi''.* *''Raharsız olursa hemen sevmiyorum diye şikayet eder. Hoşuna bir şey giderse seviyorum diyor''.*
	Sevgi Dolu	16	*''Öğretmenini, arkadaşlarını çok sever anlatır.''* *''Sevdiğini söyler.''* *''Oğlum erkek hocasından bahseder çok sever okulu.''*
	Sevmeyen	10	*''Okulu sevmediğini söylüyor.''* *''Okulu sevmiyor televizyon izlerken bana anlatıyor.''* *''Okulu sevmediğini söyler.''*
Çocuğun okula gitme isteği	Gitmek ister	17	*''Okula gitmeyi istiyor, camda servis bekliyor.''* *''Her sabah biz uyanmadan uyanır.Gitmeyi hep istiyor.''* *''Okula gitmeyi seviyor.''*
	Gitmek istemez	10	*"Okula gitmek istemiyor"* *''Gitmek istemiyor.''* *''Zorla gönderiyoruz.''*
	Tutarsız	12	*''.O güne bağlı canı isterse sorunsuz gidiyor.''* *''İsteği tutarsız.''* *''Bilemiyorum.Belli olmuyor. Bazen ister''.*
Sınıf Arkadaşlarıyla Sorunları	Kavga	7	*''Keyfi yerinde olmazsa kavga edebiliyor.''* *''Sınfındaki diğer arkadaşlar kızıma kötü davranıyor. Kavga edebiliyorlar.''* *''Bazen kavga etmek gibi sorunlar yaşadığı oldu.''*
	İletişim Sıkıntısı	6	*''Arkadaşlarına kendini ifade edememe''* *''Arkadaşlarıyla*

			konuşmaz.Keşke biraz konuşsa''. *''Kimseyle konuşmuyor.''*
Öğretmen Sevgisini İfade Şekli	Sözlü İfade Etme	18	*''Öğretmenini sevdiğini söyler.''*
	Sözünü Dinleme	8	*''Öğretmenini sevdiğini anlıyorum çünkü öğretmeninin sözünü dinliyor.''* *''Beni dinlemiyor, öğretmenini dinliyor.''* *''Öğretmenini sever, sayar, dinler.''*

Tablo 28 incelendiğinde, ebeveynlerin zihinsel yetersizliği olan çocukları hakkında "Okul" kavramına yönelik görüşlerinin 3 ayrı kategori ve 9 ayrı koddan oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler ''Çocuğun okula gitmeden gösterdiği davranışlar'', ''Çocuğun okul hakkında söylemleri'' ve ''Çocuğun okula gitme isteği''dir. ''Çocuğun okula gitmeden gösterdiği davranışlar'' kategorisi sessizlik, mutluluk, okul hazırlığı olmak üzere 3 koddan oluşmaktadır. ''Çocuğun okul hakkında söylemleri'' kategorisi ise tutarsız, sevgi dolu, sevmeyen olmak üzere 3 ayrı koddan oluşmaktadır. ''Çocuğun okula gitme isteği'' kategorisinde gitmek ister ve gitmek istemez olmak üzere 2 ayrı kod bulunmaktadır. ''Sınıf arkadaşlarıyla sorunları'' kategorisinde ise kavga, iletişim sorunları olmak üzere 2 ayrı kod bulunmaktadır. ''Öğretmen sevgisini ifade şekli'' kategorisi ise söz dinleme, sözlü ifade etme olmak üzere 2 ayrı koddan oluşmaktadır. ''Çocuğun okula gitmeden gösterdiği davranışlar'' kategorisinde en yüksek frekansa sahip kod sessizlik f(18)'dir. ''Çocuğun okul hakkında söylemleri'' kategorisine ait en yüksek kod ise sevgi dolu f(6)'dır. ''Çocuğun okula gitme isteği'' kategorisine ait en yüksek kod gitmek ister f(17), ''Sınıf arkadaşlarıyla sorunları'' kategorisine ait en yüksek kod ise kavga f(7), ''Öğretmen sevgisini ifade şekli'' kategorisindeki en yüksek kod ise sözlü ifade etme f(18)'dir.

Tablo 29

Ebeveynlerin tipik gelişim gösteren çocukları hakkında "Okul" kavramına yönelik görüşleri

Kategori	**Kod**	***f***	**Örnek Cümle**
Çocuğun okula gitmeden önce gösterdiği davranışlar	Şikâyet	14	*''Okulda olanları şikâyet eder.''* *''Okulu ve öğretmenleri şikâyet eder, susmaz.''* *''Söylenir, şikâyet eder.''*
	Okul Hazırlığı	15	*''Okulla ilgili ödevlerini yapar.''* *''Çantasını hazırlar.''* *''Okul için giyim, çanta hazırlanır.''*
	Mutluluk	20	*''Okulu sever ve gideceği için mutlu olur.''* *''Genelde mutludur''.* *''Heyecanlı ve mutlu oluyor.''*
Çocuğun okul hakkında söylemleri	Sevgi Dolu	21	*''Okula karşı oldukça sevgi doludur.''* *''Güzel ve sevecen konuşur.''* *''Memnundur, sevgiyle bahseder.''*
	Sevmeyen	13	*''Konuşmalarından okulu sevmediğini anlıyorum.''* *''Asla sevmiyor ne yaptıysam, kötü konuşur.''* *''Okulu sevmediğini söylüyor annesine de bana da.''*
	Konuşmayan	15	*''Okul hakkında benimle konuşmuyor.''* *''Bir şey söylemez.''* *''Okulla ilgili bize konuşmuyor.''*
Çocuğun okula gitme isteği	Gitmek ister	28	*''Okula gitmek ister.''* *''Sınav olduğu için sürekli gitmek istiyor.''* *''Okula gitmek hep ister başarılı bir öğrencidir''.*
	Gitmek istemez	15	*''Okula gitmek istemiyor sürekli söyleniyor.''* *''Sürekli bana okulların*

			ne zaman yine kapanacağını soruyor. '' *''Okula gitmek istemiyor.''*
Sınıf Arkadaşlarıyla Sorunları	Rekabet	11	*''Diğer arkadaşlarıyla test çözerken yapamayınca onlara karşı kinleniyor.''* *''Sınıf arkadaşlarıyla arasında bir yarış var.''* *''Tek sorun rekabet etmeleri. Bu da çocukların iletişimlerini kısıtlıyor.''*
	Kavga	10	*''Ergenliğinde etkisiyle sınıf arkadaşlarıyla hep bir kavga halinde.''* *''Kavga edebiliyor.''* *''Okul çıkışında kavga gibi sorunlarla karşılaştık.''*
	Kıskançlık	4	*''Birbirlerini kıskanıyorlar.''* *''Kızım bana arkadaşlarının onu kıskandığından bahsettiği oldu mesela.''*
	Kendini Arkadaşından Küçük Görme	2	*''Sınıf arkadaşlarından çekiniyor. Onlar başatıyor ben yapamıyorum diye düşünüyor''.* *''Matematiği pek iyi değil. Düşük aldığı için arkadaşlarından uzaklaştı.Kendini onlardan küçük görüyor.''*
Öğretmen Sevgisini İfade Şeki	Sözlü İfade Etme	49	*Sevdiğini söyler. Öğretmenini sevdiğini direkt söyler.*

Tablo 29 incelendiğinde, ebeveynlerin tipik gelişim gösteren çocukları hakkında "Okul" kavramına yönelik görüşlerinin 3 ayrı kategori ve 8 ayrı koddan oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler ''Çocuğun okula gitmeden gösterdiği davranışlar'', ''Çocuğun okul hakkında söylemleri'' ve ''Çocuğun okula gitme isteği''dir. ''Çocuğun okula gitmeden gösterdiği davranışlar'' kategorisi şikâyet, okul hazırlığı, mutluluk olmak üzere 3 koddan oluşmaktadır. ''Çocuğun okul hakkında söylemleri'' kategorisi ise sevgi dolu, sevmeyen ve konuşmayan olmak üzere 3 ayrı koddan oluşmaktadır. ''Çocuğun okula gitme isteği'' kategorisinde

gitmek ister, gitmek istemez olmak üzere 2 ayrı kod bulunmaktadır. ‘‘Sınıf arkadaşlarıyla sorunları’’ kategorisinde ise rekabet, kavga, kıskançlık ve kendini arkadaşlarından küçük görme olmak üzere 4 ayrı kod bulunmaktadır. ‘‘Öğretmen sevgisini ifade şekli’’ kategorisi ise sözlü ifade etme olmak üzere 1 koddan oluşmaktadır.‘‘Çocuğun okula gitmeden gösterdiği davranışlar’’ kategorisinde en yüksek frekansa sahip kod mutluluk f(20)’dir. ‘‘Çocuğun okul hakkında söylemleri’’ kategorisine ait en yüksek kod ise sevgi dolu f(21)’dir. ‘‘Çocuğun okula gitme isteği’’ kategorisine ait en yüksek kod gitmek ister f(28), ‘‘Sınıf arkadaşlarıyla sorunları’’ kategorisine ait en yüksek kod ise rekabet f(11), ‘‘Öğretmen sevgisini ifade şekli’’ kategorisindeki en yüksek kod ise sözlü ifade etme f(49)’dir.

Ebeveynlerin çocukları hakkında “Okul” kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde otizm spektrum bozukluğu olan katılımcıların okula gitmeden önce gösterdiği en sık davranışın mutlu olma, mutluluk hissine kapılma olduğu ve bu davranışı ebeveynlerine yansıttıkları görülmüştür. Zihinsel yetersizliğie sahip katılımcıların ise okula gitmeden önce sıklıkla sessiz kaldıkları ebeveyn görüşlerinden ulaşılmaktadır. Tipik gelişim gösteren katılımcıların ise okula gitmeden önce okul hakkında şikâyette bulundukları yorumlarına ulaşılmıştır. Katılımcıların okula gitme isteği otizm spektrum bozukluğu olan grupta sıklıkla takıntılı okula gtime isteği halindeyken, diğer gruplarda yüksek oranda okula gitmek isterler şeklindedir. Katılımcıların sınıf arkadaşlarıyla sorunlarının özel gereksinimli gruplarda sıklıkla kavga ve iletişim sorunları olduğu, tipik gelişim gösteren grupta ise rekabet ve kıskançlık sorunlarının yaşandığı görülmektedir. ‘‘Öğretmen sevgisini ifade şekli’’ kategorisinde tüm grupların sıklıkla sözlü şekilde sevgilerini ifade ettikleri ebeveyn görüşlerinden ortaya çıkmaktadır.

4.2.2. Öğretmen Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarmak için konuyla ilgili öğretmenlerinin görüşleri Tablo 30, Tablo 31 ve Tablo 32 üzerinde detaylı şekilde sunulmuştur.

Tablo 30

Öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencileri hakkında "Okul" kavramına yönelik görüşleri

Kategori	**Kod**	***f***	**Örnek Cümle**
Öğrencinin okula yönelik hisleri	Sevgi	18	*''Derslerde okulunu sevdiğini görüyorum.''* *''Öğrencim okulunu sever.''* *''Okulu ve bizi sevdiğini görüyorum.''*
	İsteksizlik	13	*''Okula karşı ilgisiz ve isteksizdir.''* *''Okulla bir bağı yok,ilgili değil.''* *''Okula yönelik bir his barındrdığını düşünmüyorum.''*
	Sevmemek	14	*''Okula karşı negatif, okulu sevdiğini söyleyemem.''* *''Okulu sevdiğini düşünmüyorum.''* *''Okula gelirken nöbet geçirdiği zamanlar oluyor, okulu sevmiyor.''*
Ders sırasında ortaya çıkan davranış problem	Ağlama	4	*''Ağlama davanışı gösterir.''* *''Derste ağlar.''* *''İstemediği bir şey olursa ağlar.''*
	Uyuma	3	*''Derste uyur.''* *''Uyur.''* *''Derste uyuyabiliyor.''*
	İstememe	10	*''Verilen görevi yapmak istemez.''* *''Etkinliklere katılmak istemez.''* *''Derse katılmak istemez.''*
	Öfke	9	*''Fazlasıyla öfkelenir.''* *''Öfke nöbeti geçirebilir.''* *''Öfkelendiği zamanlar oluyor.''*
Okul hakkında söylemleri	Sevgi Dolu	18	*''Okul hakkında sevgi dolu ifadeler kullanır.''*

			''Sever bunu cümleleriyle ifade eder.'' *''Okulu seviyorum der.''*
	Sorumluluk İstemeyen	10	*''Ödev vb. Görevleri istemediğini söyler.''* *''Ödev vermeyin der.''* *''Eve etkinlik verdiğimde çok söylenir.''*
	Tutarsız	7	*''Bazı zamanlar güzel söylemlerde bulunur bazen ise oldukça olumsuz konuşur. ''* *''Ruh haline gore değişiyor.''* *''Olumlu, olumusuz konuşmalarına da şahit oldum.''*
	Konuşmayan	8	*''Okul hakkında konuşmaz.''* *''Okuldan bahsetmez.''* *''Pek konuşmaz.''*

Tablo 30 incelendiğinde, öğretmenlerin otizm spektrum bozukluğu olan öğrencileri hakkında "Okul" kavramına yönelik görüşlerinin 3 ayrı kategori ve 11 ayrı koddan oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler ''Okula yönelik hisleri'', ''Ders sırasında ortaya çıkan davranış problemi'' ve ''Okul hakkında söylemleri''dir. ''Okula yönelik hisleri'' kategorisi sevgi, isteksizlik ve sevmemek olmak üzere 3 koddan oluşmaktadır. ''Ders sırasında ortaya çıkan davranış problemi'' kategorisi ise ağlama, uyuma, istememe, öfke olmak üzere 4 ayrı koddan oluşmaktadır. ''Okul hakkında söylemleri'' kategorisinde sevgi dolu, sorumluluk istemeyen, tutarsız, konuşmayan olmak üzere 4 ayrı kod bulunmaktadır. ''Okula yönelik hisleri'' kategorisindeki en yüksek kod sevgi f(18)'dir. ''Ders sırasında ortaya çıkan davranış problemi'' kategorisindeki en yüksek kod ise istememe f(10)'dur. ''Okul hakkında söylemleri' kategorisindeki en yüksek kod sevgi dolu f(18)'dir.

Tablo 31

Öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencileri hakkında "Okul" kavramına yönelik görüşleri

Kategori	**Kod**	***f***	**Örnek Cümle**
Öğrencinin okula yönelik hisleri	Sevgi	19	*''Okulu sevdiğini söyler.'' ''Sevdiğini hissedebiliyorum.'' ''Gözleri ışıldıyor, okulu çok seviyor.''*
	Sevmemek	15	*''Okulu sevmez mızmızlanır.'' ''Okula girer girmez sevmediğini ifade eder.'' ''Okulu sevmediğini ders içi davranışlarından rahatlıkla anlıyorum.''*
	Kayıtsızlık	7	*''Okula karşı kayıtsızdır.'' ''Umursamaz, kayıtsız bir tavır sergiliyor.'' ''Ders içinde ve dışında genel bir kayıtsızlığı var.''*
Ders sırasında ortaya çıkan davranış problem	Mızmızlanma	9	*''Etkinlik yapacağında hemen mızmızlanır.'' ''Bazen ona verilen materyali fırlatır ve mızmızlanır, istemez.''*
	İstememe	14	*''Görev verildiğinde istemez ve yapmaz.'' ''Sıkılıyorum bana sormayın şekinde cevaplar verir.''*
	Ağlama	8	*''Derste istemediği bir şey olursa ağlar.''*
Okul hakkında söylemleri	Sevgi dolu	18	*''Sorulduğunda okulu sevdiğini söyler.''* .
	Konuşmayan	20	*''Okul hakkında konuşmaz.''*

Tablo 31 incelendiğinde, öğretmenlerin zihinsel yetersizliği olan öğrencileri hakkında "Okul" kavramına yönelik görüşlerinin 3 ayrı kategori ve 8 ayrı koddan oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler ‘‘Okula yönelik hisleri’’, ‘‘Ders sırasında ortaya çıkan davranış problemi’’ ve ‘‘Okul hakkında söylemleri’’dir. ‘‘Okula yönelik hisleri’’ kategorisi sevgi, sevmemek ve kayıtsızlık olmak üzere 3 koddan oluşmaktadır. ‘‘Ders sırasında ortaya çıkan davranış problemi’’ kategorisi ise mızmızlanma, istememe, ağlama olmak üzere 3 ayrı koddan oluşmaktadır. ‘‘Okul hakkında söylemleri’’ kategorisinde sevgi dolu ve konuşmayan olmak üzere 2 ayrı kod bulunmaktadır. ‘‘Okula yönelik hisleri’’ kategorisindeki en yüksek frekansa sahip kod sevgi f(19)’dur. ‘‘Ders sırasında ortaya çıkan davranış problemi’’ kategorisindeki en yüksek frekansa sahip kod istememe f(14)’tür. ‘‘Okul hakkında söylemleri’ kategorisindeki en yüksek frekansa sahip kod ise konuşmayan f(20)’dir.

Tablo 32

Öğretmenlerin tipik gelişim gösteren öğrencileri hakkında "Okul" kavramına yönelik görüşleri

Kategori	**Kod**	***f***	**Örnek Cümle**
Öğrencinin okula yönelik hisleri	Sevgi	23	*‘‘Okulu sevdiğini söyler.’’* *‘‘Okuldan ve sınıfından memnun, sever.’’* *‘‘Okulu seviyor.’’*
	Sevmemek	9	*‘‘Okulu sevmiyor hep bir sorun çıkarma halinde.’’* *‘‘Sınıfı ve okulu sevmiyor, zorla geliyor.’’* *‘‘Okula alışamadığını düşünüyorum, pek sevmiyor.’’*
	Kaygı	18	*‘‘Okula yönelik sınav kaygısı hissediyor.’’* *‘‘Gelecek kaygısı içerisinde.’’* *‘‘Başaramama düşüncesi içerisinde kaygılı olduğunu görüyorum.’’*
Ders sırasında ortaya çıkan davranış problem	Konuşma	7	*‘‘Ders sırasında konuşur.’’* *‘‘Dersi böler, susmaz.’’* *‘‘Sürekli konuşma halinde.’’*

	Dinlememe	14	*''Dersi dinlemez.''* *''Derse katılmaz ve dinlemez.''* *''Konuyu dinlemez.''*
Okul hakkında söylemleri	Sevgi Dolu	23	*''Okuldan sevgiyle bahseder.''* *''Öğrencim okul hakkında olumlu ve sevgiyle konuşur.''* *''Okulda oldukça mutlu ve kuduğu cümlelerden fazlasıyla sevdiğini okulun kendsine iyi geldiğini anlıyorum.''* .
	Sevmeyen	8	*''Okulu sevmediğini söyler.''* *''Okulu sevmez, bunu sürekli söylüyor.''* *''Okulu sevöiyor hep olumsuz tavırlar ve konuşmalar içerisinde.''* *''Aileside aynı şeyi bana söylüyor.''*
	Gelmek İstemeyen	8	*''Okula gelmek istemediğini söyler.''* *''Okula zaten zar zor geliyor. Geldiğinde tek söylediği gelmek istemediği.''* *''Ne zaman tatil olacağını soruyor.''*

Tablo 32 incelendiğinde, öğretmenlerin tipik gelişim gösteren öğrencileri hakkında "Okul" kavramına yönelik görüşlerinin 3 ayrı kategori ve 8 ayrı koddan oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler ''Okula yönelik hisleri'', ''Ders sırasında ortaya çıkan davranış problemi'' ve ''Okul hakkında söylemleri''dir. ''Okula yönelik hisleri'' kategorisi sevgi, sevmemek ve kaygı olmak üzere 3 koddan oluşmaktadır. ''Ders sırasında ortaya çıkan davranış problemi'' kategorisi ise konuşma ve dinlememe olmak üzere 2 ayrı koddan oluşmaktadır. ''Okul hakkında söylemleri'' kategorisinde sevgi dolu, sevmeyen ve gelmek istemeyen olmak üzere 3 ayrı kod bulunmaktadır. ''Okula yönelik hisleri'' kategorisindeki en yüksek frekansa sahip kod sevgi f(23)'tür. ''Ders sırasında ortaya çıkan davranış problemi'' kategorisindeki en yüksek frekansa sahip kod dinlememe f(14)'tür. ''Okul hakkında söylemleri'' kategorisindeki en yüksek frekansa sahip kod ise sevgi f(20)'dir.

Öğretmenlerin öğrencileri hakkında "Okul" kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde özel gereksinimi olan katılımcı gruplarında, okula yönelik yüksek oranda katılımcının sevgi besledikleri görülmektedir. Tipik gelişim gösteren katılımcıların ise yüksek oranda sevgi hissi besledikleri bunun yanı sıra katılımcıların diğer gruplardan farklı olarak okula yönelik kaygı hissiyatı yaşadıkları da görülmektedir. ''Ders sırasında ortaya çıkan davranış problemi'' kategorisinde ise özel gereksinimi olan katılımcı gruplarında sıklıkla derse katılmak istememe problemi yaşanırken tipik gelişim gösteren katılımcı grubunda dersi dinlememe problemi sıklıkla yaşanmaktadır. ''Okul hakkında söylemleri'' kategorisinde otizm spektrum bozukluğu olan katılımcı ggrubu ile tipik gelişim gösteren katılımcı grubunun sevgi dolu söylemlerde bulundukları ancak zihinsel yetersizliğe sahip katılımcı gruplarının sıklıkla konuşmadıkları bilgisine ulaşılmıştır.

4.2.3. Öğrenci Görüşme Formundan Elde Edilen Bulgular

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ve tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla konuyla ilgili görüşleri Tablo 33, Tablo 34 ve Tablo 35 üzerinde detaylı şekilde sunulmuştur.

Tablo 33

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin "Okul" kavramına yönelik görüşleri

Kategori	**Kod**	***f***	**Örnek Cümle**
Okul içinde sevilen yer	Bahçe	19	*''Bahçe severim.''* *''Bahçe''* *''Bahçe güzel''*
	Sınıf	24	*''Sınıf, burayı seviyorum.''* *''Sınıfım.''* *''Sınıfı severim otururum.''*
Öğretmenle yapmak istenilen aktiviteler	Oyun	22	*''Öğretmenle oyun oynamak''* *''Oyun oynamak''* *''Oyun''*
	Ders	17	*''Ders yapmak''* *''Ders çalışmak''* *''Derste yapmak birlikte.''*

Arkadaşla yapmak istenilen aktiviteler	Oyun	24	*''Oyun oynamak güzel olur.''* *''Oyun oynayalım istiyorum.''* *''Oyun oynamak''*
	Resim	10	*''Resim çimek isterim birlikte.''* *''Resim boyaması yapmak''* *''Bebek çizmek''*
	Ders	6	*''Arkadaşım masada ders yapmak isterim.''* *''Ders çalışmak''* *''Derste yardım etsin bana isterim.''*
En çok eğlenilen ders	Beden	17	*''Beden''*
	Matematik	9	*''Matematik dersi yani işlemler yaparken çok eğlenceli''* *''Matematik''*
	Resim	13	*''Resim''*

Tablo 33 incelendiğinde, otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin "Okul" kavramına yönelik görüşlerinin 4 ayrı kategori ve 10 ayrı koddan oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler ''Okul içinde sevilen yer'', ''Öğretmenle yapmak istenilen aktiviteler'', ''Arkadaşla yapmak istenilen aktiviteler'' ve ''En çok eğlenilen ders'' . ''Okul içinde sevilen yer''kategorisi bahçe ve sınıf olmak üzere 2 koddan oluşmaktadır. ''Öğretmenle yapmak istenilen aktiviteler'' kategorisi ise oyun ve ders olmak üzere 2 ayrı koddan oluşmaktadır. ''Arkadaşla yapmak istenilen aktiviteler'' kategorisinde oyun, ders, resim olmak üzere 3 ayrı kod bulunmaktadır. ''En çok eğlenilen ders'' kategorisinde ise beden, matematik ve resim olmak üzere 3 ayrı kod bulunmaktadır. ''Okul içinde sevilen yer'' kategorisi içerisinde en yüksek frekansa sahip olan kod sınıf f(24)'tür. ''Öğretmenle yapmak istenilen aktiviteler'' kategorisinde en yüksek frekansa sahip olan kategori ise oyun f(22)'dir. ''Arkadaşla yapmak istenilen aktiviteler'' kategorisi içerisinde en yüksek frekansa sahip olan kod ise oyun f(24)'tür. ''En çok eğlenilen ders'' kategorisinde en yüksek frekansa sahip kod ise beden f(17) olduğu görülmektedir.

Tablo 34

Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin ‘‘Okul’’ kavramına yönelik görüşleri

Kategori	**Kod**	***f***	**Örnek Cümle**
Okul içinde sevilen yer	Bahçe	21	*‘‘Bahçede oynamak.’’* *‘‘Bankta oturduğum yer.’’* *‘‘Bakçe.’’*
	Sınıf	19	*‘‘Sınıfta oturmayı severim.’’* *‘‘Sınıf.’’* *‘‘Sınıf en çok sevdiğim yer.’’*
Öğretmenle yapmak istenilen aktiviteler	Oyun	17	*‘‘Öğretmenimle tahtada oyun oynamak.’’* *‘‘Mehmet öğretmen ve ben oyun oynayalım.’’* *‘‘Futbol oynamak öğretmenimle çok güzel olmaz mı?’’*
	Ders	21	*‘‘Ders yapmak.’’* *‘‘Ders yapsın.’’* *‘‘Ders isterim.’’*
Arkadaşla yapmak istenilen aktiviteler	Oyun	26	*‘‘Oyun’’* *‘‘Oyun oynamak.’’*
	Ders	14	*‘‘Birlikte ders çalışmak’’* *‘‘Ders çalışmak’’*
En çok eğlenilen ders	Beden	14	*‘‘Beden’’*
	Türkçe	5	*‘‘Türkçe de yazı yazmak’’*
	Müzik	11	*‘‘Müzik dersi’’*
	Resim	10	*‘‘Resim’’*

Tablo 34 incelendiğinde, zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin “Okul” kavramına yönelik görüşleri 4 ayrı kategori ve 10 ayrı koddan oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler ‘‘Okul içinde sevilen yer’’, ‘‘Öğretmenle yapmak istenilen aktiviteler’’, ‘‘Arkadaşla yapmak istenilen aktiviteler’’ ve ‘‘En çok eğlenilen ders’’ . ‘‘Okul içinde sevilen yer’’kategorisi bahçe ve sınıf olmak üzere 2 koddan oluşmaktadır. ‘‘Öğretmenle yapmak istenilen aktiviteler’’ kategorisi ise oyun ve ders olmak üzere 2 ayrı koddan oluşmaktadır. ‘‘Arkadaşla yapmak istenilen aktiviteler’’ kategorisinde oyun, ders olmak üzere 2 ayrı kod bulunmaktadır. ‘‘En çok eğlenilen ders’’ kategorisinde ise beden, Türkçe, müzik ve resim

olmak üzere 4 ayrı kod bulunmaktadır. ‘‘Okul içinde sevilen yer’’ kategorisi içerisinde en yüksek frekansa sahip olan kod bahçe f(21)’dir. ‘‘Öğretmenle yapmak istenilen aktiviteler’’ kategorisinde en yüksek frekansa sahip olan kategori ise ders f(21)’dir. ‘‘Arkadaşla yapmak istenilen aktiviteler’’ kategorisi içerisinde en yüksek frekansa sahip olan kod ise oyun f(26)’dır. ‘‘En çok eğlenilen ders’’ kategorisinde en yüksek frekansa sahip kod ise beden f(14)’tür.

Tablo 35

Tipik gelişim gösteren öğrencilerin ‘‘Okul’’ kavramına yönelik görüşleri

Kategori	**Kod**	***f***	**Örnek Cümle**
Okul içinde sevilen yer	Bahçe	21	*‘‘Bahçeyi severim.* *‘‘Bahçe tenefüste çok güzel olduğu için bahçeyi seviyorum.’’* *‘‘En sevdiğim yer okulda bahçedir.’’*
	Sınıf	11	*‘‘Sınıfımı çok seviyorum.’’* *‘‘Tabiki sınıfım.’’* *‘‘Sınıfım.’’*
	Kantin	8	*‘‘Kantini seviyorum.’’* *‘‘Kantin en sevdiğim yerdir.’’* *‘‘Kantindir.’’*
	Koridor	9	*‘‘En çok koridoru seviyorum.’’* *‘‘Koridor en güzel yer, eğlenceli olan yer.* *‘‘Koridor.’’*
Öğretmenle yapmak istenilen aktiviteler	Test Çözmek	12	*‘‘Öğretmenimle test çözmek’’* *‘‘Bütün öğretmenlerimle bire bir test çözmek’’* *‘‘Test çözmek.’’*
	Futbol Oynamak	8	*‘‘Öğretmenimle futbol oynamak.’’* *‘‘Sevdiğim hocalarla maç yapmak.’’* *‘‘Futbol.’’*
	Gezmek	10	*‘‘Birlikte gezmek isterdim.’’*

			''Hocamla geziye gitmek isterdim.'' *''Hocam bizi arabasıyla gezdirsin isterdim.''*
	Şarkı Söylemek	7	*''Öğretmenimin sesi çok güzel.Onunla şarkı söylemek isterdim.''* *''Koroda şarkı söylemek.''* *''Şarkı söylemek isterdim.''*
Arkadaşla yapmak istenilen aktiviteler	Oyun	18	*''Oyun.''* *''Arkadaşlarımla oyun oynamk isterim.''* *''Arkadaşlarım hiç gitmesin ve beraber oyun oynayalım.''*
	Ders	12	*''Hepbirlikte ders çalışmak.''* *''Ders yapmak.''* *''Ödev yapmak.''*
	Gezmek	14	*''Sınıfça gezmek.''* *''Arkadaşlarımla çıkışta gezmek isterdim.''* *''Gezelim isterdim.''*
En çok eğlenilen ders	Beden	10	*''Beden dersi.''* *''En eğlenceli bedendir.''*
	Türkçe	8	*''Türkçe dersi.''*
	Müzik	5	*''Müzik dersi eğlenceli''*
	Resim	8	*''Resim.''*
	Bilgisayar	2	*''Bilgisayar dersi.''*
	Rehberlik	3	*''Rehberlik çok eğlenceli.''*
	İngilizce	13	*''İngilizce çok eğlenceli geçiyor.''*

Tablo 35 incelendiğinde, tipik gelişim gösteren öğrencilerin "Okul" kavramına yönelik görüşleri 4 ayrı kategori ve 18 ayrı koddan oluştuğu görülmektedir. Bu kategoriler ''Okul içinde sevilen yer'', ''Öğretmenle yapmak istenilen aktiviteler'', ''Arkadaşla yapmak istenilen aktiviteler'' ve ''En çok eğlenilen ders'' . ''Okul içinde sevilen yer''kategorisi bahçe, sınıf, kantin ve koridor olmak üzere 4 ayrı koddan oluşmaktadır. ''Öğretmenle yapmak istenilen aktiviteler'' kategorisi ise test çözmek, futbol oynamak, gezmek ve şarkı

söylemek olmak üzere 4 ayrı koddan oluşmaktadır. ‘‘Arkadaşla yapmak istenilen aktiviteler’’ kategorisinde oyun, ders ve gezmek olmak üzere 3 ayrı kod bulunmaktadır. ‘‘En çok eğlenilen ders’’ kategorisinde ise beden, Türkçe, müzik, resim, bilgisayar, rehberlik, ingilizce olmak üzere 7 ayrı kod bulunmaktadır. ‘‘Okul içinde sevilen yer’’ kategorisi içerisinde en yüksek frekansa sahip olan kod bahçe f(21)’dir. ‘‘Öğretmenle yapmak istenilen aktiviteler’’ kategorisinde en yüksek frekansa sahip olan kategori ise test çözmek f(12)’dir. ‘‘Arkadaşla yapmak istenilen aktiviteler’’ kategorisi içerisinde en yüksek frekansa sahip olan kod ise oyun f(18)’dir. ‘‘En çok eğlenilen ders’’ kategorisinde en yüksek frekansa sahip kod ise İngilizce f(13) olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin “Okul” kavramına yönelik görüşleri incelendiğinde okul içinde en sevilen yerin otizm spektrum bozukluğu olan katılımcı grubunda sınıf olduğu, diğer katılımcı gruplarında bahçe olduğu bulgusuna ulaşılmaktadır. Tipik gelişim gösteren katılımcı grubunda sevilen yerler içerisinde kantin, koridor gibi okulun çeşitli yerlerinde belirtildiği görülmektedir. Öğretmenle yapmak istenilen aktivitelerin içerisinde otizm spektrum bozukluğu olan katılımcı grubunda yüksek oranda oyun oynamak, zihinsel yetersizliği olan katılımcı grubunda ders çalışmak, tipik gelişim gösteren katılımcı grubunda ise test çözmek olduğu görülmektedir. Arkadaşla yapmak istenilen aktivitelerin içerisinde tüm gruplarda yüksek oranda oyun oynamak cevabı verildiği görülmektedir. En çok eğlenilen dersin özel gereksinimi olan katılımcı gruplarında Beden Eğitimi olduğu tipik gelişim gösteren katılımcı grubunda ise İngilizce olduğu görülmektedir.

BÖLÜM V

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Sonuç

Bu araştırmada özel gereksimi olan öğrenciler (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarına ulaşılmak amaçlanmıştır. Bu amaçla yapılan uygulamalar neticesinde ulaşılan sonuçlar aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

- Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin öğretmen kavramına yönelik algılarının davranışlar ve öğretmenin eğitsel rolü üzerinde toplandığı görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenlerini sevecen, mutlu, ilgisiz ve sinirli olarak resimlerine yansıttıkları gözlemlenmiştir. Çizimlerde öğretmenlerin surat ifadeleri oldukça net çizilmiştir. İncelendiğinde çalışmaların 27'sinde dudakların gülümseme şeklinde çizildiği, 5'inde öfke duygusunu yansıtan dudak ve yüz ifadesi çizildiği, 5'inde ise dudak ve yüz ifadesinin olmadığı görülmektedir. Öğretmenin eğitsel rolü içinde; tahtada ders anlatan öğretmen, masada ders anlatan öğretmen, elinde kâğıt kalem olan öğretmen, yönerge veren öğretmen şeklinde öğretmen algısının öğretmenin eğitici rolü üzerinde toplandığı, öğretmenin bilgi veren, anlatıcı konumunda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çizimlerin çoğunda kadın öğretmenlerin elbise veya etek giyen olarak çizildiği görülmektedir. Erkek öğretmen çizimlerinde ise takım elbise, pantolon, kravat şeklinde resmi giyim detayları verildiği görülmektedir. Çizimlerde öğretmen; kadın öğretmen, erkek öğretmen, çöp adam olmak üzere farklı şekillerde resmedilirken en çok erkek öğretmen çizildiği görülmektedir. Öğrenciler kendilerini sınıf içerisinde öğretmenin yanında, arkadaşının yanında veya tek başına resmettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Buradan yola çıkarak sınıf algısının öğrencide birileriyle yan yana olmak veya tek başına olmak olarak geliştiği görülmektedir. Öğrencilerin az sayıda sıralardan oluşan bir sınıf çizdiği, kalabalık bir sınıf ortamı algısının var olmadığı, öğretmeniyle kendisini veya sadece kendisini çizdiği, sosyallikten uzak bir sınıf ortamının hâkim olduğu neticesine ulaşılmıştır. Diğer bir sınıf algısının ise sınıfın somut, dış görünüş olarak zihinlerde var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Otizm spektrum bozukluğu olan

öğrencilerin hisler kategorisinde ortaya çıkan sevgi ve yalnızlık kodlarına dayanarak, öğrencilerin arkadaşlarını sevdiği bunu çizimlerine yansıtabildiği ancak bazılarının sınıf içerisinde yalnızlık yaşadığına ulaşılmaktadır. Hisler ve sosyal aktıvite kategorilerinde genellikle bir arkadaş veya en fazla 3 arkadaşlı çizimlere rastlanılmıştır. Buradan yola çıkarak otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin okulda çok fazla arkadaşa sahip olmadığı veya bunu çizimlerine yansıtmak istemediklerini sonucuna varılmaktadır. Öğrencilerin okula yönelik hislerinin yalnızlık, sevgi, yardımseverlik ve mutluluk olduğu görülmektedir. Yalnızlık kategorisi öğrencilerin okula yönelik çizimlerinde her alt kavramda ayrı ayrı ortaya çıktığı dikkat çekmektedir. Okulun öğretici yönünde somut bir kitap algısı ile karşılaşılmıştır. Okulun dış görünüşü olarak öğrencilerin okul binalarını resmettikleri görülmektedir. Okul binalarında ise binaların katlarında ve bina önünde bayrak direği çizimleriyle okulun dış görünüşü kendi içinde çizimlerde farklılaşmaktadır. Çizilen resimler incelendiğinde otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin sadece kendi sınıflarını değil, okul ve çeversiyle iglili ayrıntılara da yer verdikleri görülmektedir. Buradan sınıfa bağlı kalmayıp okul ve çevresini de benimsediği ortaya çıkmaktadır. Öğrencilerin çizimlerinde hem duygusal dünyalarını hem de çevresinde gördüğü olay ve davranışları yasıttıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Uygulama sırasında eğlenceli tanışma sohbetleri ve gönüllülük esaslı olması sebebiyle öğrenciler uygulamayı sevdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, bu uygulamanın öğrencileri sosyalleştirdiği ve yaratıcılıklarını geliştirdiği sonucuna varmışladır, durumu araştırmacıya belitmişlerdir. Otizm spekrtum bozukluğu olan öğrencilerin çizimlerinin karalama, şema öncesi veya şematik dönem özelliklerini yansıttığı sonucuna ulaşılmıştır.

- Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin çalışmalarına yönelik bulguları incelediğimizde öğretmen kavramına yönelik algıların öğretmen davranışları ve öğertmenin eğitsel rolü ve öğretmene yönelik hisler üzerinde toplandığı ortaya çıkmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin içlerinde öğretmenlerini sinirli olarak yansıtanlar olduğu görülmektedir. Öğrencilerin, öğretmenlerini aile bireyleriyle özdeşleştirdikleri görülmektedir. Bunun yanında öğretmenlerine sevgi beslediklerini çizimlerine yansıtmışlardır. Çizimlerde ortaya çıkan kategorilerden bir diğeri olan öğretmenin eğitsel

rolü içerisinde; tahtada ders anlatan öğretmen, elinde kâğıt olan öğretmen, etkinlik yapan öğretmen yer almaktadır. Buradan öğretmen algısının eğitsel rol üzerinden geliştiği, öğrencilerin öğretmeni aktif bir anlatıcı, bilgi veren olarak gördükleri sonucuna varılmaktadır. Çalışmaların 32'sinde dudakların gülümseme şeklinde çizildiği, 2'sinde sinirli bir yüz ifadesi çizildiği, 6'sında ise dudak ve yüz ifadesinin olmadığı görülmektedir. Çizimlerin birkaçında öğretmenin yüzünde maske takılı olduğu görülmektedir. Kadın öğretmenlerin elbise giyen olarak çizildiği görülmektedir. Erkek öğretmen çizimlerinde ise takım elbise, pantolon, kravat, gözlük şeklinde resmi giyim detayları verildiği görülmektedir. Çizimlerde öğretmen; kadın öğretmen, erkek öğretmen, çöp adam olmak üzere farklı şekillerde resmedilirken en çok kadın öğretmen çizildiği görülmektedir. Çalışmaları incelediğimizde öğrencilerin kendilerini sınıf içerisinde yalnız hissettikleri görülmektedir. Sınıf algısının yalnızlık, sınıfa yönelik sevgi ve sınıfın fiziksel görünüşü olarak 3 ayrı şekilde olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Az sayıda kişiden oluşan sınıf ortamı algısının var olduğu, kendileriyle öğretmenlerini sınıfta yan yana çizdikleri görülmekte aynı zamanda arkadaş yerine öğretmeniyle sınıf içerisinde yakınlık kurdukları fark edilmektedir. Sınıf arkadaşına yönelik hisler kategorisinde sadece yalnızlık kodunun olduğu görülmektedir. Sınıf arkadaşıyla etkinlikler kategorisinde ise bahçede, sınıfta veya el ele sınıf arkadaşlarıyla birlikte oldukları görülmektedir. Buradan hareketle öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla birlikte vakit geçirdikleri sonucuna varılmaktadır. Ancak grup içerisinde yalnızlık yaşayan öğrenciler var olduğu da görülmektedir. Öğrencilerin okula yönelik hislerinin sevgi ve mutluluk kodlarından oluştuğu sonucuna ulaşılmaktadır. Okulun dış görünüşü olarak öğrencilerin okul binalarını resmettikleri, çizimlerinde hem duygusal dünyalarını hem de çevresinde gördüğü olay ve davranışları yansıttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin çizimlerinin karalama dönemi, şema öncesi veya şematik dönem içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

- Tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışmalarına yönelik bulguları incelediğimizde öğretmen kavramına yönelik algıların öğretmen branşları, özellikleri ve öğretmene yönelik benzetmeler üzerinde toplandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Tipik gelişm gösteren öğrencilerin yüksek frekansta İngilizce

branşını çizdikleri görülmektedir. Öğretmene karşı sevgi besledikleri, öğretmenin emek veren, öğretici ve mutlu şekilde algılandığı sonucuna ulaşılmaktadır. Özel gereksinimli öğrenci grubundan farklı olarak öğretmene yönelik benzetmeler yapıldığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Çizimlerde benzetmelere sadece bu grupta karşılaşılmıştır. Öğretmen güle, meleğe ve yoncaya benzetilmiştir. Soyut ifadeler kullanılmıştır. Çalışmalarda yüksek frekansta dudakların gülümseme şeklinde çizildiği görülmektedir. Akademik içeriklere yer verilmiş, öğretmen branşı belirtilmiştir. En detaylı ve ayrıntılı çizimleri bu grubun ortaya çıkardığı görülmektedir. Çizimlerde konuşma baloncuklarıyla düşüncelerin ifade edildiği görülmektedir. Kadın öğretmenlerin elbise giydiği ve çanta taktığı şeklinde çizildiği birçok resimde görülmektedir. Erkek öğretmen çizimlerinde ise takım elbise, pantolon, kravat şeklinde resmi giyim detayları verildiği görülmektedir. Çizimlerde öğretmen; kadın öğretmen, erkek öğretmen, çöp adam olmak üzere farklı şekillerde resmedilirken en çok kadın öğretmenin çizildiği görülmektedir. Öğrencilerin sınıfı; dış görünüşü ve etkinlik yapılan yer olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Bunun yanı sıra sınıfı kafese ve yola benzetmişlerdir. Buradan yola çıkarak soyut bir sınıf algısı oluşturdukları görülmektedir. Çalışmalarda sınıf arkadaşıyla etkinlikler ve sınıf arkadaşının kendisine odaklanılmıştır. Öğrencilerin en sevdikleri, yakın arkadaşları olarak görüp ‘‘Sınıf arkadaşı’’ kavramını algıladıkları görülmektedir. Öğrencilerin okula yönelik hislerinin sevgi ve mutluluk olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sadece kendi sınıflarını değil okul ve çevresini de çizdikleri görülmektedir. Diğer sonuçlar ise okulun dış görünüşü olarak okul binalarını resmettikleri görülmektedir. Okulun eğitsel rolünü resmettikleri, öğretici ve bilgi yuvası olarak algıladıkları görülmektedir. Öğrencilerin çizimlerinde hem duygusal dünyalarını hem de çevresinde gördüğü olay ve davranışları yansıttığı sonucuna ulaşılmaktadır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin çizimlerinin şema öncesi, şematik dönem ve gerçekçilik dönemi içerisinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Diğer gruplardan farklı olarak bu grupta çizimler daha belirgin, bastırılarak çizilmiş, daha fazla renk kullanıldığı sonucu ortaya çıkmıştır.

- Özel gereksinimi olan (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin ebeveynlerine uygulanan

görüşme formlarından elde edilen bulgular sonucunda özel gereksinimi olan(otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilere göre okula gitmeden önce daha fazla davranış problemi gösterdiği sonucuna ulaşılmaktadır. Bu problemlere ağlama, öfke örnek verilebilir. Özel gereksinimi olan (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) öğrencilerin okul hakkında tipik gelişim gösteren öğrencilere kıyasla daha fazla tutarsız konuştukları ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerde takıntılı okula gitme isteği var olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Tipik gelişim gösteren öğrenci grubunda ise öğrencilerin okul hakkında özel gereksinimi olan öğrencilere (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) kıyasla daha fazla şikâyet etme davranışı gösterdiği sonucuna varılmaktadır.

- Özel gereksinimi olan (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin öğretmenlerine uygulanan görüşme formlarından elde edilen bulgular sonucunda özel gereksinimi olan (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilere göre ders sırasında ağlama, öfke vb. davranış problemi gösterdikleri ancak okulu sevdikleri ve olumlu hislere sahip oldukları sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenlerine daha bağlı oldukları, öğretmenlerini aileleri gibi gördükleri sonucuna ulaşılmaktadır. Öğretmenler, özel gereksinimi olan (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) öğrencilerin sınıf arkadaşlarıyla genellikle kavga, öfke gibi aralarında sorunlar yaşandığını belirtmişlerdir. Tipik gelişim gösteren öğrenci grubunda ise öğrencilerin okul hakkında akademik kaygıya sahip oldukları, gelecekleri hakkında daha fazla endişeye düştükleri, derslerde konuşma, dersi dinlememe gibi sorun davranışlar gösterdikleri sonucuna varılmaktadır.
- Özel gereksinimi olan (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) öğrenciler ile tipik gelişim gösteren öğrencilere uygulanan görüşme formlarından elde edilen bulgular sonucunda özel gereksinimi olan (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) öğrencilerin tipik gelişim gösteren öğrencilere göre okulda bulunan yerler içerisinde sınıf ortamını daha çok sevdikleri, öğretmen veya arkadaşla ders çalışmak ya da oyun oynamak istedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Oynamak istemediği

arkadaşlarının az sayıda olduğu görülmektedir. Hepbirlikte oyun oynamayı zihinsel yetersizliği olan grup isterken, otizm spektrum bozukluğu olan grubun oynamak istemediği sonucuna cevaplardan ulaşılmaktadır. Özel gereksinimi olan (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) öğrenci guplarında verilen cevaplarda yetersizlik, açıklamaları kısa tutma, sohbeti devam ettirmekte zorlanma, yaşadıkları en komik olayı hatırlama ve anlatmada zorlanma gibi davranışlar gözlemlenmiştir. Tipik gelişim gösteren öğrenci grubunda ise öğrencilerin sosyal ortamları sevdikleri, sosyal etkinliklere katılma isteklerinin daha yüksek olduğu sonucuna varılmaktadır. Öğrenci görüşme formuna verdikleri cevaplar incelendiğinde tipik gelişim gösteren öğrencilerin diğer gruplara kıyasla daha uzun açıklamalar yaptıkları sonucu ortaya çıkmaktadır.

5.2. Tartışma

Bu bölümde, araştırmadan elde edilen sonuçlar alanyazın ışığında tartışılmıştır. Araştırmanın temel problemi "özel gereksinimi olan öğrenciler (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algıları nelerdir?" olarak belirlenmiştir. Bu problemi incelemek üzere belirlenen alt problemlere ilişkin sonuçların tartışması sunulmuştur. Araştırma sonucunda her katılımcının çizim ve açıklamalarının birbirinden farklı olduğu görülmektedir. Katılımcılar aynı kavram hakkında birbirinden farklı ürünler üzerinden algılarını yansıtmışlardır. Nitekim Çicekler ve Koruklu (2013), da 66 katılımcıyla araştırdığı serbest resim çalışmasında çizimlerin özelliklerinde katılımcılar arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır. Özel gereksinimi olan öğrencilerin (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) öğretmen algılarının öğretmenin eğitsel rolü üzerinde toplandığı aynı zamanda öğretmenlerini sevecen, mutlu, ilgisiz ve sinirli olarak olumlu ve olumsuz biçimlerde algıladıkları görülmektedir. Öğrencilerin bu çalışma ile öğretmenleri hakkında ilgisiz, sinirli gibi olumsuz algıları dahi ortaya çıkarabildiklerini, özel gereksinimli öğrencilerin olumlu ve olumsuz duygularını çizimlere yansıtabildiklerini söyleyebilmekteyiz. Buradan yola çıkarak çocukların resim yapma çabasıyla algı dünyalarını, içlerinde sıkıştırdıkları duygu ve düşüncelerini somutlaştırma ihtiyaçlarını karşıladıklarına dair alanyazını (Malchiodi, 2005) destekleyici bir sonuca varabilmekteyiz. Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip ve Erkan (2010), yaptığı çalışmada öğrencilerin okul ve

öğretmen algılarının olumlu yönde olduğu sevgi ve minnet duyguları beslediklerini rapor etmiştir. Benzer olumlu okul algısına literatürde sıklıkla rastlanmaktadır (Ateş, 2016). Çalışmanın özel gereksinimi olan öğrenciler bölümünde ki her iki tanı grubunda (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) sınıf içerisinde yalnızlık yaşadıkları, sosyal aktivite kategorilerinde genellikle bir veya en fazla 3 arkadaşlı çizimlere rastlanıldığı görülmekte ve özel gereksinimi olan öğrencilerin okulda çok fazla arkadaşa sahip olmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır. Yapılan çalışmalar içerisinde Kaya (2020), yaptığı araştırmada özel gereksinimli çocukların kendilerini yalnız veya sadece bir arkadaşıyla resmettikeri sonucuna ulaşmıştır. Mevcut çalışmadaki bulgu alanyazını desteklemektedir. Özel gereksinimli öğrencilerin (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) çizimlerinde surat ifadelerinin net ancak ayrıntısız çizildiği görülmektedir. Tipik gelişim gösteren öğencilerin çalışmalarıyla karşılaştırıldığında çizim becerileri arasında farklılıklar olduğu sonucu ortaya çıkmaktadır. Buradan yola çıkarak zihinlerindeki algıları çizimlerine yansıtırken özel gereksinimli öğrencilerin çizimlerinde daha az detay verdiği, tasarım ilkelerini kullanabilme becerilerinin kısıtlı olduğu görülmektedir. Nitekim Adar ve Sarı (2014), çalışmalarında özel gereksinimli öğrencilerin çizimlerinde ayrıntılara yer vermedikleri, tipik gelişim gösteren akranlarıyla karşılaştırıldığında büyük oranda detay ve tasarım ilkelerini arasında farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mevcut çalışmadaki bulgular alanyazını desteklemektedir. Bir diğer araştırma sonucunda ise özel gereksinimi olan (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) öğrencilerin sadece kendi sınıflarını değil okul ve okul çevresini de çizdikleri görülmektedir. Buradan hareketle okul ve okul çevesinin algılarında yer ettiği aynı zamanda hem duygusal dünyalarını hem de çevrelerinde gördükleri olay ve davranışları da çizimlerinde yansıttıkları sonucuna ulaşılmaktadır. Nitekim Çakır (2017), farklı tanı alanında (DEHB) özel gereksinimli çocuklarla yaptığı çalışmada da öğrencilerin duygusal dünyalarını ve çevrelerinde gördükleri olayları çizimlerinde yansıttıkları sonucuna ulaşmıştır. Özel gereksinimi olan öğrencilerin (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) çalışmalarında metaforlara rastlanılmazken tipik gelişim gösteren öğrencilerin çalışmalarında metaforlar görülmektedir. Buradan hareketle tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramı algısını ortaya koyarken hayal güçlerini kullanarak benzetmeler yapabildiklerini görmekteyiz. Özden (2017), çalışmasında tipik gelişim gösteren öğrencilerin kitap ve kütüphane algılarına yönelik birçok kategoride metafor oluşturdukları sonucuna ulaşmıştır. Günaydın (2019), otizm spektrum bozukluğu olan 4-15 yaş aralığındaki öğrencilerle yaptığı çalışmada katılımcıların yarısından fazlasının karalama döneminde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada da özel gereksinimli gruptaki

katılımcı çizimlerinin karalama, şema öncesi ve şematik dönemde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut çalışmadaki bulgular alanyazını desteklemektedir. Ceylan ve Özgenel (2022), ortaokula gitmekte olan tipik gelişim gösteren öğrencilerle yaptığı çalışmada gittikleri okulun kültürüyle tipik gelişim gösteren öğrencilerin okula bağlılıklarının aynı yönelimde olduğu sonucuna ulaşmıştır. Tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını olumlu yönde çizim ve açıklamalarla belirttikleri bunun yanı sıra okul kavramına yönelik algılarının; eğitsel yönü daha ağırlıklı olan algılardan oluştuğu ancak üst kademelere doğru okula karşı şikâyet etme durumlarının oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar Şahan'ın (2021) gözlemlerine dayanarak belirttiği gibi okula karşı bağlanma durumları arttıkça derslere yönelik başarıları düzeylerinin de arttığı, katılımcıların sınıf kademeleri arttıkça okula bağlanma durumlarının azaldığı sonucuyla uyuşmaktadır. Bu sebeple sınıf kademesi arttıkça öğrencinin akademik ağırlığının artmasıyla birlikte öğrencide oluşan şikayet, kaygı gibi durumların önüne geçmek amacıyla sanat etkinlikleri, turnuvalar gibi sosyal aktivitelere yoğunluk verilimesinin, uygulamaların arttırılmasının gerekliliği düşünülmektedir. Görüşme formları ile yapılan uygulamalar sonucunda tipik gelişim gösteren öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) göre okula yönelik daha fazla şikâyet, etme durumunda oldukları görülmektedir. Başar ve Aytar (2019), neredeyse bütün çocukların aynı gelişim evrelerinden geçtiklerini, özel gereksinimli çocukların tanı ve derecelerine göre evrelerin aşamasında değişiklik gösterebildiklerini, yaşlarının ileri veya gerisinde olan dönemlerdeki çizim evrelerinde olabildiklerini belirtmişlerdir. Buradan yola çıkarak araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrencilerin çizimleri içerisinde en son ulaşabildikleri çizim evresinin şematik dönemde olduğu, tipik gelişim gösteren öğrencilerin ise gerçekçilik döneminde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan özel gereksinimli öğrencilerin çizimleri içerisinde en son ulaşabildikleri çizim evresinin şematik dönemde olduğu, tipik gelişim gösteren öğrencilerin ise gerçekçilik döneminde olduğu görülmektedir. Uygulama sonrasında araştırmaya katılan öğrenciler, uygulamayı sevdiklerini ve tekrar resim çizmek istediklerini belirtmişler, öğretmenler de bu çalışmanın öğrencilerinin yaratıcılık ve sosyal becerilerinde olumlu gelişmelere yönelik bir uygulama olduğunu ifade etmişlerdir.

5.3. Öneriler

Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle sonuca yönelik öneriler ile ileride yapılacak araştırma ve uygulamalara yönelik öneriler aşağıda iki ayrı başlıkta maddeler halinde verilmiştir.

5.3.1. Sonuca Yönelik Öneriler

- Sınıflara gerekli materyal desteği yapılmalıdır.
- Özel gereksinimi olan öğrencilerin (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) yalnızlık hissi yaşadığı sonucundan yola çıkarak okullarda sosyal kabulü arttırıcı çalışmalara yoğunluk verilebilir.
- Özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu okul ve sınıflar daha çocuk dostu ortamlar haline getirilebilir.
- Tipik gelişim gösteren öğrencilerin bulunduğu okullarda gelecek kaygısı, okul hakkında şikâyet durumları üzerinde rehberlik çalışmaları yapılabilir.
- Özel gereksinimli öğrencilerin ebeveynlerine süreç değerlendirmesi, ev-okul yaşamı konularında yoğunlaştırılmış okul rehberlik veli iş birliği süreçleri başlatılabilir.
- Kaynaştırma öğrencisi olan branş öğretmenlerine özel eğitim ile ilgili seminerler verilebilir.

5.3.2. Literatüre Yönelik Öneriler

- Yapılacak araştırma ve uygulamalara yönelik bu çalışmaya benzer çalışmalar yürütecek araştırmacıların daha geniş bir örneklem grubu ile uygulama yapması önerilebilir.
- Çalışmaya farklı yetersizlik türlerine sahip öğrenciler de katılarak örneklem grubu zenginleştirilebilir.
- Çalışma okul kavramı ve alt kavramları çoğaltılarak incelenebilir.
- Yapılacak benzer çalışmalarda kullanılan çizme yazma tekniğiyle birlikte daha farklı veri toplama teknikleri kullanılabilir.
- Bu tez çalışmasının, özel gereksinimli öğrenciler (otizm spektrum bozukluğu ve zihinsel yetersizlik) ile tipik gelişim gösteren öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarının incelenmesi bakımından alanyazına

katkı sağlayacağı ve uygulamalı alanlarda uzmanların bakış açısını genişleteceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

Abdu, R. (2020). Yaşamak istediğin dünyayı çiz. Erişim Adresi: https://www.unicef.org/turkey/dunya-cocuk-gunu-2020-yasamak-istedigin-dunyayi-ciz (09 Mart 2021).

Adar, S. & Sarı, H. (2014). Ortaokul ve özel eğitim uygulama merkezi okulu kademe 2'de öğrenim gören 8. sınıf öğrencilerinin resim çizme becerilerinin bazı değişkenler açısından karşılaştırılmalı olarak analizi. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(2),* 206-216.

Akçin, N. Teyyare, B. & Mandan, S. (2014). Bağımsız otistik çocuklar eğitim merkezinde yaşanan sorunların öğretmen görüşlerinedayalı olarak incelenmesi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *24*(2), 61-84.

Aksoy, P. & Baran, G. (2010, November). 60-72 aylik çocukların okula ilişkin algılarının resim yoluyla incelenmesi. Arnold, W. N. (1988). Vincent van Gogh and the thujone connection. *Jama*, *260*(20), 3042-3044.

Aksüt, M. (2001). Yeni Bin Yılın Yeni eğitim Merkezleri (Oçem'ler) ve Otistik Bireylerin Eğitimi.

Alamdar, S.(2015). *Akademik başarıyı etkileyen faktörlerin etkili okul kavramı bağlamında incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 396168).

Allen, M.L., & Craig, E. (2016). Brief Report: Imaginative Drawing in Children with Autism Spectrum Disorder and Learning Disabilities. Journal of Autism and Developmental Disorders, 46(2), 704-712.

American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). Arlington, VA: American Psychiatric Publishing

American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (4th ed., text rev.).* Washington, DC: American Psychiatric Association.

American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th Edition (DSM-IV).* Washington, DC: American Psychiatric Publishing; 1994.

Angell, C., Alexander, J., & Hunt, J. A. (2015). 'Draw, write and tell': A literature review and methodological development on the 'draw and write'research method. *Journal of Early Childhood Research*, *13*(1), 17-28.

Arastaman, G. (2006). Ankara ili lise birinci sınıf öğrencilerinin okula bağlılık durumlarına ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Unpublished master thesis, Ankara University, Ankara, Turkey*.

Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenirlik: Kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(1), 37-75.

Arıcı, B. (2006). Resim, Psikoloji ve Çocuğun Dünyasında Resim. *Sanat Dergisi*, (10). 15-22.

Arnold, W. N. (1988). Vincent van Gogh and the thujone connection. *Jama*, *260*(20), 3042-3044.

Artan, İ. (2001). Engelli çocukların eğitiminde etkili bir teknik: Müzik. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *21*(2).

Artut, K. (2004). Okul Öncesi Resim Eğitiminde Çocukların Çizgisel Gelişim Düzeylerine İlişkin Bir İnceleme, *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13.

Ateş, Ö. T. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 2* (1), 78-93.

Autism Speaks. (2020). Autism diagnosis criteria. Erişim Adresi:

Ayaydın, A. (2011). Çocuk gelişiminde bir oyun olarak sanat ve resim. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, *10*(37), 303-316.

Aydın, U. Ö. (2017). Okul öncesi resim eğitiminde çocuğun çizgisel gelişimi (2-7 Yaş). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, *25*(6), 2215-2228.

Baldwin, S. (2015). *The costs of caring: Families with disabled children*. Routledge.

Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, *3*(1), 1-14.

Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *7*(1), 231-274.

Başay, A. C., & Aytar, F. A. G. (2019). 3-9 Yaş Arası Çocukların Resimlerinin Değerlendirildiği Çalışmaların İncelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, *7*(2), 38-59.

Batı, D. (2012). *4-12 yaş: Çocuk resimleri ve onların iç dünyalarının resimlerine yansıması* (Doctoral dissertation, DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü).

Becks-Malorny, U., & Cézanne, P. (2001). *Paul Cézanne, 1839-1906: pioneer of modernism*. Taschen.

Betz, C. L. (2016). Focus on Autism Spectrum Disorder: Issues and Treatment Approaches. *Journal of Pediatric Nursing*, *6*(31), 565-566.

Blum, R. W. & Libbey, H. P. (2004). Executivesummary. *Journal of School Health, 74* (7), 231-232.

Bodur, Ş., & Soysal, A. Ş. (2004). *Otizmin erken tanısı ve önemi*. Sted, 13(10), 394.

Bolton P, MacDonald H, Pickles A ve ark. (1994) *A casecontrol family history study of autism* . J Child Psychol Psychiatry 35:877-900.

Bradding, A. & Horstman, M. (1999). Using the write and draw technique with children. European Journal of Oncology Nursing, 3(3), 170-175. doi: 10.1016/S1462-3889(99)80801-1.

Brown, H. D., & Lee, H. (2015). *Teaching principles*. P. Ed Australia.

Bultas, M. W. (2012). The health care experiences of the preschool child with autism. *Journal of pediatric nursing*, *27*(5), 460-470.

Burkitt, E., Jolley, R., & Rose, S. (2010). The attitudes and practices that shape children's drawing experience at home and at school. *International Journal of Art & Design Education, 29(3), 257-270.*

Büyüköztürk, Ş., Çakmak Kılıç, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Campisi, L., Imran, N., Nazeer, A., Skokauskas, N., & Azeem, M. W. (2018). Autism spectrum disorder. *British medical bulletin*, 127(1).

Canel, A. N. (2011). Çocuklar Neden Resim Çizer. *Sanat ve İnsan Dergisi, 3*.

Ceren, K. (2014). *Engelli Hakları Kitapçığı*. Otizm Dernekleri Federasyonu, *14-15.*

Ceylan, H., & Özgenel, M. Ortaokul Öğrencilerinin Okula Bağlılıklarında Önemli Bir Faktör: Okul Kültürü. An Important Factor of Secondary School Students' Engagement to School: School Culture.

Christensen DL, Bilder DA, Zahorodny W, et al. Prevalenceandcharacteristics of autismspectrumdisorderamong 4-year-old children in theautismanddevelopmentaldisabilitiesmonitoring network. Journal of Developmental&BehavioralPediatrics 2016;37:1-8.

Çağlayan, N. (2014). Zihinsel engelli bireylerin eğitiminde görsel sanatlar dersinin yeri ve önemi. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4 (1),* 91-101.

Çakır, B. (2017). *DEHB tanısı almış çocukların aile resmi çizimlerinin algılanan ebeveyn tutumları ve anksiyete düzeyleri ile ilişkisi.* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 475965).

Çelik, F. Y. (2018). *9-12 yaş grubu çocukların çizdikleri resimlerle depresyon, kaygı ve özsaygı değişkenleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 508258).

Çetin, G., Özarslan, M., Isık, E., & Eser, H. (2012). Students' views about health concept by drawing and writing technique. Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies, 4(SI1), 311-316.

Çiçekler, C. Y., & Koruklu, N. Ö. (2013). 4-6 Yaş arasındaki çocukların serbest resim çalışmalarındaki resim özellikleri. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 28(28-2), 551-563.

Çuhadar, S. (2013). Özel Eğitim Süreci. Sezgin Vuran(Ed.). *Özel Eğitim* (s. 3-30). Ankara: Maya Akademi Yayınları.

Diken, İ. H., & Sucuoğlu, B. (1998). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *2*(03).

Doenyas, C. (2019). *Çevresel Etkenler ve Beslenmenin Otizme Etkisini Olası Kılan Mekanizma*: Bağırsak Mikrobiyotası.

Dosen, A. (1989). Diagnosis and treatment of mental illness in mentally retarded children. Child Psychiatry Hum Dev; 20:73-8.

Döş, İ. (2013). Mutlu okul. Eğitim ve Bilim, 38(170).

Driessnack, M. (2006). Draw-and-Tell Conversations With Children About Fear. *Qualitative Health Research*, *16*(10), 1414–1435.

Engellilerin Sorun ve Beklentileri Araştırması. (2010). Erişim Adresi: https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017/

Erel, S.(2020). *Türkiye'deki Suriyeli çocukların okul kavramına yönelik metaforik algılarıkademik başarıyı etkileyen faktörlerin etkili okul kavramı bağlamında incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 652391).

Eripek, S. (1996). Zihinsel engelli çocuklar. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Eripek, S. (2004). Türkiye'de Zihin Engelli Çocukların Kaynaştırmalarına İlişkin Olarak Yapılan Araştırmaların Gözden Geçirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(02).

Eripek, S. ve Vuran, S. (2012). Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. G. Akçamete (Ed.). *Zihinsel yetersizliği olan çocukların eğitimi* içinde (s. 245-282). Ankara: Kök Yayıncılık.

Ersan, D. T. (2013). Bebeklik Döneminde Görülebilecek Otizm Belirtileri. *Tüm Yönleriyle Özel Bebekler & Çocukların Gelişimi Ve Etkinlik Önerileri* (s. 51-52). içinde Ankara.

Ersan, D. T. (2013). Bebeklik Döneminde Görülebilecek Otizm Belirtileri. *Tüm Yönleriyle Özel Bebekler & Çocukların Gelişimi Ve Etkinlik Önerileri* (s. 51-52). içinde Ankara.

Eser, H., Çetin., G. Özarslan, M. ve Işık, E. (2015). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Mikroplara İlişkin Görüşlerinin Çizme-Yazma Tekniğine Göre İncelenmesi, Uluslararası Eğitim, Bilim ve Teknoloji Dergisi, 1(1), 17-25.

Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin "öğretmen" kavramına ilişkin metaforik algıları. E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 8(3), 1-15.

Ferreira, A., & Santoso, A. (2008). Do students' perceptions matter? A study of the effect of students' perceptions on academic performance. Accounting & Finance, 48(2), 209-231.

Fox, J. E., & Schirrmacher, R. (2014). *Art and creative development for young children*. Cengage Learning.

Friedman, N., Sadhu, J., & Jellinek, M. (2012). DSM-5: implications for pediatric mental health care. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, *33*(2), 163-178.

Gal, A., & Gan, D. (2021). Imagine a school: Children draw and explain the ideal environmental school. Australian Journal of Environmental Education, 1-16.

Gantt, L. (2004). Resmi sanat terapisi değerlendirmeleri için durum. *Sanat terapisi* , *21* (1), 18-29.

Goha, M. M., Purwati, N. H., & Permatasari, T. A. E. (2020). Children Pain Perception Using the Draw, Write and Tell Method. *The International Journal of Social Sciences World (TIJOSSW)*, *2*(2), 69-76.

Gonca, E. R. İ. M., & Caferoğlu, M. (2012). Görsel sanatlar eğitimi dersinin zihinsel engelli çocuklara katkısının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *25*(2), 321-342.

Gözütok, D. (2006). Öğretim ilke ve yöntemleri.

GÜNDÜZ, M. (2014). İlkokul öğrencilerinin etkili öğretmen hakkindaki düşünceleri. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 114-128.

Gülcemal, E. (2019). *Okula yönelik tutum ve okul algısının öğrencilerin okulu kırma davranışı ile ilişkisi.* (Yayımlanmamış doktora tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 538091).

Harris, S. L., & Delmolino, L. (2002). Applied behavior analysis: Its application in the treatment of autism and related disorders in young children. *Infants & Young Children*, 14(3), 11-17.

Harrison, A. G., & Treagust, D. F. (2000). Learning about atoms, molecules, and chemical bonds: A case study of multiple-model use in grade 11 chemistry. Science Education, 84, 352- 381.

Heflin J.L., and Alamio, D.(2007). *Students with autism spectrum disorder: Effective instructional practies.* Upper Saddle River, NJ:Pearson.

Helton, G. B., & Helton, T. D. (1977). Oakland teachers attitudinal responses to differing characteristics of elementary school students. *Journal of Educational Psychology, 69,* 251-256.

Hiçyılmaz, Y. 8. Sınıf Öğrencilerinin İdeal Okula İlişkin Algılarının Çiz ve Yaz Yöntemi İle Hayal Gücü Tipolojisi Bağlamında İncelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *39*(3 100. Yıl Eğitim Sempozyumu Özel Sayı), 304-315.

Hodge, S. (2014). *Gerçekten bilmeniz gereken 50 sanat fikri*. Domingo.

hpttps://orgm.meb.gov.tr/alt_sayfalar/mevzuat/Ozel_Egitim_Hizmetleri_Yonetmeligi_son.pdf

https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf adresinden alınmıştır.

https://www.autismspeaks.org/autism-diagnosis-criteria-dsm-5

Hughes C, Leboyer M, Bouvard M (1997). *Executive function in parents of children with autism.* Psychol Med 27:209-220.

Idol, L. (2006). Toward inclusion of special education students in general education: A program evaluation of eight schools. *Remedial and Special education, 27*(2), 77-94.

Inbar, D. E. (1996). The free educational prison. *Metaphors and Images Educational Research, 38* (1), 77-92. Doi: 10.1080/0013188960380106.

Işık, E., & Çetin, G. (2014). 11. sınıf öğrencilerinin yaşadıkları çevreye ilişkin görüşleri. Journal of Research in Education and Teaching, 3(2), 75- 86

İkiz, E. A. (2007). *Otistik çocukların gelişiminde, resim-iş eğitiminin yeri ve önemi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 210259).

İlkiliroğlu, Ş. (2018). *Kanser Tedavisi Gören 5-10 Yaş Arası Çocukların Kendilerine Ve Ailelerine Yönelik Algılarının Aile Çizimleri Yoluyla İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin: Toros Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Jamieson, J. D. (1986). Attitudes of educators toward handicapped. R.L.Johes (Ed.). *Attitudes and attitude change in special education*: *Theory and Practice* içinde (s. 206-222). Virginia: CEC.

Jensen, V. K., & Sinclair, L. V. (2002). Treatment of autism in young children: Behavioral intervention and applied behavior analysis. *Infants & Young Children*, 14(4), 42-52.

Johnson, C. P., & Myers, S. M. (2007). Identification and evaluation of children with autism spectrum disorders. *Pediatrics, 120*(5), 1183-1215.

Karabulut, A., Yıkmış, A. (2010). Zihin Engelli Bireylere Saat Söyleme Becerisinin Öğretiminde Eşzamanlı İpucuyla Öğretimin Etkililiği. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi, 10(2):103-113.

Karademir, A., & Demirel, B. (2020). 48-69 aylık çocukların çizimlerinde "öğretmen": Bir metafor çalışması. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 30*(2), 189-201.

Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, *1*(1), 68-86.

Karayağmurlar, B. (1990). *Sanatta Yaratıcılık ve Eğitim*. Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 8* (1), 1-13.

Karpat, D. (2011). *Yaygın gelişimsel bozukluk tanısı alan çocukların ebeveynlerinin yaşadığı yas tepkilerinin, evlilik uyumlarının ve sosyal destek algılarının incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir: Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Kaufman, A. S., Flanagan, D. P., Alfonso, V. C., & Mascolo, J. T. (2006). *Test Review: Wechsler Intelligence Scale for Children, Fourth Edition (WISC-IV). Journal of Psychoeducational Assessment, 24(3), 278–295.* doi:10.1177/0734282906288389

Kaya G. N. (2020). Özel eğitim gereksinimi olan çocukların resimlerinin analizi. *Euroasia Congress on Scientific Researchess and Recent Trends-6,* 559-571. ISBN: 978-625-7898-08-9

Kırcaali-İftar, G. (2013). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri*. E. Tekin-İftar (ed.), Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. Ankara: Vize Basın Yayın.

Kızıltaş, E., & Halmatov, S. (2017). 3-6 yaş çocuklarının öğretmenlik kavramına ilişkin algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *19*(3), 246-259.

Knowles, Z. R., Parnell, D., Stratton, G., & Ridgers, N. D. (2013). Learning from the experts: exploring playground experience and activities using a write and draw technique. *Journal of physical activity and health*, *10*(3), 406-415.

Korkmaz, B. (2011). Theory of mind and neurodevelopmental disorders of childhood. *Pediatric research*, 69(8), 101-108.

Korkmaz, B., Yalçınkaya, C. ve Demirbilek, V. (1996) Otizm. *Nörolojik Bilimler Dergisi,* (13), 1–2.

Ferreira, A., & Santoso, A. (2008). Do students' perceptions matter? A study of the effect of students' perceptions on academic performance. Accounting & Finance, 48(2), 209-231. Krug, D.A., Arick, J.R., & Almond, P.J. (1993). Autism screening instrument for educational planning - ASIEP 2, Pro-ed, Austin.

Landrum, T. J., Tankersley, M., & Kauffman, J. M. (2003). What is special about special education for students with emotional or behavioral disorders?. *The Journal of Special Education*, *37*(3), 148-156.

Malchiodi, C. A. (2005). *Çocuk resimlerini anlamak.* İstanbul. Epsilon Kitapevi.

McPartland, J. C., Law, K., & Dawson, G. (2016). Autism spectrum disorder. *Encyclopedia of mental health,* 1, 124-130.

MEB. (2006, Mayıs 31). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği.* www.meb.gov.tr:

MEB. (2018, Temmuz 7). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği Mevzuat.* www.meb.gov.tr:

Mukaddes, N. M. (2014). *Otizm spektrum bozuklukları*. İstanbul. Nobel Tıp Kitabevleri.

Mundy, P. ve Newell, L. (2007). *Attention, Joint Attention, and Social Cognition,* 16 (5), 269–274. doi: 10.1111 / j.1467-8721.2007.00518.x

Nguluma, F. H. (2017). *School administrators' attitudes towards the inclusion of children with disabilities at schools(a case study of elementary and middle*

schools in Sakarya province, Turkey). (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 470996).

Noonan, R. J., Boddy, L. M., Fairclough, S. J., & Knowles, Z. R. (2016). Write, draw, show, and tell: a child-centred dual methodology to explore perceptions of out-of-school physical activity. *BMC public health*, *16*(1), 1-19.

Olçay Gül, S. (2015). *Sanat eğitimi.* Toper Korkmaz, Ö. (Ed.), Özel eğitimde resim-iş öğretimi (s. 14-27) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.

Oral, Ş.(2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi (Batman ili örneği).* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 204334).

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Yönelik Ulusal Eylem Planı (2016, 3 Aralık). Resmi Gazete (Sayı : 29907). Erişim adresi: https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2016/12/20161203-16.htm

Özcan, M. (2015). Zihinsel Engelli Bireylerde Görsel Sanat Eğitimi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Dergisi*, *1*(2), 71-83.

Özdemir, Ç. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 37 (163), 96-109

Özdemir, M. ve Kalaycı, H. (2013). Okul bağlılığı ve metaforik okul algıları üzerine bir inceleme: Çankırı ili örneği. *Kuram ve Uygulamalarda Eğitim Bilimleri, 13* (4), 2125-2137.

Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E. ve Erkan, S. (2010b). İlköğretim okul öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38, 213-224.

Özden, M. (2017). Ortaokul öğrencilerinin kitap ve kütüphane kavramına ilişkin metaforik algıları. Trakya Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi, 7(14). 1-34.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, 7 Temmuz). Resmi Gazete (Sayı : 30471). Erişim adresi: http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeligi_07072018.pdf

Öztabak, M. Ü. (2017). İlkokul 1. ve 4. sınıf öğrencilerinin okul algısı. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi, 31 (1),* 103-124.

Öztürk, C. Ç., & Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihin engelli öğrencilerin öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *10*(2).

Özyürek, M. (2014). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri* (9. Baskı). Ankara: Kök Yayıncılık.

Özyürek, M. (2014). Yasaya göre olması gereken özel eğitim süreci. *Bireyselleştirilmiş Eğitim Programını Geliştirme ve Temelleri* (s.40-42). Ankara: Kök Yayıncılık.

Paksoy, S.(2003). *8 - 12 yaş eğitilebilir zihinsel engelli çocukların resim iş eğitimi.* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 133577).

Patton, J.R. ve Payne, J.S ve BeirneSmith, M. (1986). Mental retardation Colombus Merrill Publishing Company.

Payne, K. ve Murray, C. (1974). Principals' attitudes toward integration of the handicapped. Exceptional Children, 41,123-115.

Pdr Birimi. (2018). Pdr Birimi. 05 19, 2021 tarihinde https://pdrbirimi.com/ogretim-ilkeleri/ adresinden alındı.

Pehlivantürk B, Bakkaloğlu B, Ünal F. (2003). *Otistik Bozukluk Etyolojisi: Genetik Etkenler*. Turk J Child Adolesc Ment Health 2003;10:88-96.

Pekel, Ö. A., Yazıcıoğlu, H., İlhan, L. (2019). A Study on Gifted Students Perceptions about Concepts Sport through Drawing-writting Methodology. *Journal of Gifted Education and Creativity, 6(3), 219-231.*

Pınar, E. G. E. (2006). Farklı engel gruplarının iletişim özellikleri ve öğretmenlere öneriler. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *7*(02), 1-28.

Pickles A, Starr E, Kazak S ve ark. (2000). *Variable expression of the autism broader phenotype: findings from exten ted pedigrees*. J Child Psychol Psychiatry 41:491 502.

Piven J, Palmer P, Jacobi D ve ark. (1997). *Broader autism phenotype: evidence from a family history study of multiple-incidence autism families*. Am J Psychiatry 154:185-190.

Piven J, Wzorek M, Landa R ve ark. (1994). *Personality characteristics of the parents of autistic individuals*. Psychol M ed 24:783-795.

Polat, D.(2021). *İlkokul 4, ortaokul 8, lise 12. sınıf öğrencilerinin, öğretmenlerin ve velilerin saygı değerine yönelik metaforik algılarının incelenmesi.* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 671842).

Pridmore, P., & Bendelow, G. (1995). Images of health: exploring beliefs of children using the'draw-and-write'technique. *Health Education Journal*, *54*(4), 473-488.

Rapin, I., & Katzman, R. (1998). Neurobiology of autism. *Annals of neurology*, 43(1), 7-14.

Roberts, J. M. (2014). Echolalia and language development in children with autism. *Communication in autism*, 11, 55-74.

Rosenberg, S., & Abbeduto, L. (2013). *Language and communication in mental retardation: Development, processes, and intervention*. Psychology Press.

Rutter, M. ve Schopler, E. (1987). Autism and pervasive developmental disorders: Concept and Diagnostic issues. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 17, 159-86

Salderay, B. (2008). Türkiye'deki zihin engelliler iş okullarında görsel sanatlar dersinin öğrencilerin beceri, davranış ve meslek edinimindeki katkısına yönelik öğretmen görüşleri. *Basılmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara*.

Salderay, B. (2010). Engelli Bireylerin Yapmış Olduğu Görsel Sanatlar Çalışmalarının Engelli Birey Aileleri ve Engelli Bireylerle Çalışan Eğitimciler Tarafından Değerlendirilmesi, Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi. 12 (1), 219-229

Samurçay, N. (2006). Çocuk ve Resim. Artist, 6, 22-27.

Sayıl, F. M. (2004). Çocuk Çizimlerinin Klinik Amaçlı Kullanımı Üzerine Bir Değerlendirme. *Türk Psikoloji Yazıları*, *7*(14), 1-13.

Shotel, J. R., Iano, R. P., & McGettigan, J. F. (1972). Teacher attitudes associated with the integration of handicapped children. *Exceptional Children*, *38*(9), 677-683.

Smith, S. J. (2007). Cognitive and Developmental Disabilities. Meyen, E. L. and Bui Y. N. (Eds.) In Exceptional Children in Today's Schools: What Teachers Need to Know. Denver, CO: Love.

Smith, T. E., Flexer, R. W., & Sigelman, C. K. (1980). Attitudes of secondary principals toward the learning disabled, the mentally retarded, and work-study programs. *Journal of Learning Disabilities*, *13*(2), 62–64. doi:10.1177/002221948001300203

Sönmez, V. (2010). Öğretim ilke ve yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.

Sterponi, L., & Shankey, J. (2014). Rethinking echolalia: Repetition as interactional resource in the communication of a child with autism. *Journal of child language*, 41(2), 275.*autism speaks*. (2020). autism speaks: https://www.autismspeaks.org/autism-diagnosis-criteria-dsm-5 adresinden alınmıştır

Sucuoğlu B. "Zihin engelliler ve eğitimleri." Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi 8.02, 2010: 88-90.

Sular, M.(2017). *Lise öğrencilerinin okula yabancılaşmasında okul iklimi ve okulda iletişimin rolü.* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 497676).

Sünbül, A. M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.

Şener, G . (2018). Şema Öncesi Dönem Çocuklarının (4-7 yaş) Okul Temalı Resimlerine İlişkin Yorumlamalar . *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* , 5 (2) , 31-42 .

Talipov, N., & Talipov, N. (2021). Creative Technologies fort he development of students' creative activity through art education. Taner Işık, Y. ve Bozkurt Güveli, M. (2018). Çocuk Ruh Sağlığı. *Otizm (s.27-34).* Ankara: Maya Akademi.

Tassé, M. J., Luckasson, R., & Nygren, M. (2013). AAIDD proposed recommendations for ICD–11 and the condition previously known as mental retardation. *Intellectual and developmental disabilities*, *51*(2), 127-131.

Temel, C., & Güllü, M. (2016). Bir beden eğitimi dersi çiz. *Eğitim ve Bilim*, *41*(183).

Tidmarsh, L., & Volkmar, F. R. (2003). Diagnosis and epidemiology of autism spectrum disorders. *The Canadian Journal of Psychiatry*, *48*(8), 517-525.

Tohum Otizm. (2020). 12 19, 2020 tarihinde Tohum Otizm: https://www.tohumotizm.org.tr/otizm/otizm-spektrum-bozuklugu/#:~:text=Tan%C4%B1%2C%20uzmanlar%20taraf%C4%B1ndan%20%C3%A7ocu%C4%9Fun%20g%C3%B6zlenmesi,%C3%B6nce%20e%C4%9Fitimin%20ba%C5%9Flamas%C4%B1%20a%C3%A7%C4%B1s%C4%B1ndan%20%C3%B6nemlidir. adresinden alındı

Tohum Otizm. (2020). 12 19, 2020 tarihinde Tohum Otizm: https://www.tohumotizm.org.tr/otizm/otizm-spektrum-bozuklugu/#:~:text=Tan%C4%B1%2C%20uzmanlar%20taraf%C4%B1ndan%20%C3%A7ocu%C4%9Fun%20g%C3%B6zlenmesi,%C3%B6nce%20e%C4%9Fitimin%20ba%C5%9Flamas%C4%B1%20a%C3%A7%C4%B1s%C4%B1ndan%20%C3%B6nemlidir. adresinden alındı

Tohum Otizm. (2020). *Otizm spektrum bozukluğu.* Erişim Adresi: https://www.tohumotizm.org.tr/otizm/otizm-spektrum-bozuklugu/#:~:text=Tan%C4%B1%2C%20uzmanlar%20taraf%C4%B1ndan%20%C3%A7ocu%C4%9Fun%20g%C3%B6zlenmesi,%C3%B6nce%20e%C4%9Fitimin%20ba%C5%9Flamas%C4%B1%20a%C3%A7%C4%B1s%C4%B1ndan%20%C3%B6nemlidir

Turgut, A. (2017). *8. sınıf öğrencilerinin sürdürülebilir okul kavramı konusunda zihinsel algılarının betimlenmesi.* (Yüksek lisans tezi). YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanından elde edildi. (Tez no: 553461).

Turhan, C. (2015). *Çocuk resimlerinin gelişim dönemleri.* Toper Korkmaz, Ö. (Ed.), Özel eğitimde resim-iş öğretimi (s. 67-85) içinde. Ankara: Vize Yayıncılık.

Türkiye Engelliler Araştırması. (2002). Erişim Adresi: https://tuikweb.tuik.gov.tr/PreTablo.do?alt_id=1017/

Ulutaşdemir, N. (2007). ''Engelli çocukların eğitimi.'' *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 2(5), 119-130.

Ummanel, A., & Dilek, A. (2016). Gelişim ve öğrenme. *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde*, 35-52.

Ural Keleş, P . (2019). Üçüncü sınıf öğrencilerinin mikrop kavramına ilişkin bilişsel yapılarının çizme-yazma tekniği ile incelenmesi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , 5 (2) , 147-158 . DOI: 10.31463/aicusbed.596484.

Uysal, A. (1995). *Öğretmen ve okul yöneticilerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasında karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri* (Master's thesis, Anadolu Üniversitesi).

Ünal, G. (2015). Ailesel epilepsi, motor ve/veya zihinsel yetersizlikli çocuklarda klinik, laboratuvar ve pedigri incelemeleri.

Vatansever, A. G., & Ahmetoğlu, E. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve ortak dikkat becerisi*. Eğitimde Yeni Yönelimler,14.

Walters, J.L. (1963). Craft Projects for Educable Retarded Childeren on the Intermediate Level. MS Thesis, Newark State College.

Werner, E., Dawson, G., Osterling, J., & Dinno, N. (2000). Brief report: Recognition of autism spectrum disorder before one year of age: A retrospective study based on home videotapes. *Journal of autism and developmental disorders*, *30*(2), 157.

WHO (World Health Organization). (2011). ''World report on disability 2011''. *World Health Organization.* Malta. p.3-4. Erişim Adresi: https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/

Wilson, C. E., Gillan, N., Spain, D., Robertson, D., Roberts, G., Murphy, C. M., ... & Ohlsen, C. (2013). Comparison of ICD-10R, DSM-IV-TR and DSM-5 in an adult autism spectrum disorder diagnostic clinic. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *43*(11), 2515-2525

World Health Organization. (1993). *The ICD-10 classification of mental and behavioural disorders: diagnostic criteria for research* (Vol. 2). World Health Organization.

Worley, J. A., & Matson, J. L. (2012). Comparing symptoms of autism spectrum disorders using the current DSM-IV-TR diagnostic criteria and the proposed DSM-V diagnostic criteria. *Research in Autism Spectrum Disorders*, *6*(2), 965-970.

Yaşar, M. C., & Aral, N. (2009). Sanat ürünü olarak çocuk resimleri. Cagdas Egitim Dergisi, (365).

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz Irmak, T., Tekinsav Sütçü, S., Aydın, A. & Sorias, O. (2007). Otizm Davranış Kontrol Listesinin (ABC) geçerlilik ve güvenirliliğinin saptanması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 14 (1),* 13-23.

Yılmaz, A. ve Güven, Ö. (2015). *Üstün yetenekli öğrencilerin beden eğitimi dersi ve beden eğitimi öğretmeni kavramlarına yönelik algılarının çizme yazma tekniği ile incelenmesi.* Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education, 3(3), 55-77.

Yosunkaya, E. (2013). Otizm etiyolojisinde genetik ve güncel perspektif. *İstanbul Tıp Fakültesi Dergisi* , *76* (4), 84-88.

EKLER

EK 1.

ÖĞRENCİNİN AKADEMİK ÖZGEÇMİŞİ

Kişisel Bilgiler			
Adı ve Soyadı	Evim YAŞLI		
E-postası/Web Sayfası			
Bildiği Yabancı Diller	-		
Uzmanlık Alanı			
Öğrenim Bilgileri			
	Üniversite	Bölüm	Yıl
Lisans	Dokuz Eylül Üniversitesi	Özel Eğitim Bölümü	2015-2019
Tez Başlığı	Özel Gereksinimi Olan (Otizm Spektrum Bozukluğu ve Zihinsel Yetersizlik) İle Tipik Gelişim Gösteren Öğrencilerin Okul Kavramına Yönelik Algıları		
Tez Danışmanı	Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ		
Akademik Eserler (Makale, kitap, kitap bölümü, bildiri, poster, sergi, konser vb. eserlerden kaynakça yazım kurallarına göre en fazla 10 eser yazılmalıdır.) Tezden üretilen yayınlar * ile işaretlenmelidir.			
Alanıyla İlgili Bilimsel Kuruluşlara Üyelikler			
Alanıyla İlgili Aldığı Ödüller			

EK 2. Uygulama İzinleri

Çok İvedi

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-87347630-640.99-55988 18/05/2021
Konu : Evim YAŞLI

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : a) 05.02.2021 tarih ve E-67493393-302.08.01-13314 sayılı yazınız.
b) Şanlıurfa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünün 28.04.2021 tarih ve E-12018877-604.01.02-24740565 sayılı yazısı.

İlgi (a)'da kayıtlı yazınız ile bildirilen Enstitünüz lisansüstü öğrencisi Evim YAŞLI'nın "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler ile Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okul Kavramına Yönelik Algılarının İncelenmesi" konulu çalışması kapsamında uygulama yapma talebine ilişkin Şanlıurfa Valiliği İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan ilgi (b)'de kayıtlı yazı, işbu yazımız ekinde sunulmaktadır.
Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Ek: İlgi (b)'de kayıtlı yazı ve ekleri. (2 Sayfa)

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama: http://belgeler.deu.edu.tr linkinden A7SD9REFXE kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü
Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak / İZMİR
Tel: 0(232) 412 1212 Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeylulüniversitesi@hs01.kep.tr

Bilgi İçin İrtibat:
Merve ÇÜRÜK
Dahili:
E-Posta: merve.curuk@deu.edu.tr

Kep. 26.04.2021

T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88542114-160.99-24574242 26.04.2021
Konu : Araştırma İzni

İZMİR DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Hukuk Müşavirliği)

İlgi: a) 30/03/2021 tarihli ve 36403 sayılı yazınız.
b) 21/04/2021 tarihli ve 24470694 sayılı Valilik Onayı.

İlgi (a) yazınız gereği; üniversitenizin Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Evim YAŞLI'nın " Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler ile Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okul Kavramına Yönelik Algılarının İncelenmesi" adlı çalışması kapsamında İlimiz Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü İlçelerinde faaliyette bulunan tüm özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, tüm özel eğitim uygulama okulları, tüm özel eğitim meslek okulları, tüm resmi ilkokulları, ortaokulları ve anadolu liseleri ile tüm özel eğitim iş uygulama merkezlerinde uygulama yapmasının uygun görüldüğüne ilişkin ilgi (b) Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinize ve gereğini arz ederim.

İsmail YAPICIER
Milli Eğitim Müdürü

Eki: Onay (1 Sayfa)

TARİH: 26.04.2021
EVRAK NO: 22708941-605.01-42480

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrağın https://belgedogrulama.deu.edu.tr linkinden A79D98EFXE kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Adres : Eyyübiye Mahallesi Osmangazi Caddesi No:14 Haliliye
Telefon No : 0414 280 65 76
E-Posta: sanliurfa63@meb.gov.tr
Kep Adresi : sanliurfa63.kep.tr

Belge Doğrulama Adresi : https://www.meb.gov.tr/belgedogrulama
Bilgi için: Özel Eğitim ve Rehberlik Şubesi
Ünvan : Şef
İnternet Adresi: https://sanliurfa.meb.gov.tr Faks:0414 280 65 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evrakdogrulama.meb.gov.tr adresinden f437-f688-1a43-981e-c6a1 kodu ile teyit edilebilir.

T.C.
ŞANLIURFA VALİLİĞİ
İl Milli Eğitim Müdürlüğü

Sayı : E-88542114-20-24470694 21/04/2021
Konu : araştırma izni

VALİLİK MAKAMINA

İlgi: İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğünün 30/03/2021 tarihli ve 36403 sayılı yazısı.

İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Evim YAŞLI'nın " Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler ile Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okul Kavramına Yönelik Algılarının İncelenmesi" adlı çalışması kapsamında İlimiz Eyyübiye, Haliliye ve Karaköprü İlçelerinde faaliyette bulunan tüm özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri, tüm özel eğitim uygulama okulları, tüm özel eğitim meslek okulları, tüm resmi ilkokulları, ortaokulları ve anadolu liseleri ile tüm özel eğitim iş uygulama merkezlerinde uygulama yapması Müdürlüğümüzce uygun görülmektedir.

Makamlarınızca da uygun görülmesi halinde olurlarınızı arz ederim.

İsmail YAPICIER
Milli Eğitim Müdürü

OLUR
Mustafa AKIN
Vali a.
Vali Yardımcısı

Eki: İlgi yazı ve ekleri

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Doğrulama: http://dogrulama.dku.edu.tr kullanıcı kodu: A79D9BFFXE kodu ile doğrulayabilirsiniz.

Adres : Emiğdiyeli Mahallesi Osmangazi Caddesi No:14 Haliliye
Telefon No : 0 (414) 280 63 36
E-Posta: sanliurfa63@meb.gov.tr
Kep Adresi : meb@hs01.kep.tr
Bilgi Doğrulama Adresi: https://www.turkiye.gov.tr/meb-ebys
Bilgi için: Özel Eğitim ve Rehberlik Şubesi
Ünvan: Şef
İnternet Adresi: https://sanliurfa.meb.gov.tr Faks:0 (414) 280 63 99

Bu evrak güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır. https://evraksorgu.meb.gov.tr adresinden 6564-7cbb-384a-af27-82bc kodu ile teyit edilebilir.

EK3. Etik İzin

Çok İvedi

T.C.
DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Hukuk Müşavirliği

Sayı : E-87347630-640.99-36402 30/03/2021
Konu : Etik Kurul İzni Hk.

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜNE

İlgi : 05.02.2021 tarih ve E-67493393-302.08.01-13314 sayılı yazımız.

İlgide kayıtlı yazınıza istinaden Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 15.03.2021 tarihli toplantısında alınan 26 sayılı karar ile Enstitünüz Özel Eğitim Anabilim Dalı Özel Eğitim Yüksek Lisans Programı öğrencisi Evim YAŞLI'nın "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler ile Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okul Kavramına Yönelik Algılarının İncelenmesi" adlı tez çalışmasında uygulayacağı anketle ad-soyad bilgilerinin istenildiği kısımların çıkarılması gerektiğine; ilgili maddelerin çıkarılması halinde anketin etik açıdan uygun olduğuna karar verilmiştir.

Bilgilerinizi ve gereğini rica ederim.

Prof.Dr. Nükhet HOTAR
Rektör

Bu belge, güvenli elektronik imza ile imzalanmıştır.
Evrağın orijinali http://belgedorulama.deu.edu.tr linkinden BOIDCCDHX8 kodu ile doğrulanabilir.

Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü
Adres: Cumhuriyet Bulvarı No:144 35210 Alsancak / İZMİR
Tel: 0(232) 412 1212 Elektronik Ağ: www.deu.edu.tr
Kep Adresi: dokuzeylulunivrektorluk@hs01.kep.tr

Bilgi için İrtibat:
Merve ÇÜRÜK
Dahili:
E-Posta: merve.curuk@deu.edu.tr

EK4. Ebeveyn Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Çalışmamıza katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederiz. Lütfen soruları kendinizi ve çocuğunuzu düşünerek cevaplayınız.

Evim YAŞLI & Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

Dokuz Eylül Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü

Çocuğunuzun Tanısı:

Cinsiyetiniz : ( ) Kadın ( ) Erkek

Yaşınız:

Eğitim durumunuz: ( ) İlkokul ( ) Ortaokul ( ) Lise ( ) Üniversite ( ) Yüksek lisans/Doktora

Çalışıyor musunuz? ( ) Evet ( ) Hayır

Mesleğiniz:

Gelir Düzeyiniz: ( ) Düşük ( ) Orta ( ) Yüksek

Medeni durumunuz: ( ) Evli ( ) Bekar ( ) Boşanmış ( ) Dul

Şu an nerede yaşıyorsunuz? İlçe ve mahalle belirtiniz.

_____

Çocuğunuzun şu an devam ettiği okulun adını ve sınıfını yazınız.

_____

Çocuğunuz kaç yaşında tanı aldı? Yazınız.

_____

Çocuğunuz okul dışında herhangi bir eğitim veya destek alıyor mu? Aldıysa bu eğitimden kaç yıldır yararlanıyor? Yazınız.

_____

EK5. Öğretmen Demografik Bilgi Formu

DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Çalışmamıza katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederiz. Lütfen soruları kendinizi ve öğrencinizi düşünerek cevaplayınız.

Evim YAŞLI & Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

Dokuz Eylül Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü

Öğrencinizin Tanısı:

Cinsiyetiniz : ( ) Kadın ( ) Erkek

Yaşınız:

Mezun olduğunuz lisans programı:

Meslekteki kıdem yılınız:

Kaç senedir özel eğitim öğretmenliği yapmaktasınız? Yazınız.

_____

EK6. Ebeveyn Görüşme Formu

EBEVEYN GÖRÜŞME FORMU

Çalışmamıza katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederiz. Lütfen soruları çocuğunuzu düşünerek cevaplayınız.

Evim YAŞLI & Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

Dokuz Eylül Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü

1. **Çocuğunuzun okula gitmeden önce sıklıkla gösterdiği davranışlar nelerdir? Açıklayınız.**
   ……
   ……
2. **Çocuğunuz okul hakkında olumlu ve olumsuz neler söylüyor? Açıklayınız.**
   ……
   ……
3. **Çocuğunuzun sınıf arkadaşlarıyla yaşadığı sorunlar nelerdir? Açıklayınız.**
   ……
   ……
4. **Çocuğunuz okula gitmeye karşı istekli midir? Bunu nasıl ifade ediyor?**
   EVET ( ) Evet ise açıklayınız.
   ……
   ……
   HAYIR ( ) Hayır ise açıklayınız.
   ……
   ……
5. **Sizce çocuğunuz öğretmenini seviyor mu? Bunu nasıl ifade ediyor?**
   EVET ( ) Evet ise açıklayınız.
   ……..
   ……
   HAYIR ( ) Hayır ise açıklayınız.
   ……
   ……

EK7. Öğretmen Görüşme Formu

ÖĞRETMEN GÖRÜŞME FORMU

Çalışmamıza katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederiz. Lütfen soruları öğrencinizi düşünerek cevaplayınız.

Evim YAŞLI & Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

Dokuz Eylül Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü

1. **Sizce öğrenciniz okulu seviyor mu? Bunu nasıl ifade ediyor?**
   EVET ( ) Evet ise açıklayınız.
   ……
   ……..
   HAYIR ( ) Hayır ise açıklayınız.
   ……
   …….
2. **Öğrenciniz okul hakkında olumsuz düşüncelere sahip mi?**
   EVET ( ) Evet ise açıklayınız.
   ……
   ……
   HAYIR ( )
3. **Öğrenciniz ders başlangıç ve bitişlerinde herhangi bir davranış problemi gösteriyor mu?**
   EVET ( ) Evet ise açıklayınız.
   ……
   ……
   HAYIR ( )
4. **Öğrencinizin okul hakkında sıklıkla kullandığı kelimeler nelerdir? Yazınız.**
   ……
   …….

EK8. Öğrenci Görüşme Formu

ÖĞRENCİ GÖRÜŞME FORMU

Çalışmamıza katılmayı kabul ettiğiniz için teşekkür ederiz. Lütfen soruları kendinizi düşünerek cevaplayınız.

Evim YAŞLI & Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ

Dokuz Eylül Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü

1. En çok hangi derste eğleniyorsun?

……

…….

2.Okulda en çok nerede vakit geçirmekten hoşlanıyorsun?

……

…….

3.Okulda arkadaşlarınla neler yapmak isterdin?

……

……

4.Okulda öğretmeninle neler yapmak isterdin?

……

…….

EK9. Veli Onam Formu

VELİ ONAM FORMU

Sayın Veli,

Dokuz Eylül Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü'ne bağlı olarak yüksek lisans tezi kapsamında "Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler ile Zihinsel Engelli Öğrencilerin Okul Kavramına Yönelik Algılarının İncelenmesi" başlıklı araştırmayı yürütmekteyiz. Araştırmamızın amacı, otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler ile zihinsel engelli öğrencilerin okul kavramına yönelik algılarını ortaya çıkarmaktır. Araştırma Evim YAŞLI tarafından Prof. Dr. Vesile YILDIZ DEMİRTAŞ danışmanlığında yürütülmektedir. Bu formun amacı, çocuğunuzun araştırmaya katılımı için onayınızı almaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır.
- Araştırmaya 150 öğrencinin katılımı planlanmıştır. Bu öğrencilerden "Öğrenci Görüşme Formu" doldurmaları istenecektir.
- Form verilmeden önce çocuğunuzdan kendisi ve okul algısı hakkında bazı bilgiler alınacaktır.
- Araştırmada katılımcıların isimleri ve verdikleri bilgiler tamamen gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında veya bir başka araştırmada kullanılmayacak ve başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Araştırma sürecinde çocuğunuza rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru veya talep olmayacaktır. Çocuğunuz katılım sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederse çalışmadan istediği zaman ayrılabilecektir. Çalışmadan ayrılma durumunda toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Formu okumak ve değerlendirmek üzere vaktinizi ayırdığınız için teşekkür ederiz. Çalışma hakkındaki sorularınızı Evim YAŞLI' ya yönlendirebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Evim YAŞLI

Cep Telefonu:

Mail:

İmza:

Bu çalışmanın amacını, gönüllü olarak çocuğumdan beklenenleri anladım. Çalışma ile ilgili ayrıntılı açıklamalar araştırmacı tarafından sözlü olarak yapıldı. Çocuğumun bu araştırma sürecine dâhil edilmesini kabul ediyorum.

Katılımcı Adı ve Soyadı:

İmza:

Tarih:

