



T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER İLE ÇALIŞAN
ÖĞRETMENLERİN YETERLİLİKLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Merve OKTAY

DANIŞMAN
Prof. Dr. Bayram ÖZER

SAMSUN
2024

T.C.
ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM BİLİMLERİ ANA BİLİM DALI
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM



ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER İLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN
YETERLİLİKLERİ

Yüksek Lisans Tezi

Merve OKTAY

Danışman
Prof. Dr. Bayram ÖZER

SAMSUN
2024

TEZ KABUL VE ONAYI

Merve OKTAY tarafından, Prof. Dr. Bayram ÖZER danışmanlığında hazırlanan “ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER İLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN YETERLİLİKLERİ” başlıklı bu çalışma, jürimiz tarafından 3.9.2024 tarihinde yapılan sınav sonucunda oy birliği ile başarılı bulunarak Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

	Unvanı Adı Soyadı Üniversitesi Ana Bilim/Ana Sanat Dalı	Sonuç
Başkan	Doç. Dr. Volkan DURAN İğdır Üniversitesi Gelişim Psikolojisi Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Dr. Öğr. Üyesi Hakan METİN Ondokuz Mayıs Üniversitesi Zihin Engelliler Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret
Üye	Prof. Dr. Bayram ÖZER Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretimi Ana Bilim Dalı	☒ Kabul ☐ Ret

Bu tez, Enstitü Yönetim Kurulunca belirlenen ve yukarıda adları yazılı jüri üyeleri tarafından uygun görülmüştür.

Prof. Dr. Ahmet TABAK
Enstitü Müdürü

BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI

Hazırladığım Yüksek Lisans tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin Kaynaklar'da gösterilenlerden oluştuğunu, her unsurun enstitü yazım kılavuzuna uygun yazıldığını ve TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği'nin 3. bölüm 9. maddesinde belirtilen durumlara aykırı davranılmadığını taahhüt ve beyan ederim.

Etik Kurul Gerekli mi ?

Evet ☒ (Gerekli ise ekler kısmına ekleyiniz)

Hayır ☐

03 /09 / 2024
Merve OKTAY

TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI

Tez Başlığı : ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER İLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN YETERLİLİKLERİ

Yukarıda başlığı belirtilen tez çalışması için şahsım tarafından 27/05/2024 tarihinde intihal tespit programından alınmış olan özgünlük raporu sonucunda;

Benzerlik oranı : % 15

Tek kaynak oranı : % 4 çıkmıştır.

03 /09 / 2024
Prof. Dr. Bayram ÖZER

ÖZET

ÖZEL GEREKSİNİMLİ ÖĞRENCİLER İLE ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN YETERLİLİKLERİ

Merve OKTAY

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı

Eğitim Programları ve Öğretim

Yüksek Lisans, Haziran/2024

Danışman: Prof. Dr. Bayram ÖZER

Bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini ve öz yeterlik inançlarını anlamayı amaçlamaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin oynadığı kritik rolün anlaşılması, öğrencilerin yetersizlik düzeyi ile öğretmenlerin sahip olması gereken yeterliliklerin doğru oranlı bir ilişki içinde olması, özel gereksinimli öğrenci sayısındaki hızlı artış araştırmanın temel problem durumunu oluşturmaktadır. Araştırmada, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterlikleri ve öz yeterlik inançları incelenmiştir. Bu amaçla nitel araştırma yöntemi ve durum çalışması deseni kullanılmıştır. Betimleyici durum çalışması benimsenerek öğretmenlerin yeterlilikleri ve profesyonel gelişim ihtiyaçları ile ilgili genel bir resim sunulmuştur. Katılımcılar, ölçüt örnekleme yöntemi ile seçilmiş olup belirlenen ölçütler, zihinsel yetersizlikten etkilenen ve/veya otizm tanısı alan öğrencilerle en az bir sene çalışmış olmalarıdır. Bu kapsamda araştırmanın çalışma grubunu çeşitli illerden çalışan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış ve veriler analiz edilirken nitel veri analizi programından faydalanılmıştır. Öncelikle öğretmenlerin uygulamaları ele alınmış ardından veriler branş, engel türü, engel düzeyi ve görev süresi değişkenlerine göre incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, özel eğitim öğretmenlerinin bilime dayalı uygulamalar konusunda desteğe ihtiyaç duyabileceği, diğer branşlardan öğretmenlerin ise özel eğitim yöntem ve tekniklerinde yardıma gereksinim duyabilecekleri düşünülmüştür. Otizmli öğrencilerle ve yetersizliklerden orta-ağır düzey etkilenen öğrencilerle çalışan öğretmenler, okul içi ve dışı sosyal etkinlik planlamada yetersiz kalmaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) sürecinde öğretmenlerin, öğretim yöntemleri, materyaller ve değerlendirme konularına yeterince yer vermedikleri gözlemlenmiştir. Çoğunlukla mevcut materyalleri kullandıklarını ifade ederken, materyal geliştirme konusunda kendilerini yeterli görmedikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin, ailelerle ilişkilerini genellikle sadece iletişim kurma düzeyinde tuttukları ve aile ile iş birliği yapma konusunda yeterli olmadıkları görülmüştür. Mesleki gelişimleri açısından, meslektaşlarıyla yaptıkları görüşmeler ve ilgili yayınlar önemli bir rol oynamaktadır. Bununla birlikte, öğretmenlerin özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterlikleri genelinde kendilerini "yeterli" hissetmekte, ancak "mesleki gelişimi sağlama" konusunda öz yeterlik algılarının en düşük seviyede olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yeterlikleri, Öz yeterlik, Özel eğitim, Özel gereksinimli öğrenci

ABSTRACT

COMPETENCIES OF WORKING WITH STUDENTS WITH SPECIAL NEEDS

Merve OKTAY

Ondokuz Mayıs University

Institute of Graduate Studies

Department of Educational Sciences

Curriculum and Instruction Master's Programme

Master, June/2024

Supervisor: Prof. Dr. Bayram ÖZER

This research aims to understand the professional competencies and self-efficacy beliefs of special education teachers. The study addresses the critical role teachers play in the education of students with special needs, the proportional relationship between students' level of disability and the qualifications required of teachers, and the rapid increase in the number of students with special needs as the main problem area of the research. The study examines the special education competencies and self-efficacy beliefs of teachers working with students with special needs. For this purpose, a qualitative research method and a case study design were employed. By adopting a descriptive case study approach, the research provides a general overview of teachers' competencies and professional development needs. Participants were selected through criterion sampling, with the criteria being that they must have worked for at least one year with students affected by intellectual disabilities and/or diagnosed with autism. The sample group consists of 30 teachers from various provinces. Data were collected using a semi-structured interview form, and qualitative data analysis software was utilized to analyze the data. The study first examined the practices of the teachers, and then analyzed the data according to variables such as subject area, type of disability, severity of disability, and years of experience. The results indicate that special education teachers may need support in evidence-based practices, while teachers from other subject areas may require assistance with special education methods and techniques. Teachers working with students with autism and those with moderate-to-severe disabilities appear to struggle with planning both in-school and extracurricular social activities. It was observed that during the individualized education program (IEP) process, teachers do not adequately focus on instructional methods, materials, or evaluation. While they frequently use existing materials, they do not consider themselves proficient in developing new materials. Additionally, teachers tend to maintain their relationships with families at a communication level and do not collaborate sufficiently with families. In terms of professional development, consultations with colleagues and relevant publications play a significant role. Nevertheless, teachers generally feel "adequate" in terms of their special education teaching competencies, though their self-efficacy perceptions are lowest in the area of "facilitating professional development."

Keywords: Teacher competencies, Self-efficacy, Special education, Special needs student

ÖN SÖZ VE TEŞEKKÜR

Hayatıma dokunan tüm öğretmenlerime, yüksek lisans sürecim dahil olmak üzere düşecek olduğum her an benimle olan aileme, kuzenlerime, arkadaşlarıma; danışmanım Sayın Prof. Dr. Bayram Özer’e, hocalarım Sayın Doç. Dr. Şener Şentürk ve Sayın Prof. Dr. İsmail Gelen’e, bizler gibi “normal” insanların hayatın içinde edindiği temel yaşam becerilerini öğrettiği halde akademik alanlarda nispeten sınırlı kaldığı için neticede hiçbir şey öğretemediği düşünülen ve değerini hissedemeyen zaman zaman büyük tükenmişlikler yaşayan tüm özel eğitim öğretmenlerine teşekkürü borç bilirim.

Merve OKTAY

İÇİNDEKİLER

TEZ KABUL VE ONAYI	i
BİLİMSEL ETİĞE UYGUNLUK BEYANI	ii
TEZ ÇALIŞMASI ÖZGÜNLÜK RAPORU BEYANI	ii
ÖZET	iii
ABSTRACT	iv
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR	v
İÇİNDEKİLER	vi
SİMGELER VE KISALTMALAR	vii
ŞEKİLLER DİZİNİ	viii
TABLolar DİZİNİ	ix
1. GİRİŞ	1
1.1. Araştırmanın Problem Durumu.....	1
1.2. Araştırmanın Amacı.....	4
1.3. Araştırmanın Önemi.....	4
1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.5. Araştırmanın Varsayımları.....	6
2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE.....	7
2.1. Eğitim ve Öğretmen Yeterliği.....	7
2.2. Türkiye’de Öğretmen Yeterliliği Süreci	11
2.3. Özel Eğitim	12
2.4. Özel Gereksinimli Öğrenci	14
2.5. Görev Yapan Öğretmenler	15
2.6. Uygulanan Programlar ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı	17
2.7. Özel Eğitimde Öğretmen Yeterliği	18
2.7.1. İletişim ve Sosyal Beceriler	20
2.7.2. Öğretim Programını Uyarlama	21
2.7.3. Aile ile İş Birliği Yapma	21
2.7.4. Davranış Yönetimi	22
2.7.5. Mesleki Gelişimi Sağlama	22
2.8. İlgili Literatür.....	23
3. YÖNTEM	31
3.1. Araştırmanın Modeli	31
3.2. Çalışma Grubu	32
3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilme Süreci ve Verilerin Analizi	32
4. BULGULAR.....	34
4.1. İletişim ve Sosyal Beceriler Boyutuna İlişkin Bulgular.....	34
4.2. Öğretim Programını Uyarlama.....	35
4.2.1. Öğretim Yöntem ve Teknikleri.....	36
4.2.2. Materyal Geliştirme.....	37
4.2.3. Ölçme ve Değerlendirme	38
4.3. Aile ile İş Birliği Yapma.....	41
4.4. Davranış Yönetimi.....	42
4.5. Mesleki Gelişimi Sağlama	42
4.6. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterliği İletişim ve Sosyal Beceriler	43
4.6.1. Branş Değişkenine Göre.....	43
4.6.2. Engel Türü Değişkenine Göre.....	45
4.6.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre.....	46
4.6.4. Görev Süresi Değişkenine Göre.....	47
4.7. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterliği Öğretim Programını Uyarlama	48
4.7.1. Branş Değişkenine Göre.....	48
4.7.2. Engel Türü Değişkenine Göre.....	50

4.7.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre.....	51
4.7.4. Görev Süresine Göre.....	52
4.8. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterliği Öğretim Programını Uyarlama-Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikler	54
4.8.1. Branş Değişkenine Göre	54
4.8.2. Engel Türü Değişkenine Göre.....	55
4.8.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre.....	56
4.8.4. Görev Süresi Değişkenine Göre.....	57
4.9. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterliği Öğretim Programını Uyarlama-Materyal Geliştirme	58
4.9.1. Branş Değişkenine Göre	58
4.9.2. Engel Türü Değişkenine Göre.....	59
4.9.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre.....	60
4.9.4. Görev Süresi Değişkenine Göre.....	60
4.10. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterliği Öğretim Programını Uyarlama-Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları	60
4.10.1. Branş Değişkenine Göre.....	60
4.10.2. Engel Türü Değişkenine Göre.....	61
4.10.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre.....	62
4.10.4. Görev Süresi Değişkenine Göre.....	63
4.11. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterliği Ölçme ve Değerlendirme – Kazanımlara Ulaşma Düzeyi.....	64
4.11.1. Branş Değişkenine Göre	64
4.11.2. Engel Türü Değişkenine Göre.....	65
4.11.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre.....	66
4.11.4. Görev Süresi Değişkenine Göre.....	67
4.12. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterliği Davranış Yönetimi	68
4.12.1. Branş Değişkenine Göre	68
4.12.2. Engel Türü Değişkenine Göre.....	69
4.12.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre.....	70
4.12.4. Görev Süresi Değişkenine Göre.....	70
4.13. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterliği Aile ile İş Birliği Yapma	71
4.13.1. Branşa Değişkenine Göre	71
4.13.2. Engel Türü Değişkenine Göre.....	72
4.13.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre.....	73
4.13.4. Görev Süresi Değişkenine Göre.....	74
4.14. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterli Mesleki Gelişim Sağlama	74
4.14.1. Branş Değişkenine Göre	74
4.14.2. Engel Türü Değişkenine Göre.....	75
4.14.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre.....	76
4.14.4. Görev Süresi Değişkenine Göre.....	77
4.15. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri Öz-Yeterlik Algısı	78
4.15.1. Branş Değişkenine Göre	78
4.15.2. Engel Türü Değişkenine Göre.....	79
4.15.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre.....	79
4.15.4. Görev Süresi Değişkenine Göre.....	80
5. SONUÇ VE TARTIŞMA	81
5.1. İletişim ve Sosyal Beceriler	81
5.2. Öğretim Programını Uyarlama.....	82
5.3. Aile ile İş Birliği	86
5.4. Davranış Yönetimi	87
5.5. Mesleki Gelişimi Sağlama	88

5.6. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerine Dair Genel Özyeterlik Algısı	89
KAYNAKÇA	91
EKLER	96
EK1 Görüşme Formu	96
EK2 Etik Kurul Kararı	97
ÖZ GEÇMİŞ	98



ŞEKİLLER DİZİNİ

Şekil 4.1. İletişim ve Sosyal Beceriler kod modeli	35
Şekil 4. 2. Öğretim Programını Uyarlama kod modeli	36
Şekil 4.3. Öğretim Yöntem ve Teknikleri kod modeli	37
Şekil 4.4. Materyal Geliştirme kod modeli	38
Şekil 4.5. Ölçme ve Değerlendirme kod modeli	39
Şekil 4.6. Kazanımlara Ulaşma Düzeyi kod modeli	40
Şekil 4.7. Aile ile İş Birliği Yapma kod modeli.....	41
Şekil 4.8. Davranış Yönetimi kod modeli	42
Şekil 4.9. Mesleki Gelişimi Sağlama kod modeli	43
Şekil 4.10. İletişim ve sosyal beceriler yeterlik alanının branş değişkenine göre incelenmesi...	44
Şekil 4.11. İletişim ve sosyal beceriler yeterlik alanının engel türü değişkenine göre incelenmesi	45
Şekil 4.12. İletişim ve sosyal beceriler yeterlik alanının engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi	46
Şekil 4.13. İletişim ve sosyal beceriler yeterlik alanının görev süresi değişkenine göre incelenmesi	47
Şekil 4.14. Öğretim programı uyarlama yeterlik alanının branş değişkenine göre incelenmesi .	48
Şekil 4.15. Öğretim programı uyarlama yeterlik alanının engel türü değişkenine göre incelenmesi	51
Şekil 4.16. Öğretim programı uyarlama yeterlik alanının engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi	52
Şekil 4.17. Öğretim programı uyarlama yeterlik alanının görev süresi değişkenine göre incelenmesi	53
Şekil 4.18. Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin branş değişkenine göre incelenmesi ...	54
Şekil 4.19. Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin engel türü değişkenine göre incelenmesi	55
Şekil 4.20. Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi	56
Şekil 4.21. Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin görev süresi değişkenine göre incelenmesi	57
Şekil 4.22. Materyal geliştirme durumunun branş değişkenine göre incelenmesi.....	58
Şekil 4.23. Materyal geliştirme durumunun engel türü değişkenine göre incelenmesi.....	59
Şekil 4.24. Materyal geliştirme durumunun engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi	60
Şekil 4.25. Materyal geliştirme durumunun engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi	60
Şekil 4.26. Kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının branş değişkenine göre incelenmesi	61
Şekil 4. 27. Ölçme ve değerlendirme araçlarının engel türü değişkenine göre incelenmesi.....	62
Şekil 4.28. Kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi	62
Şekil 4.29. Kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının görev süresi değişkenine göre incelenmesi	63
Şekil 4.30. Kazanımlara ulaşma düzeyinin branş değişkenine göre incelenmesi	64
Şekil 4.31. Kazanımlara ulaşma düzeyinin engel türü değişkenine göre incelenmesi.....	65
Şekil 4.32. Kazanımlara ulaşma düzeyinin engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi.....	66
Şekil 4.33. Kazanımlara ulaşma düzeyinin görev süresi değişkenine göre incelenmesi.....	67
Şekil 4.34. Davranış yönetimi yeterlik alanının branş değişkenine göre incelenmesi	68
Şekil 4.35. Davranış yönetimi yeterlik alanının engel türü değişkenine göre incelenmesi.....	69
Şekil 4.36. Davranış yönetimi yeterlik alanının engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi	70
Şekil 4.37. Davranış yönetimi yeterlik alanının görev süresi değişkenine göre incelenmesi	71
Şekil 4.38. Aile ile iş birliği yapma yeterlik alanının branş değişkenine göre incelenmesi.....	72

Şekil 4.39. Aile ile iş birliği yapma yeterlik alanının engel türü değişkenine göre incelenmesi	73
Şekil 4.40. Aile ile iş birliği yapma yeterlik alanının engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi	73
Şekil 4.41. Aile ile iş birliği yapma yeterlik alanının görev süresi değişkenine göre incelenmesi	74
Şekil 4.42. Mesleki gelişim sağlama yeterlik alanının branş değişkenine göre incelenmesi	75
Şekil 4.43. Mesleki gelişim sağlama yeterlik alanının engel türü değişkenine göre incelenmesi	76
Şekil 4.44. Mesleki gelişim sağlama yeterlik alanının engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi	77
Şekil 4.45. Mesleki gelişim sağlama yeterlik alanının görev süresi değişkenine göre incelenmesi	78
Şekil 4.46. Branş değişkenine göre özyeterlik algısı	78
Şekil 4.47. Engel türü değişkenine göre özyeterlik algısı	79
Şekil 4.48. Engel düzeyi değişkenine göre özyeterlik algısı	79
Şekil 4.49. Görev süresi değişkenine göre özyeterlik algısı	80



TABLÖLÄR DİZİNİ

Tablo 2.1. Özel Gereksinimli Bireyler.....	15
Tablo 2.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler.....	16
Tablo 2.3. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri.....	19



1. GİRİŞ

Pek çok unsuru içinde barındıran ve toplumsal bir sistem olarak düşünülen eğitimin en temel unsuru öğretmendir. Bu nedenle eğitimin niteliği ile öğretmenin niteliği çoğu zaman doğru orantılı olarak ilerlemektedir (Sapsağlam, 2009:16). Eğitimde istenen niteliğe ulaşılabilmesi öğretim programı, materyalleri, fiziksel donanım ve alt yapı gibi pek çok unsurun kalitesine de önemli derecede bağlıdır ancak onların eğitimin niteliğine katkı sağlayabilmesi yine eğitimin en temel unsuru olan öğretmene ve onun yeterliliğine bağlıdır. Söz konusu unsurları etkili bir şekilde kullanarak öğrencilerinin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamak öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile mümkündür (Rychen ve Salganik, 2003). Öğretmenin eğitim-öğretim planını ve ortamını hazırlaması, uygun materyalleri seçmesi ve temin etmesi, öğretilmesi planlanan konuya dair bilgi ve becerilere sahip olması mesleki açıdan gereklidir, ancak eğitimde verimliliğin sağlanması için öğretmenin bildiğini nasıl öğreteceğini de bilmesi gerekmektedir (Çeliköz, 2000). Dersi planlayabilmek, nasıl öğreteceğini bilmek, öğretilenleri değerlendirebilmek, öğrenci ile ilişkileri yönetebilmek, görevlerini, okul içinde ve dışındaki sorumluluklarını bilmek ve yerine getirebilmek öğretmenden beklenen nitelikler arasındadır (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz ve Pilten 1998). Öğretmenin neyi, nasıl öğreteceğini bilmesi alanında uzman olmasına bağlıdır. Bununla birlikte öğretmenlerin öz yeterlik algısı da öğrencilerin başarısını doğrudan etkilemektedir.

1.1. Araştırmanın Problem Durumu

Eğitim, toplumsal bir sistem olarak pek çok unsuru barındırır ve bu sistemin en temel unsuru öğretmendir. Öğretmenin niteliği, eğitimin niteliği ile doğru orantılıdır (Sapsağlam, 2009:16). Eğitimin istenen niteliğe ulaşabilmesi, öğretim programları, materyaller, fiziksel donanım ve altyapı gibi birçok unsurun kalitesine bağlıdır. Ancak, bu unsurların eğitimin niteliğine katkı sağlayabilmesi yine öğretmene ve onun yeterliliğine bağlıdır. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimlerine katkı sağlamak, öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ile mümkündür (Rychen ve Salganik, 2003).

Öğretmenler, eğitim-öğretim planını ve ortamını hazırlamak, uygun materyalleri seçmek ve temin etmek, öğretilmesi planlanan konuyla ilgili bilgi ve becerilere sahip olmak zorundadır. Ancak, eğitimde verimliliğin sağlanması için öğretmenin bildiğini

nasıl öğreteceğini de bilmesi gerekmektedir (Çeliköz, 2000). Dersi planlama, öğretme yöntemlerini bilme, öğretilenleri değerlendirme, öğrenci ile ilişkileri yönetme, görevlerini ve sorumluluklarını bilme ve yerine getirme öğretmenden beklenen nitelikler arasındadır (Büyükkaragöz, Muşta, Yılmaz ve Pilten, 1998). Öğretmenin neyi, nasıl öğreteceğini bilmesi, alanında uzman olmasına bağlıdır. Türkiye’de zaman zaman öğretmenler, kendi uzmanlık alanları dışındaki branşlara görevlendirilmektedir. Uzmanlık alanı dışındaki bir alanda öğretmenin kendine yeterince güven duyması ve alana katkı sağlaması beklenemez. Öğretmenlerin alan yeterliği düşük olduğunda, öğrencilerin öğrenmeye olan motivasyonları da düşecektir. Bu durumda öğretmenler sınıf yönetimine daha fazla zaman ayırmak zorunda kalacak ve öğretime çok daha az zaman kalacaktır. Alan bilgisi yüksek öğretmenler ise öğrencilerinin motivasyonunu artırarak öğretime, öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarına yoğunlaşacak ve sınıflarında güvenli bir ortam oluşturacaktır. Öğretmenlerin kendilerine duyduğu güven ve yeterliklerine olan olumlu inanç, onların mesleki olarak güçlenmesine sebep olacaktır (Erden, 1996: 44; Şişman, 1999: 10).

2022-2023 verilerine göre örgün eğitime devam eden 507.804 özel gereksinimli öğrenci bulunmaktadır. Bu öğrencilerin 384.250’si kaynaştırma öğrencisi olarak eğitime devam etmektedir. 2001-2002 yılında öğrenim gören özel gereksinimli öğrenci sayısı 53.306 iken, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bu sayı yaklaşık 10 kat artarak 507.804’e ulaşmıştır (MEB, 2023). Özel öğrenme güçlüğü olan, herhangi bir yetersizlik türünden etkilenen ya da OSB (Otizm Spektrum Bozukluğu) tanısı alan özel gereksinimli öğrenciler, çeşitli gelişim alanlarında akranlarından geride kalmaktadır. Bu öğrenciler, tipik gelişenlerin çabasıyla ya da çok az çaba ile öğrendiği bilgi, beceri ya da davranışları öğrenmek için yapılandırılmış eğitim ortamlarına ve programlara ihtiyaç duymaktadır (Kurt, 2016: 83; Özdemir, 2017: 282; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2016: 265). Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik düzeyi ile öğretmenin sahip olması gereken yeterlikler arasında doğrudan bir ilişki olduğu ve yetersizlik düzeyi arttıkça öğretmenin sahip olması gereken yeterliklerin de artacağı, yeterlik alanlarının daha özel olacağı düşünülmektedir (Sontag, Purke ve York, 1973).

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenci sayısının hızla artması, alanında uzman özel eğitim öğretmeni açığının oluşmasını ve çeşitli görevlendirmelerin yapılmasını beraberinde getirmektedir. Özel eğitim uygulama okullarında ve özel eğitim sınıflarında özel eğitim öğretmenleri ile birlikte pek çok alan dışı öğretmen görev

almaktadır. Bu durum, özel eğitimin niteliğinin ve dolayısıyla öğretmen yeterliğinin araştırmamızın konusu olmasına sebep olmuştur.

Literatürde, öğretmenlerin kendi öğretim yeteneklerine ilişkin algıları "öz yeterlik" veya "öğretim etkinliği" olarak tanımlanır. Bu, öğretmenlerin öğretim hedeflerini gerçekleştirmek için etkili öğretim müdahalelerini düzenleme ve gerçekleştirme yeteneklerine olan inançlarını kapsar (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Öz yeterlik duygusuna sahip öğretmenler, yenilikçi yöntemler denemeye daha açık ve yeni fikirlere daha isteklidir (Maloch vd., 2003; Schwab, 2019; Szabo & Mokhtari, 2004). Ayrıca, öğrenciler zorluklarla karşılaştığında direnç gösterirler ve kendi öğretim yeteneklerine güven duyarlar (Allinder, 1994; Reichenberg & Löfgren, 2019).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançları, sınıf içi davranışları (Hoy & Spero, 2005; Woolfolk & Hoy, 1990), öğretim hedeflerinin başarısı (Garvis & Tekin, 2016), öğrencilerin motivasyonu (Kaldi & Xafakos, 2017; Pajares, 1996; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) ve öğrencilerin kendi etkililik duyguları ile bağlantılıdır (Goddard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2000; Pajares & Schunk, 2001).

Özellikle özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, öğrencilerin öğrenme sonuçlarını doğrudan etkiler ve bu nedenle eğitimsel bağlamda büyük önem taşır (Sharma & Sokal, 2016; Shoulders & Krei, 2016). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile davranışları arasında güçlü bir ilişki vardır ve bu inançlar, öğretim etkinliğini artırmada ve öğrenci başarısını iyileştirmede belirleyici bir faktördür (Gerhardt & Brown, 2006).

Öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının, çeşitli zorluklarla karşılaşan öğrenciler için etkili öğretim uygulamalarında kritik bir rol oynayabileceği belirtilmiştir (Ozcan & Uzunboylu, 2017). Araştırmalar, yüksek öz yeterlik seviyelerinin iyileştirilmiş öğrenme sonuçları ile ilişkili olduğunu ve öğrencilerin karşılaştığı zorlukların öğretmenlerin öz yeterlik inançlarıyla bağlantılı olduğunu göstermektedir (Peebles & Mendaglio, 2014; Sharma & Sokal, 2016).

Bu bilgiler ışığında, özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterlikleri ve öz yeterlik inançlarının, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde oynadığı kritik rolün anlaşılması, araştırmamızın problem durumunu oluşturmuştur. Bu araştırma, özel eğitim öğretmenlerinin yeterliklerini ve öz yeterlik inançlarını incelemeyi

amaçlamaktadır.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterliklerinin incelenmesi amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu amaç kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin iletişim ve sosyal beceriler yeterlik alanına yönelik yaptığı uygulamalar ve öz-yeterlik algıları nedir?
2. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim programı uyarla yeterlik alanına yönelik yaptığı uygulamalar ve öz-yeterlik algıları nedir?
3. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin aile ile iş birliği yapma yeterlik alanına yönelik yaptığı uygulamalar ve öz-yeterlik algıları nedir?
4. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin davranış yönetimi yeterlik alanına yönelik yaptığı uygulamalar ve öz-yeterlik algıları nedir?
5. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimi sağlama yeterlik alanına yönelik yaptığı uygulamalar ve öz-yeterlik algıları nedir?
6. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterliklerine yönelik yaptığı uygulamalar ve öz-yeterlik algıları; branş, yetersizlik türü, yetersizlik düzeyi, hizmet süresi değişkenleri açısından farklılaşmakta mıdır?

1.3. Araştırmanın Önemi

Türkiye'de özel eğitime yönelik veriler incelendiğinde, özel gereksinimli öğrenci sayısının her geçen yıl arttığı, buna karşılık ise öğretmen açığı en fazla olan branşın özel eğitim olduğu görülmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2022-2023 verilerine göre, özel gereksinimli öğrenci sayısının 507.804'e ulaştığı ve bu sayının her yıl artış gösterdiği göz önüne alındığında, özel eğitim alanındaki öğretmen ihtiyacının aciliyeti daha da belirginleşmektedir (MEB, 2023). Özel eğitimde oluşan açıklar, genellikle görevlendirme ya da ücretli öğretmen gibi geçici çözümlerle kapatılmaya çalışılmaktadır (Özdemir, 2017). Bu durum, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin ne düzeyde olduğu sorusunu daha da önemli hale getirmektedir (Sapsağlam, 2009:16).

Alanyazında sınırlı da olsa özel eğitim öğretmenlerinin yeterliklerinin ve özyeterliklerinin incelendiği araştırmalar mevcuttur (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001; Schwab, 2019). Ancak, öğretmenlerin pratikte kullandığı yöntemlerin neler olduğunun bilinmesi ve bu yöntemlerin MEB'in belirlediği özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterlikleri kapsamında değerlendirilmesi gerekmektedir. Bu çalışma, özel eğitim öğretmenlerinin sahada karşılaştıkları gerçek durumları ve kullandıkları stratejileri detaylı bir şekilde analiz ederek, literatürdeki boşlukları doldurmayı amaçlamaktadır (Kurt, 2016; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2016).

Araştırmamızın bir diğer önemli katkısı, özel eğitim alanında branş mezunu ve alan dışından mezun olan öğretmenlerin uygulamaları ve özyeterlikleri hakkında bilgi sunmasıdır. Bu sayede, iki grup öğretmen arasındaki farkları ortaya koyarak, hangi uygulamaların daha etkili olduğunu belirleme imkânı sağlanacaktır (Allinder, 1994; Reichenberg & Löfgren, 2019). Ayrıca, özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerinin değerlendirilmesine olanak tanıyarak, MEB'in politika ve eğitim programlarının geliştirilmesine katkı sunacaktır (Maloch, Flint, Eldridge, Harmon, Loven, 2003; Szabo & Mokhtari, 2004).

Bu çalışma, öğretmenlerin özel eğitimde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorlukları aşmak için geliştirdikleri stratejileri incelerken, engel düzeyi, türü ve görev süresi gibi değişkenleri de dikkate alacaktır. Böylelikle, özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterliklerinin çeşitli değişkenlerle birlikte detaylı bir analizini sunacaktır (Sontag, Purke ve York, 1973).

Sonuç olarak, bu çalışmanın alanyazına ve eğitim politikalarına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yeterliklerinin ve özyeterliklerinin incelenmesi, hem öğretmen eğitim programlarının iyileştirilmesi hem de özel eğitimdeki öğretmen açığının kapatılmasına yönelik stratejilerin geliştirilmesi açısından büyük önem taşımaktadır (Garvis & Tekin, 2016; Schunk & Pajares, 2002). Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için gerekli olan eğitim ve kaynakların belirlenmesine yardımcı olacaktır (Hutzler, Zach & Gafni, 2019; Ozcan & Uzunboylu, 2017). Bu da, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim kalitesini artırarak, onların topluma daha iyi entegre olmalarını sağlayacaktır (Peebles & Mendaglio, 2014; Sharma & Sokal, 2016).

1.4. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu araştırma;

1. Veri kaynağı olarak özel eğitim uygulama okullarında ve özel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerle çalışan 30 öğretmen ile,
2. Yöntem açısından nitel yöntem ve durum çalışması deseni ile,
3. Konu alanı olarak özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel alan yeterlikleri ile,
4. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu ile,
5. Süre olarak 2022-2023 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

1.5. Araştırmanın Varsayımları

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtların doğru ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

2. KAVRAMSAL ÇERÇEVE

2.1. Eğitim ve Öğretmen Yeterliliği

Eğitim, toplumun değişiminde, toplumsal ilerlemekte ve gelişmiş ülkelerdeki refah düzeyine erişmekte en önemli unsurlardan biridir. Eğitimin en kritik bileşenlerinden biri ise öğretmendir. Öğretmenler, eğitimin hayati unsurları olarak eğitimi başlatır, geliştirir ve uygular. Şüphesiz ki nitelikli öğretmenler, iyi bir eğitimin gerekliliğidir (Cizreli, Kırtay, Boynukara, Çelik, Yılmaz, Tiryaki ve Durum, 2023).

Toplumun kalkınmasına katkı sağlayan en önemli güç, yetişmiş insan gücü sağlayan eğitimidir (Seferoğlu, 2001). Toplumun refah düzeyini artırmak ve toplum olarak yükselmek, verilen eğitimin kalitesiyle yakından ilişkilidir. Eğitim kalitesinin temel unsurlarından biri ise öğretmen niteliğidir (Özyar, 2003; Seferoğlu, 2003). Bu nedenle, öğretmen yetiştiren kurumlara birçok rol düşmektedir. Bunun yanı sıra, bazı standartların oluşturulması da gereklidir. Bu standartların belirlenmesi, öğretmen yeterliliklerinin oluşturulması ile sağlanabilir (Okçabol, 2000; Seferoğlu, 2004). Türkiye’de bu standartlar 2008 yılında belirlenmiştir (MEB, 2017). Belirlenen standartlar, öğretmenlerin hesap verme aracı olarak değil, öğretmenlerin eğitimi ve mesleki gelişimleri için üzerinde durulması gereken önemli konular olarak değerlendirilmelidir (Assuncao ve diğerleri, 2008).

Eğitime atfedilen işlevlerin diğerleri ise değer aktarımını sağlamak, bireylerin var olan yeteneklerini keşfederek onları geliştirmek, kişilik gelişimine katkı sağlamak, bireylere o çağın gereğine uygun olarak bilgi, beceri ve davranış kazandırarak yine topluma katkı sağlamaktır. Bu işlevlerin etkili bir şekilde yerine getirilmesi de öğretmenlerin niteliği ile bağlantılıdır. Bu nedenle öğretmen yeterliliği ve onu etkileyen durumlar her zaman toplumun odağı olmuştur. Ülkelerin gelişmişlik düzeyi ile eğitim arasındaki ilişki incelendiğinde ona ayrılan kaynakla birlikte niteliğinin de bu ilişkide yer aldığı görülmektedir. Eğitimin uygulayıcısı öğretmen olduğundan toplumdaki ve eğitimdeki değişimler için öğretmenin yeterliliği ön şarttır. Öğretmen yeterlilikleri çeşitli ülkelerde önemli alanlarda benzerlik gösterse bile tümüyle ortak bir çerçeve oluşturulması mümkün değildir ve dönemin ihtiyaçları, ülke koşulları, eğitim felsefesine göre değişiklik gösterir. Bu gibi nedenlerle de söz konusu yeterlilikler dinamik olmalıdır. Çeşitli gelişmeler öğretmen yeterliliklerinin yenilenmesi ihtiyacını doğurabilir (MEB, 2017).

Gelecek nesillerin değişen ihtiyaçlara karşılık verebilmesi ve bunun için gerekli olan yeterlilikleri kazanabilmeleri gereklidir. Yetkin insanların yetişmesi, nitelikli öğretmenlerin varlığı ile gerçekleşebilir. Toplumun ihtiyaçlarını karşılayacak bireylerin yetişmesi için öğretmenlerin belirli bir dizi bilgi ve beceriye sahip olması gerekir (Darling-Hammond, 2006; Karacaoğlu, 2008). Bu özelleşmiş bilgi ve becerilere sahip olma durumu eğitimin niteliği ve ğrenci başarısı üzerinde kilit bir rol oynar (Yeşilyurt, 2011). Eğitim alanındaki her türlü değişim, uygulayıcı olan öğretmenler tarafından yeniden şekillendirilerek anlam kazanır. Dolayısıyla, eğitimin kalitesine doğrudan ve en önemli etkiyi öğretmenler yapar. Bu sebeple, yüksek niteliklere sahip öğretmenlerin varlığı, eğitimde yapılacak değişimlerin temel şartıdır. Öğretmenlik, insan hayatının sorumluluğunu taşıyabilecek yüksek yeterlilikler gerektiren bir meslektir (MEB, 2017).

Öğretmenler her anlamda birçok farklılığa sahip ğrenci ile bir araya gelmekte ve eğitim süreçlerinde bulunmaktadır. Yaş, düzey, sosyoekonomik durum gibi farklılaşabilen özelliklerin yanı sıra yetersizlikten etkilenmiş ya da üstün yetenekli öğrencilerle de bir araya gelerek eğitim süreçlerinde bulunan öğretmenlerin farklı yöntem ve teknikleri kullanmaları gerekmekte ve dolayısıyla farklı yöntem ve tekniklere sahip olmaları gerekmektedir (Seferoğlu, 2004: 41). Söz konusu yeterliliklerle ilgili yapılan araştırmalarda öğretmenlerin etkili iletişim ve planlama yapma becerilerine sahip, sabırlı, kendini geliştirebilen, yenileyebilen, alan bilgisine sahip kişiler olması gerektiği belirtilmektedir (Işıktaş, 2015; Tanrıverdi ve Apak, 2013). Bununla birlikte öğretmenlerin kendi yeterliliklerine olan inancı da eğitimin verimli hale gelmesinde etkili olduğu kabul edilmektedir (Çapri, 2008).

TDK'ye (2024) göre yeterlilik bir içi yapma gücünü sağlayan özel bilgiyi ifade etmektedir. Mesleki yeterlilik ise o mesleği yerine getirebilmek için sahip olunması gereken bilgi, beceri ve tutumların tümünü ifade etmektedir. Koçak (2018)'a göre aynı zamanda gerekli olan hazırbulunuşluk düzeyini de içermektedir. Öğretmen yeterliliği *“ğretmenlik mesleğini etkili ve verimli bir biçimde yerine getirebilmek için sahip olmaları gereken bilgi, beceri ve tutumlar”* olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2017). Davranışların gerçekleştirilmesini sağlayan bilişsel süreç teorik açıdan; edinilen bilgilerin karmaşık durumlar içinde yerli yerinde kullanılmasını sağlayan st düzey beceriler ile davranışlar ise uygulama açısından eğitim alanında yeterlilik kavramının ayırt edici özelliklerindendir (Westera, 2001).

Öz yeterlik kavramı ise iki temel paradigma altında ele alınabilir; güven (örneğin, enerji) ve yeterlik (örneğin, performans) (Bruder, Dunst, Wilson, & Stayton, 2013; Zimmerman, 2000). Bu iki unsur, bireylerin kendi yeteneklerine dair farkındalıklarının farklı yönlerini temsil eder ve birbiriyle ilişkilidir (Kawamura, 2007). Öğretmenlerin kendi öğretim yeteneklerini değerlendirmeleri, genellikle dış değerlendirmelerden daha etkili bulunmuş olup bu durum öğrencilerin ilerlemesini artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Mastroth Anasis, 2018).

Literatürde, öğretmenlerin kendi öğretim yeteneklerine ilişkin algıları "öz yeterlik" veya "öğretim etkinliği" olarak tanımlanmaktadır. Bu kavram, öğretmenlerin öğretim hedeflerini gerçekleştirmek için etkili öğretim müdahalelerini düzenleme ve uygulama yeteneklerine olan inançlarını kapsamaktadır (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Öz yeterlik duygusuna sahip öğretmenler, yenilikçi yöntemler denemeye daha açık, yeni fikirlere daha isteklidirler (Maloch vd, 2003; Schwab, 2019; Szabo & Mokhtari, 2004). Ayrıca, öğrenciler zorluklarla karşılaştığında direnç gösterirler ve kendi öğretim yeteneklerine güven duyarlar (Allinder, 1994; Reichenberg & Löfgren, 2019).

Özellikle özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik inançları, öğrencilerin öğrenme sonuçlarını doğrudan etkilediğinden, eğitimsel bağlamda büyük önem taşımaktadır (Sharma & Sokal, 2016; Shoulders & Krei, 2016). Öğretmenlerin öz yeterlik inançları ile davranışları arasında güçlü bir ilişki bulunmaktadır ve bu inançlar, öğretim etkinliğini artırmada ve öğrenci başarısını iyileştirmede belirleyici bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Gerhardt & Brown, 2006; Kuronja, 2019; Miesera, 2019; Peebles & Mendaglio, 2014).

Deniz ve Tican (2017), öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve mesleki kaygılarına yönelik görüşlerini araştırmıştır. Çalışmanın sonucunda, öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançları ve mesleki kaygı düzeylerinin cinsiyet, mezun olunan lise türleri ve devam edilen programlara göre anlamlı farklılık gösterdiği bulunmuştur.

Arslan ve Özpınar (2008), yeni ilköğretim programlarının gerektirdiği yeterlikler ile eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan mesleki yeterliklerin uyumunu incelemiştir. Araştırma sonuçları, eğitim fakültelerinde hedeflenen mesleki yeterliklerin, öğretmenlerin sahip olması gereken becerilerle uyumlu olduğunu ve öğretmen adaylarının Milli Eğitim Bakanlığı'nın beklediği yeterliklere büyük ölçüde sahip olacak şekilde yetiştirildiğini göstermiştir.

Yeşilyurt (2013), öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını belirlemeyi hedeflemiştir. Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının öz-yeterlik algı düzeylerinin istenilen seviyede olduğunu göstermiştir. Ayrıca, cinsiyet, öğretmen olarak görev yapıp yapmama ve öğrenim görülen program türü açısından öz-yeterlik algı düzeyleri arasında anlamlı fark bulunurken, akademik başarı notu açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır.

Deniz (2016), rehber öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin öz-yeterlik algılarını incelemiştir. Sonuçlar, rehber öğretmen adaylarının özel eğitimle ilgili öz-yeterlik algılarının orta düzeyde olduğunu ve özel eğitim programlarını hazırlamada yeterli olmadıklarını göstermiştir. Cinsiyet değişkeni ile fark bulunmazken, sınıf değişkeninde 3. ve 4. sınıf lehine fark bulunmuştur.

Karacaoğlu (2008), öğretmenlerin yeterlilik algılarını ve bu algılar ile farklı değişkenler arasındaki farkı incelemiştir. Sonuçlara göre, öğretmenler meslek bilgisi ve kendini geliştirme konularında kendilerini yeterli görmektedir. Ayrıca, hizmet içi eğitim alan öğretmenlerin yeterlilik algıları daha yüksek bulunmuş ve branşlar arasında fark olmadığı tespit edilmiştir.

Çapri ve Çelikkaleli (2008), öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarını cinsiyet, program ve fakültelere göre incelemiştir. Bulgular, cinsiyetin öğretmenliğe ilişkin tutumlar üzerinde önemli bir etkisi olduğunu, ancak program ve fakülte değişkenlerinin anlamlı bir etkisinin olmadığını göstermiştir. Yeterlik inançları üzerinde ise, cinsiyet, program ve fakülte değişkenlerinin anlamlı bir etkisi olduğu bulunmuştur.

Berkant (2017), öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını çeşitli değişkenlere göre incelemiştir. Sonuçlar, sosyal bilimler disiplininde eğitim alan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının fen bilimleri disiplininde eğitim alan adaylardan daha yüksek olduğunu göstermiştir. Ancak, branş durumunun sınıf yönetimi öz-yeterlik algılarını etkilemediği bulunmuştur. Ayrıca, cinsiyet, medeni durum, yaş, çalışma durumu, mesleki deneyim, aylık gelir, seminer alma, branşla ilgili yayın okuma sıklığı ve KPSS'ye girme sayısının öz-yeterlik algılarını etkilemediği sonucuna varılmıştır.

Numanoğlu ve Bayır (2009), Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Bölümü (BÖTE) dördüncü sınıf öğrencilerinin öğretmenlik mesleği genel

yeterliklerini kazanma durumlarını incelemiştir. Araştırma sonuçları, bilgisayar öğretmen adaylarının “Öğrenciyi Tanıma” ana yeterliği altında yer alan “Öğrenciye Değer Verme” alt yeterliğini kazanma durumlarının yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durum, cinsiyet, bölümü isteyerek seçip seçmeme ve öğretmenlik yapmayı isteyip istememe değişkenlerine göre farklılık göstermiştir.

2.2. Türkiye’de Öğretmen Yeterliliği Süreci

Türkiye’de öğretmen yeterliği ile ilgili ilk resmi çalışmalara 1998 yılında başlanmıştır. YÖK ve Dünya Bankası iş birliği ile yapılan bu çalışmada öğretmen yeterliği standartlarını belirleme ve akreditasyon çalışmaları yapılarak öğretmen yeterlikleri dört başlık altında sıralanmıştır. Bu çalışmanın ardından Milli Eğitim Bakanlığı öğretmen yeterliği ile ilgili ilk resmi çalışmasını 1999 yılında başlatmış ve “Öğretmen Yeterlilikleri Komisyonu” oluşturmuştur. Bu komisyon yabancı ülkelerdeki yeterlik belgeleri, 1998 yılında proje kapsamında geliştirilen belgeler, MEB tarafından yürütülen araştırmalar, ilgili kurumlardan gelen eleştiri ve önerilerden yararlanarak “öğretmen yeterlilikleri” belgesini hazırlamıştır. 1739 sayılı kanuna uygun olarak üç ana başlıkta hazırlanan söz konusu yeterlilikler 12/07/2002 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Konu ile ilgili bir diğer çalışma ise “Temel Eğitime Destek Programı” kapsamında gerçekleştirilmiştir. Proje faaliyetleri 2002 eylül ayında başlamıştır. Beş bileşenden oluşan bu projede “öğretmen eğitimi” bileşeninin sorumluluğunu Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü üstlenmiş, proje kapsamında yeterlik belirlemek amacıyla 13-16 Nisan 2004 tarihleri arasında çalıştay düzenlemiştir. Pek çok katılımcı ile yürütülen çalıştaylar, pilot uygulamalar ve paydaş görüşleri neticesinde 6 ana yeterlik alanı, 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşan “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri” belirlenmiştir. Ardından son hali verilerek 17/04/2006 tarihinde yürürlüğe girmiştir. Süreç özel alan yeterliklerinin belirlenmesi çalışmalarıyla devam ettirilmiş, 14 alanda özel alan yeterlikleri hazırlanarak 04/06/2008 ve 25/07/2008 tarihlerinde yürürlüğe konulmuştur (MEB, 2017).

2008 yılında Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi’nin Avrupa Yeterlilikler Çerçevesini kabul etmesiyle bu çerçeve ile ilişkili olacak şekilde ulusal yeterlilik çerçeveleri oluşturulması istenmiş ve Türkiye’de de buna bağlı olarak 19/11/2015 tarihinde Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi yürürlüğe girmiştir. Gerek ulusal gerekse uluslararası düzeydeki düzenlemeler ve eğitim alanındaki gelişmeler ile yeniliklere

uyum sağlamak adına yeterliliklerin güncellenmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu ihtiyaç doğrultusunda çok sayıda paydaşın görüşüne başvurularak uluslararası pek çok kuruluşun eğitim ve öğretmenlikle ilgili temel politikaları ve birçok ülkenin yeterlik belgeleri incelenerek öğretmen yeterlilikleri güncellenmiştir. Güncellenen öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri “mesleki bilgi”, “mesleki beceri”, “tutum ve değerler” olmak üzere üç yeterlik alanı on bir yeterlik ve altmış beş göstergeden oluşmaktadır (MEB, 2017).

2.3. Özel Eğitim

Özel eğitim, gelişimsel özellikler bakımından akranlarından farklılık gösteren, tipik olarak verilen eğitim süreçlerinden akranları ve yaştlarına benzer düzeylerde fayda sağlayamayan bireyler için onların özelliklerine uygun uzman personel tarafından uygun ortamlarda bağımsız hale gelmeleri ve topluma katılımlarının sağlanması amacıyla özel araç-gereç, materyal, yöntem, tekniklerle verilen eğitim öğretim süreci olarak ifade edilir. Bahsedilen gelişimsel farklılıklar işitme, görme, fiziksel, dil ve zihinsel gelişim alanlarından biri ya da birkaçından kaynaklanabilir ve özel eğitim de bu farklılıklar çerçevesinde şekillenir (Westling ve Fox, 2004).

Turnbull, Turnbull ve Wehmeyer (2007), özel eğitimi akranlarından farklılaşan bireylerin kendine özgü gereksinimlerinin karşılanması için eğitimin bireyselleşmesi olarak tanımlamaktadır. Türkiye’de 2018’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre özel eğitim, “Bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak üzere geliştirilmiş eğitim programları ve özel olarak yetiştirilmiş personel ile uygun ortamlarda sürdürülen eğitimi” ifade eder (MEB, 2018). Özel eğitimle ilgili yapılan tanımlarda üzerinde durulan noktaların gelişim alanlarında anlamlı düzeyde farklılık gösterme, eğitim programları, özel olarak yetiştirilmiş personel ve uygun eğitim ortamı olduğu görülmektedir (Cavkaydar, 2017). Nitekim Eripek de (2007) tanımını özel eğitimin kime, nasıl, nerede ve kim tarafından verileceğine odaklanarak yapmıştır (Eripek, 2007). Tanımlarda yer alan “akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösterme” ifadesi toplumdaki “normal” ile ilişkilidir. Yani gelişimin toplumun genelinde gerçekleşen tipik halini ifade etmektedir. Bu tipik durumun belli ölçülerde gerisinde ya da ilerisinde seyretmek anlamlı düzeyde farklılığı ortaya çıkarmaktadır. Farklılığın kaynağı ise hangi alanlarda özel eğitime yoğunlaşılacağı konusunda bilgi sağlar. Dikkat çekilen noktalardan bir

diğeri ise eğitim programlarıdır. Eğitim programları hazırlanırken tipik gelişim gösteren bireylerin ihtiyaçları göz önüne alınarak hazırlanır. Ancak akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin her birinin akademik ve akademik olmayan ihtiyaçları akranlarınınkinden farklılaşmaktadır ve bu da özel eğitimde bireysel eğitim programlarının hazırlanmasını gerekli hale getirmektedir. Son olarak özel eğitim tanımında “özel olarak yetiştirilmiş personel ve uygun ortam” bir diğer nokta olarak karşımıza çıkmaktadır. Tanımdan hareketle özel eğitimde görev alacak olan kişilerin, farklılıklar ve ihtiyaçlar doğrultusunda yetiştirilmiş, öğretim için gerekli özel yöntem ve teknikleri kazanmış uzman kişiler olması gerektiği söylenebilir (Cavkaydar, 2017).

Özel eğitimin tarihsel süreçleri incelendiğinde Osmanlı Devleti döneminde “Enderun” sisteminin temel alındığı ve Cumhuriyet döneminde de gerekli yasal düzenlemelerin zaman içinde gerçekleştiği, böylece özel eğitimin ve özel gereksinimli bireylerin desteklenmesi sağlanmıştır (Orhan ve Genç, 2015). Kurumsal olarak özel eğitim hizmetleri öncelikle işitme yetersizliği olan çocuklar için 1889 yılında İstanbul Ticaret Mektebi bünyesinde bir okulun açılması ile başlamıştır. Ardından 1923 yılında Sağlık ve Sosyal yardım Bakanlığı’na bağlı olarak İzmir’de okul açılmış ve 1944 yılında İstanbul’da bir dernek tarafından İstanbul Özel Sağır Dilsiz ve Körler Okulu’nun açılması ile süreç devam etmiştir. 1951 yılında İzmir’de açılan okulun Milli Eğitim Bakanlığı’na devredilmesi ile özel eğitim hizmetleri Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yürütülmeye başlanmıştır. Bu durum, özel eğitimin bir eğitim meselesi olarak algılanması bakımından önemli bir adım olarak görülmektedir (Akçamete ve Kaner, 1999). Ardından özel eğitimin bir bütün olarak ilerletilmesi, tanılama ve yerleştirme basamaklarının sistemli olarak yerine getirilmesi için önemli bir role sahip olan rehberlik ve araştırma merkezlerinin ilki Ankara’da 1955 yılında açıldı ve ardından diğer illerde, ilçelerde açılmaya devam etti. Daha sonra 1980 yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Özel Eğitim, Rehberlik ve Danışma Hizmetleri Genel Müdürlüğü kuruldu. Önceden yönetmeliklerle düzenlenen özel eğitim hizmetleri ile ilgili 1983 yılında 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu çıkarıldı. 1986-1987 eğitim öğretim yılında Ankara Ulus Öğretilbilir Çocukları Okulu’nun açılması günümüzdeki uygulama okullarının temelini oluşturdu. 1991-1992 eğitim öğretim yılı sonuna kadar bu tarz okulların sayısı 15’e kadar ulaştı (Koçak, 2018). 1997 yılında 2916 sayılı kanun yürürlükten kaldırılarak Özel Eğitim Hakkında 573 Sayılı Kanun

Hükmünde Kararname çıkarıldı. Türkiye’de özel eğitim hizmetleri halen bu kararname ve ilgili yönetmelikler doğrultusunda devam ettirilmektedir (Eripek, 2002). Bu kanunname ile birlikte özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması da zorunlu hale gelmiştir (<http://www.meb.gov.tr>).

Özel gereksinimli bireyleri yetiştirmek için gerekli olan personel ihtiyacını karşılamak adına öğretmen yetiştirmek için atılan ilk adım 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü içinde önlisans düzeyinde Özel Eğitim Şubesi açılması olmuştur. Ardından bu alanda uzman yetiştirmek amacıyla 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Özel Eğitim Bölümü kuruldu. 1979’da ise alandaki öğretmen ihtiyacını karşılamak için üniversitelerde sertifika programları başlatıldı. Tüm bu girişimler son bulduktan sonra nihayetinde 1983 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde lisans düzeyinde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı açıldı. Yine bu fakültede 1990 yılında Özel Eğitim Bölümü kuruldu.

2.4. Özel Gereksinimli Öğrenci

İnsanlar dünyaya birbirinden farklı özelliklere sahip olarak gelirler. Bu özellikler fiziksel, zihinsel ve ruhsal birtakım farklılıkları içerebilir. Bazı farklılıklar yetersizlikten kaynaklanabilirken bazıları daha ileri seviyelerde olmaktan ileri gelmektedir (Söğüt, 2017). Bu noktada, bu farklılığın neyden kaynaklandığı ve hangi düzeyde gerçekleştiği sorusu ortaya çıkmaktadır. Bu sorunun cevabı ise değerlendirme sürecinde bulunur. Genel eğitim hizmetlerinden ya da özel eğitim hizmetlerinden kimlerin faydalanacağını belirlemek yapılan değerlendirmeler sonucunda ortaya çıkar. Değerlendirmelerin ilki “tanılama” amacıyla gerçekleştirilir ve değerlendirme, bireyin akranlarından farklı olup olmadığını ve herhangi bir gelişim alanında farklılık var ise bunun nasıl ifade edileceğini belirler. Bu süreç, farklılığı ya da yetersizliği sınıflandırma süreci olarak da görülmektedir (Gürsel, 2017). Daha sonra bireyin eğitsel değerlendirme ve yerleştirme süreci başlar. Bu süreçte bireyin özel eğitimden yararlanmaya uygun olup olmadığı ve uygunsa ne tür bir özel eğitim sürecinden yararlanması gerektiği belirlenir. Bu değerlendirmeler sonrasında özel eğitimden yararlanmasına karar verilmiş olan bireyler “özel gereksinimli bireyler”, “özel gereksinimli çocuklar” veya “gelişimsel yetersizliği olan çocuklar” olarak tanımlanırlar (Diken, 2015). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde ise “bireysel ve gelişim özellikleri ile eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren birey” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2018). Aynı yönetmelikte

özel gereksinimli bireylerin sınıflandırılmasına da yer verilmektedir.

Tablo 2.1. Özel Gereksinimli Bireyler

Hafif düzeyde otizmi olan birey	Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki hafif düzeydeki sınırlılığı nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey
Orta düzeyde otizmi olan birey	Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey
Ağır düzeyde otizmi olan birey	Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılıkları nedeniyle yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey
Hafif düzeyde zihinsel engelli birey	Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerinde hafif düzeydeki yetersizliği nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine sınırlı düzeyde ihtiyacı olan birey
Orta düzeyde zihinsel engelli birey	Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal ve pratik uyum becerilerindeki sınırlılık nedeniyle temel akademik, günlük yaşam ve iş becerilerinin kazanılmasında özel eğitim ile destek eğitim hizmetine yoğun şekilde ihtiyacı olan birey
Ağır düzeyde zihinsel engelli birey	Zihinsel işlevler ile kavramsal, sosyal, pratik uyum ve öz bakım becerilerindeki eksiklikleri nedeniyle yaşam boyu süren, yoğun özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey
Çok ağır düzeyde zihinsel engelli birey	Zihinsel yetersizliği yanında öz bakım, günlük yaşam ve temel akademik becerileri kazanamayan, yaşam boyu bakım ve gözetime ihtiyacı olan birey
Görme engelli birey	Görme gücünün kısmen ya da tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey
İşitme engelli birey	İşitme duyarlılığının kısmen veya tamamen kaybından dolayı özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey
Bedensel engelli birey	Kas, iskelet ve sinir sistemindeki bozukluklar nedeniyle özel eğitim ve destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey
Özel yetenekli birey	Yaşıtlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat, liderliğe ilişkin kapasitede önde olan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve yüksek düzeyde performans gösteren birey

Tabloda yer verilen tanımların yanı sıra “özel öğrenme güçlüğü olan bireyler, dil ve konuşma bozukluğu olan bireyler, duygu, davranış bozukluğu olan bireyler, çoklu yetersizliği olan bireyler” de özel gereksinimli bireylerin içinde yer almaktadır (MEB, 2017).

2.5. Görev Yapan Öğretmenler

Özel eğitim okullarında ve sınıflarında görev yapan alan öğretmenleri görme, işitme ve zihin engelliler öğretmenleridir. 2016 yılından itibaren bu alanlar

üniversitelerde Özel Eğitim Öğretmenliği bölümü olarak birleştirilmiştir ve bu bölümden mezun olanlar özel eğitim öğretmeni olarak görev yapmaktadır. Ancak özel eğitimin yeni bir alan olması sebebiyle 2000’li yılların başlarında öğretmen ihtiyacını karşılamak için kısa süreli sertifikalar ve alan dışı atamalarla bu ihtiyaç giderilmeye çalışılmıştır (Özyürek, 2008: 192-196). Alan dışından ataması yapılan öğretmenlerin yanı sıra özel eğitim okullarında ve sınıflarında alan dışı görev yapan görevlendirme ve ücretli öğretmenler de yer almaktadır. Görevlendirme olarak çalışan öğretmenler çeşitli sebeplerle okulunda norm fazlası olan ve özel eğitim sertifikası almış çeşitli branşlardan öğretmenlerdir. Ücretli öğretmenler ise lisans mezunu olma şartı aranan ancak öncelikli olarak eğitim fakültesi mezunu kişilerin seçildiği, görevine gelemeyen ya da kadrosu boş olan okullarda öğretmen açığını kapatmak için görev yapan kişilerdir (Koçak, 2018).

Tablo 1.2. Özel Gereksinimli Öğrencilerle Çalışan Öğretmenler

Grup	Eğitim Durumu	Sertifika Gereksinimi	Görevlendirme Durumu
1.Grup: İlgili Lisans Mezunları	İşitme Engelliler Öğretmenliği, Zihin Engelliler Öğretmenliği, Görme Engelliler Öğretmenliği veya Özel Eğitim Öğretmenliği bölümlerinden mezun	Yok	Doğrudan atama ile
2.Grup:Alan Değişikliği Yapanlar	Başka alanlarda lisans mezunu (farklı öğretmenlik branşları vb.)	Özel eğitim sertifikası	Alan değişikliği ile özel eğitime geçiş
3.Grup:Norm olanlar	Fazlası Farklı alanlarda lisans mezunu (örneğin sınıf öğretmenliği vb.)	Özel eğitim sertifikası	Norm fazlası olarak görevlendirme
4.Grup:Ücretli Öğretmenler	Lisans mezunu (eğitim fakültesi tercihi mezunu tercihi edilir)	Özel eğitim sertifikası(tercih edilir)	Ücretli öğretmen olarak görevlendirme

Tablo 2.2.’de özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenler ve hangi durumlarda bu göreve gelebileceklerine yer verilmiştir. Mevcut uygulamalara göre öğretmen sayısının yeterli olmaması durumunda ücretli öğretmen olarak nitelendirilen

ücretli, kısmi zamanlı ve geçici öğretmenler istihdam edilebilmektedir (Karadeniz & Demir, 2010, s. 56). Alan değişikliği yapan öğretmenlerin tayin olmada sorun yaşama, norm fazlası olma, ders yükünün az olması gibi düşüncelerle bu değişikliği yaptığı görülmektedir (Karasu, Ersoy, Özen ve Altun 2023).

2.6. Uygulanan Programlar ve Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı

2018’de yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’ne göre, “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin devam ettiği özel eğitim okulları ve özel eğitim sınıflarında, Bakanlıkça hazırlanan ilköğretim veya mesleki ve teknik eğitim programları ile öğrencilerin eğitim ihtiyaçları ve özelliklerine göre hazırlanmış özel eğitim programları uygulanır.” Ayrıca, “Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için takip edecekleri eğitim programı temel alınarak Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlanması esastır.” İlköğretim programı ya da özel eğitim programı takip eden özel eğitim sınıfları açılabilir. Bu durumda, programlar esas alınarak gerekli uyarlamalar yapılabilir.

Özel Eğitim Uygulama Okulu programları ise orta-ağır düzeyde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş veya otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler geliştirilen programlardır. Söz konusu programlar özel gereksinimli öğrencilerin hayat boyu kullanabilecekleri ve günlük yaşamlarına aktarabilecekleri bilgi kavram ve becerileri kazanmalarını, iletişim becerilerini geliştirmelerini ve etkili iletişim kurabilmelerini, hem akademik hem de günlük yaşam ve özbakım becerilerini geliştirmelerini hedefleyen bir bütünlük ile oluşturulmuştur. Programlar öğrencilerin etkilendikleri yetersizlik türleri dikkate alınarak yalnızca bilgi aktarmak yerine farklılıkları dikkate alan, beceri ve değer kazandırmayı hedefleyen bir yapıda oluşturulmuştur. Bu nedenle farklı konu ve kademelerde tekrar eden hedeflere ve açıklamalara da yer verilmiştir. Her ne kadar Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan programlar esas alınsa da özel gereksinimli öğrenciler için bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamak zorunludur ve özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi boyunca en az senede bir kez güncellenmesi gereken bu programlar kullanılmaktadır.

Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018, Madde 4, g) “Özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin takip ettikleri program esas alınarak gelişim özellikleri, eğitim ihtiyaçları ve performansları doğrultusunda hedeflenen amaçlara ulaşmaya yönelik hazırlanan ve bu bireylere verilecek destek eğitim hizmetlerini de içeren özel eğitim programı” şeklinde tanımlamaktadır. Bireyselleştirilmiş eğitim programı, Goodman ve

Bond'a göre (1993) özel gereksinimli öğrencilerin tümüyle birbirinden farklılaşan gereksinimlerini karşılamak anlamına gelmektedir. Smith ve Brownell'a (1995) göre BEP, öğrencinin gelişim alanlarına uygun olarak hazırlanmış ve onun var olan gereksinimlerini karşılamayı sağlayan, yazılı bir rehberdir. BEP ile ilgili tanımlamaların bir kısmı ise BEP'te bulunması gerekenlere odaklanılarak yapılan tanımlardır. BEP, öğrencinin tüm gelişim alanlarında var olan performansını göz önünde bulundurarak kazandırılması istenen kavram, beceri ve davranışların belirlendiği ve bunların nerede, ne zaman, nasıl, ne kadar sürede hangi yöntemlerle kazandırılacağına yer aldığı, yararlılığının belirli aralıklarla değerlendirildiği ve gerekli olması halinde verilecek destek eğitiminin de belirtildiği, ailenin de içinde olduğu bir ekip tarafından hazırlanan yazılı dokümanlardır (Sarı ve İlik, 2014; Kargın, 2015).

2.7. Özel Eğitimde Öğretmen Yeterliği

Özel gereksinimli öğrencilerin bağımsız yaşam becerilerine sahip olması ve gereksinimlerinin karşılanmasında onlarla çalışan öğretmenler önemli bir roledir. Özel gereksinimli öğrencilerin akranları ile eşit şekilde eğitim öğretimde faydalanabilmesi için öncelikle onları nitelikli özel eğitim öğretmenleri ile bir araya getirmek gerekir (Ergenekon, 2005: 18; Rakap, Birkan ve Kalkan, 2017: 53). Birbirinden çok farklı özellikler gösteren ve zaman zaman karmaşık davranış kalıpları ile hareket eden bu öğrencilerin belirli mesleki yeterlilikleri sahip öğretmenlerle olması gerekmektedir. Bir özel eğitim öğretmenin etkili olabilmesi için zamanı iyi yönetmesi ve öğretime ayıracağı zamanı doğru belirlemesi gerekir. Öğrencilerin ihtiyaçlarını ve öğrenme biçimlerini belirlemeli, kullanacağı materyalleri hazırlamalıdır. Öğrencilerin davranışlarını kontrol altına alarak dikkatlerini öğretim sürecine çekmeli ve gerektiğinde uygun müdahaleleri kullanmalıdır. Öğrencinin performansını ve farklılıklarını göz önünde bulundurarak kazandırılması gereken hedefleri belirlemeli, öğretim sürecini planlamalı ve öğretimin değerlendirmesini yapmalıdır. Öğrencilerin yetersizlik alanlarına ve yasal haklarına dair yeterli bilgiye sahip olmalıdır (Özyürek, 2008: 8; Tekin, 2005: 111-115).

Özel eğitim öğretmenleri bazı bilgi ve beceri alanlarında uzman olmaları gerekliliği vurgulanmakta ve özel eğitim öğretmenlerinden şunlar beklenmektedir:

-Öğrenme ile ilgili sorunlar yaşayan öğrencilerin akademik becerilerde ihtiyaçlarını belirleyip bu ihtiyaçları nasıl karşılayacaklarını bilmeleri gerekmektedir.

-Öğrencilerin farklı davranış problemleri ile nasıl başa çıkabilecekleri konusunda bilgili olmalıdır.

-Teknolojinin öğretim süreçlerinde kullanımı hızla gelişmektedir. Bu nedenle özel eğitim öğretmenleri teknolojiyi takip etmeli, öğrencilere yönelik avantajlı ve dezavantajlı yönlerini belirlemelidir.

-Özel eğitim yasaları hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Hallahan ve Kaufman 2003: 22-58).

Türkiye’de MEB (2017) tarafından yapılan yeterlik güncelleme çalışmaları sırasında genel yeterliklere alan bilgisi ve alan eğitimi bilgisi yeterlikleri eklenerek bütünsel ve tek bir metin oluşturulmuş, böylece özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterlikleri de görme, işitme ve zihinsel engelliler öğretmenliği olacak şekilde üç ayrı başlıkta tanımlanmıştır. Tablo 2.3’te zihinsel engelli öğretmenleri için hazırlanan özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterliklerine yer verilmiştir.

Tablo 2.3. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri

Yeterlik alan	Kapsamı	Yeterlik
İletişim ve Sosyal Beceriler	Bu yeterlik alanı; zihinsel engelli öğrencilere kendini ifade etme ve bulunduğu ortama uygun davranış becerileri kazandırma ve akranlarının sosyal kabülünü sağlama uygulamalarını kapsamaktadır.	1. Zihinsel engelli öğrencilere iletişim ve sosyal beceriler kazandırma 2. Zihinsel engelli öğrencinin sosyal kabülünü sağlama
Öğretim Uyarlama	Bu yeterlik alanı; öğrencilerin akademik ve akademik olmayan alanlarda yapabildiklerini belirleme ve eğitim ihtiyaçları doğrultusunda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) ve Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı (BÖP) hazırlama uygulamalarını kapsamaktadır.	1. Zihinsel engelli öğrencilerin akademik ve akademik olmayan alanlarda yapabildiklerini belirleme 2. Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı’na (BEP) göre Bireyselleştirilmiş Öğretim Planı (BÖP) uygulayabilme
Okul, Aile ve Diğer Meslek Alanları İle İşbirliği Yapma	Bu yeterlik alanı; sınıf öğretmeni, alan öğretmenlerini, okul yöneticilerini, aileyi ve diğer uzmanları bilgilendirmeyi ve onlarla iş birliği yapabilme uygulamalarını kapsamaktadır.	1. Zihinsel engelli öğrenciyle ilgili eğitim sürecinde yapılacak uyarlamalar ile mevzuat konusunda sınıf öğretmeni, alan öğretmeni, okul yöneticilerini

		bilgilendirme ve diğer uzman kişilerle iş birliği yapabilmek 2. Zihinsel engelli öğrencinin eğitim yaşantısının sürekliliği ve özel eğitime ilişkin hak ve sorumlulukları konusunda aileye rehberlik edebilmek
Davranış Yönetimi	Bu yeterlik alanı; öğrencinin öğretim etkinliklerine katılımını düzenlemeyi ve sınıfta oluşan davranış problemlerini yönetebilme uygulamalarını kapsamaktadır.	1. Zihinsel engelli öğrencinin öğretim etkinliklerine katılımını düzenleyebilmek 2. Zihinsel engelli öğrencinin ve akranlarının öğretimsel etkinliklere katılımını engelleyen problem davranışları yönetebilme
Mesleki Gelişimi Sağlama	Bu yeterlik alanı; zihinsel engelli öğrencilerin öğretim sürecini desteklemede öğretmenin mesleki gelişimine yönelik uygulamalarını kapsamaktadır.	1. Mesleki yeterliklerini belirleyebilmek 2. Özel eğitime ilişkin kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilmek 3. Mesleki gelişimine yönelik uygulamalarda bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerinden yararlanabilme 4. Bilim teknolojilerinden mesleki gelişim ve iletişim için yararlanabilme

Tablo 2.3'te görüldüğü üzere zihinsel engellilerle çalışan öğretmenler için 5 yeterlik alanı belirlenmiş ve 12 yeterliğe yer verilmiştir. Ayrıca 79 performans göstergesi üç düzey şeklinde düzenlenerek ifade edilmiştir. Zihinsel engelli kategorisine girmemesine rağmen otizmlili öğrencilerle çalışan öğretmenler için ayrıca hazırlanmış bir özel alan yeterliği bulunmamaktadır.

2.7.1. İletişim ve Sosyal Beceriler

İnsanlar yaratılışlarının doğası gereği başka bir kişi ile sözlü ya da sözsüz iletişim kurma ihtiyacı içindedir (Aykaç, 2016: 519). İletişim yaşamın hemen her aşamasında sıklıkla kullanılır ve toplumsal ilişkilerin ayrılmaz bir parçasıdır (Koç,

2009: 4). Temelini dil becerileri oluşturur (Güleryüz, 2008: 314). Pek çok yetersizlik türüne dil becerilerindeki problemler eşlik eder.

Sosyal beceriler de toplumla kurduğumuz ilişkinin önemli bir parçasıdır. Bu becerilerin gelişmesi sağlıklı etkileşimler kurmak, başarılı işlevlerde bulunmak için gereklidir ve durumlar karşısında nasıl davranılacağını içermektedir. Söz konusu beceriler akademik performans, davranışlara, ilişkilere etki etmektedir (Sazak ve Terzioğlu, 2018: 91). Sosyal beceriler konusunda sınırlılık yaşayan ya da var olan becerilerini aktaramayan çocukların isteklerine ulaşmak için problem davranışlar sergiledikleri kabul edilmektedir (Sazak ve Terzioğlu, 2018: 91; Sucuoğlu ve Özokçu, 2005). Bu becerilerde yetersizliğe sahip olmak akran iletişimini güçleştirir, problem davranışlara sebep olur ve çocuğun akademik, duygusal, davranışsal alanlarda sorunlar yaşamasına sebep olur. (Avcıoğlu, 2005; Durualp ve Aral, 2015: 58; Schor, 1999). Dolayısıyla bir domino etkisi göstermektedir ve bu sorunların çözümü için iletişim ve sosyal becerileri kazandırmak, geliştirmek elzemdir.

2.7.2. Öğretim Programını Uyarlama

Verilen eğitimin daha anlamlı olması için eğitimin öğrencilerin özelliklerine uygun olacak şekilde düzenlenmesi gerektiği yıllar önce ifade edilmektedir (Akçamete ve Kargın, 1991). Özel gereksinimli öğrencilerin her birinin özellik ve ihtiyaçlarının farklı olması onlara sunulacak hizmetlerin bireyselleştirilmesini zorunlu hale getirir. Bu hizmetlerin başında ise “bireyselleştirilmiş eğitim programı” gelmektedir (Bailey ve Wolery, 1992; Bagnato, Neisworth ve Munson, 1997; Espin, Deno ve Albayrak-Kaymak, 1998; Pretti-Frontczak ve Bricker, 2000). Esnek olmayan yoğun eğitim programlarının özel gereksinimli öğrenciler tarafından takip edilmesi oldukça güçtür (Yıkılmış, 2013). Bireyselleştirilmiş eğitim programları da genel eğitim programlarında olduğu gibi amaçları, içeriği, öğrenme öğretme süreçlerini ve değerlendirmeyi içermektedir (Demirel ve Kaya, 2009; Özyürek, 2010). B unsurlar bireyselleştirilmiş eğitim programlarında uzun ve kısa dönemli amaçlar, öğretim yöntem ve teknikleri, materyaller, değerlendirme başlıkları ile ve zaman ifadelerine yer verilerek bulunmaktadır (Heward, 2017).

2.7.3. Aile ile İş Birliği Yapma

Alanyazın incelendiğinde özel gereksinimli öğrencilerin aldıkları eğitimden en üst düzeyde faydalanabilmesinin yalnızca okulda ve öğretmen tarafından verilen

eğitime bağlı olmadığı, anne babanın bu sürece aktif bir şekilde katılmasına ve evde bu eğitimi destekliyor olmasına da bağlı olduğu görölmektedir (Varol , 2006). Öğretmenlerin aile katılımını sağlaması öğrencilerinin aile ortamı ile ilgili daha derinlemesine bilgi sahibi olmasına ve ailelerin ihtiyaçlarını anlamalarına, böylece daha anlayışlı ve çocuk odaklı bir tutum sergilemelerine etki etmektedir (Güleç ve Cömert, 2004) Bu katılım ailelerin de daha yeterli hissetmesine, çocukları ile daha çok iletişim kurma eğiliminde olmasına ve öğretmenle ilişkilerinden daha hoşnut olmasına yaramaktadır (Fishman ve Nickerson, 2015). MacMillan ve Turnbull (1983) yaptığı araştırmada özel gereksinimli çocukları olan ailelerin katılımlarının hem aile hem de çocuk için pek çok faydası olduğunu; ailelerin eğitim programlarını daha iyi anladığını ve çocuğu ile daha etkili çalışabilmenin yollarını öğrendiklerini böylece çocuğun da daha hızlı gelişim gösterebildiğini ve daha iyi bir anne-baba-çocuk ilişki kurabildiklerini belirtmektedir. Tüm bu faydaların yanı sıra özel eğitimde aile katılımının gerekliliği yasal düzenlemelerle kabul edilmektedir. 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında KHK’de özel eğitim amaç ve ilkeleri bölümünde “Ailelerin, özel eğitim sürecinin her boyutuna aktif katılmalarının sağlanması esastır” ifadesi yer almaktadır.

2.7.4. Davranış Yönetimi

Etkili bir sınıf yönetimi uygun ilke ve yöntemler ile ortamın düzenlenmesine bağlıdır ve etkili sınıf yönetimi daha kısa bir zamanda, daha az çaba ile hedeflenen amaçlara ulaşılmasına yardımcı olmaktadır. Sınıf yönetiminin niteliğini etkileyen pek çok etken vardır; öğrencilerin farklı ailelerden, sosyal çevrelerden, farklı ekonomik koşullardan geliyor olması bunlardan bazılarıdır. Öğretmenlerin tüm bu etkenleri ve bireysel farklılıkları göz önünde bulundurması etkili sınıf yönetimi için oldukça önemlidir (Demirel, 2002; Kaya, 2023).

2.7.5. Mesleki Gelişimi Sağlama

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin sağlanması, eğitim kalitesini artırmada ve öğrencilerin başarılarını geliştirmede kritik bir rol oynar. Mesleki gelişim, öğretmenlerin bilgilerini güncellemelerine, yeni öğretim yöntemleri öğrenmelerine ve kişisel yetkinliklerini artırmalarına olanak tanır. Öğretmenlerin mesleki gelişimi, doğrudan öğrencilerin akademik başarılarına katkıda bulunur. Araştırmalar, yüksek performanslı öğretmenlerin daha iyi eğitim ortamları yaratarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirdiğini göstermektedir (Darling-Hammond, 2000). Eğitim

dünyası sürekli olarak değişen bir alandır. Yeni araştırmalar, teknolojiler ve pedagojik yaklaşımlar, öğretmenlerin bu değişimlere uyum sağlamasını gerektirir. Mesleki gelişim programları, öğretmenlerin en yeni eğitim stratejilerini ve teknolojilerini öğrenmelerine yardımcı olur. Örneğin, teknolojinin sınıfta etkili kullanımı veya farklı öğrenme stillerine yönelik stratejiler gibi konular, öğretmenlerin derslerini daha etkili hale getirmelerine yardımcı olabilir (Guskey, 2002) . Sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin motivasyonunu ve iş tatminini artırır. Yeni bilgiler edinmek ve mesleklerinde ilerleme kaydetmek, öğretmenlerin kendilerini daha değerli ve yetkin hissetmelerini sağlar. Bu durum, öğretmenlerin mesleklerine duydukları bağlılığı artırarak, okullarda pozitif bir çalışma ortamı oluşturur (Day & Gu, 2007) .

2.8. İlgili Literatür

Ocak, Adalıoğlu ve Yurtseven (2023), yapmış oldukları araştırmada özel eğitim öğretmenlerin öz yeterlik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. 360 öğretmenin dahil olduğu araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Özyeterlik algısının yaşa ve cinsiyete göre değişmediği ancak özel eğitim bölümünden mezun olma durumuna göre değiştiği bulgular arasında yer almıştır. Araştırma sonucuna göre özyeterlik algısı ile motivasyon düzeyi arasında düşük düzeyde ve pozitif bir ilişki mevcuttur. Bununla birlikte özyeterlik algısı, motivasyon düzeyi için anlamlı bir yordayıcıdır.

Omak, Alpdoğan ve Sazak (2022) sınıfında OSB’li öğrencileri bulunan öğretmenlerin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşlerini incelemek üzere gerçekleştirdikleri araştırmada 12 özel eğitim öğretmeni ile görüşme yapmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji ile desenlenmiştir ve betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenler OSB ile ilgili kuramsal bir tanım yapmak yerine OSB’yi karşılaştıkları öğrencilerin gösterdiği belirtiler üzerinden tanımlamıştır. Öğretmenlerin çoğunun problem davranışlarla baş etmede güçlük yaşadığı ve problem davranışların sağaltımında özel alan yeterlikleri bakımından yeterli olmadıkları görülmüştür. Bununla birlikte öğretmenlerin öğretim teknikleri ve stratejileri konusunda yetersiz oldukları bulgular arasında yer almıştır. Öğretmenlerin özel alan yeterlikleri arasında yer alan aile ile iş birliği konusunda yeterli olduğu ancak güçlük yaşadığı da görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre özel eğitim öğretmenlerinin OSB’li öğrencilerin eğitiminde yeterliklerinin düşük olduğu ve daha yeterli hale gelmek için hizmet içi eğitim,

seminer, kurs ve yüksek lisans yollarına başvurdukları bulguları yer almıştır.

Koçak (2018), yapmış olduğu nitel araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme yöntemini kullanarak Özel Eğitim İş Uygulama Okulu 3. Kademe öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 15 alan mezunu öğretmen ile 15 alan dışı öğretmen oluşturmuştur. Yapılan görüşmeler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sonucunda elde edilen bulgular alan mezunu öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun kendini mesleki olarak yeterli hissettiği yönündedir. Alan bilgisinde, alan öğretmenleri kendini yeterli hissederken alan dışı öğretmenlerin yeterli hissetmediği görülmüştür. Bununla birlikte özel eğitimde kullanılan yöntem ve teknikler, bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama, kazanımları gerçekleştirme, problem davranışlar ile baş etmede de bulgular aynı yöndedir. Materyal hazırlama, geliştirme, teknoloji kullanımı, program uyarlama, uygulama, aile eğitimi, sınıf yönetimi, öğrenci ile iletişim konularında ise hem alan öğretmenlerinin hem de alan dışı öğretmenlerin kendilerini yeterli hissettiği bulgular arasında yer almıştır. Her iki öğretmen grubu da performans düzeyi belirleme ve ölçme değerlendirme süreçlerinde kendilerini yeterli hissetmediğini ifade etmiştir. Araştırma sonucunda ise tüm öğretmenlerin genel manada mesleki yeterlik düzeylerinin yüksek olduğu, alan mezunu öğretmenlerin yeterlik değerlerinin alan dışı öğretmenlerine göre daha nitelikli olduğu sonucuna varılmıştır.

Bayrakdar, Vural-Batık ve Barut (2016) yaptıkları araştırmada özel eğitim öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını program, akademik başarı ve cinsiyet değişkenleri çerçevesinde incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada genel tarama yöntemi kullanılmış ve veriler istatistiki yöntemler ile analiz edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 4. sınıfa devam eden 129 özel eğitim öğrencisi oluşturmuştur. Özel eğitim öğretmen adaylarının özyeterlik düzeyleri ile öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları arasında olumlu yönde orta düzeyde anlamlı ilişki olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının özyeterlik düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyet değişkeninin bu duruma etki etmediği ancak öğrenimlerine devam ettikleri programa göre özyeterlik düzeylerinin farklılık gösterdiği bulgular arasında yer almıştır. Zihin engelliler öğretmen adaylarının işitme engelliler öğretmen adaylarına göre özyeterlik algılarının daha yüksek olduğu araştırma sonuçlarında yer almıştır.

Dere-Çiftçi (2015), özel eğitim merkezlerinde çalışan 318 öğretmenin katıldığı

araştırmasında farklı branşlardan öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri ile tükenmişlik düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada ilişkisel tarama yöntemi kullanılmış ve veriler Kişisel Bilgi Formu, Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği, Öğretmenlik Mesleki Tükenmişlik Ölçeği kullanılarak toplanmış SPSS paket programı ile çözümlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki yetkinlikleri branş, cinsiyet, yaş değişkenleri ile incelenmiş ve aralarında farklılık bulunamamıştır. Mesleki tükenmişlik düzeylerinde de yaş ve cinsiyet bakımından bir farklılık bulunamazken branş arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Araştırma sonucuna göre görme engelliler öğretmenlerinin mesleki tükenmişlik düzeyleri okul öncesi öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermektedir. Bununla birlikte araştırma sonucuna göre mesleki yetkinlik ile tükenmişlik düzeyi arasında negatif yönlü ilişki söz konusudur.

Öğülmüş (2014), alan mezunu ve alan dışından mezun öğretmenler ile yaptığı çalışmada özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ölçmeyi amaçlamıştır. Tarama yöntemi kullanılan bu nicel araştırma betimsel olarak desenlenmiştir. Araştırmacı tarafından Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği geliştirilmiş ve araştırmada kullanılmıştır. Öncelikle Konya’da görev yapan 233 öğretmene ve daha sonra farklı illerde görev yapan 377 öğretmene uygulanmış, SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmeni olarak görev öğretmenlerin genel mesleki yeterliklerinin oldukça yüksek olduğu bulgulanmıştır. Ancak mesleki yeterlik düzeyleri branşa göre değişiklik göstermektedir. Mesleki gelişimde sınıf öğretmenliğinden mezun olan öğretmenlerin puanı diğer branşlara göre daha yüksekken alan bilgisi ve mesleki yeterlik genel puanlarında özel eğitim alanında mezun olan öğretmenlerin puanları diğer branşlardan daha yüksektir.

Ergül, Baydık ve Demir (2013) hem öğretmenlerle hem de öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada zihin engelliler öğretmenliği lisans programına ve mesleki yeterliklerine ilişkin görüşleri incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmada 107 özel eğitim öğretmeni ile 4. sınıfa devam etmekte olan 160 özel eğitim öğretmeni adayı yer almıştır. Öğretmenlerin özel eğitim alan yeterliklerinin mesleki alanlara göre bir farklılık göstermediği bulgulanmıştır. Ancak özel eğitim alan yeterliklerinde özel eğitim öğretmenlerinin aday öğretmenlere göre kendilerini daha yeterli buldukları görülmüştür. Lisans eğitiminde yapılabilecek değişikliklerle ilgili en çok öneride

bulunan grup özel eğitim öğretmenleri olmuştur. Katılımcılar, özel eğitimde davranış değiştirme ve sınıf yönetimi konularına ağırlık verilmesi gerektiğini söylerken OSB, dil ve konuşma, sınıf yönetimi alanlarında kendilerini yeterli bulmadıklarını ve hizmetiçi eğitime ihtiyaç duydıklarını ifade etmişlerdir.

Ergenekon (2005), görevine yeni başlayan zihinsel engelliler öğretmenlerinin mesleki sorunlarını ve önerilerini belirlemeyi amaçladığı çalışmasının yöntemini nitel olarak belirlemiş ve görüşme tekniğini kullanmıştır. Çalışma sırasında görevine yeni başlayan 17 zihinsel engelliler öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve veriler toplanmıştır. Ardından tümevarım yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yeni ortama alışma, okul yönetimi, personeli ve aileler ile iş birliği, sınıf yönetimi, öğretimi planlama konularında zorluk yaşadıkları bulgusuna ulaşılmıştır. Sınıfların fiziksel yapısında eksiklikler olduğunu ifade ederken sınıfta davranış yönetimini sağlamaya çalışırken en çok uyarı ve ceza yöntemlerini kullandıklarını belirtmişlerdir.

Tschannen-Moran, Woolfok Hoy (2002) 255 öğretmen ile yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin özyeterlik duygularına katkıda bulunan ana kaynakları ve destekleri değerlendirmeyi amaçlamıştır. Öğretim materyalleri bakımından önemli imkanlar sunulmasının, yöneticilerden ve meslektaşlardan gelen desteğin, aile ve toplum desteğinin düzeylerine göre öğretmenlerin özyeterlikleri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler okul öncesi, ilkököl, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenlerdir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin özyeterlik algıları gelişmektedir ve meslektaşlardan veya yöneticilerden gelen destek bu konu üzerinde etkili değildir. Öğretim materyallerinin mevcudiyeti ise sınırlı düzeyde de olsa öğretmenlerin görevlerinin zorluk derecesinin değerlendirmesine ve bu zorluğu aşabilecekleri konusundaki inançlarına etki etmektedir. Bununla birlikte ailelerden gelen destek seviyesi de öz yeterlik algısını değerlendirmede nispeten etkilidir. Ayrıca öğrenci yaşının ilerlemesi ile birlikte öğretmenler görevlerinin zorluk derecesinin arttığını düşünmekteler çünkü öğrencilerin ilgisini çekme, uygun öğretim stratejilerini kullanma, öğrenci davranışları yönetme gibi konularda kendilerine daha az güvenmektedirler. Tschannen-Moran ve Woolfok Hoy yapmış olduğu araştırmaya göre yönetici ve meslektaşların öğretmenlerin özyeterliğini etkilemediği sonucunu şaşırtıcı bulmuşlar, bir hayal kırıklığı olarak değerlendirilmişlerdir ve bu durumun okullarda daha iş birlikçi yapılar oluşturularak değiştirilebileceğini ileri sürmüşlerdir.

Ruma, Houchins, Jolivette ve Benson (2010) özel eğitim öğretmenlerinin meslekten ayrılma oranlarının artması ile birlikte öğretmen öz yeterliği, kolektif öz yeterlik ve iş memnuniyeti arasındaki ilişkiyi incelemek üzere anketler aracılığı ile bir araştırma yapmışlardır. Yapılan araştırmada öğretmen öz yeterliğinin iş memnuniyeti üzerinde doğrudan bir etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öz yeterliği yüksek olan öğretmenlerin iş memnuniyeti de yüksektir. Bununla birlikte kolektif yeterliliğin öğretmen yeterliğini doğrudan etkilediğini, iş memnuniyeti üzerinde ise doğrudan bir etkisi olmadığını görmüşlerdir. Bu durum ise grup olarak algılanan yeterlik seviyesinin bireysel yeterlik algılarını etkilediğini göstermektedir. Araştırmada öğretim düzeyi, öğretim ortamı ve sertifika türü gibi değişkenlere yer vermişler ancak bu değişkenlere göre anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

Gebbie, Ceglowski, Taylor ve Miels (2012) yapmış olduğu çalışmada zorlayıcı problem davranışlara sahip özel gereksinimli öğrencilerle çalışan üç okul öncesi öğretmenin problem davranışlarla başa çıkma konusunda alacağı eğitim desteğinin sınıf uygulamalarını nasıl etkilediğini incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmacılar çalışma grubunu amaçlı örnekleme yöntemi kullanarak belirlemiş ve Kuzey Carolina’da bir ilçedeki okul öncesi eğitimi veren kurumlarda çalışan özel eğitim öğretmenlerine mail yolu ile ulaşarak çalışmaya davet etmişlerdir. Bu konuda desteğe ihtiyacı olduğunu belirten beş öğretmen çalışmaya katılmış ancak araştırmada üç öğretmen cevabı kullanılmıştır. Öğretmenler bu süre zarfında sınıf ve davranış yönetimi konusundaki soruları yanıtlamış, küçük çocuklar için davranış yönetimi stratejileri konusunda eğitimlere katılmış, eğitim sırasında sunulan en az iki stratejiyi aktif olarak uygulamış ve destekleyici çevrimiçi öğrenme topluluğunun üyeleri ile 4 hafta boyunca etkileşimde bulunmuştur. Araştırma sonucunda öğretmenlerin, meslektaşlarıyla çevrimiçi etkileşimden sonra zorlayıcı problem davranışları yönetme konusunda daha yetkin hissettikleri ortaya konulmuştur. Öğretmenlerin çevrimiçi etkileşimleri, öğretmen öz yeterliliğini etkilemede oldukça etkili bir yol olarak belirlenmiştir.

Feng ve Sass (2013), öğrencilerin matematik ve okuma başarılarını analiz ederek öğretmenlerin sertifikalarının ve profesyonel gelişimlerinin ölçmeyi amaçlamıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 1999-2000 ve 2004-2005 yılları arasında Florida’da özel eğitim alanında öğretmenlik yapan kişiler ile onların ders verdiği hem engeli olan hem de olmayan öğrenciler oluşturmaktadır. Yaklaşık 3 milyon öğrencinin 6 yıl boyunca toplanan test sonuçları analiz edilmiştir. Bu çalışmanın sonucunda özel eğitim

sertifikasına sahip öğretmenlerin, özel eğitim sertifikasına sahip olmayan öğretmenlere göre engelli öğrencilerde daha yüksek başarı sağladığı bulunmuştur. Bununla birlikte ileri derecelere sahip öğretmenlerin, sadece lisans derecesine sahip olan öğretmenlere göre, engelli öğrencilerin matematik başarısını artırmada daha etkili olduğu sonucu da araştırmada yer almıştır.

Dimopoulou (2014), araştırmasında özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik algısı ile kolektif öz yeterlik algısı arasındaki ilişkiyi ve onları başarıya olan etkisini incelemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu İngiltere'deki özel gereksinimli öğrencilerin bulunduğu 27 okuldan 39 öğretmen oluşturmuştur. Bu öğretmenlerin 12'si öğretmen, 11'i lider öğretmen, 16'sı ise yöneticidir. Öz yeterlik için Dowson'ın (2010) oluşturduğu ölçek kullanılırken kolektif yeterlik için ise Tschannen-Moran ve Barr'ın (2004) oluşturduğu ölçekten faydalanılmıştır. Ölçekler okullara basılı olarak gönderilerek veriler toplanmıştır. Araştırmanın sonuçları öz yeterlik ile kolektif yeterlik arasında pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öz yeterlik ile görev süresi arasında pozitif bir ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Öz yeterlik kolektif yeterlik ve başarı arasında bir bağlantı olduğu kesin olarak görülse de öz yeterlik ile okul başarısı arasında sağlam bağlantılar kurulabilmesi için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu sonuçlar arasında yer almıştır.

Horan ve Merrigan (2019) Hem nicel hem de nitel yöntemi kullandığı araştırmasında Sharma, Loreman ve Forlin'in (2012) ölçeğini çevrimiçi olarak uygulayarak nicel verilere ve yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanarak da nitel verilere ulaşmıştır. Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi kullanarak belirlenmiştir ve yalnızca ilköğretim düzeyinde otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenler çalışmaya dahil edilmiştir. Nihayetinde araştırmaya 643 potansiyel yanıttan 50 yanıt alınmıştır. 16 katılımcı az eğitim alan ya da hiç eğitim almayan gruba, 23 katılımcı yüksek derecede eğitilmiş gruba dahil edilmiştir. 11 katılımcı ise bu gruplardan herhangi birine dahil edilmemiştir. Araştırmanın nitel kısmına ise 7 öğretmen katılmıştır. Bu öğretmenleri altısı kadın biri erkektir ve 3-15 yıl arasında değişmektedir. Araştırma sonuçları "yüksek derecede eğitilmiş" öğretmenler için öz yeterlik düzeylerinin anlamlı derecede daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur ve bu sonuç nitel veriler ile de desteklenmiştir.

Dimitrios, Foteini, Harilaos, Victoria ve Panagoula, (2020) yapmış olduğu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin cinsiyet, yaş, medeni durum, hizmet yılı ve

uzmanlık gibi faktörlerin öz yeterliklerine etkisini incelemeyi amaçlamışlardır. Araştırmının çalışma grubunu ilköğretim ve ortaöğretimde görev yapan ve farklı illerde çalışan 106 özel eğitim öğretmeni oluşturmuştur. Öz yeterlik düzeyini belirlemek için nicel yöntemle başvurarak öz yeterlik algısı ölçeği kullanmış ve verileri SPSS ile analiz etmişlerdir. Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin öz yeterlik düzeyleri yüksektir ve yaş ile öz yeterlik arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki vardır. Aynı zamanda öğretmenlerin öz yeterlik düzeylerini artırma yollarını arayan bu çalışmada hizmetiçi eğitimlerin ve mesleki gelişimin öz yeterlik üzerinde önemli bir etkisi olduğuna dikkat çekilmiştir. Bu alanlara odaklanması öğretmenlerin kendine olan güveni artacak ve böylece daha etkili bir eğitim sunmalarına katkıda bulunulacaktır.

Francois (2020) araştırmasını Kansas eyaletinde okul öncesi eğitiminde lisanslı ve aktif olarak çalışan veren 27 öğretmenle gerçekleştirmiştir. Öğretmenlerin çoğu yüksek lisans derecesine sahip kadınlardır. Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin eğitim ihtiyaçları ve bu ihtiyaçların nasıl karşılanabileceğini anlamak için öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinin neler olduğu, söz konusu faaliyetlerin öğretmenlerin uygulamalarına olan katkısı ve öz yeterlik algısının bu süreçteki rolü incelenmiştir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin başka eğitim uygulamalarında gözlem yapma, meslektaşlar ile gayriresmi sohbet etme ve kitap okuma gibi daha az resmi olarak gelişim faaliyetlerine katıldıkları görülmüştür. Öz yeterlik ile öğretmen uygulamaları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ancak erken çocukluk döneminde öz yeterlik arttıkça öğretmenlerin yeni uygulamaları mevcut pozisyonlarında kullanma oranları da artmışmıştır. Okul öncesi ile erken çocukluk özel eğitiminde öz yeterlik konusunda belirgin farklılıklar bulunmuştur.

Mastrothanas, Zervoudakis (2021) Yunan özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik algısını ölçmek için bir ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Bu çalışma ile aynı zamanda Yunanistan'da ortaöğretimde destek eğitim veren özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlik algısını ve bu algıyı etkileyen faktörleri belirlemeyi amaçlamışlardır. Araştırmının çalışma grubunu 2019-2020 eğitim öğretim yılında Yunan ortaokul veya liselerinde destek eğitim veren 147 özel eğitim öğretmeni oluştur. Araştırma sonuçlarına göre destek eğitim veren özel eğitim öğretmenleri öğretim stratejileri, sınıf yönetimi faktörleri açısından yüksek öz yeterlik algısına sahiptir. Erkek öğretmenlerin öz yeterliği kadın öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek

bulunmuştur. Öğretmenlik deneyimi arttıkça öz yeterlik algısının arttığı sonuçlar arasında yer almıştır. Bununla birlikte desteklenen öğrenci sayısının öğretim stratejileri alt boyutunda öz yeterlik ile arasında düşük düzeyde negatif yönlü korelasyon olduğu görülmüştür.

Guo, Dynia ve Lai (2021) özel eğitim öğretmenlerinin engeli olan ve olmayan çocukların eğitimi konusunda öz yeterlik algılarının değişkenlik gösterip göstermediği ve engel türünün öz yeterlik algılarını etkileme durumunu incelemek amacıyla bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Araştırmanın çalışma grubunu 73 erken çocukluk özel eğitim öğretmeni ve 837 okul öncesi dönemi öğrencisi oluşturmuştur. Araştırma sonuçları öğretmenlerin engelli çocuklarla çalışırken, tipik gelişim gösteren çocuklara kıyasla daha az öz yeterlik hissettiğini ve özellikle otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla öğretim konusunda en düşük öz yeterliliğe sahip olduklarını göstermiştir. Ayrıca aynı sınıftaki çocukların bireysel farklılıklarının öğretmen öz yeterliğini ve çocukların okur yazarlık becerileri etkileyebileceği sonucuna ulaşılmıştır.

Kumar (2023), yapmış olduğu literatür taraması ile özel eğitimde mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin uygulamaları, tutumları ve bilgileri ile öğrencilerin akademik ve sosyal-duygusal gelişimleri üzerindeki etkilerini incelemeyi amaçlamıştır. Çalıştaylar, koçluk, çevrimiçi kurslar ve çevrimiçi öğrenme toplulukları gibi mesleki gelişim yöntemleri detaylı olarak incelenmiştir. Literatür incelemesinden hareketle özel eğitimdeki öğretmen eğitimi ve mesleki gelişim, öğretmenlerin etkililiğini ve öğrenci başarılarını önemli ölçüde etkilemektedir. Kanıta dayalı programlar, farklı ihtiyaçları ele alarak öğretmenleri gelişime teşvik etmekte, işbirliğini artırmakta ve kapsayıcılığa olumlu bir bakış açısı kazandırmaktadır. Bu da öğrencilerin akademik başarılarını, derse katılımlarını, sosyal-duygusal gelişimlerini ve kapsayıcı eğitime daha rahat erişimlerini artırır. Araştırma sonucuna göre kaliteli ve sürekli mesleki gelişime yatırım yapmak oldukça önemlidir böylece kapsayıcı ve adil öğrenme ortamları oluşturularak her öğrenci, yeteneklerinden bağımsız olarak potansiyelini en üst düzeye çıkarması sağlanabilir.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili bilgiler verilmektedir.

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterliklerinin incelenmesi amaçlanmıştır ve bu doğrultuda araştırma için nitel araştırma yöntemi belirlenmiştir. Nitel araştırma yönteminde üzerinde çalışılan konu veya sorun hakkında derinlemesine bilgi toplamak hedeflenir ve bilgiler genellikle tecrübe edilen alanlardandır. Veri toplama süreçleri daha çok doğal ortamlarda, insanlarla doğrudan konuşarak etkileşimli olarak sürdürülür ve olayların gerçekçi, bütüncül bir şekilde ortaya konulmasına çalışılır. Bununla birlikte araştırmacılar tek bir veri kaynağındansa gözlem, görüşme, dokümanlar gibi birden fazla veri kaynağından yararlanır ve karmaşık konulara ayrıntılı bir bakış açısı sağlar (Creswell, 2013). Nitel araştırma yöntemine ait 5 temel araştırma deseni bulunmaktadır. Bu araştırmada kullanılan desen ise durum çalışmasıdır. Durum çalışmasının temeli psikoloji ve sosyoloji gibi alanlara dayanmaktadır ve kişilerin dünyayı algılama biçimlerini ortaya koymak amacıyla sahada yapılan çalışmaları içermektedir (Bogdan ve Biklen, 2022: 9). TDK'ye göre durum, içinde bulunulan koşulların tümünü ifade etmektedir, dolayısıyla durum çalışması içinde bulunulan zaman ve mekandan bağımsız düşünülemez. Yinn'e (2009) göre durum çalışması araştırmacının değişkenler üzerinde kontrolünün olmadığı güncel durumlarda nasıl ve neden sorularının yanıtlarını derinlemesine araştırmak için kullanılan bir yöntemdir. Durum çalışmasının en önemli özellikleri; belirli bir olay ya da olguyu odağına alması, sonucundan elde edilenlerle bu olay ya da olguyu ayrıntılı olarak açıklaması, okuyucuların olguyu daha iyi anlayabilmesi ve yeni anlamlar çıkarabilmesi ya da bildiklerini teyit edebilmesidir (Merriam, 2013). Durum çalışmaları çalışılan durum ve amaçlara göre çeşitli şekillerde sınıflandırılmıştır. Yinn (1994) bu araştırma desenini amaçlarına göre açıklayıcı, keşfedici, betimleyici olmak üzere üç çeşit olarak sınıflandırmıştır. Bu araştırmada, betimleyici yöntem kullanılacaktır. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin yeterlikleri incelenirken, onların profesyonel gelişim ihtiyaçları da belirlenecektir. Bununla birlikte betimleyici yöntem, yeterlikler hakkında genel bir resim sunmak ve mevcut durumu ortaya koymak amacıyla da kullanılacaktır.

3.2. Çalışma Grubu

Araştırmada yer alan katılımcılar, ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmanın amacı doğrultusunda belirli kriterlere sahip katılımcıların seçilmesini ifade eder. Bu yöntem, belirli niteliklere sahip bireylerin araştırma kapsamına alınmasını sağlar (Creswell, 2013; Patton, 2002). Bu araştırmada kullanılan ölçütler şunlardır: Katılımcıların uygulama okulu ya da özel eğitim sınıfında çalışıyor olması ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ya da otizm spektrum bozukluğu (OSB) tanısı almış öğrencilerle çalışıyor olmasıdır.

Bu kriterler doğrultusunda, araştırmanın çalışma grubunu Samsun, Elazığ, Hatay, Van, Malatya, Ankara, Zonguldak, Bursa, Rize, Adana, Erzincan, Konya, Yozgat, Çorum ve Yalova illerinde uygulama okulu ya da özel eğitim sınıfında görev yapan ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş ya da otizm tanısı almış özel gereksinimli öğrencilerle çalışan 30 öğretmen oluşturmaktadır. Bu yöntem sayesinde, araştırma konusu ile doğrudan ilgili ve deneyim sahibi öğretmenlerin görüşlerine başvurularak, daha derinlemesine ve nitelikli veriler elde edilmiştir.

3.3. Veri Toplama Araçlarının Geliştirilme Süreci ve Verilerin Analizi

Görüşme, kişi ya da kişilerle, önceden konuya ilişkin hazırlanan ya da o an amaca uygun olacak şekilde yöneltilen sorular aracılığıyla kişilerin duygu ve düşüncelerini öğrenmek, anlamak için yapılan sistemli, kontrollü ve amaçlı iletişimdir (Cohen ve Manion, 1994; Kvale, 1996). Kişilerin herhangi bir konu hakkındaki duyguları, fikirleri ya da davranış sebepleri öğrenilmek istendiğinde bunun için en uygun yollardan biri kişiye giderek ondan bilgi almaktır. Bilgi alırken açık uçlu sorular sormak ise kişinin özgür bir biçimde yanıt vermesine imkan sağlayarak duygu ve düşüncelerin öğrenilmesine yardımcı olur (Türnüklü, 2000). Görüşme tekniği farklı türler içermektedir. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, nispeten daha esnek olacak şekilde hazırlanmış soruların katılımcılar tarafından açık uçlu olarak yanıtlanmasına yarayan bir görüşme türüdür. Soruların kısmen standartlaştırılmış olması çalışmayı kendi çerçevesinde tutmaya yararken cevaba açık bırakılması çalışmanın derinleşmesini sağlamaya yaramaktadır (Wengraf, 2001; Alshenqeeti, 2014).

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Görüşme soruları “Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri” incelenerek

hazırlanmış ve ardından incelenmek üzere üç uzmana gönderilmiştir. Uzmanların görüşleri ve düzeltmeleri dikkate alınarak gerekli düzenlemeler yapılmış ve anlaşılabilirliğini kontrol etmek üzere iki öğretmene uygulanmıştır. Anlaşılabilirlik ile ilgili dönütler dikkate alınarak görüşme formuna araştırmada uygulanan son hali verilmiştir. Belirlenen ölçütleri sağlayan 50 öğretmene araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu google formlar aracılığı ile uygulanmıştır. Öğretmenlerin 30'u araştırmaya gönüllü olarak katılım sağlamıştır.

Araştırmada veri analizi için bir nitel veri analizi programından yararlanılmıştır. Bu program araştırmacıya topladığı nitel verileri sistematik olarak kodlama ve yorumlama imkanı veren bir yazılım programıdır (Creswell, 2021: 205). Kodlama sırasında önceden hazırlanmış bir kod listesi kullanılmamış, tümevarımsal olarak ilerlenmiş ve alanyazına dayalı bir yaklaşım benimsenmiştir. Katılımcıların vermiş olduğu yanıtlar defalarca okunarak, betimsel kodlama yöntemi ile bölümler kelime ya da kısa ifadelerle tanımlanmış ve özetlenmiştir. Daha sonra benzer kodlar gruplanarak kategoriler oluşturulmuş ve ilişkili kategoriler üst temalarda birleştirilmiştir. Üst temalar, yeterli alanları olarak belirlenmiştir.

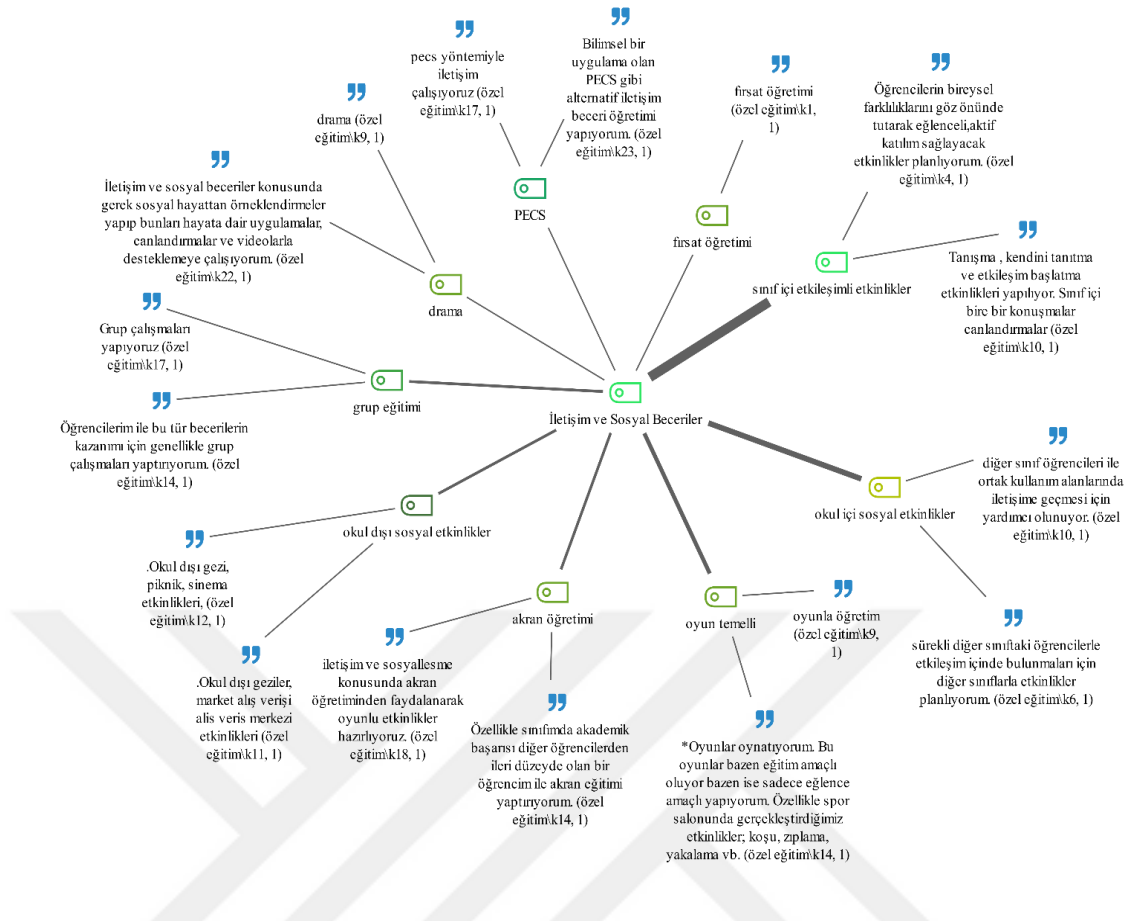
Araştırmanın inandırıcılığını sağlamak adına ekran bilgilendirmesi yönteminden faydalanılmış ve araştırmada yer almayan bir ekran, araştırma analizleri ile yorumlarında dikkat çeken bir sorunun olup olmadığını garanti altına almak adına sürece dahil edilmiştir (Miles ve Jozefowicz-Simbeni, 2010:737). Araştırma grubuna kapsamlı yer verilerek ve amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak aktarılabilirlik sağlanmaya çalışılmıştır (Lincoln ve Guba, 1985). Böylece araştırmanın geçerliği sağlanmıştır. Bununla birlikte veriler kodlanırken başka bir uzmandan örnek kodlamalar alınarak tutarlılık sağlanmaya çalışılmış (Creswell, 2016) ve analiz sürecinde şeffaf davranılarak araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır (Lincoln ve Guba, 1985).

4. BULGULAR

Bu bölümde veri toplama ve analizi sonucunda elde edilen bulgular sunulmaktadır. Özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterlikleri kapsamın sunulan bulgular öncelikle değişkenler gözetilmeksizin verilmiş olup daha sonra değişkenler ile ilişkileri birlikte sunulacaktır.

4.1. İletişim ve Sosyal Beceriler Boyutuna İlişkin Bulgular

Özel gereksinimli öğrencilerin ifade edici ve alıcı dil becerileri ile bulundukları ortama uygun davranış sergileme becerilerinin kazandırılması, akranları tarafından kabul görmesinin sağlanması için ne tür uygulamaların yapıldığı öğretmenlerin verdiği cevaplar ile incelenmiştir. Öğretmenlerin verdiği cevapların analiz edilmesi sonucunda iletişim ve sosyal beceriler teması altında; drama, grup eğitimi, akran öğretimi, fırsat öğretimi, oyun temelli öğretim kodlarından oluşan “öğretim yöntem ve teknikler”, PECS kodunu içeren “adis”, “sınıf içi etkileşimli etkinlikler”, “okul içi sosyal etkinlikler” ve “okul dışı sosyal etkinlikler” alt temaları yer almaktadır. Şekil 4.1’de öğretmenlerle yapılan görüşme sonucunda ortaya konan çizgi genişliğinin verilen cevabın sıklığını yansıttığı kod modeli yer almaktadır.

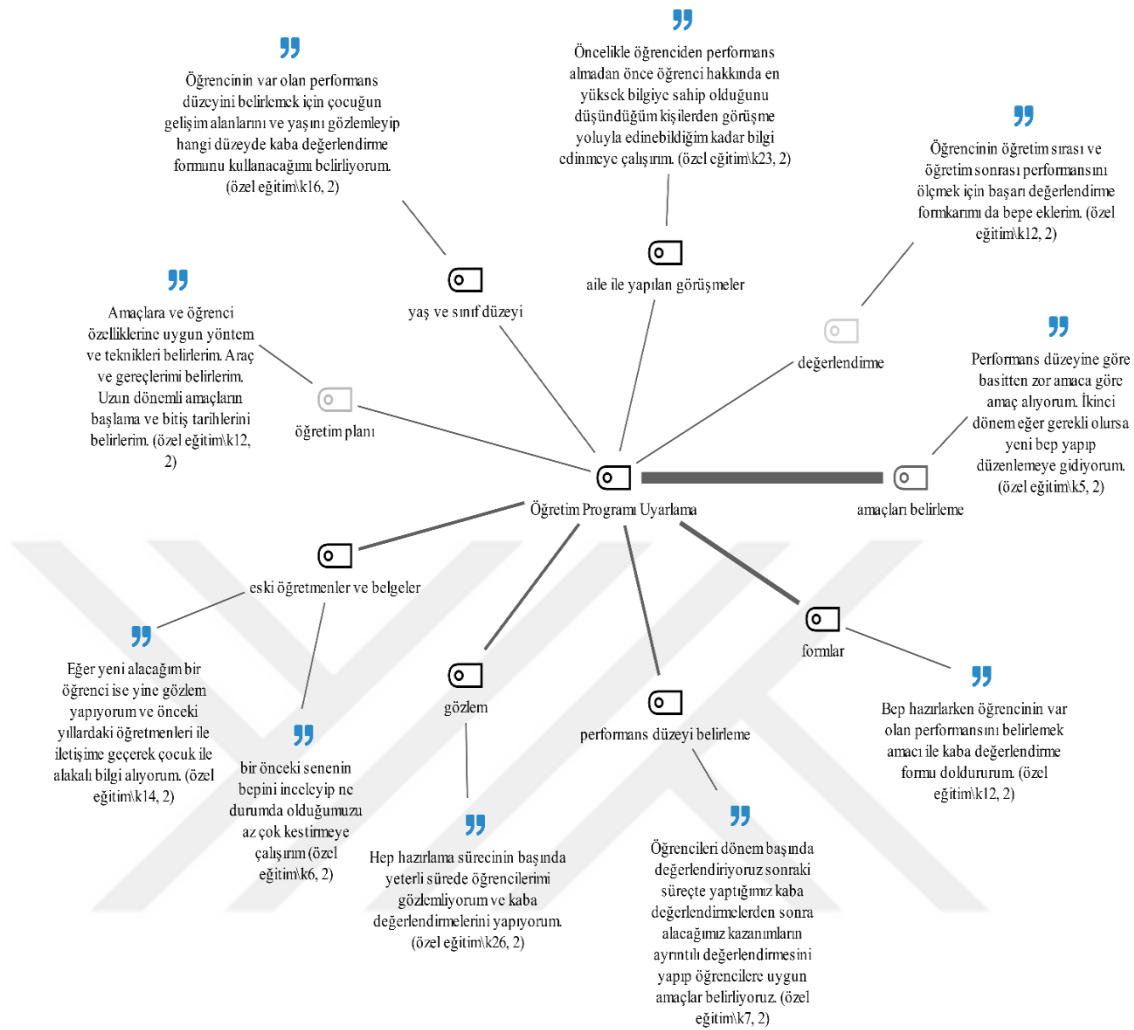


Şekil 4.1. İletişim ve Sosyal Beceriler kod modeli

4.2. Öğretim Programını Uyarlama

Araştırmamıza dahil edilen bu yeterlik alanı özel gereksinimli öğrencilerin akademik ve akademik olmayan alanlarda yapabildikleri ve yapamadıklarının belirlenerek performans düzeyinin ortaya konduğu, öğrencinin performansına ve çeşitli değişkenlere göre kazandırılması hedeflenen amaçların belirlenerek bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması uygulamalarını içermektedir. Bunun yanı sıra söz konusu yeterlik alanı ile ilgili daha derinlemesine bilgi sahibi olmak adına bireyselleştirilmiş eğitim programlarında yer alması gerekli olan öğretim yöntem ve teknikleri, materyaller ve ölçme değerlendirme araçlarına ait sorulara da yer verilmektedir. Öğretim programını hazırlama boyunun altında formlar, gözlem, eski öğretmenler ve belgeler, aile ile yapılan görüşmeler, yaş ve sınıf düzeyi alt kodlarından oluşan “performans düzeyini belirleme” ile “amaçları belirleme”, “öğretim planı”, “değerlendirme” olmak üzere 4 alt tema yer almaktadır. Şekil 4.2.’de öğretim programı uyarlama temasına ait, çizgi genişliğinin verilen cevabın sıklığını

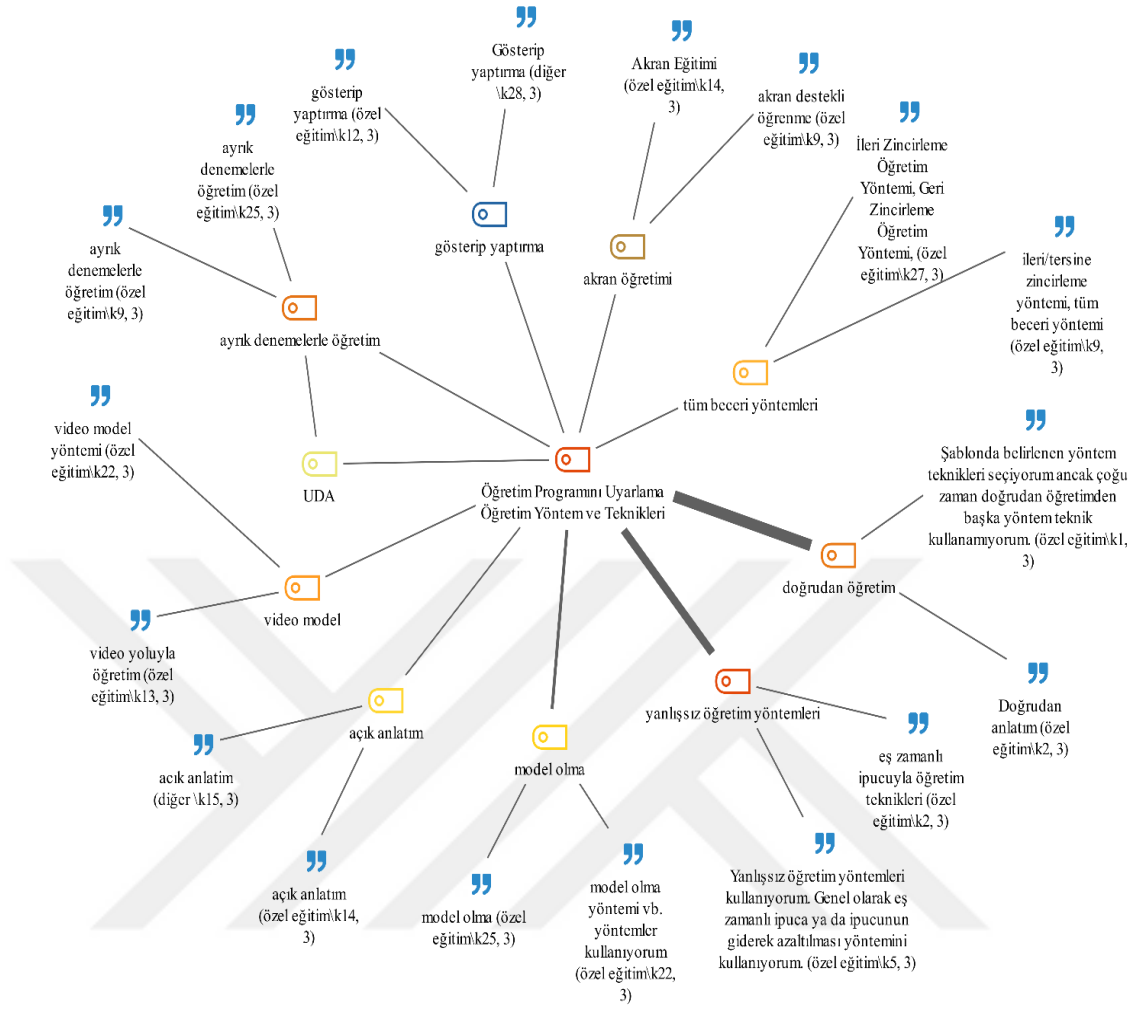
yansıttığı kod modeli yer almaktadır.



Şekil 4. 1. Öğretim Programını Uyarlama kod modeli

4.2.1. Öğretim Yöntem ve Teknikleri

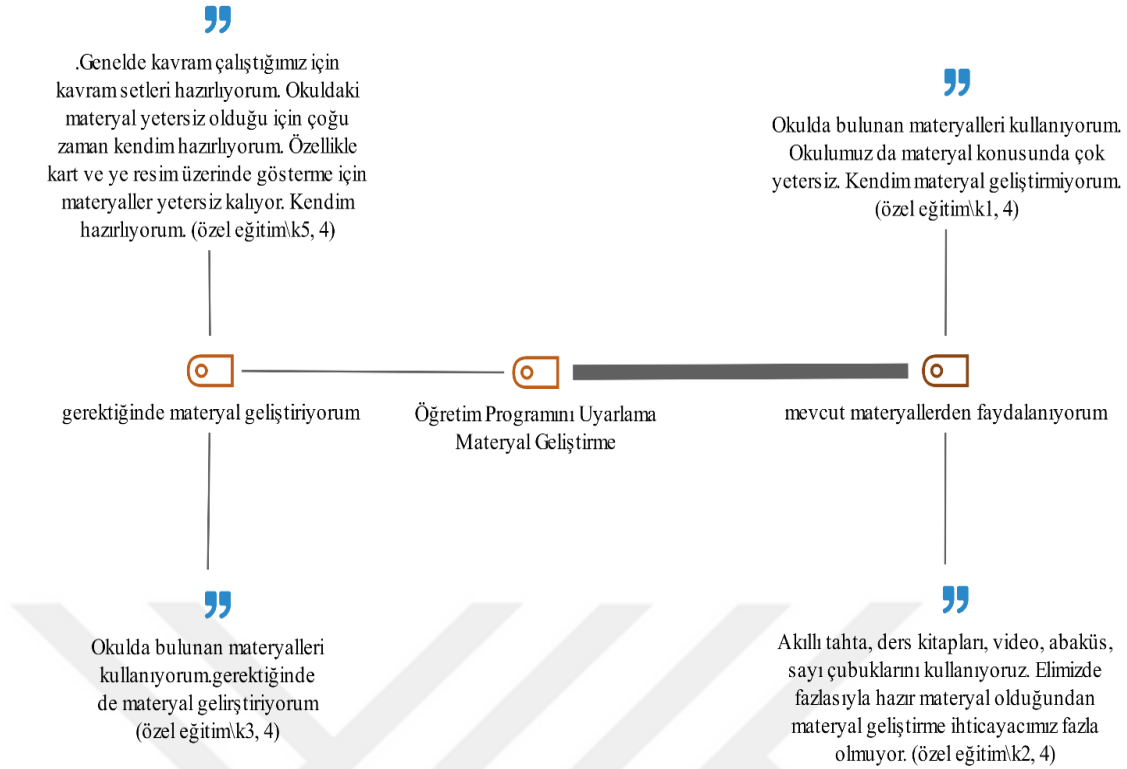
Bireyselleştirilmiş eğitim programına göre bireyselleştirilmiş bir öğretim yapabilmek için bu programda yer alması gereken başlıklardan biri de “öğretim yöntem ve teknikleri”dir. Özel gereksinimli öğrencinin ihtiyaçları belirlendikten sonra atılması gereken adımların başında o ihtiyacın gidirilmesi için gerekli olan hedefin belirlenmesi ile birlikte ona ve öğrenciye uygun öğretim yöntem ve tekniğinin seçilmesi gelmektedir. Öğretmenlerin yelpazesinde yer alan ve kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinin onların öğretim programını uyarlama ve uygulama yeterlikleri hakkında ipucu verebileceği düşünülmektedir. Bu nedenle görüşmede öğretmenlerin öğretim sırasında kullandığı öğretim yöntem ve teknikleri sorusuna da yer verilmiştir. Şekil 4.3.’te görüşme verilerinin analizi ile ortaya çıkan öğretim yöntem ve teknikleri yer almaktadır.



Şekil 4.3. Öğretim Yöntem ve Teknikleri kod modeli

4.2.2. Materyal Geliştirme

Öğretimin bireyselleştirilmiş eğitim programına göre sürdürülebilmesi için uygun öğretim yöntem ve teknikler belirlendikten sonra öğrenciye ve bu yöntem ve tekniklere uygun materyallerin seçilmesi; bireyselleştirilmiş eğitim programlarında bu materyallere yer verilmesi gereklidir. Bu anlamda öğretmenlerin materyal seçimi ve uygun materyallere erişemediği durumlarda materyal geliştirebilmesinin hem bireyselleştirilmiş eğitim programının hem de öğretmenin yeterliği için önemli olduğu düşünülmektedir. Şekil 4.4.'te öğretmenlerin materyal geliştirme durumlarına ait kod modeli çizgi genişliği ile verilmektedir.

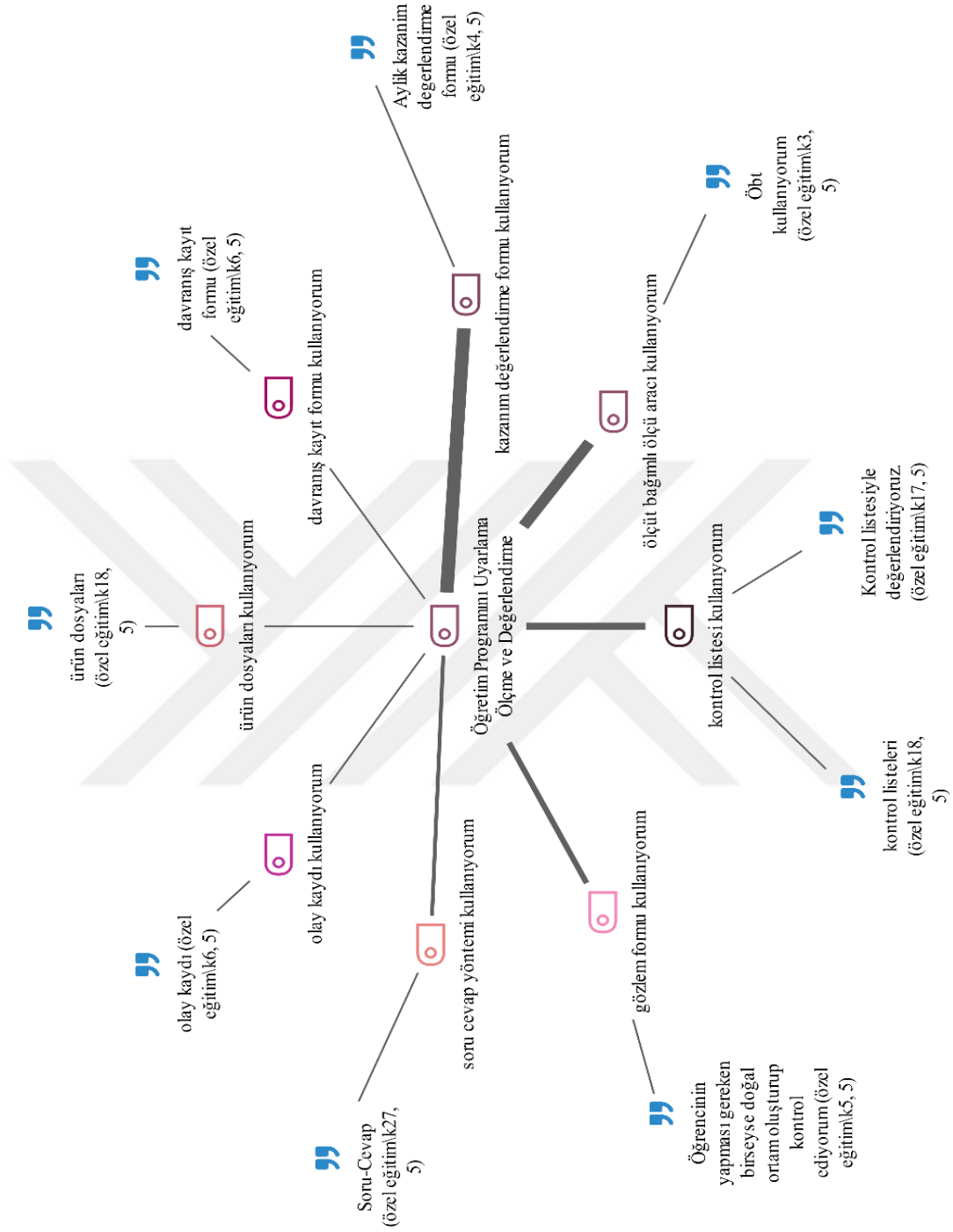


Şekil 4.4. Materyal Geliştirme kod modeli

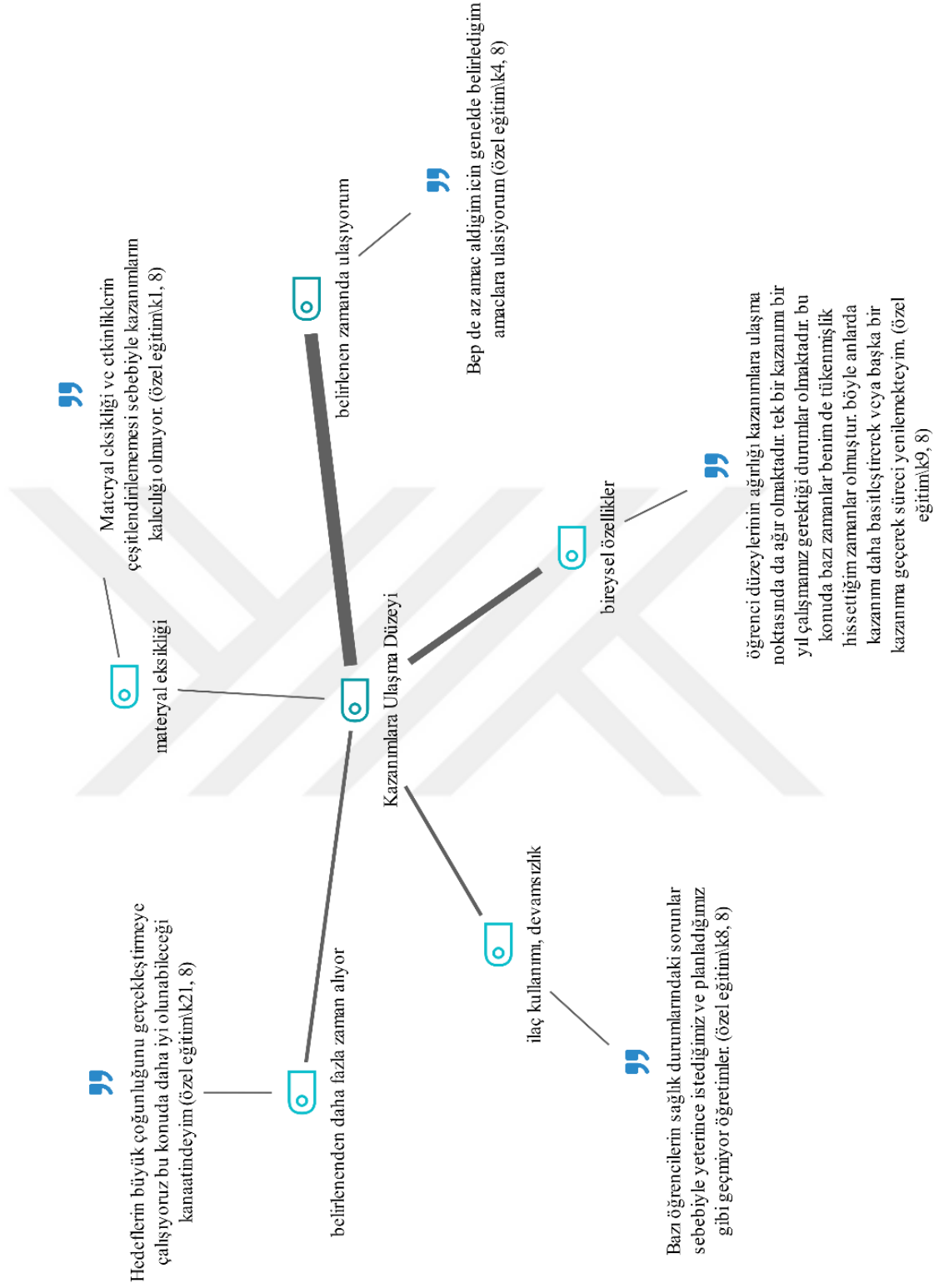
4.2.3. Ölçme ve Değerlendirme

Özel gereksinimli öğrenciler ile yapılan değerlendirmelerin öğretim öncesi, sırası ve sonrasında yapılmasının öğretim sırasında ortaya çıkabilecek yeni ihtiyaçlara göre bireyselleştirilmiş eğitim programlarında güncellemeler yapılabilmesi, hedeflenen amaçlara ulaşılma düzeyinin belirlenmesi ve böylece öğretimin etkililiğinin görülmesi gibi açılardan oldukça önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenler bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlarken ölçme ve değerlendirme araçlarını belirlemeli ve programda onlara yer vermelidir. Bu bakış açısı ile öğretmenlere ölçme değerlendirme yaparken kullandığı araçlar sorulmuş ve bu verilerin analizine dayalı kod modeli şekil 4.5’te verilmiştir. Bununla birlikte öğretimin etkiliği ve bireyselleştirilmiş eğitim programının öğrenci için ne kadar yeterli olduğunun tespitine yardımcı olabileceği düşünülerek “kazanımlara ulaşma düzeyi” sorusuna da yer verilmiştir. Şekil 4.6’da kazanımlara ulaşma düzeyine ait kod modeli çizgi genişliğinin cevap sıklığını yansıtacağı şekilde verilmektedir. Kazanımlara ulaşma düzeyi “belirlenen zamanda ulaşıyorum” ve ilaç kullanımı ve devamsızlık, bireysel özellikler, materyal eksikliği alt kodlarından oluşan

“belirlenenden daha fazla zaman alıyor” alt temalarından oluşmaktadır.



Şekil 4.5. Ölçme ve Değerlendirme kod modeli



Şekil 4.6. Kazanımlara Ulaşma Düzeyi kod modeli

4.3. Aile ile İş Birliği Yapma

Özel gereksinimli öğrencinin tanınması, var olan performans düzeyinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi için aile ile yapılan görüşmeler oldukça önemlidir. Öğrencinin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlanması sürecine ailelerin dahil edilmesi yasal bir zorunluluktur ve ailenin kazandırılmasını istediği davranışlar öğretmen tarafından göz önünde bulundurulmalıdır. Bunun yanı sıra öğrenci ile öğretime başlamadan önce öğrencinin öğrenme özelliklerinin, onun için anlamlı olan pekiştiricilerin, varsa problem davranışların bilinmesi öğretimin planlanması bakımından öğretmen için önemli bir yarar sağlayacaktır.

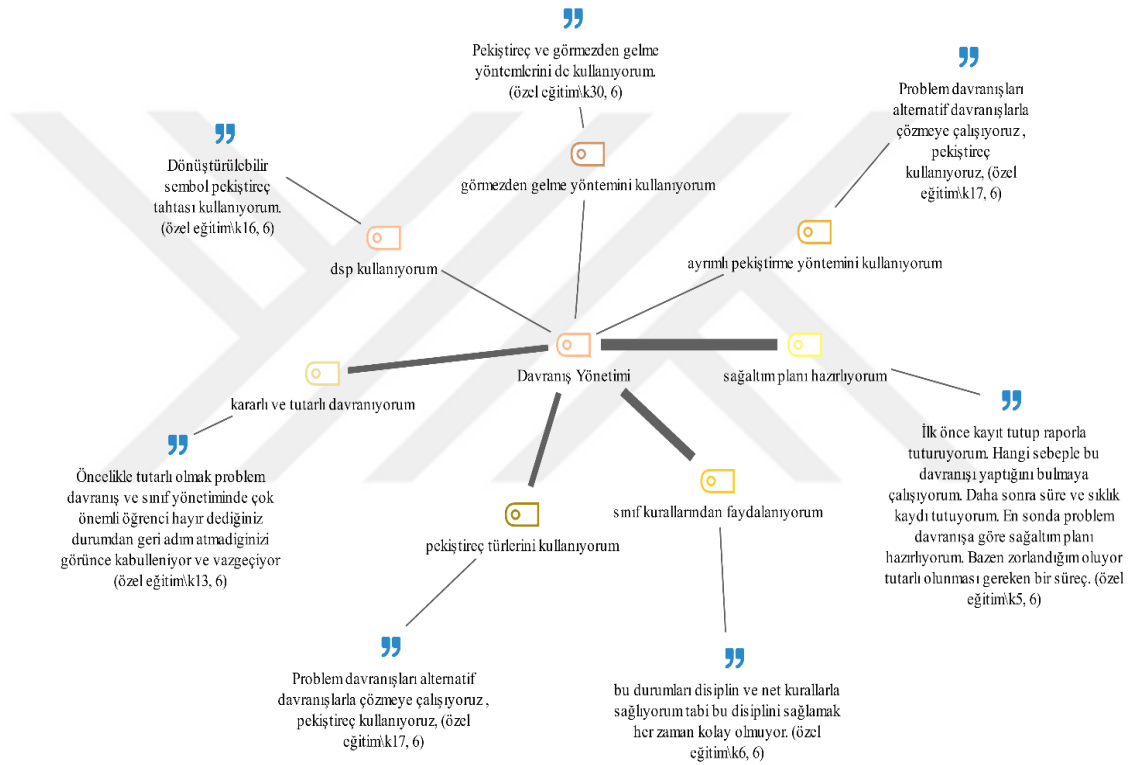
Öğrenilenlerin farklı durum ve ortamlarda tekrarlanması kalıcılığı artırmaktadır (Kurnaz, Arslantaş ve Delikanlı, 2016). Dolayısıyla kazandırılan bilgi ve becerilerin genellenebilmesi ve kalıcılığın sağlanması için ailenin öğretime katılması ve öğrenciyi evde desteklemesi adına aile ile yapılan iş birliği son derece elzemdir. “Aile ile iş birliği yapma” teması “aile ile iletişim kuruyorum”, “aile ile iş birliğinde sorunlar yaşıyorum”, “aile ile ortak kararlar veriyorum”, “aileyi öğretime dahil ediyorum” alt temaları ile birlikte Şekil 4.7.’de verilmektedir.



Şekil 4.7. Aile ile İş Birliği Yapma kod modeli

4.4. Davranış Yönetimi

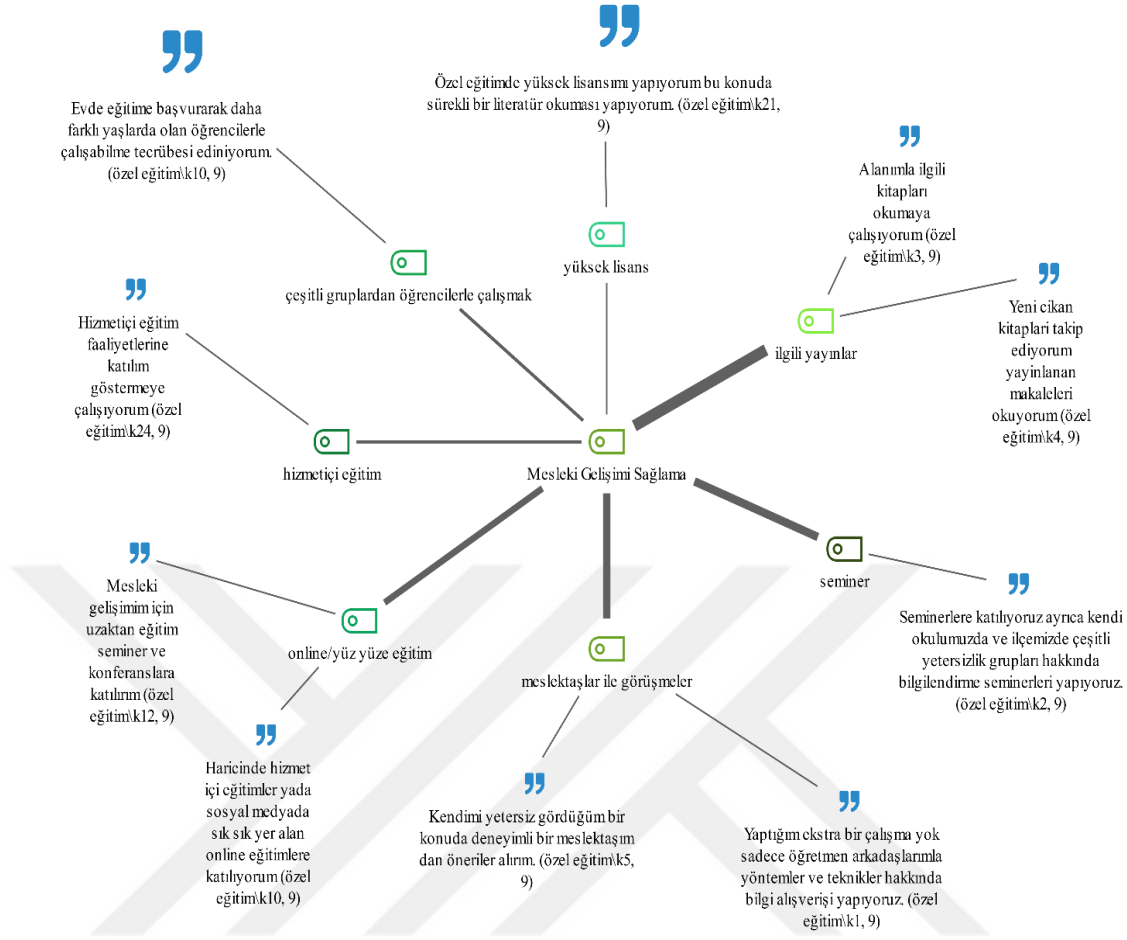
Özel gereksinimli öğrencilerin öğretim sürecine katılması bu süreçten aldığı verimin artması için var olan davranış problemlerinin azaltılması, kaldırılması veya yerine olumlu davranışların kazandırılması gerekmektedir. Bu durumun gerçekleşmesi için özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin problem davranışları sağaltabilme ve sınıfı yönetebilme yeterliklerine sahip olması beklenmektedir. Öğretmenlerin davranış yönetimi konusunda kullandığı izlediği yol, yöntem ve tekniklere şekil 4.8.'deki kod modelinde yer verilmiştir.



Şekil 4.8. Davranış Yönetimi kod modeli

4.5. Mesleki Gelişimi Sağlama

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için başvurduğu yol ve yöntemlere Şekil 4.9.'da yer verilmiştir.



Şekil 4.9. Mesleki Gelişimi Sağlama kod modeli

4.6. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterliği İletişim ve Sosyal Beceriler

4.6.1. Branş Değişkenin Göre

Branş değişkenine ait analizlerde kod matris tarayıcısı kullanılmış ve kişi sayıları eşit olmadığından değerlendirme, sütuna göre yapılmıştır. Böylece sembol büyüklükleri her grup için kendi içinde hesaplanmış ve daha doğru analiz yapılmasına çalışılmıştır. Özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin “Öğrencilerinize iletişim ve sosyal becerileri kazandırmak için ne tür etkinlikler planlıyorsunuz?” sorusuna verdiği yanıtların branş değişkenine bağlı olarak yapılan kod matrisine Şekil 4.10.’da yer verilmektedir.

Kod Sistemi	diğer	özel eğitim	TOP...
1			0
öğretim yöntem ve teknikleri			0
drama		■	2
akran öğretimi		■	4
oyun temelli		■	5
fırsat öğretimi		■	1
PECS		■	2
grup eğitimi		■	3
sınıf içi etkileşimli etkinlikler	■	■	14
okul içi sosyal etkinlikler		■	8
okul dışı sosyal etkinlikler		■	3
TOPLAM	3	39	42

Şekil 4.10. İletişim ve sosyal beceriler yeterlik alanının branş değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.10. incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin iletişim ve sosyal becerileri kazandırmak için drama, akran öğretimi, oyun temelli öğretim, fırsat öğretimi gibi öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalandığı, PECS adı verilen alternatif ve destekleyici iletişim sistemine yer verdiği, grup eğitimi yaptığı, sınıf içi etkileşimli etkinlikler, okul içi sosyal etkinlikler ve okul dışı sosyal etkinlikler planladığı görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin iletişim ve sosyal becerileri kazandırmak adına en sık başvurduğu yolun sınıf içi etkileşimli etkinlikler oluşturmak olduğu göze çarpmaktadır. İletişim ve sosyal beceriler kazandırmak ile ilgili özel eğitim öğretmenlerinin yer verdiği ifadelerin bazıları şu şekildedir:

Akran eğitimi, oyunla öğretim, drama, ront, video modelle öğretim gibi yöntem ve tekniklerle sosyal beceriler kazandırılmak istenmektedir. (k9, Konum 1)

Öğrencilerim ile bu tür becerilerin kazanımı için genellikle grup çalışmaları yaptırıyorum. Özellikle sınıfımda akademik başarısı diğer öğrencilerden ileri düzeyde olan bir öğrencim ile akran eğitimi yaptırıyorum. (k14, Konum 1)

Alınan kazanımlara uygun olarak öğrenci ihtiyacı doğrultusunda işitsel ya da görsel olarak hazırladığımız video, resimli kartlardan faydalanıyoruz veya iletişim ve sosyalleşme konusunda akran öğretiminden faydalanarak oyunlu etkinlikler hazırlıyoruz. (k18, Konum 1)

Şekil 4.10. incelendiğinde diğer branşlarda araştırmaya katılan öğretmenlerin iletişim ve sosyal beceriler kazandırmak için yalnızca sınıf içi sosyal etkinliklere yer verdiği görülmektedir. Diğer branşlardaki öğretmenlerin bu soru hakkındaki bazı

yanıtlar şu şekildedir:

Fiziksel aktiviteler, boyama çalışmaları, sosyal etkinlikler, sosyal beceriler, iletişim becerileri gibi... (k20, Konum 1)

Tekrarlı günlük konuşmalar yapıyor, kukla oyunları oynuyoruz. (k28, Konum 1)

Grup oyunlarına dahil ediyorum... (k15, Konum 1)

4.6.2. Engel Türü Değişkenine Göre

Özel gereksinimli öğrenciler ile çalışan öğretmenlerin “Öğrencilerinize iletişim ve sosyal becerileri kazandırmak için ne tür etkinlikler planlıyorsunuz?” sorusuna verdiği yanıtların engel türü değişkenine göre Şekil 4.11.’de incelenmektedir.

Kod Sistemi	zihin	otizm	TOPLAM
1			0
1 öğretim yöntem ve teknikleri			0
1 drama	2		2
1 akran öğretimi	2	2	4
1 oyun temelli	3	2	5
1 fırsat öğretimi	1		1
1 PECS	2	2	2
1 grup eğitimi	1	2	3
1 sınıf içi etkileşimli etkinlikler	14	14	14
1 okul içi sosyal etkinlikler	8	2	8
1 okul dışı sosyal etkinlikler	3		3
TOPLAM	28	14	42

Şekil 4.11. İletişim ve sosyal beceriler yeterlik alanının engel türü değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.11. incelendiğinde hem zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle hem de otizmlili öğrencilerle çalışan öğretmenlerin iletişim ve sosyal becerileri kazandırmak için sıkça sınıf içi etkileşimli etkinliklerden faydalandığı görülmektedir. Bunun yanı sıra zihinsel yetersizlikte etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin oyun temelli öğretim akran öğretimi ve drama gibi öğretim yöntem ve tekniklerine otizmlili öğrencilerle çalışan öğretmenlere göre daha sıklıkla yer verdiği görülmektedir. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin okul içi ve okul dışı sosyal etkinliklere yer verirken otizmlili öğrencilerle çalışan öğretmenlerin okul dışı sosyal etkinliklere yer vermemesi dikkat çekmektedir. Öğretmenlerin bu alanla ilgili bazı ifadeleri şu şekildedir;

İletişim ve sosyal beceriler derslerinin içeriğinde yer alan kazanımları akranları bulunan diğer sınıflarla mümkün olduğunca kesiştirmeye çalışıyorum. Bilişsel becerilerine uygun şakalar, fıkralar vs. öğretmek bunu diğer insanlarla paylaşım olumlu pekiştirmeye çalışıyorum. Aynı düşünce ile futbol, voleybol gibi becerilerde de gelişimlerini sağlayıp aynı sonucu bekliyorum. Akran öğretimlerine her hafta yer vermeye çalışıyorum. Bilimsel bir uygulama olan PECS gibi alternatif iletişim beceri öğretimi yapıyorum... (k23, Konum 1)

Kutu oyunları oynar fiziksel etkinlikler ve yarışmalar yaparak birbirleri ile iletişim halinde kalmalarını sağlıyorum ve hepsinde bütünleştirici kaygı güderek mutlaka uyarlamalar yapıyorum... (k29, Konum 1)

Öğrencilerimizin okulumuzda ve ilçede olan sosyal etkinliklere katılımlarını sağlıyoruz. Yine okulumuzda ki diğer öğrencilerle branş derslerine katılımlarını sağlıyoruz. (k2, Konum 1)

4.6.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğrencilerine iletişim ve sosyal becerileri kazandırma ile onların sosyal kabulünü sağlamayı içeren yeterlik alanının engel düzeyine değişkenine göre incelendiği Şekil 4.12'ye aşağıda yer verilmektedir.

Kod Sistemi	hafif	orta ağır	TOP...
1			0
> öğretim yöntem ve teknikleri			12
PECS			2
grup eğitimi			3
sınıf içi etkileşimli etkinlikler			14
okul içi sosyal etkinlikler			8
okul dışı sosyal etkinlikler			3
Σ TOPLAM	8	34	42

Şekil 4.12. İletişim ve sosyal beceriler yeterlik alanının engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.12. incelendiğinde orta-ağır düzeyde öğrencilerle çalışan öğretmenlerin iletişim ve sosyal becerileri kazandırmak için öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalandığından bahsettiği görülmektedir. Bununla birlikte bu öğrencilerle çalışan öğretmenlerin etkinliklerini daha çok sınıf içinde oluşturduğu göze çarpmaktadır. İfade edici dil becerilerinde daha çok zorluk çekeceği tahmin edilebilecek olan orta-ağır düzeyde yetersizliğe ya da otizme sahip öğrencilerle alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine ait çalışmalara yer verildiği de göze çarpmaktadır. Zihinsel yetersizlikten ya da otizmden hafif düzeyde etkilenmiş öğrencilerle çalışan

öğretmenler ise iletişim ve sosyal becerileri kazandırmak, geliştirmek sınıf içi, okul içi ve okul dışı sosyal etkinliklerden faydalanmaktadır. Bu bağlamda sosyal kabul anlamında yapılan çalışmaların çoğunlukla hafif düzeydeki öğrencilerle yapıldığı söylenebilmektedir. Aşağıda öğretmenlerin iletişim ve sosyal beceriler yeterlik alanına yönelik bazı yanıtlarına yer verilmektedir.

Akranlarıyla ve okul personeliyle iletişime geçmesi için fırsat öğretimi uyguluyorum. (k1, Konum 1)

Diğer akranları ve çevredeki eğitimcilerle sosyal etkileşimlerini destekleyici etkinlikler planlarım.

Öğrencinin düzeyine göre bunlar anlık gelişebilir ya da yapılandırılmış şekilde gerçekleştirilebilir... (k21, Konum 1)

Okul dışı geziler, market alış veriş alıs veris merkezi etkinlikleri (k11, Konum 1)

4.6.4. Görev Süresi Değişkenine Göre

Özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterliği iletişim ve sosyal beceriler yeterlik alanına ait verilerin görev süresi değişkenine göre incelendiği bulgulara aşağıda yer verilmektedir.

Kod Sistemi	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	TOPLAM
1				0
öğretim yöntem ve teknikleri				0
drama	■	■		2
akran öğretimi	■	■		4
oyun temelli	■	■		5
fırsat öğretimi	■			1
PECS	■			2
grup eğitimi	■			3
sınıf içi etkileşimli etkinlikler	■	■	■	14
okul içi sosyal etkinlikler	■	■		8
okul dışı sosyal etkinlikler	■	■		3
TOPLAM	19	21	2	42

Şekil 4.13. İletişim ve sosyal beceriler yeterlik alanının görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.13. incelendiğinde göreve yeni başlayan öğretmenlerin iletişim ve sosyal beceriler yeterlik alanında pek çok şeyi denediği görülmektedir. 1-5 yıl arası görev süresine sahip öğretmenler drama, akran öğretimi, oyun temelli öğretim, fırsat öğretimi gibi öğretim yöntem ve tekniklerinden faydalanmakta, alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerinden PECS yöntemini kullanmakta, sınıf içi etkileşimli

etkinlikler, okul içi ve okul dışı sosyal etkinlikler planlamaktadır. 6-10 yıl arası görev süresine sahip öğretmenler çoğunlukla sınıf içi etkileşimli etkinlikleri kullanmakta ve okul içi okul dışı sosyal etkinliklere de yer vermektedir. 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenler ise yalnızca sınıf içi etkileşimli etkinler ile öğrencilerinin iletişim ve sosyal becerilerini geliştirmeye çalıştığı bulgular arasında yer almaktadır. Bu yeterlik alanına ait bazı ifadeler şu şekildedir:

İletişim ve sosyal beceriler konusunda gerek sosyal hayattan örneklendirmeler yapıp bunları hayata dair uygulamalar, canlandırmalar ve videolarla desteklemeye çalışıyorum. (k22, Konum 1)

Yiyecek içecek dersinde restorana gitmiş gibi etkinlikler düzenliyoruz. (k3, Konum 1)

4.7. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterliği Öğretim Programı Uyarlama

4.7.1. Branş Değişkenine Göre

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin “BEP hazırlama sürecinizi (performans alımı, amaçların belirlenmesi vb.) kısaca anlatır mısınız? BEP hazırlama konusunda ne kadar yeterli hissettiğinizle ilgili görüşlerinizi belirtiniz.” sorusuna verdiği yanıtlar branş değişkenine göre aşağıda yer verilen Şekil 4.14.’te incelenmektedir.

Kod Sistemi	diğer	özel eğitim	TOPLAM
2			0
performans düzeyi belirleme			8
gözlem			7
aile ile yapılan görüşmeler			3
eski öğretmenler ve belgeler			7
yaş ve sınıf düzeyi			3
formlar			10
amaçları belirleme			25
öğretim planı			4
değerlendirme			1
TOPLAM	6	62	68

Şekil 4.14. Öğretim programı uyarlama yeterlik alanının branş değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.14. incelendiğinde her iki grubun da bireyselleştirilmiş eğitim programından bahsederken performans düzeyinin belirlenmesine yer verdiği görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin performans düzeyi belirlerken en çok

formlardan ve gözlemlerden faydalandığı görülürken diğer branşlardaki öğretmenlerin en çok eski öğretmenlerden ve belgelerden faydalandığı, yaş ve sınıf düzeyini göz önünde bulundurarak performansı belirlemeye çalıştığı görülmektedir. Özel eğitim öğretmenleri aile ile yapılan görüşmelere de yer verirken diğer branştan öğretmenlerin aile görüşmelerine performans düzeyi belirleme aşamasında yer vermediği görülmektedir. Özel eğitim öğretmenleri diğer branşlardan olan öğretmenlere göre amaçların belirlenmesi konusuna daha çok yer vermektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin çok azı öğretim planından bahsederken yalnızca biri bireyselleştirilmiş eğitim programında değerlendirme kısmına yer vermektedir. Diğer branştaki öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programından bahsederken öğretim planı ve değerlendirme aşamalarına yer vermediği görülmektedir. Öğretmenlerin performans düzeyi belirleme konusundaki bazı ifadeleri şu şekildedir:

Öncelikle tüm derslerde hazırlanmış kaba değerlendirme formundaki kazanımlar, öğrenciye uygulanır. Gerçekleştirebildiklerine artı, gerçekleştiremediklerine eksi işaretlenir, bu aşamada herhangi bir dönüt verilmez, öğrencinin performansı belirlenir...(k9, Konum 2)

Okul açıldıktan sonra 3 hafta süren bir kaba değerlendirme yapıyorum. Bu değerlendirmeyi gözlem yolu ile gerçekleştiriyorum..." (k14, Konum 2)

Öğrencilerimle formda yer alan becerileri göz önünde bulundurarak yine doğal süreçte onların becerilerini değerlendirebileceğim gözlemler yapıyorum özellikle dikkat ettiğim nokta ise tek seferde yapıp yapmadığına karar vermemem. İlgisini verip yaptığında ya da yapamadığında kararımı veriyorum... (k24, Konum 2)

Varsa benden önceki öğretmenleriyle görüştüğüm, daha önceki planlarını inceledikten sonra öğrenciyle bir gözlem süreci geçirip programını hazırlıyorum...(k22, Konum 2)

Bep hazırlarken öğrencinin var olan performansını belirlemek amacı ile kaba değerlendirme formu doldururum... (k12, Konum 2)"

Öncelikle öğrencilerin geçmişte karşılaştığı eğitim öğretim personeli ve velisiyle ön görüşmeler yaparak öğrenciyi tanıma kimlik bilgileri ve öncelikli hedeflerin belirlenmesine yönelik ön bilgi alıyorum..." (k8, Konum 2)

Bep hazırlama sürecini aileyle birlikte yürütüyoruz. öğrencinin kaba değerlendirmesini yapıp eksik olduğu konuları belirliyoruz...(k4, Konum 2)

Öğrencinin performans düzeyi belirlendikten sonra öğrenciye kazandırılması hedeflenen amaçların belirlenmesi gerekir. Bireyselleştirilmiş eğitim programını nasıl hazırladıkları konusunda amaçların seçimine yer veren öğretmenlerin bu amaçları seçerken nelere dikkat ettiğine ilişkin bazı ifadeleri aşağıda yer almaktadır:

Çocuğun gerçekleştiremediği öncelikli ve işlevsel amaçları belirleyerek uzun dönemli amaçları ve bu uzun dönemli amaçlara yönelik kısa dönemli amaçları belirliyorum... (k8, Konum 2)

Daha sonra öğrencinin yapamadığı ancak yapabilmesi için ön koşul becerilerine sahip olduğu uzun dönemli amaçları seçerim. Amaçların seçiminde

basitten karmaşığa, birbirinin önkoşul becerisi olan amaçların seçimine ve öğrencinin bireysel farklılıklarına dikkat ederim. Bir dersten en fazla 5 veya 6 amaç seçerim daha fazla uzun dönemli amaç seçmem gerek olursa yıl içerisinde revize ederim...(k12, Konum 2)

Öncelikle kaba değerlendirme sürecinde öğrencinin neleri yapamadığı tesbit eder hayatta kullanış ve ön koşul olma özelliklerine göre amaç listeme eklerim... (k13, Konum 2)

Sonrasında değerlendirmeyi yaptıktan sonra işlevsel olan ve ön koşul sırasına uygun olan becerileri seçip bepi hazırlıyorum.. (k16, Konum 2)

Sosyal hayata, bağımsız yaşamaya yardımcı olacak becerileri almaya çalışıyorum...(k22, Konum 2)

Değerlendirme sonucunda aile ile görüşerek bilgilendirme yapar, öğrenciden ve benden beklentilerini sorarım. Bu istekler doğrultusunda öğrencinin uzun dönemli amacından başlayarak bu amaca hizmet eden kısa dönemli amaçlarını oluştururum... (k23, Konum 2)

Burada çıkan performansa ve öğrencinin ihtiyacına göre amaç belirliyorum. Bu amaçları gelişim envanterlerinden, bir önceki kademelerden de seçebiliyorum. Kazanması gereken beceriye yönelik olan amaçlar uygun değilse düzenliyorum ya da yeniden amaç yazıyorum... (k27, Konum 2)

Bireyselleştirilmiş eğitim programında yer alması gereken ve amaçların öğretimi yapılırken kullanılacak olan öğretim yöntem ve teknikleri ile materyal seçimi bölümleri çalışmamızda “öğretim planı” alt teması içinde yer almaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin yalnızca 3’ünün ifadelerinde bu kısma yer verdiği görülmektedir:

Amaçlara ve öğrenci özelliklerine uygun yöntem ve teknikleri belirlerim. Araç ve gereçlerimi belirlerim. Uzun dönemli amaçların başlama ve bitiş tarihlerini belirlerim... (k12, Konum 2)

Mevzuata uygun olarak hazırlanan Bep'lerimizde yöntem teknik , kullanılacak araç gereçlerimizi de öğrenci ilgi ihtiyaç ve öğrenme stillerine uygun olacak şekilde belirliyoruz... (k18, Konum 2)

Bu amaçların hangi sürede, hangi yöntem ve değerlendirme şekli ile yapılacağını ise amacın içeriğine ve öğrenciye göre düzenlerim... (k23, Konum 2)

Öğrencinin hangi aralıklarla ve nasıl değerlendirileceğine ilişkin ifadeye yer veren yalnızca bir özel eğitim öğretmeni yer almaktadır:

Öğrencinin öğretim sırası ve öğretim sonrası performansını ölçmek için başarı değerlendirme formlarımı da bepe eklerim. (k12, Konum 2)

4.7.2. Engel Türü Değişkenine Göre

Öğretim programı uyarlama yeterlik alanına ait bulguların engel türü değişkenine göre incelendiği bulgulara Şekil 4.15.'te yer verilmektedir.

Kod Sistemi	zihin	otizm	TOPLAM
2			0
performans düzeyi belirleme	■	■	8
gözlem	■	■	7
aile ile yapılan görüşmeler	■		3
eski öğretmenler ve belgeler	■	■	7
yaş ve sınıf düzeyi	■	■	3
formlar	■	■	10
amaçları belirleme	■	■	25
öğretim planı	■	■	4
değerlendirme	■		1
TOPLAM	44	24	68

Şekil 4.15. Öğretim programı uyarlama yeterlik alanının engel türü değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.15. incelendiğinde hem zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle hem de otizmden etkilenmiş bireylerle çalışan öğretmenlerin öğretim planı uyarlama yeterlik alanında performans düzeyi belirleme aşamasından bahsettiği, her iki grupta çalışan öğretmenlerin de bu aşamada eski öğretmenler ve belgeler ile yaş ve sınıf düzeyini göz önünde bulundurduğu ve gözlem ile formlardan faydalandığı görülmektedir. Her iki öğrenci grubuyla çalışan öğretmenlerin amaçları belirleme aşamasına çoğunlukla yer verdiği de bulgular arasında yer almaktadır. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenler öğretim planından nispeten daha fazla bahsederken değerlendirme aşamasına da yalnızca bu grupta çalışan öğretmenler yer vermektedir.

4.7.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre

Öğretmenlerin çalıştığı özel gereksinimli öğrenci grubunun zihinsel yetersizlikten ya da otizmden etkilendiği düzey değişkenine göre öğretim programı uyarlama yeterlik alanının incelendiği Şekil 4.16.'ya aşağıda yer verilmektedir.

Kod Sistemi	hafif	orta ağır	TOPLAM
2			0
performans düzeyi belirleme	■	■	8
gözlem	■	■	7
aile ile yapılan görüşmeler	■	■	3
eski öğretmenler ve belgeler		■	7
yaş ve sınıf düzeyi	■	■	3
formlar	■	■	10
amaçları belirleme	■	■	25
öğretim planı	■	■	4
değerlendirme	■		1
TOPLAM	13	55	68

Şekil 4.16. Öğretim programı uyarlama yeterlik alanının engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.16. incelendiğinde öğrencilerin yapabildiklerinin ve yapamadıklarının belirlendiği performans düzeyi belirleme aşamasında yetersizlik gruplarından hafif derecede etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin gözlem, aile ile yapılan görüşmeler, yaş ve sınıf düzeyinden eşit düzeyde faydalandığı ve formları sıklıkla kullandığı görülmektedir. Orta-ağır derecede etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ise eski öğretmenler ve belgeler ve formlardan daha sık faydalandığı, ardından gözlemlere yer verdikleri ve ailelerle yapılan görüşmeler ile yaş ve sınıf düzeyini de göz önünde bulundurdıkları bulgular arasında yer almaktadır. Amaçların belirlenmesi aşamasına her iki grupta da yer sıklıkla verilmektedir. Ancak öğretim planında bahseden öğretmenler çoğunlukla yetersizlik türlerinden hafif derecede etkilenmiş öğrencilerle çalışanlardır ve değerlendirme aşamasına da bu grupla çalışan öğretmenler yer vermektedir.

4.7.4. Görev Süresine Göre

Özel gereksinimli öğretmenlerle çalışan öğretmenlerin görev başında geçirdiği süreye göre incelenen bulgulara Şekil 4.17.'de yer verilmektedir.

Kod Sistemi	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	TOPLAM
▼ 2				0
▼ 2 performans düzeyi belirleme				8
2 gözlem				7
2 aile ile yapılan görüşmeler				3
2 eski öğretmenler ve belgeler				7
2 yaş ve sınıf düzeyi				3
2 formlar				10
2 amaçları belirleme				25
2 öğretim planı				4
2 değerlendirme				1
Σ TOPLAM	29	36	3	68

Şekil 4.17. Öğretim programı uyarlama yeterlik alanının görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.17. incelendiğinde 1-5 yıl arası görev süresine sahip öğretmenler ile 6-10 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin benzer şekilde performans düzeyinin belirlenmesi aşamasından bahsettiği ve her iki grubun da ailelerle yapılan görüşmeler, eski öğretmenler ve belgeler, yaş ve sınıf düzeyinden bahsettiği ve gözleme yer verdiği ancak formlarda 6-10 yıl arası görev süresine sahip öğretmenlerin daha fazla yararlandığı görülmektedir. Her iki grup da amaçların belirlenmesi aşamasından bahsetmektedir. 11-15 yıl arası görev süresine sahip öğretmenlerin yaş ve sınıf düzeyine göre performansı belirlediği bulgular arasındadır. Bu gruptaki öğretmenler de amaçların belirlenmesinden bahsetmiştir ancak bireyselleştirilmiş eğitim planında yer alması gereken öğretim planı öğelerine ve değerlendirme aşamalarına yer vermemektedir. Değerlendirme aşamasına yer veren tek öğretmen grubu 6-10 yıl arası görev süresine sahip öğretmen grubudur.

4.8. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterliği Öğretim Programını Uyarlama-Kullanılan Öğretim Yöntem ve Teknikler

4.8.1. Branş Değişkenine Göre

“Öğrencileriniz için belirlediğiniz kazanımların öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Özel eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerde ne kadar yeterli hissettiğinizle ilgili görüşlerinizi belirtiniz.” sorusu ile özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel eğitim öğretim yöntem ve teknikleri bilgisinin incelendiği Şekil 4.18’e aşağıda yer verilmektedir.

Kod Sistemi	diğer	özel eğitim	TOPLAM
3			0
gösterip yaptırma	■	■	3
doğrudan öğretim	■	■	17
tüm beceri yöntemleri		■	2
bilgisayar destekli öğretim		■	1
replikli öğretim		■	1
akran öğretimi		■	2
oyunla öğretim		■	1
model olma	■	■	6
açık anlatım	■	■	5
UDA		■	7
video model		■	4
etkinlik çizelgeleri		■	1
soru cevap	■	■	2
yanlışsız öğretim yöntemleri		■	12
TOPLAM	6	58	64

Şekil 4.18. Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin branş değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.18. incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin öğretim sırasında en çok doğrudan öğretim yöntemini kullandığı ve onu özel eğitim yöntem ve tekniklerinden olan yanlışsız öğretim yöntemlerinin takip ettiği görülmektedir. Bunun yanı Uygulamalı Davranış Analizi ve model olma da özel eğitim öğretmenlerinin sıklıkla kullandığı yöntemler olarak görülmektedir. Diğer branşlardaki öğretmenlerin ise en çok açık anlatım yöntemini kullanmakta ve onu gösterip yaptırma ve doğrudan öğretim yöntemleri takip etmektedir. Ancak yanlışsız öğretim yöntemleri, uygulamalı davranış analizi, replikli öğretimi video modellerle öğretim gibi özel eğitim öğretim yöntem ve tekniklerinin diğer branş öğretmenleri tarafından hiç ifade edilmediği dikkat

çekmektedir. Öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine dair bazı ifadeleri şu şekildedir:

Şablonda belirlenen yöntem teknikleri seçiyorum ancak çoğu zaman doğrudan öğretimden başka yöntem teknik kullanamıyorum. (k1, Konum 3)

Yanlışsız öğretim yöntemleri kullanıyorum. Genel olarak eş zamanlı ipuca ya da ipucunun giderek azaltılması yöntemini kullanıyorum. (k5, Konum 3)

Çocuğun düzeyi ya da becerinin gerektirdiği tüm yöntemleri uygun amaçlarda kullanmaya çalışıyorum. Davranış temelli yöntem ve tekniklerle birlikte etkileşim temelli tekniklere de kıymet veriyorum. (k21, Konum 3)

Fakat beceri öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi, eş zamanlı öğretim yöntemlerini kullanıyorum. (k24, Konum 3)

4.8.2. Engel Türü Değişkenine Göre

Aşağıda yer alan Şekil 4.19.'da, kullanılan öğretim yöntem ve teknikler ile engel türü değişkeni arasındaki ilişkinin incelendiği bulgulara yer verilmektedir.

Kod Sistemi	zihin	otizm	TOPLAM
▼ 3			0
gösterip yaptırma	■	■	3
doğrudan öğretim	■	■	17
tüm beceri yöntemleri	■		2
bilgisayar destekli öğretim	■		1
replikli öğretim	■		1
akran öğretimi	■	■	2
oyunla öğretim		■	1
model olma	■	■	6
açık anlatım	■	■	5
> UDA	■	■	7
video model	■	■	4
etkinlik çizelgeleri	■		1
soru cevap	■		2
yanlışsız öğretim yöntemleri	■	■	12
Σ TOPLAM	47	17	64

Şekil 4.19. Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin engel türü değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.19. incelendiğinden doğrudan öğretim yönteminin her iki grupta çalışan öğretmenler için de en çok tercih edilen öğretim yöntemi olduğu görülmektedir. Otizimli öğrencilerle çalışan öğretmenler yanlışsız öğretim yöntemlerini doğrudan öğretim yöntemi ile aynı sıklıkta kullanırken zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilerle çalışan öğretmenler bu yönremi nispeten daha az kullanmaktadır. Otizimli

öğrencilerle çalışan öğretmenlerde bu sırayı açık anlatım ve uygulamalı davranış analizi takip etmektedir ve öğretim sırasında akran öğretimi, video modelle öğretim, oyun temelli öğretim, akran öğretimi, model olma, gösterip yaptırma yöntemlerine de yer vermektedirler. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenler ise uygulamalı davranış analizi, model olma, video modelle öğretim, soru cevap, açık anlatım, tüm beceri, replikli öğretim, akran öğretimi, bilgisayar destekli öğretim, etkinlik çizelgeleri gibi pek çok öğretim yönteminden faydalandığını ifade etmektedir. Her iki grupta da özel eğitim öğretim yöntem ve tekniklerine yer verildiği görülmektedir.

4.8.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre

Özel gereksinimli öğrencilerin yetersizlik türlerinden etkilenme düzeylerine göre öğretmenlerin kullandığı yöntem ve tekniklerin değişkenlik gösterme durumuna ilişkin bulgulara Şekil 4.20.'de yer verilmektedir.

Kod Sistemi	hafif	orta ağır	TOPLAM
3			0
gösterip yaptırma	■	■	3
doğrudan öğretim	■	■	17
tüm beceri yöntemleri		■	2
bilgisayar destekli öğretim		■	1
replikli öğretim		■	1
akran öğretimi		■	2
oyunla öğretim		■	1
model olma	■	■	6
açık anlatım	■	■	5
UDA		■	4
ayrık denemelerle öğretim		■	3
video model		■	4
etkinlik çizelgeleri		■	1
soru cevap	■	■	2
yanlışsız öğretim yöntemleri	■	■	12
TOPLAM	13	51	64

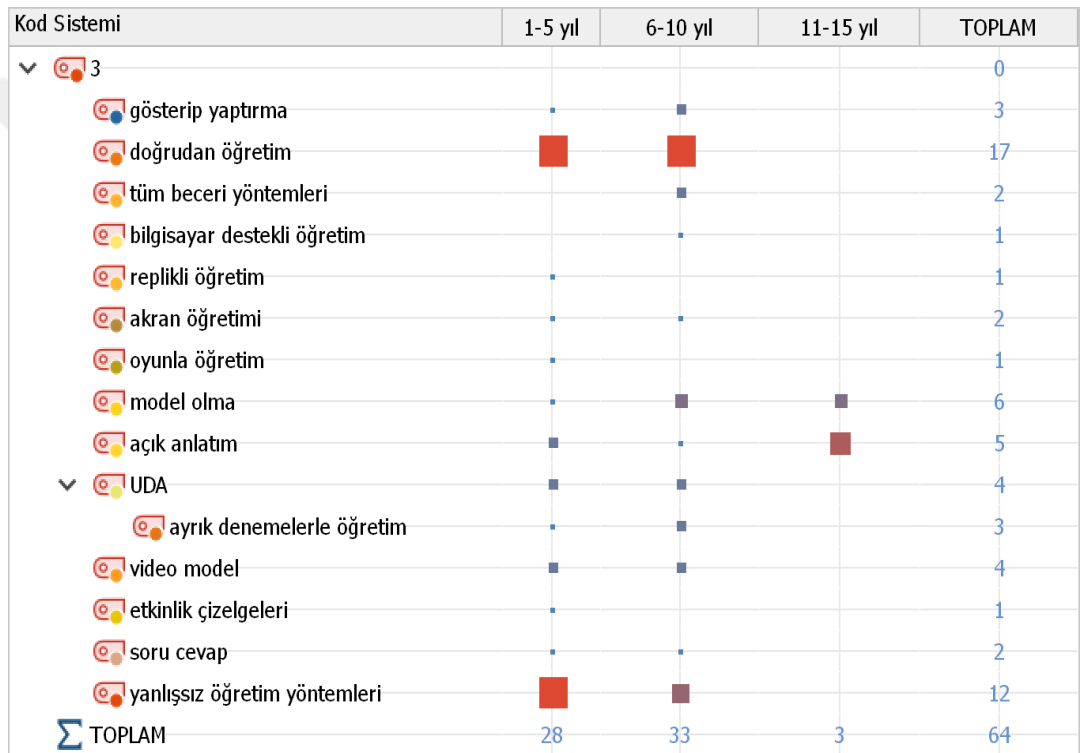
Şekil 4.20. Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.20. incelendiğinde yetersizliklerden orta-ağır düzeyde etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kullandığı öğretim yöntem ve tekniklerinin daha çeşitli olduğu dikkat çekmektedir. Bu grupta çalışan öğretmenlerin en sık başvurduğu

yöntem ise doğrudan öğretim yöntemi olarak görülmektedir ve onu yanlışsız öğretim yöntemleri takip etmektedir. Yetersizlik türlerinden hafif düzeyde etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin de en çok kullandığı yöntemin doğrudan öğretim olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu grupta çalışan öğretmenlerin daha az bir kısmı yanlışsız öğretim yöntemlerine de yer verdiği bulgular arasında yer almaktadır.

4.8.4. Görev Süresi Değişkenine Göre

Öğretmenlerin mesleklerinde geçirdiği süre ile öğretim yaparken kullandığı yöntem ve teknikler arasındaki ilişkinin incelendiği Şekil 4.21.'de aşağıda yer verilmektedir.



Şekil 4.21. Kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerinin görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.21. incelendiğinde görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenler ile 6-10 yıl olan öğretmenlerin en sık tekrarladığı yöntemin doğrudan öğretim yöntemi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte 1-5 yıldır görev alan öğretmenlerin aynı sıklıkla yanlışsız öğretim yöntemlerinden faydalandığını ifade ettiği de bulgular arasında yer almaktadır. 6-10 yıl arası görev süresine sahip öğretmenlerde de doğrudan öğretimi yanlışsız öğretim yöntemleri takip etmektedir. Ancak 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenlerin yalnızca açık anlatım ve model olmadan bahsettiği görülmektedir.

4.9. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterliği Öğretim Programını Uyarlama-Materyal Geliştirme

4.9.1. Branş Değişkenine Göre

Öğretim programı uyarlama basamaklarından biri de materyal seçimidir. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin materyal seçimini nasıl yaptığı ve gerektiğinde materyal geliştirip geliştirmediğine dair oluşturulmuş olan “Öğretim yaparken ne tür materyaller kullanıyorsunuz? Materyal geliştirme konusunda ne kadar yeterli hissettiğinizle ilgili görüşlerinizi belirtiniz.” sorusuna verilen yanıtlar şekil 4.22.’de branş değişkenine göre incelenmektedir.

Kod Sistemi	diğer	özel eğitim	TOPLAM
4			0
gerektiğinde materyal geliştiriyorum			11
mevcut materyallerden faydalaniyorum			17
TOPLAM	3	25	28

Şekil 4.22. Materyal geliştirme durumunun branş değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.22. incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin de diğer branştan öğretmenlerin de öğretim yaparken çoğunlukla mevcut materyallerden faydalandığı görülmektedir. Öğretmenlerin materyal seçimlerine ilişkin bazı ifadelerine aşağıda yer verilmektedir:

Aynı anda bir çok amaca hizmet eden materyalleri seçmeye çalışıyorum.cocukların gorsel olarak dikkatini çekecek eglendirecek materyaller seciyorum (k4, Konum 4)

Öncelikle öğrencilerin yoğun davranış problemleri olduğu için amaca hizmet eden materyalin güvenilirliği ve ne kadar az tehlike içerdiği ile materyal seçimine başlıyoruz. Somut gerçek nesne materyallerini daha sıklıkla kullanıyoruz. Materyal geliştirme için yalnızca amaca uygun materyaller olmadığında materyal elde edelim diye bir şeyler üretiyoruz. (k8, Konum 4)

Somut ve öğrencinin ilgisini çeken materyaller kullanılıyor. Akademik dersler için pek fazla kullanılmasa da diğer dersler için hem görünüş açısından dikkat çekici hem de kullanımı kolay materyaller seçiliyor. (k10, Konum 4)

Öğrencilerin yaş gruplarına göre materyaller değişebiliyor. Hafıza kartları, hazırlanmış saat, öğrencilere hazırlanmış etkinlik sayfaları, tahtaya çizim yöntemiyle oluşturulmuş oyunlar, fiziki parkurlar... (k22, Konum 4)

Öğrencinin ilgisi yönünde fakat kendi yönetim alanını oluşturmayacak şekilde materyaller seçmeye dikkat ediyorum.” (k24, Konum 4)

Öğretim esnasında materyallerimi amaçlara uygun ve öğrencinin dikkatini çekebilecek düzeyde seçmeye çalışıyorum. (k26, Konum 4)

Dijital, el yapımı, hazır her türlü materyali kullanırım. Küçük yaş grubuna gerçek nesne kullanmaya dikkat ediyorum. Özellikle sosyal beceri çalışırken. Vaktim olduğu sürece dilediğim materyali hazırlayabilirim. (k29, Konum 4)

Öğretmenlerin materyal geliştirme konusundaki ifadelerinden bazıları ise;

Okulda bulunan materyalleri kullanıyorum. Okulumuz da materyal konusunda çok yetersiz. Kendim materyal geliştirmiyorum. (k1, Konum 4)

Genelde kavram çalıştığımız için kavram setleri hazırlıyorum. Okuldaki materyal yetersiz olduğu için çoğu zaman kendim hazırlıyorum. Özellikle kart ve ye resim üzerinde gösterme için materyaller yetersiz kalıyor. Kendim hazırlıyorum. (k5, Konum 4)

Okulumuz da inanılmaz bir materyal eksikliği olduğu için bu konuda yorum yapmak istemiyorum çünkü bu bizim kanayan yaramız. (k6, Konum 4)

Bakanlığımızın gönderdiği materyaller oldukça işlevsel olduğundan çoğunlukla bunları kullanmaktayım. akademik olarak ilerleyebilen öğrencilerle bakanlığın hazırlamış olduğu kitapları kullanmaktayım. materyal geliştirme konusunda herhangi bir girişimim olmuyor, bu konunun benim görev alanımın dışında olduğunu düşünüyorum ve emeğimi harcamak istemiyorum. (k9, Konum 4)

Okulumuzda hazır birçok materyal bulunuyor. Öğrencilerin düzeylerine ve ihtiyaçlarına göre onları kullanıyorum. Örnek olarak "Oku-Yaz-Anla" materyalini okuma-yazma çalıştığım bir öğrencim için kullanıyorum. Kendi yaptığım materyaller ise genellikle o gün ki dersin ihtiyacına göre değişiyor. (k14, Konum 4)

Kendimin hazırladığı teknolojik materyalleri kullanmaya çalışıyorum. (k16, Konum 4) şeklindedir.

4.9.2. Engel Türü Değişkenine Göre

Engel türü değişkenine göre materyal geliştime durumuna yapılan incelemeye Şekil 4.23.'te yer verilmektedir.

Kod Sistemi	zihin	otizm	TOPLAM
4			0
gerektiğinde materyal geliştiriyorum			11
mevcut materyallerden faydalaniyorum			17
TOPLAM	17	11	28

Şekil 4.23. Materyal geliştirme durumunun engel türü değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.23. incelendiğinde zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin de otizmlili öğrencilerle çalışan öğretmenleri de daha çok okullarında bulunan materyallerden faydalandığı görülmektedir. Ancak gerektiğinde materyal geliştirdiğini ifade eden öğretmenler de mevcuttur. Zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kendi içinde materyal geliştirme oranının otizmlili öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kendi içindeki oranına göre nispeten daha düşük olduğu bulgular arasında yer almaktadır.

4.9.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre

Engel düzeyi değişkenine göre materyal geliştirme durumunun incelendiği şekil 4.24'te aşağıda yer verilmektedir.

Kod Sistemi	hafif	orta ağır	TOPLAM
4			0
gerektiğinde materyal geliştiriyorum			11
mevcut materyallerden faydalaniyorum			17
TOPLAM	6	22	28

Şekil 4.24. Materyal geliştirme durumunun engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.24. incelendiğinde her iki düzeyde de öğretmenlerin çoğunlukla okulda bulunan materyallerden faydalandığı görülmektedir. Ancak hafif düzeyde öğrencilerle çalışan öğretmenlerin gerektiğinde materyal geliştirdiğini daha çok ifade ettiği bulgular arasında yer almaktadır.

4.9.4. Görev Süresi Değişkenine Göre

Öğretmenlerin görevlerinde geçirdikleri süre ile materyal geliştirme durumları arasındaki ilişki Şekil 4.25.'te incelenmektedir.

Kod Sistemi	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	TOP...
4				0
gerektiğinde materyal geliştiriyorum				11
mevcut materyallerden faydalaniyorum				17
TOPLAM	12	15	1	28

Şekil 4.25. Materyal geliştirme durumunun engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.25. incelendiğinde görev süresi 1-5 yıl arasında olan öğretmenlerin mevcut materyallerden faydalanma ve gerektiğinde materyal geliştirme durumlarının aynı oranda olduğu görülmektedir. Görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenler çoğunlukla mevcut materyallerden faydalanırken görev süresi 11-15 yıl olan öğretmenler yalnızca mevcut materyallerden faydalanmaktadır.

4.10. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterliği Öğretim Programını Uyarlama- Kullanılan Ölçme ve Değerlendirme Araçları

4.10.1. Branş Değişkeninin Göre

“Öğrencilerinizin yıl içindeki değerlendirmelerini hangi araçlarla gerçekleştiriyorsunuz? Ölçme, değerlendirme ve performans düzeyinin belirlenmesi konusunda ne kadar yeterli hissettiğinizle ilgili görüşlerinizi belirtiniz.” sorusuna verilen cevapların branş değişkenine göre incelendiği Şekil 4.26. aşağıda yer almaktadır.

Kod Sistemi	zihin	otizm	TOPLAM
5			0
kazanım değerlendirme formu kullanıyorum	■	■	10
davranış kayıt formu kullanıyorum	■		1
olay kaydı kullanıyorum	■		1
gözlem formu kullanıyorum	■	■	5
kontrol listesi kullanıyorum	■	■	6
soru cevap yöntemi kullanıyorum	■		3
ürün dosyaları kullanıyorum	■		1
ölçüt bağımlı ölçü aracı kullanıyorum	■	■	9
TOPLAM	26	10	36

Şekil 4.26. Kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının branş değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.26. incelendiğinde branşı özel eğitim olan öğretmenlerin ölçüt bağımlı ölçü aracı ile kazanım değerlendirme formunu sıklıkla kullandığı görülmektedir. Bu ölçme değerlendirme araçlarını gözlem formu ve soru cevap yöntemi takip etmektedir. Bununla birlikte ürün dosyaları, davranış kayıt formu, olay kaydı da araçlar arasında yer almaktadır. Diğer branştaki öğretmenlerin kazanım değerlendirme formu, gözlem formu ve soru cevap yöntemine yer verirken özel eğitimde kullanılan ölçüt bağımlı ölçü aracına yer vermediği de bulgular arasında yer almaktadır. Bazı katılımcıların ifadeleri şu şekildedir;

BepTe alınan konuları kazanım ve becerisine göre tuttuğum takip çizelgesi ile ölçüyorum. (k16, Konum 5)

Kontrol listesiyle değerlendiriyoruz. (k17, Konum 5)

Değerlendirme için kontrol listeleri, ürün dosyaları, ölçüt bağımlı ölçü aracı gibi ölçme araçları kullanıyoruz. (k18, Konum 5)

4.10.2. Engel Türü Değişkenine Göre

Öğretmenlerin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarının çalışılan engel türü değişkenine göre incelendiği Şekil 4.27.'de aşağıda yer verilmektedir.

Kod Sistemi	diğer	özel eğitim	TOPLAM
5			0
kazanım değerlendirme formu kullanıyorum	■	■	10
davranış kayıt formu kullanıyorum		■	1
olay kaydı kullanıyorum		■	1
gözlem formu kullanıyorum	■	■	5
kontrol listesi kullanıyorum		■	6
soru cevap yöntemi kullanıyorum	■	■	3
ürün dosyaları kullanıyorum		■	1
ölçüt bağımlı ölçü aracı kullanıyorum		■	9
TOPLAM	3	33	36

Şekil 4. 27. Ölçme ve değerlendirme araçlarının engel türü değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.27. incelendiğinde otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin çoğunlukla ölçüt bağımlı ölçme aracı ile ölçme ve değerlendirme yaptığı görülmektedir. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğretmenler ise kazanım değerlendirme formunu kullandığını ifade etmektedir. Bu grupta çalışan öğretmenlerin daha çeşitli ölçme ve değerlendirme araçlarını bulgular arasında yer almaktadır.

4.10.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre

Hafif düzeyde ve orta-ağır düzeyde etkilenen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kullandığı ölçme ve değerlendirme araçlarına yönelik yapılan inceleme Şekil 4.28.'de yer almaktadır.

Kod Sistemi	hafif	orta ağır	TOPLAM
5			0
kazanım değerlendirme formu kullanıyorum	■	■	10
davranış kayıt formu kullanıyorum		■	1
olay kaydı kullanıyorum		■	1
gözlem formu kullanıyorum	■	■	5
kontrol listesi kullanıyorum	■	■	6
soru cevap yöntemi kullanıyorum	■	■	3
ürün dosyaları kullanıyorum		■	1
ölçüt bağımlı ölçü aracı kullanıyorum		■	9
TOPLAM	5	31	36

Şekil 4.28. Kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.28. incelendiğinde hafif düzeyde öğrencilerle çalışan öğretmenlerin

genellikle gözlem formu kullandığı ve ölçme değerlendirme süreçlerinde kazanım değerlendirme formu, kontrol listesi ve soru cevap yöntemine yer verdiği görülmektedir. Orta ağır düzeyde öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ise en çok ölçüt bağımlı ölçü aracı ile kazanım değerlendirme formundan faydalanmaktadır. Bu grupta çalışan öğretmenlerin ölçme değerlendirme için kullandığı araçlar hafif düzeyde öğrencilerle çalışan öğretmenlere göre daha çok çeşitlilik göstermektedir. Hafif düzeyde öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel eğitimde kullanılan ölçüt bağımlı ölçü aracına yer vermediği bulgular arasındadır.

Bazı öğretmenlerin kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçlarına ilişkin ifadeleri şu şekildedir;

Çoğu beceri ve kazanımı edinim aşamasında sabah ilk ders ve gün sonunda son derste değerlendiriyorum. Ancak bu bazen öğretimin olduğu dersin başında, ortasında ve sonunda olmak üzere çoğalabiliyor. Bu tabi beceri ve kazanımın türüne göre değişiyor. Doğal olarak değerlendirme aracı da buna göre değişmekte. Basitçe ölçüt bağımlı ölçü aracı üzerinde işaretleme yapılan değerlendirme aracı en sık kullandığım değerlendirme aracıdır. (k23, Konum 5)

Aylık değerlendirme yapıyorum. Her ayın sonunda öğrenci için BÖP'te yer alan kazanımlardan performans tablosu oluşturuyorum ve işaretleme yapıyorum. (k25, Konum 5)

4.10.4. Görev Süresi Değişkenine Göre

Öğretmenlerin görev süresi ile kullandıkları ölçme ve değerlendirme araçları arasındaki ilişkinin incelendiği Şekil 4.29.'a aşağıda yer verilmektedir.

Kod Sistemi	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	TOPLAM
5				0
kazanım değerlendirme formu kullanıyorum				10
davranış kayıt formu kullanıyorum				1
olay kaydı kullanıyorum				1
gözlem formu kullanıyorum				5
kontrol listesi kullanıyorum				6
soru cevap yöntemi kullanıyorum				3
ürün dosyaları kullanıyorum				1
ölçüt bağımlı ölçü aracı kullanıyorum				9
TOPLAM	17	18	1	36

Şekil 4.29. Kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.29. incelendiğinde görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin pek çok ölçme ve değerlendirme aracına yer verdiği görülmektedir. Bunlar arasında en sık ifade ettikleri ise ölçüt bağımlı ölçü aracıdır ve onu kontrol listesi, gözlem formu, kazanım değerlendirme formu takip etmektedir. 6-10 yıl görev süresine sahip öğretmenler ise

ifadelerinde en çok kazanım değerlendirme formuna yer vermektedir ve onu ölçüt bağımlı ölçü aracı takip etmektedir. Görev süresi 11-15 yıl olan öğretmenin ise kazanım değerlendirme formu kullandığı görülmektedir. Öğretmenlerin ölçme değerlendirmeye yönelik kullandığı bazı cümlelere aşağıda yer verilmektedir;

Gözlemlerimi not aldığım defterlerinde hedef belirlediğim amaçlara ulaşmışsak eğer direk düzenlemeleri burada yapıyorum. Eğer ulaşamamışsak bep'i gözden geçirip eksiklikleri arar ya da bi alt becerileri yeniden hedef alırım. Akademik becerileri için performansa uygun sınav veya sözlü yapabiliyorum. (k29, Konum 5)

Öğrenci değerlendirmelerini yine eğitim esnasında kullandığım materyaller üzerinden yapıyorum. Aynı zamanda kazandırılan davranışların genellemesini değerlendirmek açısından aile ile görüşüyorum. (k26, Konum 5)

Beceri Analizi Kaydı, Soru-Cevap, Gözlem, Kontrol Listesi vb. araçlarla öğrenci değerlendirmelerini yapıyorum. (k27, Konum 5)

Değerlendirme için kontrol listeleri, ürün dosyaları, ölçüt bağımlı ölçü aracı gibi ölçme araçları kullanıyoruz. (k18, Konum 5)

4.11. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterliği Ölçme ve Değerlendirme – Kazanımlara Ulaşma Düzeyi

4.11.1. Branş Değişkenine Göre

Öğretmenlerin öğrenciler için belirlediği hedeflere ulaşma düzeyinin branş değişkenine göre incelendiği Şekil 4.30'a aşağıda yer verilmektedir.

Kod Sistemi	diğer	özel eğitim	TOPLAM
8			0
belirlenen zamanda ulaşıyorum	■	■	15
belirlenenden daha fazla zaman alıyor		■	4
materyal eksikliği		■	1
bireysel özellikler	■	■	8
ilaç kullanımı, devamsızlık		■	4
TOPLAM	2	30	32

Şekil 4.30. Kazanımlara ulaşma düzeyinin branş değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.30. incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin çoğunlukla hedeflere belirledikleri zamanda ulaştığını ifade ettiği görülmektedir. Hedeflere belirlenen zamanda ulaşmadığını ifade eden öğretmenler ise bunu öğrencilerin öncelikle bireysel özelliklerine ardından sıkça hasta olduklarından fazla devamsızlık yapıyor olmalarına, ek ilaçlar kullanmalarına ve materyal eksikliğine bağlamaktadır. Diğer branşlardaki öğretmenler de hedeflere belirlenen zamanda ulaştıklarını ancak bireysel

özelliklerin bunu zorladığını ifade etmektedir. Konuya ilişkin bazı öğretmen ifadeleri şu şekildedir;

Genelde belirlediğim zamandan daha uzun bir sürede kazanımları ediniyoruz. Materyal eksikliği ve etkinliklerin çeşitlendirilememesi sebebiyle kazanımların kalıcılığı olmuyor. (k1, Konum 8)

Bazen ne kadar çabalasamda öğrenci profilinde ki çeşitlilik başarı oranında değişkenlik göstermeme sebep oluyor. Bazı öğrencilerin sağlık durumlarındaki sorunlar sebebiyle yeterince istediğimiz ve planladığımız gibi geçmiyor öğretimler. (k8, Konum 8)

Gerçekçi ve işlevsel beceriler seçtiğimizden dolayı bu kazanımlara ulaşma düzeyimiz yüksek oluyor. (k16, Konum 8)

Bu konuda bepe alınan becerilerin ne kadar gerçekçi olduğunun da büyük önemi var. Ben mümkün oldukça gerçekçi hedefler almaya çalışıyorum. Fakat öğrencilerin yıl içinde gösterdiği farklı özellikler ve gelişimine bağlı olarak başarıya ulaşamadığım becerilerde oluyor. (k22, Konum 8)

4.11.2. Engel Türü Değişkenine Göre

Öğretmenlerin öğrenciler için belirlediği hedeflere ulaşma düzeyine yönelik değerlendirmelerinin engel türü değişkenine göre incelendiği Şekil 4.31. aşağıda yer almaktadır.

Kod Sistemi	zihin	otizm	TOPLAM
8			0
belirlenen zamanda ulaşıyorum			15
belirlenenden daha fazla zaman alıyor			4
materyal eksikliği			1
bireysel özellikler			8
ilaç kullanımı, devamsızlık			4
TOPLAM	22	10	32

Şekil 4.31. Kazanımlara ulaşma düzeyinin engel türü değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.31. incelendiğinde zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin otizmlili öğrencilerle çalışan öğretmenlere göre hedeflere belirledikleri zamanında ulaşma oranının daha yüksek olduğu görülmektedir. Zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilerle çalışan öğretmenler kazanımlara zamanında ulaşmalarına rağmen öğrencilerin bireysel özelliklerinin ve devamsızlık problemlerinin bu durumu zorlaştırdığını ifade etmektedir. Otizmlili öğrencilerle çalışan öğretmenler ise aynı sebeplerle kazanımlara zamanında ulaşamadıklarını belirtmektedir. Öğretmenin kazanımlara zamanında ulaşma durumlarına yönelik bazı ifadeleri şu şekildedir;

Belirlenen kazanımlara ulaşmamız genelde mümkün oluyor ancak bunun kalıcı olması maalesef mümkün değil. Unutulan konulara tekrar tekrar dönmemiz gerektiğinden ileriki kazanımlara geçmek genelde zor oluyor. (k10, Konum 8)

Bugüne kadar çoğunlukla sene başı hedeflediğim kazanımları sene sonunda gerçekleştirmiş oldum. Bunun sebebi gerekenden az amaç alarak hile yapmak değilde planlı bir şekilde BEP oluşturmak olduğunu düşünüyorum. Bazen ise kazanımlar yetişmiyor ancak bunun sebebi ise genellikle uzun süren hastalıkların olduğu dönemler oluyor. Bu da çok kaotik önceden tespit edilemeyen bir süreç olduğundan dolayı oluyor. (k23, Konum 8)

Belirlediğim kazanımları çalışırken yöntem ve teknikler ile pekiştirme sistemlerini sistematik olarak kullandığım sürece istediğim düzeye ulaşabiliyorum. (k25, Konum 8)

Belirlediğim amaçlara ulaşmak için ısrarcı bir yapım vardır. Özellikle davranış değiştirme söz konusu olduğunda öğrencide gördüğüm gelişim beni mesleki anlamda çok mutlu ediyor. Bu yüzden elimden gelenin en iyisini yapıp amaçlarıma ulaşıyorum (k26, Konum 8)

Belirlediğimiz amaçlara uzun süreli çalışmalar ve tekrarlar sonucunda ulaşabiliyorum. Tatillerde ya da sağlık durumundan ötürü çok devamsızlık yapan öğrencilerle ilerleme kaydetmek için de ailelere neler çalıştığımı, nasıl çalıştığımı, evde bunu nasıl yapabileceklerini detaylı şekilde anlatıyorum. Eğer aile de desteklerse daha kısa sürede kazanımlara ulaşıyoruz. (k27, Konum 8)

4.11.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre

Öğretmenlerin öğrenciler için belirlediği hedeflere ulaşma düzeyine yönelik değerlendirmelerinin engel düzeyi değişkenine göre incelendiği Şekil 4.32. aşağıda yer almaktadır.

Kod Sistemi	hafif	orta ağır	TOPLAM
8			0
belirlenen zamanda ulaşıyorum	■	■	15
belirlenenenden daha fazla zaman alıyor	■	■	4
materyal eksikliği		■	1
bireysel özellikler	■	■	8
ilaç kullanımı, devamsızlık	■	■	4
TOPLAM	7	25	32

Şekil 4.32. Kazanımlara ulaşma düzeyinin engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.32. incelendiğinde yetersizlikten hafif düzeyde etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kazanımlara zamanında ulaşma düzeyinin daha düşük olduğu görülmektedir. Bu durumun çoğunlukla öğrencilerin bireysel özelliklerinden ve devamsızlık probleminden kaynaklandığı belirtilmektedir. Orta ağır düzeyde çalışan öğretmenler de durumun çoğunlukla bireysel özelliklerden kaynaklandığını ifade etmektedir. Kazanımlara ulaşma düzeyi konusunda bazı öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmektedir.

Öğrenci düzeylerinin ağırlığı kazanımlara ulaşma noktasında da ağır olmaktadır. tek bir kazanımı bir yıl çalışmamız gerektiği durumlar olmaktadır. bu konuda bazı zamanlar benim de tükenmişlik hissettiğim zamanlar olmuştur. böyle anlarda kazanımı daha basitleştirerek veya başka bir kazanıma geçerek süreci yenilemekteyim. (k9, Konum 8)

Belirlediğim kazanımlara genellikle ulaşıyorum. Bu dil ve konuşma becerilerinde çocuk duraklama dönemine girdiyse eğer bazen sabırsızlığım dolayısıyla kendimi yetersiz hissettiğim olabiliyor. Bir de cinsel eğitim de problem davranış gösteriyorsa çıkmaza girdiğim oluyor. (k29, Konum 8)

Öğrencinin gelişim düzeyine göre 1 yıl içerisinde çok fazla kazanım almamaya çalışıyorum. Aldığım kazanım bir beceri eğitimi ise, kazanımın zorluğuna göre biraz daha uzun zamana yaymaya çalışıyorum. Öğrencinin durumuna göre 1 yıl içerisinde kazandırabileceğimi düşündüğüm sayıda amaç belirliyorum. Ve bu amaçlara genellikle sene sonunda ulaşmış oluyoruz. (k14, Konum 8)

4.11.4. Görev Süresi Değişkenine Göre

Öğretmenlerin öğrenciler için belirlediği hedeflere ulaşma düzeyine yönelik değerlendirmelerinin görev süresi değişkenine göre incelendiği Şekil 4.33. aşağıda yer almaktadır.

Kod Sistemi	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	TOPLAM
8				0
belirlenen zamanda ulaşıyorum	■	■	■	15
belirlenenden daha fazla zaman alıyor	■	■		4
materyal eksikliği	■			1
bireysel özellikler	■	■		8
ilaç kullanımı, devamsızlık	■	■		4
Σ TOPLAM	14	17	1	32

Şekil 4.33. incelendiğinde belirlediği kazanımlara zamanında ulaşan grubun

Şekil 4.33. Kazanımlara ulaşma düzeyinin görev süresi değişkenine göre incelenmesi

çoğunlukla 6-10 görev süresine sahip olduğu görülmektedir. Görev süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenler de çoğunlukla belirlenen zamanda kazanımlarına ulaştığını ifade etmektedir ancak bireysel özellikler, ilaç kullanımı ve devamsızlık gibi problemlerden dolayı kazanımlara zamanında ulaşma durumu nispeten daha düşük görünmektedir. 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenler ise kazanımlara belirledikleri zamanda ulaştığını ifade etmektedir. Aşağıda konu ile ilgili bazı öğretmen ifadelerine yer verilmektedir.

Gerçekçi amaçlar belirlediğimde ve az sayıda amaç aldığımında başarıya ulaşma düzeyim yükselir. (k12, Konum 8)

Genel olarak kazanımlara ulaşıyorum aksayan kazanımlar zaman yetersizliğinden ve öğrenci devamsızlıklarından kaynaklı oluyor (k11, Konum 8)

Hazırladığımız bepte kazandırılan kazanımlar fazla olmasına rağmen öğrenci ve çevresel faktörlerden kaynaklı kazandırılmayan kazanımlar da oluyor. Bu kazandırılmayan kazanım bir sonraki sene tekrar çalışılmaya devam ediliyor (k19, Konum 8)

4.12. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterliği Davranış Yönetimi

4.12.1. Branş Değişkenine Göre

“Problem davranışların sağaltımını ve sınıf yönetiminizi nasıl sağlıyorsunuz? Bu konuda ne kadar yeterli hissettiğinizle ilgili görüşlerinizi belirtiniz” sorusu ile davranış yönetimine yeterlik alanına yönelik uygulamaların branş değişkeni ile ilişkisi Şekil 4.34’te incelenmektedir.

Kod Sistemi	diğer	özel eğitim	TOPLAM
6			0
ayrımlı pekiştirme yöntemini kullanıyorum		■	2
görmezden gelme yöntemini kullanıyorum		■	3
pekiştireç türlerini kullanıyorum		■	7
sağaltım planı hazırlıyorum	■	■	10
sınıf kurallarından faydalaniyorum	■	■	9
dsp kullanıyorum		■	3
kararlı ve tutarlı davranıyorum		■	6
Σ TOPLAM	3	37	40

Şekil 4.34. Davranış yönetimi yeterlik alanının branş değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.34. incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin problem davranışları yönetebilmek için sağaltım planı hazırladığı görülmektedir. Bununla birlikte sınıf yönetimini oluşturulan sınıf kuralları ve kullandıkları pekiştireç türleri ile sağlamaya çalıştığı bulgular arasında yer almaktadır. Öğretmenlerin özel eğitimde sıkça yer verilen dönüştürülebilir sembol pekiştireçlerinden faydalandığı ve gözmezden gelme yöntemi ile ayrımlı pekiştirme yöntemini de kullanarak davranışları şekillendirmeye çalıştığı görülmektedir. Ayrıca davranış yönetimi konusunda kararlı ve tutarlı davranmanın önemi de vurgulanmaktadır. Diğer branşlardaki öğretmenlerin çoğunluğu ise problem davranışların sağaltımı ve sınıf yönetimi konusunda sınıf kurallarından faydalandığını ifade ederken sağaltım planı hazırlayan öğretmenlerin de olduğu görülmektedir. Bazı öğretmenlerin problem davranışların sağaltımı ve sınıf yönetimi konusundaki ifadeleri şu şekildedir;

Olumlu davranış geliştirmeyi destekliyoruz. Ödül, pekiştireç tablosu, sözel-nesnel pekiştireçleri sıklıkla kullanıyoruz. (k2, Konum 6)

Koyduğum kurallardan ödün vermeyerek sağlıyorum. (k3, Konum 6)

İlk önce kayıt tutup raporla tuturuyorum. Hangi sebeple bu davranışı yaptığını bulmaya çalışıyorum. Daha sonra süre ve sıklık kaydı tutuyorum. En sonda problem davranışa göre sağaltım planı hazırlıyorum. Bazen zorlandığım oluyor

tutarlı olunması gereken bir süreç. (k5, Konum 6)

Bu durumları disiplin ve net kurallarla sağlıyorum tabi bu disiplini sağlamak her zaman kolay olmuyor. Problem davranış sağaltımı için bep kurulu ve velinin tüm paydaşlarıyla beraber çalışıyorum. Süreçler genelde çok uzun oluyor. Çünkü problem davranışı belirlemek gözlemlemek bile uzun süre isteyen bir durum. Bunu ortadan kaldırmak daha da uzun sürüyor. (k6, Konum 6)

4.12.2. Engel Türü Değişkenine Göre

Problem davranışların sağaltımı ve sınıf yönetimi konusuna yönelik yürütülen uygulamaların engel türü değişkenine göre incelendiği Şekil 4.35'e aşağıda yer verilmektedir.

Kod Sistemi	zihin	otizm	TOPLAM
6			0
ayrımli pekiştirme yöntemini kullanıyorum	■	■	2
görmezden gelme yöntemini kullanıyorum	■	■	3
pekiştireç türlerini kullanıyorum	■	■	7
sağaltım planı hazırlıyorum	■	■	10
sınıf kurallarından faydalaniyorum	■	■	9
dsp kullanıyorum	■	■	3
kararlı ve tutarlı davranıyorum	■	■	6
TOPLAM	24	16	40

Şekil 4.35. Davranış yönetimi yeterlik alanının engel türü değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.35. incelendiğinde zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin genellikle sağaltım planı hazırladığından bahsettiği görülmektedir. Bu durumu “sınıf kurallarından faydalaniyorum” ifadesi takip etmektedir. Otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin en sık bahsettiği ifadenin ise pekiştireç türlerinden faydalandıkları olduğu görülmektedir. Her iki öğretmen grubu da sınıf yönetimi ve problem davranışların sağaltımında kararlı ve tutarlı davrandıkları ifadelerine yer vermektedir. Öğretmenlerin bu konu hakkındaki bazı ifadeleri şu şekildedir;

Problem davranışlarının sağaltımı için problemin temel sebebini analiz etmeye çalışarak buradan harekele sağaltımı planlıyorum. (k8, Konum 6)

Sembol pekiştireç kullanarak öğrencilerin güdülenmesini ve sınıf kurallarına uymalarını sağlamaktayım. (k9, Konum 6)

Sınıf kurallari belirleyerek sagliyorum Sık sık kurallari hatirlatiyorum Sinif kurallarini öğrencilerimle birlikte belirliyorum kendi belirledikleri kurallara uymalari daha kolay oluyor. (k11, Konum 6)

Öncelikle tutarlı olmak problem davranış ve sınıf yönetiminde çok önemli öğrenci hayır dediğiniz durumdan geri adım atmadiginizi görünce kabulleniyor ve vazgeçiyor. (k13, Konum 6)

Öğrenci ile iletişimi iyi kuruyoruz. Neye ihtiyacı olduğunu, hangi durumlarda

problem davranışın ortaya çıktığını tespit ediyoruz ve öğrenci ihtiyaçları doğrultusunda ona yaklaşarak problem davranışın ortadan kalkmasına yardımcı oluyoruz. Bunun için de aileden de destek alıyoruz. (k19, Konum 6)

4.12.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre

Özel gereksinimli öğrencilerin sahip olduğu yetersizlik düzeyi ile onlarla çalışan öğretmenlerin sınıf yönetimi ve problem davranışların sağaltımı uygulamaları arasındaki ilişkiye Şekil 4.36.'ya yer verilmektedir.

Kod Sistemi	hafif	orta ağır	TOPLAM
6			0
ayrımli pekiştirme yöntemini kullanıyorum	■	■	2
görmezden gelme yöntemini kullanıyorum	■	■	3
pekiştireç türlerini kullanıyorum	■	■	7
sağaltım planı hazırlıyorum		■	10
sınıf kurallarından faydalaniyorum	■	■	9
dsp kullanıyorum		■	3
kararlı ve tutarlı davranıyorum	■	■	6
TOPLAM	8	32	40

Şekil 4.36. Davranış yönetimi yeterlik alanının engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.36. incelendiğinde davranış sağaltım planı hazırlayan öğretmenlerin orta-ağır düzeyde öğrenci grubu ile çalışan öğretmenler olduğu görülmektedir. Bu grupla çalışan öğretmenler aynı zamanda sınıf kurallarından faydalandığından bahsetmektedir. Bunun yanı sıra kararlı ve tutarlı davranarak ve pekiştireç türlerinden yararlanarak davranış yönetimini sağlamaya çalıştığı görülmektedir. Hafif düzeyde öğrenci grubu ile çalışan öğretmenler ise sınıf kurallarından yararlanmakta ve görmezden gelme yöntemini kullandığını pekiştireç türlerine yer verdiğini ifade etmektedir. Bu konu ile ilgili bazı öğretmen görüşleri aşağıda verilmektedir.

Problem davranışları alternatif davranışlarla çözmeye çalışıyoruz , pekiştireç kullanıyoruz. (k17, Konum 6)

Davranış problemi olan öğrenciler için nedenlerini anladıktan sonra davranış değiştirme yöntemleri belirleyerek pekiştirmeler ve rehberlik servisi işbirliğiyle uzmanlara uygun yönlendirmeler gerçekleştiriyoruz. (k18, Konum 6)

Problem davranışın neden oluştuğunu bilmeden bunu söylemek zor olsa da genel olarak davranışçı temelli yaklaşımları kullanarak sağaltım hedefliyorum. Sınıf yönetimi de çocuğun düzeyi ve kademesine göre ayarlamaya çalışıyorum. (k21, Konum 6)

4.12.4. Görev Süresi Değişkenine Göre

Öğretmenler görev süresi ile davranış yönetimi yeterlik alanına ilişkin

uygulamaları arasındaki ilişkinin incelendiği Şekil 4.37. aşağıda yer almaktadır.

Kod Sistemi	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	TOPLAM
6				0
ayrımli pekiştirme yöntemini kullanıyorum	■	■		2
görmezden gelme yöntemini kullanıyorum	■	■		3
pekiştireç türlerini kullanıyorum	■	■		7
sağaltım planı hazırlıyorum	■	■		10
sınıf kurallarından faydalaniyorum	■	■	■	9
dsp kullanıyorum		■		3
kararlı ve tutarlı davranıyorum	■	■		6
TOPLAM	17	22	1	40

Şekil 4.37. Davranış yönetimi yeterlik alanının görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.37. incelendiğinde görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin çoğunlukla sağaltım planı hazırladığı ve pekiştireç türlerinden faydalandığı görülmektedir. 6-10 yıl görev süresine sahip öğretmenler ise çoğunlukla sınıf kurallarından faydalanmaktadır. Bu gruptaki öğretmenler de sağaltım planına yer vermekte ve kararlı ve tutarlı davrandıklarını ifade etmektedir. Görev süresi 11-15 yıl olan öğretmenler davranış yönetimini sınıf kurallarından faydalananak sağlamaya çalıştığını ifade etmektedir. Öğretmenlerin konu ile ilgili bazı ifadeleri şu şekildedir;

Sınıf yönetimini temelde küçük grup içerisinde çeşitli şekillerde pekiştireci kullanarak sağlıyorum. Öğrencilerimle ortaklaşa sınıf kuralları oluşturarak ve davranış anlaşmaları oluşturarakta bunu sağlamayı bekliyorum. (k23, Konum 6)

Problem davranışların sağaltımının da sınıf düzeninin yerleşmesinin de bir anda olmayacağını sürecin içinde sindirilerek ve kesinlikle sistemli ilerlemenin bir sonucu olduğu kanısendayım. Seçtiğim pekiştireçlerle olumlu davranış artırmaya yönelik çalışmalara dikkat ediyorum. (k24, Konum 6)

Problem davranışlarda önce bir form hazırlayıp davranışı gözlemliyorum. Hangi durumdan önce ya da sonra ortaya çıktığını, ne kadar aralıklarla ve süreyle sergilendiğini ve nasıl bir müdahalede bulunmam gerektiğini belirliyorum. Sonrasında da belirlediğim müdahaleyi davranış sönene kadar sistematik olarak gerçekleştiriyorum. (k25, Konum 6)

Sınıf yönetimi konusunda dönem başında okul ve sınıf kurallarını çocuklarla konuşup hatırlatıyorum. Kurallara uymadıklarında neler olabileceğini de belirtiyorum. Kurallara uymadıkları zamanlarda da “Kuralımız neydi?” diye soruyorum. (k27, Konum 6)

Pekiştireç ve görmezden gelme yöntemlerini de kullanıyorum. (k30, Konum 6)

4.13. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterliği Aile ile İş Birliği Yapma

4.13.1. Branşa Değişkenine Göre

Öğretmenlerin aileler ile iş birliği yapma düzeyi ile branş değişkeni arasındaki ilişki aşağıda verilen Şekil 4.38.’de incelenmektedir.

Kod Sistemi	diğer	özel eğitim	TOPLAM
▼ 7			0
🔍 aileyi öğretime dahil ediyorum		■	5
🔍 aile ile işbirliğinde sorunlar yaşıyorum		■	5
🔍 aile ile ortak kararlar veriyorum		■	8
🔍 aile ile iletişim kuruyorum	■	■	18
Σ TOPLAM	2	34	36

Şekil 4.38. Aile ile iş birliği yapma yeterlik alanının branş değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.38. incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun aile ile iş birliği yapma düzeyinin iletişim kurma seviyesinde olduğu görülmektedir. Özel eğitim öğretmenlerinin bir kısmı aile ile ortak kararlar verirken yalnızca 5'i aileyi öğretime dahil ettiğini ifade etmektedir. Diğer branşlardan olan öğretmenler de aile ile iletişim kurduğuna dair ifadelerle yer vermektedir. Bazı özel eğitim öğretmenlerinin aile ile işbirliğinde sorunlar yaşadığı da bulgular arasında yer almaktadır. Aile ile iş birliği konusunda bazı özel eğitim öğretmenlerinin ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Aile ile tanışma öğrenci hakkında bilgi alma sürecinde öğrenciyle ilgili kazandırılmasını istedikleri özel bir amaç olup olmadığını sorarak, gerçekleştirilebilir bir amaç ise beline ekliyorum. (k1, Konum 7)

Aileler bu sürece katılım sağlamak istemiyor. (k2, Konum 7)

Sürekli iletişim halindeyiz. Öğrencinin evdeki durumu hakkında devamlı bilgi alıyorum. (k4, Konum 7)

İlk olarak performans düzeyini aldıktan sonra aileyle paylaşıyoruz. Aileyle sosyal beceriler, özbakım becerileri ve iletişim becerileri konusunda ortak karar veriyoruz. (k5, Konum 7)

Aileyi sürece aktif dahil etmeye çalışıyorum fakat her aile aktif rol oynamak istemiyor. aktif rol alması içinde kimseyi zorlamıyorum açıkcası. (k6, Konum 7)

Aile ile iletişim halinde oluyoruz amaç almadan önce evdeki davranışları ve öğrencinin varsa problem davranışlarını soruyoruz. (k7, Konum 7)

Düzenli olarak görüşmeler yapıyorum. Onların ihtiyaçlarına yönelik çalışmalar yapıyorum. Kendi ihtiyaç duyduğum destekleri dile getirerek öğretime dahil etmeye çalışıyorum. Kazanımların akıcılığı, kalıcılığı ve genellenmesi için gerekli çalışmaları aile ile iletişim sağlayarak gerçekleştirmeye çalışıyorum. (k8, Konum 7)

4.13.2. Engel Türü Değişkenine Göre

Ailelerle iş birliği yapma düzeyi ile öğrencilerin sahip olduğu yetersizlik türü arasındaki ilişkiye Şekil 4.39.'da yer verilmektedir.

Kod Sistemi	zihin	otizm	TOPLAM
7			0
aileyi öğretime dahil ediyorum	■	■	5
aile ile işbirliğinde sorunlar yaşıyorum	■		5
aile ile ortak kararlar veriyorum	■	■	8
aile ile iletişim kuruyorum	■	■	18
TOPLAM	23	13	36

Şekil 4.39. Aile ile iş birliği yapma yeterlik alanının engel türü değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.39. incelendiğinde her iki yetersizlik grubunda da ailelerle iş birliği yapma düzeyi çoğunlukla iletişim kurma düzeyindedir. Otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenler ailelerle ortak karar verme noktasında daha nispeten daha aktif görülmektedir. Öğretmenlerin ailelerle iş birliği yapma konusundaki bazı görüşleri şu şekildedir;

Aile ile veli toplantıları ve telefon görüşmeleri yaparak surecle ilgili görüş alışverişinde bulunuyoruz. (k11, Konum 7)

Karşılıklı görüş alışverişinde bulunuyoruz. Bazen aileler bu konuda çok umursamama veya beklentilerini çok yüksek tutma vs tutumlarında bulunabiliyor. (k30, Konum 7)

Ailelerle çok fazla işbirliği içinde olmadım. (k3, Konum 7)

4.13.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre

Ailelerle iş birliği yapma düzeyi ile öğrencilerin sahip olduğu yetersizlik düzeyi arasındaki ilişkiye Şekil 4.40.'ta yer verilmektedir.

Kod Sistemi	hafif	orta ağır	TOP...
7			0
aileyi öğretime dahil ediyorum	■	■	5
aile ile işbirliğinde sorunlar yaşıyorum	■	■	5
aile ile ortak kararlar veriyorum		■	8
aile ile iletişim kuruyorum	■	■	18
TOPLAM	6	30	36

Şekil 4.40. Aile ile iş birliği yapma yeterlik alanının engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.40. incelendiğinde yetersizlikten etkilenme düzeyi hafif olan öğrencilerin de orta ağır düzeyde olan öğrencilerin de öğretmenlerinin aile ile iş birliği yapma düzeyinin çoğunlukla iletişim kurma düzeyinde olduğu görülmektedir. Yetersizlikten hafif düzeyde etkilenmiş öğrencilerin öğretmenlerinin hem aileyi öğretime dahil etme

oranının hem de aile ile iş birliğinde sorunlar yaşama durumunun nispeten daha fazla olduğu bulgular arasında yer almaktadır. Orta ağır düzeyde öğrencilerle çalışan öğretmenler aile ile ortak kararlar verirken hafif düzeyde öğrencilerle çalışanların ailelerle ortak karar vermediği görülmektedir.

4.13.4. Görev Süresi Değişkenine Göre

Ailelerle iş birliği yapma düzeyi ile öğretmenlerin görev süresi arasındaki ilişkiye Şekil 4.41.'de yer verilmektedir.

Kod Sistemi	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	TOPLAM
7				0
aileyi öğretime dahil ediyorum	5	5		10
aile ile işbirliğinde sorunlar yaşıyorum	5	5		10
aile ile ortak kararlar veriyorum	8	8		16
aile ile iletişim kuruyorum	18	18	1	37
TOPLAM	17	18	1	36

Şekil 4.41. Aile ile iş birliği yapma yeterlik alanının görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.41. incelendiğinde görev süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenler ile 6-10 yıl arası olan öğretmenlerin ailelerle iş birliği yapma düzeyinin iletişim kurma düzeyinde olduğu görülmektedir. Ancak 1-5 yıl arası görev süresine sahip olan öğretmenlerin ailelerle ortak karar verme ve onları öğretime dahil etme düzeyinin daha yüksek olduğu bulgulanmaktadır. Görev süresi 11-15 yıl olan öğretmenlerin de ailelerle iş birliği yapma durumunun da iletişim kurma düzeyinde olduğu görülmektedir.

4.14. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterli Mesleki Gelişim Sağlama

4.14.1. Branş Değişkenine Göre

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik yaptığı uygulamalar branş değişkenine göre aşağıda verilen Şekil 4.42.'de incelenmektedir.

Kod Sistemi	diğer	özel eğitim	TOPLAM
9			0
seminer/eğitim			0
hizmetiçi eğitim		■	3
online/yüz yüze eğitim		■	7
seminer	■	■	10
yüksek lisans		■	2
meslektaşlar ile görüşmeler		■	9
ilgili yayınlar	■	■	14
çeşitli gruplardan öğrencilerle çalışmak		■	3
Σ TOPLAM	3	45	48

Şekil 4.42. Mesleki gelişim sağlama yeterlik alanının branş değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.42. incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini sürdürmek için en sık başvurduğu yöntemin ilgili yayınlardan faydalanmak olduğu görülmektedir. Bu gelişimi sağlamak için başvurdukları bir diğer yöntem ise meslektaşları ile görüşmeler yapmak olmuştur. Bununla birlikte özel eğitim öğretmenleri seminer ya da online/yüz yüze eğitimler alarak mesleki gelişimlerini sağlamaya çalışmaktadır. Diğer branşlardaki öğretmenlerin ise çoğunlukla seminerlere katılmayı tercih ettiği ve ilgili yayınlardan faydalandıkları bulgular arasında yer almaktadır. Mesleki gelişim sağlamaya yönelik öğretmen ifadelerine aşağıda yer verilmektedir.

Seminerlere katılıyoruz ayrıca kendi okulumuzda ve ilçemizde çeşitli yetersizlik grupları hakkında bilgilendirme seminerleri yapıyoruz. (k2, Konum 9)

Yaptığım ekstra bir çalışma yok sadece öğretmen arkadaşlarımla yöntemler ve teknikler hakkında bilgi alışverişi yapıyoruz. (k1, Konum 9)

Alanımla ilgili kitapları okumaya çalışıyorum. (k3, Konum 9)

Yeni çıkan kitapları takip ediyorum yayınlanan makaleleri okuyorum, yeni öğrencilerle çalışıyorum (k4, Konum 9)

Evde eğitime başvurarak daha farklı yaşlarda olan öğrencilerle çalışabilme tecrübesi ediniyorum. Haricinde hizmet içi eğitimler yada sosyal medyada sık sık yer alan online eğitimlere katılıyorum (k10, Konum 9)

4.14.2. Engel Türü Değişkenine Göre

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik yaptığı uygulamalar Şekil 4.43.'te engel türü değişkenine göre incelenmektedir.

Kod Sistemi	zihin	otizm	TOPLAM
9			0
seminer/eğitim			0
hizmetiçi eğitim	■	■	3
online/yüz yüze eğitim	■	■	7
seminer	■	■	10
yüksek lisans		■	2
meslektaşlar ile görüşmeler	■	■	9
ilgili yayınlar	■	■	14
çeşitli gruplardan öğrencilerle çalışmak	■	■	3
Σ TOPLAM	29	19	48

Şekil 4.43. Mesleki gelişim sağlama yeterlik alanının engel türü değişkenine göre incelenmesi

Zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için en çok ilgili yayınlardan faydalandığı görülmektedir. Bu durumu seminerlere katılma ve meslektaşlar ile yapılan görüşmelerin takip ettiği bulgular arasındadır. Otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenler ise en çok online ya da yüz yüze yapılan eğitimlere katıldığını ifade etmektedir. Bununla birlikte ilgili yayınlardan faydalanmak ve meslektaşlarla görüşmeler yapmak da mesleki gelişimlerini sağlamak için kullandıkları yöntemlerdendir.

Bulduğum il gereği yüz yüze eğitimler alamamaktayım. online seminerlere ve eğitimlere katılarak bilgilerimi tazeliyor ve yeni bilgiler öğreniyorum. özel eğitimle alakalı yeni çıkan yayınları ve makaleleri takip ediyorum.akademik çalışmalar çok değerli olsa da sahadaki sorunlardan ve gerçeklikten uzak olduğunu düşündüğümünden bu bende isteksizlik ve yılgınlık oluşturmaktadır. tüm öğrencilerin hafif düzey olduğu düşünülerek akademik çalışmalar, yöntem teknikler, davranış sağaltım teknikleri buna göre belirlenmekte, nezdinde kolaya kaçılmaktadır. oysa ki sahada, uygulama okullarında çok daha ciddi sorunlar yaşanmakta ve akademik yayınlar yetersiz ve hatta konuyla ilgisiz kalmaktadır. (k9, Konum 9)

4.14.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik yaptığı uygulamaların engel düzeyi değişkenine göre incelendiği Şekil 4.44.'e aşağıda yer verilmektedir.

Kod Sistemi	hafif	orta ağır	TOPLAM
9			0
seminer/eğitim			0
hizmetçi eğitim		■	3
online/yüz yüze eğitim	■	■	7
seminer	■	■	10
yüksek lisans		■	2
meslektaşlar ile görüşmeler	■	■	9
ilgili yayınlar	■	■	14
çeşitli gruplardan öğrencilerle çalışmak		■	3
Σ TOPLAM	9	39	48

Şekil 4.44. Mesleki gelişim sağlama yeterlik alanının engel düzeyi değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.44. incelendiğinde yetersizlikten orta-ağırda düzeyde etkilenen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için çoğunlukla ilgili yayınlardan faydalandığı görülmektedir. Hafif düzeyde etkilenen öğrenci grubunun öğretmenleri ise çoğunlukla seminerlere katılarak mesleki gelişimini sağlamaya çalışmaktadır. Her iki grup da meslektaşları ile görüşmeler yaparak da bu gelişimi sağlamaya çalıştığını ifade etmektedir. Mesleki gelişime yönelik bazı öğretmen ifadeleri şu şekildedir;

Sürekli yeni etkinliklere yöntemlere bakarım. Bunlarla ilgili kaynakları takip ederim. Kendimi yetersiz gördüğüm bir konuda deneyimli bir meslektaşım dan öneriler alırım. (k5, Konum 9)

Alanla ilgili kitaplar, güncel makaleleri takip etmeye çalışıyorum. bunun dışında benden daha tecrübeli öğretmenlerimizle sürekli fikir alışverişi yapıp onlardan bişeyler öğrenmeye çalışıyorum. (k6, Konum 9)

Mesleki gelişimim için uzaktan eğitim seminer ve konferanslara katılırım. (k12, Konum 9)

Çalıştığım okuldaki ve elimin ulaştığı özel eğitimci arkadaşların tecrubelrinden faydalanmaya çalışırım zaman buldukça yeni yonten teknikler öğrenmeye keşfetmeye çalışırım. (k13, Konum 9)

4.14.4. Görev Süresi Değişkenine Göre

Öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik yaptığı uygulamaların görev süresi değişkenine göre incelendiği Şekil 4.45.'e aşağıda yer verilmektedir.

Kod Sistemi	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	TOPLAM
9				0
seminer/eğitim				0
hizmetçi eğitim				3
online/yüz yüze eğitim				7
seminer				10
yüksek lisans				2
meslektaşlar ile görüşmeler				9
ilgili yayınlar				14
çeşitli gruplardan öğrencilerle çalışmak				3
Σ TOPLAM	23	23	2	48

Şekil 4.45. Mesleki gelişim sağlama yeterlik alanının görev süresi değişkenine göre incelenmesi

Şekil 4.45. incelendiğinde görev süresi 1-5 yıl arası olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için en çok meslektaşları ile görüşmeler yapma yolunu tercih ettikleri görülmektedir. Daha sonra en çok kullandıkları yöntem ise ilgili yayınları takip etmektir. Görev süresi 6-10 yıl olanlar ise en çok ilgili yayınları takip ederek mesleki gelişimlerini sağladığını ifade etmektedir. Online ya da yüz yüze eğitimlere katılmak ise mesleki gelişimlerini sağlamak için seçtikleri ikinci yol olarak görülmektedir. 11-15 yıl görev süresine sahip kişiler seminerlere katılmakta ve ilgili yayınları takip etmektedir.

4.15. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterlikleri Öz-Yeterlik Algısı

Bu bölümde özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterliklerine ilişkin özyeterliklerinin değişkenlere göre incelenmesine yer verilmektedir.

4.15.1. Branş Değişkenine Göre

Öğretmenlerin branş değişkenine göre özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterliğine ilişkin özyeterlik algılarına Şekil 4.46.'da yer verilmektedir.

Kod Sistemi	özel eğitim	diğer	TOPLAM
yeterliyim			24
orta düzeyde yeterliyim			18
yeterli değilim			17
Σ TOPLAM	53	6	59

Şekil 4.46. Branş değişkenine göre özyeterlik algısı

Şekil 4.46. incelendiğinde özel eğitim öğretmenlerinin de diğer branştaki öğretmenlerin de iletişim ve sosyal beceriler alanında kendilerini çoğunlukla yeterli gördükleri görülmektedir. Kendini orta düzeyde yeterli gören öğretmen oranı da aynı iken yeterli olmadığını ifade etme oranı diğer branştaki öğretmenlerde daha fazladır.

4.15.2. Engel Türü Değişkenine Göre

Öğretmenlerin engel türü değişkenine göre özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterliğine ilişkin özyeterlik algılarına Şekil 4.47.'de yer verilmektedir.

Kod Sistemi	zihin	otizm	TOPLAM
 yeterliyim			24
 orta düzeyde yeterliyim			18
 yeterli değilim			17
 TOPLAM	36	23	59

Şekil 4.47. Engel türü değişkenine göre özyeterlik algısı

Şekil 4.47. incelendiğinde zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilerin öğretmenlerinin kendilerini daha çok “yeterli” olarak ifade ettikleri görülmektedir. Otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerde de durum aynı olsa da otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kendini “orta düzeyde yeterli” hissetme oranı zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilerle çalışan öğretmenlere göre çok daha fazla olduğu görülmektedir.

4.15.3. Engel Düzeyi Değişkenine Göre

Öğretmenlerin engel düzeyi değişkenine göre özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterliğine ilişkin özyeterlik algılarına Şekil 4.48’de yer verilmektedir.

Kod Sistemi	hafif	orta ağır	TOPLAM
 yeterliyim			24
 orta düzeyde yeterliyim			18
 yeterli değilim			17
 TOPLAM	13	46	59

Şekil 4.48. Engel düzeyi değişkenine göre özyeterlik algısı

Şekil 4.48 incelendiğinde her iki grubun da kendilerini çoğunlukla “yeterli” olarak ifade ettiği ancak orta ağır düzeyde çalışan öğretmenlerin kendilerini “yeterli” olarak ifade etme oranının nispeten daha yüksek olduğu görülmektedir. Bununla

birlikte bu grubun kendini “orta düzeyde yeterli” hissetme oranı da yetersizlikten hafif düzeyde etkilenen öğrenci grubu ile çalışan öğretmenlere göre daha yüksektir.

4.15.4. Görev Süresi Değişkenine Göre

Öğretmenlerin görev süresi değişkenine göre özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterliğine ilişkin özyeterlik algılarına Şekil 4.49.’da yer verilmektedir.

Kod Sistemi	1-5 yıl	6-10 yıl	11-15 yıl	TOPLAM
 yeterliyim				24
 orta düzeyde yeterliyim				18
 yeterli değilim				17
 TOPLAM	23	34	2	59

Şekil 4.49. Görev süresi değişkenine göre özyeterlik algısı

Şekil 4.49. incelendiğinde görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin kendilerini çoğunlukla “yeterli” ve “orta düzeyde yeterli” olarak ifade ettikleri görülmektedir. Bu oran diğer gruplarla kıyaslandığında da daha yüksektir. Görev süresi 6-10 yıl olan öğretmenlerin kendilerini çoğunlukla “yeterli değil” şeklinde ifade ettiği bulgular arasında yer almaktadır. 11-15 yıl görev süresine sahip öğretmenler ise kendilerini “yeterli” olarak ifade etmektedir.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Araştırmada özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterlikleri kapsamında yaptığı uygulamalar ve özyeterlikleri hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve elde edilen bulgular beş başlık altında tartışılmıştır.

5.1. İletişim ve Sosyal Beceriler

Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin iletişim ve sosyal becerileri kazandırmak için drama, akran öğretimi, oyun temelli öğretim, fırsat öğretimi gibi yöntem ve tekniklerden faydalanmakta grup eğitime yer vermekte, sınıf içi etkileşimli etkinlikler, okul içi ve okul dışı sosyal etkinlikler planlamaktadır. Alanyazın incelendiğinde Leaf ve diğerleri (2011) tarafından yapılan araştırmada grupta yapılan öğretimlerin sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu kanıtlanmıştır. Chung ve diğerleri (2007)'nin yaptığı araştırmada ise akran merkezli müdahalelerin sosyal becerilerin öğretiminde etkili olduğu belirtilmiştir. Şimşek ve Şahin (2023), öğretmen yeterliklerine ilişkin yaptığı çalışmada öğretmenlerin iletişim ve sosyal becerileri kazandırırken davranışlara uygun bağlamlarda model olduğu bulgusuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iletişim ve sosyal becerileri kazandırmak için uygun yöntem ve tekniklerden faydalandığı söylenebilir. Bununla birlikte araştırmamızda iletişim ve sosyal becerileri kazandırmada kullanıldığı ifade edilmemesine rağmen doğrudan öğretim yönteminin sözcük dağarcığını geliştirmekte etkili bir yöntem olduğunu Taşkın (2023) ifade etmektedir. Otizmlili öğrencilerle gerçekleştirilen çalışma sonucunda sosyal yükümlerin sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olduğu sonucunu ise Turhan ve Vuran (2015) ortaya koymaktadır. Öğretmenler kazanım ve içeriğe göre yöntem ve teknikleri çeşitlendirebilmektedir. Ancak bu yöntem ve teknikleri kullananlar çoğunlukla özel eğitim bölümünden mezun olan öğretmenlerdir. Farklı branşlardan olan öğretmenler yalnızca sınıf içinde oluşturdukları etkileşim içeren etkinlikler ile iletişim ve sosyal becerileri kazandırmaya çalışmaktadır. Orta-ağır düzeyde olan öğrencilerle çalışan öğretmenler grup eğitiminden yararlanırken alternatif ve destekleyici iletişim sistemlerine de yer vermekte fakat okul dışı etkinlikler planlamamaktadır. Aynı durumun otizmlili öğrencilerle çalışan öğretmenler için de geçerli olduğu görülmüştür. Bununla birlikte araştırmaya katılan öğretmenlerin 6'sı söz konusu yeterlik alanı için

kendilerini “yeterli” olarak ifade ederken 10’u “orta düzeyde yeterli” olduğunu ve 3’ü “yetersiz” olduğunu ifade etmiştir. Şimşek ve Şahin (2023) yapmış olduğu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin akademik ve sosyal beceriler öğretiminde düşük düzeyde yeterli olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun sebebi ise lisansüstü eğitim alanların sayısının az olması, az tecrübeye sahip olmaları ve özel sektörde çalışıyor olmaları olarak görülmüştür. Fakat yapmış olduğumuz araştırma sonuçlarına göre görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenler diğer gruplara nazaran en çok yöntemi deneyen ve sınıf içi, okul içi, okul dışı etkinliklere yer veren öğretmen grubu olmuştur.

5.2. Öğretim Programını Uyarlama

Araştırma bulgularına göre özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenler bireyselleştirilmiş eğitim programında çoğunlukla performans düzeyinin belirlenmesi aşamasına yer vermektedir. Program uyarlamalarının öğrencilerin performansına göre ayarlanması öğrencilerin başarısını etkileyen faktörlerin başında gelmektedir (Eratay, Çifçi Tekinaslan ve Yıkmış, 2012). Bu nedenle programdan bahsederken öğrencinin performansına yer verilmesi gereklidir. Öğretmenlerin yer verdiği aşamalardan bir diğeri ise amaçların belirlenmesidir. Öğretmenler amaçları belirlerken öğrencinin performansı ile birlikte öğrencilerin yaşlarını, becerilerin ön koşul olma durumunu ve işlevsel olma durumunu göz önünde bulundurdıklarını belirtmişlerdir. Hunt, Goetz ve Anderson (1986) bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kalitesini değerlendirmek için yaptıkları çalışmada iyi bir bireyselleştirilmiş eğitim programı için kriterleri belirlemiş ve onları üç kategoride toplamıştır; yaşa uygunluk, işlevsellik ve farklı çevrelere genelleme. Araştırmaya katılan öğretmenler yaşa uygunluk ve işlevsellik kriterinden bahsetmiştir ancak farklı çevrelere genelleme kriterine yer vermemiştir. Araştırma sırasında yapılan kodlamalardan bir diğeri öğretim planıdır. Bu kodlama altında öğretmenler bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlarken kullanacağı yöntem ve teknikler ile materyallerden söz etmektedir. Ancak araştırmaya katılan öğretmenlerden yalnızca üçü bu sürece yer vermiştir. Değerlendirme aşamasından ise yalnızca bir öğretmenin bahsettiği görülmektedir. Alan (2019), çalışmasında bireyselleştirilmiş eğitim programının kalitesi ve bileşenlerine yönelik yaptığı senteze yer vererek iki başlığın örtüştüğünü öğretim ve değerlendirme sırasında kullanılması planlanan yöntem ve teknikler ile materyallerin, bireyselleştirilmiş eğitim programı kalite bileşenleri içinde yer aldığını belirtmektedir. Bu, aynı zamanda bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme biriminin görev ve sorumlulukları arasında yer almaktadır

(ÖEHY, 2018). Bu bakımdan öğretmenlerin bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama sürecinden bahsederken öğretim sırasında ve değerlendirme aşamasında kullanacağı yöntem ve teknikler ile materyallere yer vermemesi eksiklik olarak görülebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 15'i bu konuda kendisini “yeterli” görürken 2'si “orta düzeyde yeterli”, 2'si “yetersiz” olarak görmektedir. Koçak (2018)'ın yaptığı araştırma sonuçları araştırmamızı destekler niteliktedir. Alan dışı öğretmenler yeterlilikleri ile ilgili herhangi bir ifadeye yer vermemiştir ve program hazırlama süreci hakkındaki ifadelerinin yeterlikten uzak olduğu görülmektedir çünkü bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlamakla ilgili aşamalara çoğunlukla yer vermemişlerdir. Alan (2019)'ın çalışmasına göre bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kalitesi düşüktür ve okul düzeyinin artması, görev süresinin artması değişkenleri bireyselleştirilmiş eğitim programlarının kalitesini olumsuz yönde etkilemektedir. Yapmış olduğumuz araştırmaya göre görev süresi 6-10 yıl olanlar 1-5 yıl olanlara göre bireyselleştirilmiş eğitim programı içeriğine daha hakimdir bu anlamda araştırma sonuçları çelişmektedir. Ancak hafif düzeydeki öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ise orta-ağır düzeydeki öğrencilerle çalışanlara göre daha hakim olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin programlarında yöntem ve tekniklere yer verme durumlarından yukarıda bahsedilmiştir burada ise öğretmenlerin öğretim sırasında kullandığı yöntem ve tekniklerin neler olduğu ve bu konuda ne kadar yeterli hissettikleri sonuçlarına yer verilecektir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin kullandığı yöntem ve tekniklerin başında doğrudan öğretim ile yanlışsız öğretim yöntemleri gelmiştir. Bununla birlikte, akran öğretimi, gösterip yaptırma, oyun temelli öğretim gibi yöntemlere de yer verilmiştir. Öğretmenlerin 9'u kendini yöntem ve teknikler konusunda “yeterli” hissettiğini söylerken 5'i “orta düzeyde yeterli” 3'ü ise yetersiz hissetmektedir. Ancak bu verilerin tamamı özel eğitim alan mezunu öğretmenlerine aittir çünkü alan dışı öğretmenler bu konuda ne kadar yeterli hissettiklerine dair görüşlerine yer vermemiştir. Kullandıkları yöntem ve teknikler ise “Doğrudan anlatım, soru- cevap, model olma, fiziksel yardım, ipucu verme gibi yöntem ve teknikler (k19, Konum 3)” “düz anlatım yöntemi, problem çözme yöntemi gibi (k20, Konum 3), Gösterip yaptırma, deneme-yanılma, buluş ve sunuş yöntemleri (k28, Konum 3) ‘dir. Koçak (2018)'ın yaptığı araştırma sonuçlarına göre alan öğretmenlerinin çoğunluğu yöntem ve teknikler konusunda kendisini yeterli hissetmektedir, bununla birlikte aynı araştırmada alan dışı öğretmenlerin tamamına yakını ise yeterli hissetmediğini ifade etmektedir. Karasu, Ersoy ve Özen (2023) alan

değişikliği ile özel eğitime geçen öğretmenlerle yaptığı çalışmada etkili öğretim yöntemlerini kullanma konusunda öğretmenlerin %21,4'ünün kendini çok yeterli, %21,4'ünün yeterli, %35,7'sinin normal ve %21,4'ünün ise yetersiz gördüğü sonuçlarına yer vermiştir. Kendini yeterli gören öğretmenlerin sürekli kendilerini geliştirmeye çalıştıklarına dair ifadeleri yer alırken kendini yeterli görmeyen öğretmenler ise aldıkları 540 saatlik eğitimin yeterli olmadığını ifadelerine eklemiştir. Bunun yanı sıra alanyazında yer alan bazı araştırmalarda öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda desteklenmeleri gerektiğine (Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Kodall, 2006; Sivrikaya ve Yıkmış, 2016; Vuran, Çolak ve Gürgür, 2003) dikkat çekilmiştir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin pek azının çizelgeler, öykü temelli uygulamalar, replik silikleştirme ve kendini yönetme (NAC, 2015) gibi bilime dayalı uygulamalardan bahsetmesi ya da hiç bahsetmemiş olması öğretmenlerin öğretim yöntem ve teknikleri konusunda desteğe ihtiyacı olduğu düşüncesini sağlamlaştırmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı model olma ve uygulamalı davranış analizinin kullanıldığı yöntemlere yer vermekle birlikte kullandıkları ifadelerde yöntemlere dair hatalı ifadeler de mevcuttur. Omak ve diğerlerinin (2022) yaptığı araştırmada otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine öğretim sürecinde yer veremediği dolayısıyla bu konuda bilgi ya da uygulama düzeyinde yetersiz oldukları sonucu çıkmıştır. Ancak özel eğitim öğretmenliği özel alan yeterliklerine göre öğretmenlerin öğretim sırasında ilgili bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanmaları bir zorunluluk olarak belirtilmiştir. Öğretmenlerin öğrencilerin farklılıklarına ve öğretilmesi hedeflenen kazanıma göre yöntemde uyarlamalar yapması gereklidir (Kargın, 2018; Sucuoğlu ve Kargın, 2012; Tekin-İftar ve Değirmenci, 2016; Özdemir, 2017). Hafif düzeydeki öğrencilerle çalışan öğretmenlerin çoğunlukla doğrudan öğretim, açık anlatım, gösterip yaptırma ve model olma yöntemlerini kullandığı görülmüştür. Orta-ağır düzeyde öğrencilerle çalışan öğretmenler öğretim sırasında özel eğitim yöntem ve tekniklerini daha fazla kullanmaktadır. Hem otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenler hem de zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenler yöntemlerini çeşitlendirmekte ve özel eğitim yöntem ve tekniklerine yer vermektedir.

Bireyselleştirilmiş eğitim programının hazırlandığı aşamada belirlenmesi gereken maddelerden biri de öğretim sırasında kullanılacak materyallerdir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin 17'si öğretimi gerçekleştirmek için gerektiğinde

materyal geliştirdiğini söylerken 11’i mevcut materyallerden faydalandığını ifade etmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin büyük bir çoğunluğu materyal seçimi konusunda kendisini “yetersiz” olarak ifade etmektedir. 3’ “orta düzeyde yeterli” hissederken yalnızca 2’si “yeterli” hissettiğini ifade etmektedir. Materyaller ğretimin önemli parçalarından biridir ve öğrencinin özellikleri ile konuya uygun olacak şekilde uyarlanmalıdır (Sucuoğlu ve Kargın, 2012). Alanyazında bazı araştırmalara göre öğretmenlerin bu konuda desteğe ihtiyaı vardır (Güleç- Aslan, 2014) ve bazıları ise materyallerini kendisi geliştirmektedir (Ergenekon, 2005). Bu bulgular araştırmamızı destekler niteliktedir. Ancak Koçak (2018)’ın yaptığı araştırmada öğretmenlerin materyal hazırlama geliştirme ve uygulama konusunda kendilerini genellikle “yeterli” olarak ifade ettikleri görülmüştür ve alan ğretmenlerinin bu konuda yeterli hissetme oranı daha yüksektir.

lme ve değerlendirme bireyselleştirilmiş ğitim programının bileşenlerinden biridir ve araştırma bulgularına göre özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenler lt bağımlı ölçü aracı, soru cevap yöntemi, kazanım değerlendirme formu, kontrol listesi, gözlem formu gibi yöntem ve araçlardan faydalanmaktadır. Nitekim yapılan bazı araştırmalara göre de özel ğitim öğretmenleri lme ve değerlendirme aşamasında lt bağımlı ölçü aracı, soru-cevap, gözlem ve kayıt çizelgelerinden yararlanmaktadır ve bu durum araştırmamızı destekler niteliktedir. (Ergenekon, 2005; Güleç-Aslan vd., 2014; Sivrikaya ve Yıkmaş, 2016). Öğretmenlerin çoğunun öğrencinin durumunu gözlem yolu ile takip ettiği ğretim yaptığı materyalleri kullanarak lme ve değerlendirme yaptığı görülmüştür. Yapmaş olduğumuz araştırmaya katılan öğretmenlerin 12’si kendisini bu konuda “yeterli” hissederken 4’ “orta düzeyde yeterli” 2’si ise “yetersiz” hissettiğini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin belirlediği hedeflere ulaşma düzeyini ve bu konudaki öz yeterliğini içeren bulgularda kk bir çoğunlukla öğretmenlerin hedeflere belirlenen zamandan daha uzun bir sürede ulaştığı görülmüştür. Ancak iki grup arasında önemli bir nokta dikkat çekmektedir o da öğretmenlerin öğrencilerin devamsızlık problemlerinden sıklıkla bahsetmiş olmasıdır. Hedeflerine belirlediği sürede ulaşan öğretmenler öğrencilerin hastalık vb. sebeplerle devamsızlık yapması sonucunda hedeflere ulaşmada zorluk yaşadıklarını ancak zamanında ulaşabildiklerini belirtmişlerdir. Belirlediği sürede ulaşamayan öğretmenler ise devamsızlık ile birlikte kalıcılık sağlamada ve genellemede yaşanan sorunlar, öğrencilerin yetersizlik

düzeyinin ağır olması gibi sebeplerin de kazanımlara ulaşamamasında etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilerle çalışan öğretmenlerin kazanımlara zamanında ulaşma durumu otizmlili öğrencilerle çalışan öğretmenlere göre daha fazladır. Bununla birlikte orta-ağır düzeyde öğrencilerle çalışan öğretmenler zamanında ulaşma durumuna daha çok olumlu yanıtlanmış vermişlerdir. Bu durum öğretmenlerin ağır düzeyde öğrencilerle çalışırken daha az amaç alma eğiliminde kaynaklanıyor olabilir. Öğretmenlerin 6'sı “yeterli” hissettiğini ifade ederken 10'u bu konuda “orta düzeyde yeterli” ve 1'i “yetersiz” hissettiğini belirtmiştir. Araştırmamıza katılan öğretmenlerin 15'i bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama konusunda kendini yeterli hissederken yalnızca 6 tanesi kazanımlara ulaşma konusunda kendisini yeterli hissetmektedir. Ancak bireyselleştirilmiş eğitim programları süreleri de kapsar ve öğrenci özellikleri, performans düzeyi, öğrenme stili vb. özellikleri dikkate alınarak hazırlanmış programlarda kazanımlara ulaşma düzeyinin yüksek olması beklenir dolayısıyla bu durum bir miktar çelişmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerinin engel türü ve düzeyini sürekli olarak göz önünde bulundurması ve onları yakından tanıması, yapabildiklerine ve yapamadıklarına hakim olması dolayısıyla öğrencilere dair doğru beklentiler içinde olmaları bu süreçte önemli bir yer tutmaktadır.

5.3. Aile ile İş Birliği

Araştırmaya katılan öğretmenlerin aileleri bireyselleştirilmiş eğitim programı ve öğretim süreçlerine nasıl ve ne kadar dahil ettikleri ile ilgili yanıtları “aile ile iş birliği yapıyorum”, “aile ile iş birliğinde sorun yaşıyorum”, “aile ile ortak kararlar veriyorum” ve “aileyi öğretime dahil ediyorum” şeklinde kodlanmıştır. Öğretmenlerin en sık verdiği cevap ise velilerle iletişim kurdukları noktasındadır. Bu durum çoğunlukla öğrencinin durumu ile ilgili sürekli olarak aileye bilgi aktarmayı ifade etmiştir. İletişim kurma aracı olarak telefon görüşmelerini yahut veli toplantılarını kullandıkları görülmüştür. Öğretmenlerin aile ortak karar verme durumlarının ise çoğunlukla öğrenciye kazandırılması istenen davranışların belirlenmesi ve onların güncellenmesi süreçlerinde gerçekleştiği görülmüştür. Yetersizlik türü ya da düzeyi fark etmeksizin öğretmenler ailelerle devamlı iletişim kurmaktadır. Ancak otizm grubuyla çalışan öğretmenler ile orta-ağır gruplarla çalışan öğretmenler ailelerle ortak kararlar verdiğini daha çok ifade etmiştir. Bu durumun otizmlili ve/veya orta-ağır öğrencilerde davranış problemlerinin daha fazla olabileceği, yaşam becerilerine daha

çok ihtiyaç duyabileceğinden kaynaklandığı düşünülebilir. Aileyi öğretim sürecini dahil ettiğini ifade eden yalnızca iki öğretmen yer almıştır. Bu öğretmenler kalıcılığın sağlanması ve genellemenin yapılabilmesi için aile eğitimine yer verdiklerini belirtmiştir. Aile ile iş birliği konusunda öğretmenlerin öz yeterlik algıları ise çoğunlukla “yeterli” oldukları yönündedir.

Yapılan çeşitli araştırmalar aile ile iş birliği yapmanın öğrenci gelişimine önemli derecede katkı sağladığını göstermektedir (Al-Shammari, 2006; Egenekon, 2005). Ayrıca alanyazında aile ile iş birliğinin özel eğitim alanında gereklilik olduğunu vurgulayan çalışmalar da mevcuttur (Brownell, Hirsch ve Seo, 2004; Ngang, 2012). Nitekim çalışmamıza katılan öğretmenlerin de aileler ile sürekli iletişim kurduğu, zaman zaman ortak kararlar aldığı ve kimi öğretmenlerin aileyi öğretime de dahil ettiği görülmüştür. Elbette ailelerle iş birliğinde sorun yaşayan öğretmenler de mevcuttur ve bu durumu genellikle ailelerin isteksizliği ile açıklamışlardır. Boyer ve Lee'nin yaptığı çalışmanın sonuçları da özel eğitimde aile ile iş birliği konusunda sorunlar yaşandığını göstermiştir. Omak ve diğerlerinin (2022) yaptığı araştırmanın sonuçları ise otizmlili öğrencilerle çalışan öğretmenlerin aile iş birliği yaptığını ancak süreçle ilgili zorluklar yaşadığını göstermiştir. Mehrenberg (2013)'in yapmış olduğu araştırmaya göre öğretmenler ilk meslek yıllarında aile ile iş birliğinde sorunlar yaşamaktadır ancak bu çalışmada görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenler de 6-10 yıl olan öğretmenler de ailelerle iletişim halinde olduklarını belirtirken görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin aile ile ortak karar verme ve aileyi sürece dahil etme oranı daha yüksektir.

5.4. Davranış Yönetimi

Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin problem davranışların sağaltımı ve sınıf yönetimini sağlarken sıklıkla sınıf kurallarından faydalandığı görülmektedir. Öğretmenlerin bu noktada tutarlı ve kararlı davranmanın önemine vurgu yaptığı dikkat çekmektedir. Bununla birlikte öğretmenler sınıf yönetimini sağlarken pekiştireç türlerini kullandığını ifade etmektedir. Bazı öğretmenler problem davranışların giderilmesi için sağaltım planı hazırladığını belirtirken bazıları plan hazırlamaksızın görmezden gelme, ayrımlı pekiştirme, dönüştürülebilir sembol pekiştireçlerine yer vererek öğrenci davranışlarını şekillendirmeyi hedeflemiştir. Kaya, 2023 yılında yapmış olduğu araştırmada özel eğitim okullarında çalışan özel eğitim öğretmenlerinin davranış değiştirme için plan hazırladıkları, olumlu davranışların süreklilik göstermesi için pekiştireçlere yer verdikleri ve olumsuz davranışları ortadan kaldırmak için

görmezden gelme gibi yöntemleri kullandıklarını ve bununla birlikte sınıf kuralları oluşturdıkları sonuçları yer almıştır. Özel eğitim öğretmenleri çoğunlukla plan hazırladığını ifade etmiş, diğer branştaki öğretmenler ise genellikle sınıf kurallarından faydalanmıştır. Bu durumun alan dışı öğretmenlerin sağaltım planı hazırlama ve davranış şekillendirme konusunda yetersiz bilgiye sahip olmasından ya da uygulamada yetersiz kalmasından kaynaklanıyor olabileceği düşünülmektedir. Nitekim Karasu ve diğerlerinin (2023) alan değişikliği yapan öğretmenler ile yaptığı çalışmada sınıf yönetimi konusunda sorun yaşadıkları sonucu yer almıştır. Ünlü, Melekoğlu ve Ünlü'nün (2019) araştırma sonuçlarında da alan dışı özel eğitim öğretmenlerinin zaman yönetimi ve sınıf yönetimi konularında sorunlar yaşadığı görülmüştür. Hafif düzeydeki öğrencilerle çalışan öğretmenler çoğunlukla görmezden gelme yöntemini ve pekiştiricileri kullanmış, sınıf kuralları oluşturmuştur. Sağaltım planı hazırladığını ifade eden öğretmenlerin tamamı orta-ağır grupla çalışmaktadır. Bu durumun orta-ağır düzeyde olan öğrencilerin problem davranışlarının daha fazla ve daha zorlayıcı olmasından kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bunun yanısıra davranış sağaltımı ve sınıf yönetimi için otizm grubunda çalışan öğretmenler daha çok pekiştiricilerinden faydalanırken zihinsel yetersizlik grubunda çalışanlar daha çok sağaltım planı hazırlamıştır. Öğretmenlerin 8'i kendilerini ne kadar yeterli hissettiği ile ilgili "yeterli" görüşünü ifade ederken 8'i "orta düzeyde yeterli" ve 4'ü "yetersiz" şeklinde görüş belirtmiştir. Omak ve diğerlerinin (2022) yaptığı çalışmada öğretmenlerin büyük bir kısmının otizmlili öğrencilerin problem davranışlarla baş etme sürecinde güçlük yaşadığı sonucuna ulaşılmıştır. Karasu, Aykut ve Yılmaz (2014), gerçekleştirmiş olduğu çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin öncelikli hizmetiçi eğitim ihtiyacının sınıf yönetimi ve davranış değiştirme konularında olduğu sonucuna ulaşmıştır.

5.5. Mesleki Gelişimi Sağlama

Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamak için çoğunlukla ilgili yayınları takip ettikleri, seminer ve eğitimlere katıldıkları ve meslektaşları ile görüşmeler yaptıkları görülmüştür. Bununla birlikte özel eğitim öğretmenlerinin çalıştığı öğrenci grubunu çeşitlendirmeye ve farklı deneyimler kazanmaya çalıştığı araştırmaya sonuçları arasında yer almıştır. Otizmlili öğrencilerle çalışan öğretmenler çoğunlukla eğitim almaya çalışırken zihinsel yetersizlikten etkilenen öğrencilerle çalışanlar bununla birlikte ilgili yayınları takip etmektedir.

Görev süresi 1-5 yıl olan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlama konusunda meslektaşları ile yaptığı görüşmelere ağırlık verdiği görülmüştür. Bu durumun görev süresi daha uzun olan meslektaşlarının tecrübelerinden yararlanmayı içeriyor olabileceği düşünülebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin 4'ü bu konuda “yeterli” olduklarını ifade ederken 6'sı “yetersiz” olduklarını ifade etmiştir. Öz yeterlik ile ilgili en az yanıt bu bölümde verilmiştir. Öğretmenlerin bir kısmının “yeterli” hissetmekle ilgili bu durumun onları gelişmekten uzaklaştıracağı algısı olduğu görülmüştür. Gebbie, Ceglowski, Taylor ve Miels'in (2012) yapmış olduğu araştırmada öğretmenlerin meslektaşları içi çevrimiçi etkileşimde bulunmasının sınıftaki zorlayıcı davranışları yönetmelerine katkı sağladığı görülmüştür. Dolayısıyla bu durumun mesleki gelişimi sağlamaya katkı sağladığı da söylenebilir. Şengül-Erdem'in araştırma sonuçları ise mesleki becerilere yönelik eğitim programlarının verilen özel eğitim hizmetlerinin kalitesini arttırdığını göstermektedir. Bu araştırma sonuçları araştırmamıza katılan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sağlamaya yönelik davranışlarını destekler niteliktedir.

5.6. Özel Eğitim Öğretmenliği Özel Alan Yeterliklerine Dair Genel Özyeterlik Algısı

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşme formunda yer alan “..... ne kadar yeterli hissettiğinizle ilgili görüşlerinizi belirtiniz.” bölümüne verdiği cevaplar öğretmenlerin genel öz yeterlik algısı olarak incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre özel eğitim öğretmenleri de diğer branşlardan olan öğretmenler de kendilerini çoğunlukla “yeterli” hissetmektedir. Ancak diğer branşlardan olan öğretmenlerin “yetersiz” hissetme oranı daha yüksektir. Zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle çalışan öğretmenlerin öz yeterlik algısının daha yüksek olduğu görülmektedir. Otizmli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin ise ne kadar yeterli hissettikleriyle ilgili sorulara çoğunlukla “yeterliyim” ve “orta düzeyde yeterliyim” yanıtını verdiği görülmektedir. Orta-ağır düzeyde öğrencilerle çalışan öğretmenlere göre hafif düzeyde öğretmenler “yeterli değilim” cevabını daha sık kullanırken “orta düzeyde yeterli” cevabını da orta-ağır düzeyde öğrencilerle çalışan öğretmenler daha sık kullanmıştır. Yine de her iki grup da kendini özel alan yeterliklerinde çoğunlukla yeterli görmektedir. Görev süresi kısa olan öğretmenler ise kendilerini görev süresi uzun olanlara göre daha yeterli hissetmektedir. Bu durumun sebebinin karşılaştıkları öğrenci çeşitliliğinin daha az olması ya da tükenmişlik ile ilgili olduğu düşünülebilir.

Sonuç olarak yapılan araştırmada öğretmenlerin mesleki uygulamalarının neler olduğu ve bu uygulamalar konusunda ne kadar yeterli hissettikleri çeşitli değişkenler açısından incelenmeye çalışılmıştır. Böylece araştırma öğretmenlerin yeterlik düzeyi ile öz yeterlik düzeyleri arasındaki farkın görülebilmesine de imkan sağlanmış ve öğretmen ihtiyaçlarının gün yüzüne çıkarılması da sağlanmış olacaktır. Öğretmenler mesleki gelişimi sağlama alanı hariç tüm alanlarda kendilerini çoğunlukla yeterli hissetmektedir ancak iletişim ve sosyal becerileri geliştirme alanında hiç yer vermedikleri bilime dayalı uygulamalar mevcuttur, öğretim programı uyarlama alanında öğretim yöntem ve teknikleri, öğretim sırasında kullanılacak materyaller ve değerlendirme araçları gibi başlıklara pek az yer vermişlerdir. Dolayısıyla öğretim programlarının kalitesi tartışmalıdır.



KAYNAKÇA

- Akçamete, G., & Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75. yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk*, 2, 395-405.
- Alan, Ş. (2020). Özel eğitim okullarında geliştirilmiş olan bireyselleştirilmiş eğitim programlarının (BEP) kalitelerinin incelenmesi (Anadolu Üniversitesi).
- Allinder, R. M. (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17(2), 86-95. <https://doi.org/10.1177/088840649401700203>
- Al-Shammari, Z. (2006). Special education teachers' attitudes toward autistic students in the autism school in the State of Kuwait: a case study. *Journal of instructional psychology*, 33(3).
- Arslan, S., & Özpinar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(1), 38-63.
- Berkant, H. G. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algılarının incelenmesi. *Eğitim Yansımaları*, 1(2), 1-17.
- Çapri, B., & Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 35.
- Çiftçi, H. D. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 5(1), 221-241.
- Cizreli, S., Kırtay, R., Boynukara, Z., Çelik, S., Yılmaz, N., Tiryaki, E., ... & Durum, M. O. (2023). Öğretmenlerin etkili öğretmen davranışlarına ne ölçüde sahip olduklarına ilişkin algıları. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 10(93), 694-708.
- Creswell, J. W. (2021). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage publications.
- Deniz, S. (2016). Rehber öğretmen adaylarının özel eğitime yönelik özyeterlik algılarının incelenmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 154-175.
- Deniz, S., & Tican, C. (2017). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik inançları ile mesleki kaygılarına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1838-1859.
- Dimitrios, S., Foteini, C., Harilaos, Z., Zakopoulou, V., & Papadimitropoulou, P. (2020). Self-efficacy of special education teachers in Greece. *European Journal of Education Studies*.
- Dimopoulou, E. (2014). Self-efficacy and collective efficacy beliefs in relation to position, quality of teaching and years of experience. *Literacy Information and Computer Education Journal*, 5(1), 1467-1475.
- Erden, M. (1996). Eğitimde program değerlendirme. *Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Ergenekon, Y. (2005). İşe yeni başlayan zihin engelliler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. No: 1622.
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.

- Eripek, S. (2002). Özel eğitim. *Anadolu Üniversitesi*.
- Eripek, S. (2007). Özel eğitim ve kaynaştırma uygulamaları (Ed. S. Eripek). *İlköğretimde Kaynaştırma*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi AÖF Yayınları.
- Feng, L., & Sass, T. R. (2013). What makes special-education teachers special? Teacher training and achievement of students with disabilities. *Economics of Education Review*, 36, 122-134.
- Francois, J. (2020). Teaching beliefs and their relationship to professional development in special education teachers. *Educational Considerations*, 45(3), 4.
- Garvis, S., & Tekin, A. K. (2016). *Quality in early childhood education in Turkey*. Springer.
- Gebbie, D. H., Ceglowski, D., Taylor, L. K., & Miels, J. (2012). The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early Childhood Education Journal*, 40, 35-46.
- Goddard, R. D., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2000). Collective teacher efficacy: Its meaning, measure, and impact on student achievement. *American Educational Research Journal*, 37(2), 479-507. <https://doi.org/10.3102/00028312037002479>
- Goodman, J. F., & Bond, L. (1993). The individualized education program: A retrospective critique. *The Journal of Special Education*, 26(4), 408-422.
- Guo, Y., Dynia, J. M., & Lai, M. H. (2021). Early childhood Special education teachers' self-efficacy in relation to individual children: Links to children's literacy learning. *Early Childhood Research Quarterly*, 54, 153-163.
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C., & Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 639-654.
- Hallahan, D. P., & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners: Introduction to special education*. Allyn and Bacon.
- Hallahan, D. P., Kauffman, J. M., & Pullen, P. C. (2014). *Exceptional learners: An introduction to special education*. Pearson Education.
- Horan, M., & Merrigan, C. (2019). Teachers' perceptions of the effect of professional development on their efficacy to teach pupils with ASD in special classes. *REACH: Journal of Inclusive Education in Ireland*, 32(1), 34-49.
- Hunt, P., Goetz, L., & Anderson, J. (1986). The quality of IEP objectives associated with placement on integrated versus segregated school sites. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 11(2), 125-130.
- Hutzler, Y., Zach, S., & Gafni, O. (2019). Physical education teachers' attitudes and self-efficacy toward inclusion of children with disabilities: A narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266. <https://doi.org/10.1080/17408989.2018.1530118>
- Işıktaş, S. (2015). Öğretmen adaylarının iyi öğretmen olma ile ilgili görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 119-131.
- Kaldi, S., & Xafakos, E. (2017). Teachers' self-efficacy and practices of differentiated instruction in mixed-ability classrooms: A case study from Greece. *Teaching and Teacher Education*, 67, 370-379. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.07.002>
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karadeniz, Y., & Beşir Demir, S. (2010). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 29(2).

- Karasu, G., Ersoy, M. Y., Özen, E., & Altun, H. (2023). Alan değişikliği ile özel eğitim öğretmenliğine geçiş yapan öğretmenlerin yaşadığı sıkıntılar ve çözüm önerileri. *International Journal of Original Educational Research*, 1(1), 177-189.
- Kargın, T. (2015). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (bep) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. In İ. H. Diken (Ed.), *Özel Eğitim* (pp. 59-88). Pegem Akademi.
- Kargın, T. (2018). Bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve öğretimin bireyselleştirilmesi. In İ. H. Diken (Ed.), *Özel Eğitime Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* (pp. 72-99). Pegem Akademi.
- Klassen, R. M., Tze, V. M. C., Betts, S. M., & Gordon, K. A. (2011). Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise? *Educational Psychology Review*, 23(1), 21-43. <https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8>
- Koçak, V. (2018). *Özel eğitim iş uygulama merkezi (Okulu) kademe III'de görev yapan özel eğitim ve alan dışı mezunu öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin incelenmesi*
- Kodal, B. (2006). Eskişehir ilinde otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin görüşleri. Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kumar, K. S. (2023). Teacher training and professional development in special education: assessing the impact of professional development programs on teacher effectiveness and student outcomes. *Global International Research Thoughts*, 11(1), 47-52.
- Kuronja, I., Čagran, B., & Krajnc, M. T. (2019). Factors affecting the self-efficacy of Slovene teachers working with children with special needs. *European Journal of Special Needs Education*, 34(5), 630-644. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1597763>
- Kurt, O. (2016). Özel eğitimde çağdaş yöntemler. *Pegem Akademi Yayıncılık*.
- Leaf, J. B., Dotson, W. H., Oppenheim, M. L., Sheldon, J. B., & Sherman, J. A. (2011). A programmatic description of a social skills group for young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*.
- Leggio, J. C., & Terras, K. L. (2019). The impact of teacher self-efficacy on the effectiveness of special education services. *International Journal of Special Education*, 34(2), 102-116.
- Lincoln, Y. ve Guba, E. (1985). *Naturalistic inquiry: Establishing Trustworthiness*, Beverly Hills.
- Levi, U., Einav, M., Raskind, I., Ziv, Y., & Margalit, M. (2013). Academic expectations and actual achievements: The roles of hope, effort, and intrinsic motivation. *Educational Research and Evaluation*, 19(6), 513-527. <https://doi.org/10.1080/13803611.2013.860036>
- Maloch, B., Flint, A. S., Eldridge, D., Harmon, J., Loven, R., Fine, J. C., ... & Martinez, M. (2003). Understandings, beliefs, and reported decision making of first-year teachers from different reading teacher preparation programs. *The Elementary School Journal*, 103(5), 431-457.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). 2022-2023 eğitim öğretim yılı istatistikleri. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_01/17110750_2022-2023_egitim_ogretim_yili_istatistikleri.pdf
- Miesera, S., DeVries, J. M., Jungjohann, J., & Gebhardt, M. (2019). Teacher self-efficacy and the integration of students with learning disabilities—a study on primary school teachers in Germany. *Educational Studies*, 45(5), 598-616. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1599828>

- Miles, B. W., ve Jozefowicz-Simbeni, D. M. H. (2010). Naturalistic inquiry, (Editör: Thyer, B. A.), İçinde, *The handbook of social work research methods*, ss.722-745. Sage.
- Muijs, D., & Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? *Journal of Classroom Interaction*, 37(2), 3-15.
- Numanoğlu, G., & Bayır, Ş. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 197-212.
- Ocak, G., Adaloğlu, C., & Yurtseven, R. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 39-70.
- Omak, S., Alpdoğan, Y., & Sazak, E. (2022). Sınıfında OSB'li öğrenci bulunan özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 152-171.
- Orhan, S., & Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, (35/2).
- Ozcan, D., & Uzunboylu, H. (2017). An analysis of the relationship between teachers' self-efficacy perceptions and their job satisfaction in Northern Cyprus. *Journal of Education and Training Studies*, 5(12), 194-206. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i12.2817>
- Özdemir, S. (2017). Eğitimde güncel meseleler. *Nobel Yayıncılık*.
- Öğülmüş, K. (2014). Alan mezunu ve alan dışı lisans programlarından mezun özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66(4), 543-578. <https://doi.org/10.3102/00346543066004543>
- Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. In M. L. Maehr & P. R. Pintrich (Eds.), *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10, pp. 1-49). JAI Press.
- Peebles, J. L., & Mendaglio, S. (2014). The impact of direct experience on preservice teachers' self-efficacy for teaching in inclusive classrooms. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1321-1336. <https://doi.org/10.1080/13603116.2014.899635>
- Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim. *Tohum Otizm Vakfı*.
- Reichenberg, M., & Löfgren, H. (2019). Teacher self-efficacy and challenges of inclusion. *European Journal of Special Needs Education*, 34(2), 229-242. <https://doi.org/10.1080/08856257.2019.1580833>
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivet, K., & Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 225-233.
- Sapsağlam, Ö. (2009). Öğretmenlerin özyeterlik inançları ve sınıf yönetim stratejileri. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sazak, E., & Terzioğlu, I. (2018). Özel gereksinimli bireylerde sosyal becerilerin öğretimi. E. Sazak. *Özel Eğitimde Sosyal Uyum Becerilerinin Öğretimi*.
- Sarı, H., & İlik, Ş. Ş. (2014). Bireyselleştirilmiş eğitim programı. *Ankara: Eğiten Kitap*.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26(3-4), 207-231. <https://doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133>

- Schunk, D. H., & Pajares, F. (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 15-31). Academic Press.
- Sharma, U., Loreman, T., & Forlin, C. (2012). Measuring teacher efficacy to implement inclusive practices. *Journal of research in special educational needs*, 12(1), 12-21.
- Sharma, U., & Sokal, L. (2016). Can teacher self-efficacy predict students' academic achievement? *Journal of Special Education Technology*, 31(4), 183-194. <https://doi.org/10.1177/0162643416673913>
- Shoulders, T. L., & Krei, M. S. (2016). Rural secondary educators' perceptions of their efficacy in the inclusive classroom. *Rural Special Education Quarterly*, 35(1), 23-30. <https://doi.org/10.1177/875687051603500104>
- Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79-104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
- Smith, S. W., & Brownell, M. T. (1995). Individualized education program: Considering the broad context of reform. *Focus on Exceptional Children*, 28(1), 1-12.
- Sontag, J. C., Purke, P. S., & York, R. G. (1973). Teacher education: A new framework for evaluation. *The Journal of Educational Research*, 66(8), 391-396. <https://doi.org/10.1080/00220671.1973.10884542>
- Söğüt, D. A., & Deniz, S. (2018). Sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamada karşılaştıkları güçlükler ve kaynaştırma uygulamalarına ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 423-443.
- Szabo, S., & Mokhtari, K. (2004). Developing a reading strategy inventory for pre-service teachers. *Journal of Research in Reading*, 27(4), 343-357. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2004.00241.x>
- Şengül Erdem, H. (2020). Özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlere sunulan mesleki beceri eğitimi ve sınıf içi düzenlemelerin öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.
- Tekin-İftar, E., & Değirmenci, A. A. (2016). Özel eğitimde öğretim stratejileri. *Nobel Yayıncılık*.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17(7), 783-805. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1)
- Yeşilyurt, E. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen öz-yeterlik algıları. *Elektronik sosyal bilimler dergisi*, 12(45), 88-104.
- Woolfolk Hoy, A., & Spero, R. B. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21(4), 343-356. <https://doi.org/10.1016/j>

EKLER

EK1 Görüşme Formu

1. Öğrencilerinize iletişim ve sosyal becerileri kazandırmak için ne tür etkinlikler planlıyorsunuz? Kendinizi bu konuda ne kadar yeterli hissettiğinizle ilgili görüşlerinizi belirtiniz.
2. BEP hazırlama sürecinizi (performans alımı, amaçların belirlenmesi vb.) kısaca anlatır mısınız? BEP hazırlama konusunda ne kadar yeterli hissettiğinizle ilgili görüşlerinizi belirtiniz.
3. Öğrencileriniz için belirlediğiniz kazanımların öğretiminde hangi yöntem ve teknikleri kullanıyorsunuz? Özel eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklerde ne kadar yeterli hissettiğinizle ilgili görüşlerinizi belirtiniz.
4. Öğretim yaparken ne tür materyaller kullanıyorsunuz? Materyal geliştirme konusunda ne kadar yeterli hissettiğinizle ilgili görüşlerinizi belirtiniz.
5. Problem davranışların sağaltımını ve sınıf yönetiminizi nasıl sağlıyorsunuz? Bu konuda ne kadar yeterli hissettiğinizle ilgili görüşlerinizi belirtiniz.
6. Öğrencilerinizin yıl içindeki değerlendirmelerini hangi araçlarla gerçekleştiriyorsunuz? Ölçme, değerlendirme ve performans düzeyinin belirlenmesi konusunda ne kadar yeterli hissettiğinizle ilgili görüşlerinizi belirtiniz.
7. Aileyi BEP hazırlama ve öğretim süreçlerine nasıl dahil ediyorsunuz? Aile ile iş birliği konusunda ne kadar yeterli hissettiğinizle ilgili görüşlerinizi belirtiniz.
8. Öğrencilerle birlikte yaptığınız çalışmalarda belirlediğiniz kazanımlara ulaşma düzeyindeki değerlendirmenizi anlatır mısınız?
9. Mesleki gelişiminizi sağlamak için neler yapıyorsunuz? Bu konuda ne kadar yeterli hissettiğinizle ilgili görüşlerinizi belirtiniz.

EK2 Etik Kurul Kararı



ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI ETİK KURUL KARARLARI

KARAR TARİHİ	TOPLANTI SAYISI	KARAR SAYISI
30.12.2022	11	2022-1087

KARAR NO: 2022-1087 Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Merve OKTAY' ın Doç. Dr. Bayram ÖZER danışmanlığında "Özel Gereksinimli Öğrenciler ile Çalışan Öğretmenlerin Yeterliklerinin BEP Kapsamında İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu çalışmalarını içeren 94800 sayılı dilekçesi okunarak görüşüldü.

Üniversitemiz Lisansüstü Eğitim Enstitüsü öğrencisi Merve OKTAY' ın Doç. Dr. Bayram ÖZER danışmanlığında "Özel Gereksinimli Öğrenciler ile Çalışan Öğretmenlerin Yeterliklerinin BEP Kapsamında İncelenmesi" isimli yüksek lisans tezine ilişkin ölçek ve yarı yapılandırılmış görüşme formu çalışmalarının kabulüne oy birliği ile karar verildi.

ÖZ GEÇMİŞ

Merve Oktay, Terme Bülent Çavuşoğlu Anadolu Lisesi’ni bitirdikten sonra Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi, İşitme Engelliler Öğretmenliği bölümünden 28.06.2016 tarihinde mezun oldu. İlk atama yeri olan Elazığ’da 4 sene görev yaptıktan sonra Samsun’a tayin oldu. 2021 yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretimi Yüksek Lisans programına girdi.

İletişim Bilgileri

ORCID ID : 0009-0004-8845-5727

Yayınlar:

1. “Çevrimiçi Stratejik Video Oyunlarının Problem Çözme Becerilerine Etkisi” IX. TURKCESS Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresi