

T.C.

**ABANT İZET BAYSAL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ
ZİHİNSEL ENGELLİLER ÖĞRETMENLİĞİ ANABİLİM DALI**

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNE SUNULAN MENTORLUK
HİZMETİ (BİR EYLEM ARAŞTIRMASI)**

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Hazırlayan

Sena Gülsüm İLHAN

Danışman

Yrd. Doç. Dr. Arzu TANRIVERDİ KIŞ

Bolu-2013

EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE,

Sena Gülsüm İLHAN'a ait "Özel Eğitim Öğretmenlerine Sunulan Mentorluk Hizmeti (Bir Eylem Araştırması)" adlı çalışma, jürimiz tarafından Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalında Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir. (31.07.2013)

Akademik Unvan ve Adı Soyadı

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç. Dr. Arzu KIŞ



Üye : Yrd. Doç. Dr. Nurhan CORA İNCE



Üye : Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ



Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nün Onayı

Prof. Dr. Soner DURMUŞ

Enstitü Müdürü

Yüksek lisans tezi olarak sunduğum, “**Özel Eğitim Öğretmenlerine Sunulan Mentorluk Hizmeti**” başlıklı çalışmanın yazılmasında, bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, başkalarının eserlerinden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, tezin tamamının ya da bir kısmının bu üniversite veya başka bir üniversitede bir tez çalışması olarak sunulmadığını beyan ederim. (31.07.2013)

Sena Gülsüm İLHAN

ABSTRACT

MENTORSHIP SERVICE PROVIDED TO SPECIAL EDUCATION TEACHERS (A ACTION RESEARCH)

Sena Gülsüm İLHAN

Advisor: Yrd. Doç. Dr. Arzu KIŞ

July-2013, xii + 110 Pages

The effectiveness of mentorship services, provided in special education classrooms for special education apprentices, in terms of teachers and students was investigated in this study. First, classroom settings were defined and the current performans levels were determined for five domain areas: math, reading and writing, life skills, community living and communication. The behavioral objectives, determined for each of these areas were accomplished. Then behavior support plans were developed for the behavior problems of students in the classroom. Preperation of educational programs, intervention, selection of the method, settings and arrangements, implementation of behavior support plans and selection of materials were the steps that were organized according to the meetings, held by the mentor of this study.

Action research was the research design of this study. Intervention process was evaluated both during and after intervention by the mentor, Assisstant Professor Dr. Arzu Kış, via the data, video recordings, audio recordings, evaluation forms and check lists. This study was carried out at a special education classroom in a Elementary School in Karadeniz Ereğli.

According to the findings of this research it was discovered that the mentorship system improved the special education apprentices in the areas of classroom management, activity planning, selection and intervention of the educational methods, behavior management and parental training. It was also proven that the behavioral

objectives, selected individually for each student, were accomplished. Besides, it was determined that special education apprentices need more assistance, guidance and training on diagnosis of students, generating functional programs, interacting teachers and administrators, providing technology and materials in their first years.

Keywords: Special Education Teachers, Mentorship, Novice Teacher, Professional Development.

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNE SUNULAN MENTORLUK HİZMETİ (BİR EYLEM ARAŞTIRMASI)

Sena Gülsüm İLHAN

Tez Danışmanı: Yrd. Doç. Dr. Arzu KİŞ

Temmuz-2013, xii + 110 Sayfa

Bu çalışmada özel eğitim sınıfında çalışan stajyer özel eğitim öğretmenine sunulan mentorluk (danışmanlık) hizmetinin öğretmen ve öğrenciler açısından etkisi araştırılmıştır. Öncelikle sınıfın fiziksel ortamı tanımlanmış, öğrencilerin var olan performans düzeyleri; matematik, okuma yazma, hayat bilgisi, toplumsal uyum becerileri, dil ve iletişim becerileri olmak üzere beş alanda belirlenmiştir. Değerlendirilen alanlara yönelik seçilen öğretimsel amaçlar başarıya ulaşmıştır. Daha sonra öğrencilerin sınıf içerisindeki davranış sorunları tanımlanarak davranış değiştirme planı oluşturulmuştur. Bir yıl boyunca eğitim programının hazırlanması, uygulanması, uygulanan yöntemin seçimi, sınıfın fiziki şartlarının düzenlenmesi, davranış problemlerinin sağaltılması ve materyal seçimi danışman görüşmeleriyle şekillendirilmiştir.

Araştırma eylem araştırması olarak oluşturulmuştur. Veriler, video, ses kayıtları, görüşme formları, kaba değerlendirme formları ve kontrol listeleri yoluyla hem süreç içinde hem de süreç sonunda Yrd. Doç. Dr. Arzu Kış tarafından değerlendirme yapılmıştır. Bu çalışma Batı Karadeniz bölgesinde özel eğitim sınıfında uygulanmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre mentorluk sisteminin, stajyer özel eğitim öğretmenini sınıf yönetimi, etkinlik planlaması, öğretim yöntemlerinin seçimi ve uygulanışı, davranış yönetimi, aile eğitimi gibi alanlarda geliştirdiği,

öğrencilere bireysel olarak seçilen amaçların başarıya ulaştığı ortaya çıkmıştır. Ayrıca araştırmada stajyer özel eğitim öğretmeninin mesleğin ilk yılında öğrenciyi tanıma, işlevsel program oluşturma, idareci ve öğretmenlerle etkileşim kurma, teknoloji ve materyal eksikliği konularında daha fazla yardıma, yönlendirmeye ve eğitime ihtiyacı olduğu belirlenmiştir.

Anahtar Sözcükler: Özel Eğitim Öğretmenleri, Mentorluk, Stajyer Öğretmen, Mesleki Gelişim

Aileme...

TEŞEKKÜR

Çalışmamda zamanını benden hiçbir zaman esirgemeyen; süreç boyunca hem hocam, hem arkadaşım hem de en büyük desteğim olan tez danışmanım Yrd. Doç. Dr. Arzu KIŞ'a teşekkürlerimi sunarım.

Lisans ve yüksek lisans öğrenimim boyunca bana destek veren ve bilgi ve deneyimlerini paylaşan değerli hocalarım; Yrd. Doç. Dr. Ahmet YIKMIŞ'a, Yrd. Doç. Dr. Emine ERATAY'a, Yrd. Doç. Dr. Nurhan CORA İNCE'ye, Yrd. Doç. Dr. İlknur ÇİFCİ TEKİNARSLAN'a, Yrd. Doç. Dr. Hasan AVCIOĞLU'na, Öğretim Görevlisi Sevda CEBECİYE, Arş. Gör. Hakan ÖZAK ve Arş. Gör. Alparslan KARABULUT'a teşekkürlerimi sunarım.

Ayrıca hayatım boyunca beni hep destekleyen, koruyan ve yanımda olan sevgili annem Bakiye İLHAN'a, babam Zeki İLHAN'a ablam Derya İLHAN'a, halam Olcay İLHAN'a ve değerli eşim Fuat ŞEN'e ne kadar teşekkür etsem azdır. Size çok şey borçluyum.

İÇİNDEKİLER

ONAY SAYFASI.....	ii
ETİK İLKELERE UYULDUĞUNA İLİŞLİN METİN.....	iii
ABSTRACT.....	iv
ÖZET.....	vi
İTHAF.....	viii
TEŞEKKÜR.....	ix
İÇİNDEKİLER.....	x

BÖLÜM I

1. GİRİŞ.....	1
1.1. Genel Eğitimde Çalışan Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar.....	5
1.2. Özel Eğitimde Çalışan Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar.....	6
1.2.1. Meslektaşlarla etkileşim ve işbirliği.....	7
1.2.2. Yöneticilerle ve ailelerle ilişkiler.....	8
1.2.3. Çalışma koşulları.....	9
1.2.4. Öğretim koşulları ve yetersiz zaman.....	9
1.2.5. Rol karmaşası.....	10
1.2.6. Karmaşık öğrenci davranışları.....	11
1.2.7. Profesyonel gelişime yönelik imkanların olmaması.....	11
1.2.8. Prosedürlere Yönelik İşlemler.....	11
1.2.9. Yeterince hazırlanmama.....	11
1.3. Problem.....	13
1.4. Araştırmanın Amacı.....	14
1.5. Araştırmanın Önemi.....	14
1.6. Sayıtlar.....	15
1.7. Sınırlılıklar.....	15
1.8. Tanımlar.....	16

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	17
2.1.Mentorluk Kavramı.....	18
2.1.1. Tarihte mentorluk.....	21
2.1.2. Mentorun nitelikleri.....	23
2.1.3. Mentorluk türleri.....	25
<i>Formal ve informal mentorluk.....</i>	26
<i>Yönetmel mentorluk.....</i>	27
<i>Durumsal mentorluk.....</i>	27
<i>Elektronik mentorluk.....</i>	28
<i>Grup mentorluğu.....</i>	28
<i>Akran mentorluğu.....</i>	28
<i>Ters yönde mentorluk.....</i>	28
<i>Birebir mentorluk.....</i>	29
2.1.4. Mentorluk Programı ve Faydaları.....	29
2.1.5. Mentorluk süreci.....	33
2.2. İlgili Çalışmalar.....	35
2.2.1. Yurt içinde yapılmış çalışmalar.....	38
2.3.2. Yurt Dışında Yapılmış Çalışmalar.....	42

BÖLÜM III

3. YÖNTEM.....	45
3.1. Araştırmanın Modeli.....	45
3.2. Katılımcılar.....	47
3.3. Veri Toplama Araçları.....	49
3.4. Ortam.....	49
3.5. Veri Analizi.....	49

BÖLÜM IV

4. BULGULAR.....	51
4.1. Danışmanlık Süreci.....	51
4.2. Mesleki Gelişime Yönelik Bulgular.....	53

4.2.1. Mesleki Yeterlilikler.....	54
<i>Meslektaşlarla etkileşim ve işbirliği.....</i>	54
<i>Prosedürlere yönelik işlemler.....</i>	55
<i>Akademik beceriler.....</i>	56
<i>Sınıf yönetimi.....</i>	57
4.3. Sınıf ortamı ve öğretime yönelik bulgular.....	58
4.3.1. Öğretim yöntemlerinin seçimi, uygulanması ve etkinliklerin planlanması.....	59
4.3.2. Aile eğitimi.....	65
 BÖLÜM V	
5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER.....	67
5.1. Tartışma.....	67
5.2. Öneriler.....	71
5.2.1. Uygulama sürecine yönelik öneriler.....	71
5.2.2. İlerde yapılacak araştırmalara yönelik öneriler.....	71
 KAYNAKLAR.....	72
 EKLER.....	82
EK: 1 Kaba Değerlendirme Aracı.....	82
EK: 2 Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı.....	87
EK: 3 BEP Kontrol Listesi.....	92
EK: 4 Ailelere Yönelik Değerlendirme Kontrol Listesi.....	93
EK: 5 Öğretmen Yeterlilikleri Tablosu.....	100
EK: 6 Danışman Görevi Kontrol Listesi.....	101
EK: 7 Danışmanlık Süreci Kontrol Listesi.....	102
EK: 8 Hazırlanan Materyaller.....	104
EK: 9 Özgeçmiş.....	110

BÖLÜM I

1. GİRİŞ

Öğrenciler eğitim hayatları boyunca farklı nedenlerle sosyal ve akademik başarıya ulaşmada birçok güçlükle karşılaşmaktadır. Öğrencilere karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelebilmek ve kendi başarı potansiyellerini geliştirmek için rehberlik edilmeli ve destek verilmelidir. Eğitimin amacı ise, kişilerin yaşadığı toplumun ve toplumun bağlı olduğu çağdaş dünyanın uyumlu bir üyesi haline getirerek onları çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatmaktır (Çelikten, 2005). Eğitimin niteliği ve geliştirilmesi, büyük ölçüde, eğitim kadrosunun niteliğine ve yeterliğine bağlıdır. Eğitim teknolojisinde kaydedilen gelişmeler, öğretmenlerin verimliliğini ve etki derecesini yükseltir, ancak hiçbir araç ya da yöntem, öğretmenin yerini alamaz (M.E.B., 1992).

Gelişen teknoloji öğretmenlik mesleğiyle ilgili daha fazla beklentinin oluşmasına yol açmış ve öğretmenlerin mesleklerinde uzman olabilmeleri için belirlenen standartlar artmıştır. Artan standartlar ve beklentiler öğretmenlerin kendilerini eğitim ve uygulama yönünde geliştirmeleri gerekliliğini ortaya çıkarmıştır (Kış, 2007). Nitelikli ve üretken bireylerin yetiştirilebilmesi için, öncelikle öğretmenlerin sahip olduğu yeterlilikleri farkında olması ve bu yeterlilikleri devamlı olarak geliştirme çabasında olması gerekir. Bu gereklilikle birlikte bireye çeşitli alanlarda ilerleyebilmeleri için fırsatların sunulması, bulunduğu alana yönelik bilgi ve becerilerin kazandırılması zorunluluk halini almıştır. Eğitim alanındaki ilerlemeyi sağlamanın yolu öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini arttırmaktan geçmektedir. Gelecekte nitelikli bireyler yetiştirmesi beklenen öğretmenler kendilerine düşen görev ve sorumlulukları yerine getirmelidir.

Öğretmenliğe yeni başlayan bir öğretmenin geniş bir genel kültür, alanı ile ilgili yeterli branş bilgisi ve pedagoji bilgisi ile yetişmiş olması şarttır. Ayrıca eğitim bilimlerindeki yöntem ve stratejileri kullanabilme becerisi olmalı ve bunları geliştirebilmeleri gerekmektedir (Shulman,1986). Öğretmenlik mesleği, sosyal, kültürel, bilimsel, sanatsal, ekonomik, teknolojik boyutlara ve sağlıklı kişilik özelliklerine sahip, alanında uzmanlık bilgi ve becerisini temel alan, akademik çalışma ve mesleki performansı gerektiren bir meslek olarak tanımlanmaktadır. Daha geniş çerçevede nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özellikler şunlardır: Öğretmenlerin öğrencileri birey olarak görmesi, teknolojiyi takip edebilmesi, öğrencilere rehberlik etmesi, tanınması, öğrenciyi desteklemesi ve ona özgüven kazandırması, öz değerlendirme yapması, meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanması, eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim kurma gibi becerilere sahip olması, öğretimi çeşitlendirmesi, güncel olayları takip edebilmesi ve aile katılımının ve işbirliğinin sağlamasıdır (Taşkaya, 2012).

Milli Eğitim Bakanlığı'nın 2008 yılında çıkardığı Öğretmen Yeterlilikleri kitabında öğretmenlik mesleğinin genel ve özel alan yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Kitapta etkili öğretim için geliştirilen öğretim programlarını hayata geçirecek ve öğrencileri 21.yüzyıla hazırlayacak olan öğretmenlerde bulunması gereken bilgi, beceri ve tutumlara yer verilmektedir. Çalışmada mesleki gelişim öncelikli yeterlilik alanı olarak belirlenmiştir. Mesleki gelişimi ilerletebilmek için ise; öz değerlendirme yapma, kişisel gelişimi sağlama mesleki gelişimleri izleme ve katkı sağlama, mesleki yasaları izleme, görev ve sorumluluklarını yerine getirme, okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama gibi alt alanlar belirlenmiştir.

Özel eğitim öğretmenleri için öğretmenin sahip olması gereken bilgi, tutum ve davranışlar ise şu şekilde sıralanmıştır: Engelli öğrencilerin sosyal kabulünü sağlama, öğrencilere gerekli sosyal becerileri kazandırma, öğretim programını uyarlama, okul, aile ve diğer meslek alanları ile işbirliği yapma, davranış yönetimini başarıyla uygulama ve mesleki gelişimi sağlayabilmedir. Öğretmenlik mesleği yeterliliklerinin bilinmesiyle birlikte öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinde, iş başarılarının ve performanslarının

belirlenmesinde öğretmennin kendini geliştirmesinde ve kariyer gelişimlerinde yararlı düzenlemeler yapılır (MEB, 2008).

Günümüzde öğretmenlere verilen hizmet öncesi eğitim ise öğretmenlerin kendilerini geliştirmesi açısından yetersiz kalmaktadır. Öğretmenlik mesleğinin gelişmesi için öncelikle öğretmenlerin yeterli olduğu ve yetersizlik gösterdiği alanların belirlenmesi ve buna göre hizmet öncesi eğitim ve hizmet içi eğitim çalışmalarının yapılması gerekir. Önemli olan bireylerin mesleki gelişmeleri izleyebilmeleri ve hem teoriye hem de uygulamaya yönelik çalışmalar yapabilmeleridir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programlarında genellikle öğrencilere kuramsal bilginin tek taraflı aktarım yoluyla sağlanan derslerden oluştuğu görülmektedir. Kuramsal derslerin yanı sıra öğretmen adaylarından belirli derslerde uygulama yapmaları istenir. Bu etkinliklerin amacı öğrencilerin uygulama ve teori arasında bir bağ kurmalarını sağlamaktır. Ancak bu etkinlikler tek başına yeterli değildir. Öğretmen adaylarının nitelikli bir şekilde yetişmesinde kişinin uygulamada yer alması, kendini incelemesi ve sorgulaması çok önemlidir (MEB, 2008).

Öğretmen yeterlilikleriyle ilgili yapılan bir çalışmada öğretmenlerin sahip olmaları gereken becerilerle eğitim fakültelerinde öğretmen adaylarına kazandırılması amaçlanan mesleki yeterlilik ve nitelikler arasında uyum olup olmadığı araştırılmıştır. İlköğretim matematik öğretmenliği bölümü öğrencileriyle yürütülen bu çalışmada öğretmenin sahip olması gereken nitelikler belirlenmiş, söz konusu niteliklerin eğitim fakültesinde kullanılan kaynak kitaplarda yer alıp almadığı ve yapılan mülakatlarla öğretmen adaylarının belirlenen niteliklere sahip olup olmadıkları incelenmiştir. Sonuç olarak öğretmen adaylarının belirlenen becerilerin büyük çoğunluğuna sahip oldukları bulgusuna ulaşılmıştır fakat öğretmen adayları müfredat konusunda kendilerini yeterli görmelerine rağmen gerçek sınıf ortamında yeterince uygulama yapmadıklarından dolayı endişelerini ve kaynak kitaplarda bulunmasına rağmen öğretmen adaylarının tümü öğretmenin mesleki sorumlulukları yerine getirmeyle ilgili bilgiye sahip olmadıklarını dile getirmişlerdir (Arslan ve Özpınar, 2008).

Özel Eğitim Bölümü Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı 4. sınıf ve mezun öğrencilerle yapılan bir çalışmada ise öğretmen adaylarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleriyle ilgili görüşlerine başvurulmuştur. Çalışmada öğretmen adaylarının verdikleri cevaplara göre, programlarına yeni dersler eklenmesi gerektiği, özellikle; Okuma-Yazma, Matematik, Türkçe vb. öğretim derslerinin teorik zemininin oluşturulmasıyla birlikte, uygulamaya yönelik önlemlerin alınmasının önemli olduğu, mezunların izlenmesi ve desteklenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır. Aynı zamanda araştırmada, öğretmen adaylarının lisans programlarında pek çok şey öğrendikleri ancak mesleğe başladıklarında bunları çok yeterli görmedikleri belirtilmiş ve bu nedenle eğitim fakültelerinde uygulama süresinin arttırılması ve derslerin olabildiğince uygulamaya dayalı yapılması gerektiği belirtilmiştir (Dedeoğlu, Durali ve Kış, 2006). Öğretmen adayı, okulunda iyi yetiştirilmeye çalışılsa da, uygulamanın farklılığı, yeni başlamanın heyecanı, değişen durum ve şartlar yeni öğretmenin mesleğinin ilk yıllarında geniş çapta rehberliğe ihtiyacı olduğunu göstermektedir (MEB, 2002).

Yapılan araştırmalara göre uygulama aşamasında yani stajyer öğretmenler mesleğe başladığında büyük zorluklar yaşamaktadır. Öğretmenlerin birçoğu başlangıçta mesleğe uyum sağlayamazlar. Bu uyum sağlayamama sürecini Corcaron (1981) şu şekilde dile getirmiştir: Stajyer bir öğretmen için ne yaptığını bilmemek gayet normaldir. Öğretmen adayı; okul yönetimi, görev yapan öğretmenler, öğrenciler, hatta öğrencilerin aileleri ile görüştükleri için bu kişilerden de bir ölçüde sorumludurlar. Bunca kişinin arasında kime yöneleceğini, nereden başlayacağını bilmek öğretmen adayı için oldukça zor bir durumdur. Ayrıca, olası görev yapılacak okul ortamı da büyük olasılıkla öğretmen adayı için yeni ve alışılmadık kurallara sahiptir. Bu kadar gerçeğe ve metoda dayanan bilinmezlikler, öğretmen adayının, daha önce edindiği bilgileri ve becerileri öğrencilere aktaramamasına neden olabilir.

Whitaker (2001), ise öğretmenlerin mesleklerinin başlangıcında karşılaştıkları sorunları şu şekilde sıralamıştır: Kuramsal bilgiyi uygulamaya dönüştürmedeki yetersizlik, öğretim ve karşılaşılan zorluklar için yeterince hazırlıklı olmama, yardım

istemek için isteksiz olma, meslektaşları tarafından yetersiz görülme korkusu ve kaynaklara ulaşamama.

Öğretmen adayları uygulama yapmaya başladıklarında kendilerini genellikle yetersiz hissetmektedirler. Bir taraftan, kendi mesleki alanları için çalışır ve öğrenirken, diğer taraftan, başarısız olmaktan, öğrencileri tarafından yanlış anlaşılmaktan, sınıf yönetimi ve disiplin problemlerinden dolayı korkmaktadırlar. İlk olarak yeni mesleki rollerinde başarılı olmak için stratejiler aramaktadırlar. Deneyimsizlik, okulda ya da hizmet öncesi eğitimde kazanılanlarla uygulama arasındaki çatışma, stajyer öğretmen üzerindeki baskılar, çok şey yapma gayreti ve teftiş korkusu mesleğe yeni başlayan öğretmenlerle ilgili başlıca problemlerdendir (MEB, 2002). Öğretmen adayının gerçek iş ortamıyla yüzleştiği ve birçok korku, kaygı, heyecan, endişe, heves, başarma-başaramama duygusu, kabul görme, takdir edilme, eleştirilme gibi yoğun bir karmaşa yaşayan öğretmen adayının staj süreci, stajyerin gelecekteki mesleki başarısı açısından ihmal edilmemelidir (Uçar, 2008).

1.1. Genel Eğitimde Çalışan Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar

Öğretmenlik mesleğine yeni başlayan bir öğretmen, hizmet öncesinde iyi bir eğitim almış olsa bile, bir takım sorunlarla karşılaşmaktadır. Öğretmenliğin ilk yılında öğretmenler oldukça zor bir yıl geçirirler. Çünkü Öğretmenler kendi sorumluluklarını taşıdıkları öğrencilikten, başkalarına bir şeyler öğretme zorunluluğu üstlendikleri öğretmenliğe geçiş yaparlar (Ergenekon, 2004).

Stajyer öğretmenlerin en önemli problemlerinden ilki mesleğindeki deneyimsizliğidir. Çünkü göreve yeni başlayan öğretmenler ilk deneyimlerini uygulamayla birlikte kazanmaya başlarlar. Bundan dolayı ilk yıl öğretmen için çok önemlidir. İşe yeni başlayan bir öğretmenden birçok alanda yeterli olması istenir. Öğretmenin deneyimi olmadığı için yapılacak işler, öğretmeni kaygılandırır. Yıllık, ünite ve günlük planların yapılması, derslere hazırlanma, araç-gereç sağlama, toplantılara katılma, okul idaresine yardımcı olma gibi konular öğretmene bir takım

sorumluluklar yükler. Stajyer öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar arasında; sınıf yönetimi, müfredatı sınıf düzeyine ve planlanan zamana uygun olarak kullanma, plan yapma, genel ve özel öğretim yöntemlerini kullanabilme, bireysel farklılıklar ve seviye gruplarına göre dersi yönetme ve mesleği ile ilgili mevzuatı bilme gibi konular başta gelmektedir. Ayrıca yetersiz malzemelerin ve donanımların olduğu okullarda görev yapılması, veliler tarafından destek verilmemesi ve okul çevresine uyum sağlayamaması da sorunlar arasında yerini almaktadır.

Bütün bu olumsuzlukların dışında, öğretmen ne kadar iyi yetişirse yetişsin, deneyimsizliğindeki süreyi azaltmak ve dolayısıyla kısa zamanda mesleğine uyumunu sağlayabilmek için hizmet içinde yetiştirilmesi şarttır.

1.2. Özel Eğitimde Çalışan Öğretmenlerin Yaşadıkları Sorunlar

Mesleğin ilk yılında öğretmenler kendini yalnız hissederler ve bazen kendilerinden şüphe edebilir, hayal kırıklığı ve stres yaşayabilirler. Stajyer öğretmenler ilk yıllarında okul ortamı, müfredat, öğretim ve değerlendirme yöntemleri gibi birçok unsurla ilgilenirler. Stajyer öğretmenin bu unsurları yerine getirebilmesi için yöneticilere, öğretmenlere, profesyonel kişilere ve ailelere ihtiyacı vardır. Yapılan çalışmalar, stajyer öğretmenlerin çeşitli zorluklarla karşılaşmasına rağmen, yardım istemediklerini göstermektedir (Feiman-Nemser, 2001). Stajyer öğretmenler okuldaki işlerin nasıl yapılacağını, öğrencilerin ihtiyaçlarının neler olduğunu ve nasıl öğretim yapacaklarını bilmeleri gerektiğini düşünürler. Stajyer öğretmenler onları değerlendirecek olan yöneticilerden ya da danışman öğretmenlerden yardım almak istemeyebilirler (Billingsley, 2005; Griffin ve ark., 2003). Sorumlulukların yoğunluğu stajyer öğretmenlerde bu sorumlulukları yerine getiremeyecekleri duygusunun oluşmasına neden olabilir. Stajyer öğretmenler mesleklerinin beklentilerini karşılamayan belirli kişisel özelliklerinden memnun olmayabilirler. Bu zorlukların olması, kendilerini mesleğin ilk yılında boğulmuş hisseden hem genel eğitim hem de özel eğitim öğretmenleri için şaşılacak bir durum değildir.

Stajyer öğretmenlerin deneyimleriyle ilgili araştırmalar öğretmenliğin ilk yıllarında yaşanan stresi ve zorluğu göstermektedir. Özellikle çoğu özel eğitim öğretmeni mesleklerinden ayrılmaktadırlar. Araştırmacılar özel eğitimde yıpranmaya neden olan birçok etmen belirlemişlerdir bunlar: fikir ayrılığı, profesyonel gelişim fırsatlarından hoşnutsuzluk, yetersiz yönetim desteği, meslektaşlar arasında yetersiz işbirliği ve olumsuz okul ortamıdır. Özel eğitim öğretmenlerindeki yüksek yıpranma oranı eğitimin niteliğini etkilemektedir.

1.2.1. Meslektaşlarla etkileşim ve işbirliği

Stajyer özel eğitim öğretmenleri, engelli öğrencileri daha fazla kapsayan düzenlemeler yapmak için genel eğitimdeki meslektaşlarıyla işbirliği içerisinde olmadıklarını dile getirirler (Billingsley ve Tomchin, 1992; Boyer ve Lee, 2001; Busch ve ark., 2001; Carter ve Scruggs, 2001; Conderman ve Stephens, 2000; Kilgore ve ark., 2000; Mastropieri, 2001; Otis-Wilborn ve ark., 2000). Birçok okulda etkili iletişim yöntemleri yoktur veya genel ve özel eğitimdeki öğretmenlerin görüşmesi için planlama yapılmaz (CEC, 2000). Deneyimli özel eğitim öğretmenleri kendilerini uygulanan politikanın dışında olarak tanımlarlar ve diğer öğretmenlerin çok azıyla işbirliği yaparlar (CEC, 2000). Ayrıca stajyer öğretmenlerin diğer özel eğitim öğretmenleriyle işbirliği yapabilmek için yeterli zamanları yoktur. Meslektaşlar arasında işbirliği olmaması öğretmenin kendisini yalnız hissetmesine ve stres düzeyine arttırmasına neden olur.

Griffin ve arkadaşları (2003), birinci yıllarında okulla ilgili problem yaşayan stajyer özel eğitim öğretmenlerinin en önemli sorunlarının; meslektaşlarıyla daha az olumlu ilişkiler kurması ve bulunduğu okul ortamı olduğunu belirtmişlerdir. Diğer yetişkinlerle verimli bir şekilde etkileşim kurmak öğretmeyi öğrenmede önemlidir. Yetişkinlerle etkileşim, stajyer öğretmenler için hem faydalı hem de öğretmeyi öğrenme yönünden güdüleyicidir. Sorunlu iletişim ve etkileşimler kötü okul koşullarının oluşmasına yol açabilir. Araştırmacılar, öğretmenlerin desteklendiklerinde ve kendilerini okulun bir parçası gibi hissettiklerinde okulda kalma olasılıklarının daha fazla olduğunu belirtmişlerdir.

Özel ve genel eğitim öğretmenleri arasındaki işbirliği öğretmen hazırlık programlarında artarak önem kazanan bir konudur. Stajyer özel eğitim öğretmenleri, engelli öğrencilerin genel eğitim müfredatında ilerlemelerini ve başarı kazanmalarını sağlayarak başka meslektaşlarıyla çalışmayı istemektedirler. Fakat araştırmaların çoğu özel eğitim öğretmenlerinin işbirliği olmayan bir ortamda bulunduğunu göstermektedir. Billingsley ve ark. (2004) stajyer öğretmenlerin % 21 'inin kendilerini çalıştıkları okula ait hissetmediklerini, görme engelliler öğretmenlerinin % 79 'unun ise meslekteki ilk yıllarında kendilerini yalnız hissettiklerini öne sürmüştür. Öğretmenlerle yapılan görüşmeler stajyer öğretmenlerinde karşılaştığı gibi, kendilerini yalnız ve bazen yabancı hissettiklerini göstermektedir. Bir öğretmen 'onlar beni genel eğitim öğrencilerinin devam ettiği gibi önemli bir sınıf olarak görmüyorlar. Oysa ben bütün okula daha fazla katılmak istiyorum' diyerek kendini nasıl hissettiğini dile getirmiştir (Kilgore ve Griffin, 1998).

Stajyer özel eğitim öğretmenlerinin yarısından fazlası (%54'ü) genel eğitimdeki meslektaşlarıyla işbirliği yapmada sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir ve bu sorunlar stajyer öğretmenlerin öğrencilerine yönelik daha kapsayıcı düzenlemeler yapmalarına engel olmaktadır. Nitel veriler genel eğitimdeki öğretmenlerin engelli öğrencilerle çalışmada isteksiz olduklarını ve engelli öğrencileri okuldaki aktiviteler ve genel müfredatın dışında tuttuğunu göstermektedir. Bazı genel eğitim öğretmenleri engelli çocuğu 'bu çocukları sınıfta istemiyorum 'diyerek açıkça düşman olarak görmektedir. Son zamanlardaki çalışmalar, özel eğitim öğretmenlerinin sorunlarından bir tanesinin, engelli öğrencinin sorumluluğunu almak istemeyen genel eğitim öğretmenleriyle ilgili olduğunu göstermektedir. Özel eğitim öğretmenin diğer öğretmenlerle işbirliği yapmasına yönelik engeller; nasıl işbirliği yapılacağı ve öğrencilerin nasıl dâhil edileceğiyle ilgili yetersiz bilgi ve becerileri kapsar (Kilgore ve Griffin, 1998).

1.2.2. Yöneticilerle ve ailelerle ilişkiler

Müdürlerin stajyer öğretmenlere destek olmada, duygusal ve eğitimsel destek vererek ilk yıllarında yaşadıkları zorlukları azaltmada önemli derecede sorumlulukları ve etkileri vardır. Örneğin özel eğitim öğretmenleri bu güçlü destekle daha fazla iş

memnuniyeti duyduklarını, daha fazla bağlılık ve meslektaş desteği oluştuğunu, daha fazla profesyonel gelişim fırsatlarının oluştuğunu ve daha az stres hissettiklerini belirtmişlerdir. Yapılan anket araştırmalarına göre genel olarak özel eğitim öğretmenleri müdürlerinin destekleyici olduğunu düşünmektedir. Bazı az sayıda nitel araştırmalar ise öğretmenin yöneticilerinden yeterli destek görmediklerini göstermektedir. Stajyer öğretmenler çoğu kez yöneticilerin engelli öğrencilerin eğitimiyle ilgilenmediklerini düşünürler. Genellikler idareciler, özel eğitim hizmetlerini desteklemek ve anlamak için yeterli bilgiye ve beceriye sahip değildirler. İşbirliği veya idareci desteği olmayan sınıflarda öğretmenin etkililiği ve mesleğiyle bağlantısı azalır.

Stajyer özel eğitim öğretmeni idarecilerle yaşadığı sorunlara ek olarak aile katılımı ve iletişimi ile ilgili de sorunlar yaşarlar. Stajyer öğretmenlerin yaklaşık yüzde kırk sekizi aile eğitimlerini planlama ve yürütmede desteğe ihtiyaç duyduklarının belirtmektedir. Düşük aile katılımı başta olmak üzere çeşitli problemlerle karşılaşmaktadırlar. Bunlar: toplantıyı farklı yöntemlerle yürütememe, ilk iletişimlerle ilgili kaygılanma ve uygun görüşme sıklığı belirleyememedir (Billingsley, 2005; Griffin ve ark., 2003).

1.2.3. Çalışma koşulları

Özel eğitim öğretmenlerinin çalışma koşulları yeni başlayan öğretmenlerin stres yaşamasına yol açabilir. Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlardan bazıları şunlardır: görev belirsizliği, öğrencilerin karmaşık davranışsal sorunları, yetersiz yönetim desteği, planlama için zamanın yetersiz oluşu, yetersiz işbirliği ve prosedürler. Öğretmenliğinin ilk yıllarında dönüt alan, rehberlik edilen ve destek verilen öğretmenler kendilerini geliştirmede önemli bir aşama kaydetmektedirler (Billingsley, 2004) .

1.2.4. Öğretim koşulları ve yetersiz zaman

Özel eğitimdeki öğrenme koşulları sınıf içerisindeki bağlamsal etmenlerle ve okul merkezli yapılandırmalarla özellikle bölgenin ve devletin belirlediği politikayla şekillendirilmektedir. Özel eğitimde çalışmaya başlamanın ilk yılında strese yol açan

unsurlar; eski yöntem ve tekniklerin kullanılması, stajyer öğretmene yönelik kaynakların olmaması, diğer meslektaşlardan izole olunması, sınıf yönetimi becerilerinin zayıf olması, değerlendirme boşlukları ve gereksiz yapılan tekrarlar, etkili dönüt verememe, yardımcı personelin olmamasıdır. Bunlara ek olarak birçok stajyer öğretmen mesleğin ilk yılındaki sorunlara yeterince hazırlanmamaktadırlar.

Stajyer öğretmenler sıklıkla teknolojinin ve müfredata dayalı kaynakların yetersizliğinden şikâyet etmektedirler. Öğrencilerin fazlasıyla karmaşık olan ihtiyaçlarına yönelik müfredata uygun yöntem bulmakta zorlanırlar. Özel eğitimdeki stajyer öğretmenlerin müfredata dayalı sorumlulukları genel eğitimdeki meslektaşlarından daha fazladır. Yaş düzeyine ve beceri seviyelerine göre daha fazla konu öğretme zorunluluğu bu durumun nedenlerinden bir tanesidir. Buna rağmen yeterli kaynak yoktur (CEC, 2000). Stajyer özel eğitim öğretmenleri, öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik plan hazırlamak için yeterli zamanlarının olmadığını söylerler. Eğitimsel beklentileri yerine getirmek için yeterli zamanın olmadığı duygusu stajyer öğretmende stres düzeyini artırır.

1.2.5. Rol karmaşası

Stajyer öğretmenler özel eğitim alanına yöneticiler, meslektaşlar ve aileler tarafından benimsenen geleneksel eğitim yöntemleri kullanarak küçük gruplara öğretim yapacaklarına inanarak girerler (CEC, 2004). Fakat özel eğitim alanı çabuk değişen bir alandır. Engelli öğrencilere daha fazla eğitimsel fırsat sağlamayı hedeflerken okulun diğer personeli tarafından gösterilen direnç stajyer öğretmenler için ek bir sorundur. Stajyer özel eğitim öğretmenlerinden bireyselleştirilmiş eğitim vermelerinin yanında genel eğitimdeki meslektaşlarıyla da işbirliği içerisinde olmaları beklenmektedir. Stajyer özel eğitim öğretmenleri okulda kendisine verilen görevi üstlendiği için, hizmet verdiği çocukların aileleri, idareci ve meslektaşların belirsiz ve çelişkili beklentileriyle karşılaşmaktadırlar. Crane ve Iwanicki (1986)'ye göre, kendileriyle ve kendilerinden beklenenlerle mücadele eden öğretmenler genellikle stresli olurlar ve mesleklerinden daha az memnun olurlar. Bahsedilen bu konular stajyer özel eğitim öğretmeni için sorun teşkil etmektedir.

1.2.6. Karmaşık öğrenci davranışları

Stajyer özel eğitim öğretmenleri öğretimsel etkiliği sağlamada ve geliştirmede, öğrencilere yönelik başarılı stratejiler geliştirmede büyük sorunlarla karşılaşır. Örnek yöntemler engelli öğrencilerin özel ihtiyaçlarını nadiren göz önünde bulundurur. Stajyer ve deneyimli özel eğitim öğretmenleri etkili eğitim vermede, müfredatı uygulamada ve davranış değiştirmede sorunlar yaşarlar (CEC, 2004).

1.2.7. Profesyonel gelişime yönelik imkânların olmaması

Gelişen profesyonel imkânlar, eğitimdeki ihtiyaçların karşılanması için gereklidir. Fakat stajyer özel eğitim öğretmenleri engelli öğrencilere eğitim vermek için profesyonel gelişim imkânlarına ulaşamadıklarını belirtmektedirler. Yeteneklerini geliştirmek için imkânları olan öğretmenler daha az bunalırlar ve öğrencilere eğitim verirken kendilerini daha yetenekli bulurlar (CEC, 2004).

1.2.8. Prosedürlere yönelik işlemler

Genellikle ülkelerin devlet politikalarına göre şekillenen uygulamalar ve eğitim politikaları, yapılan her çalışmanın yazılı hale getirilmesini zorunlu kılar. Stajyer öğretmenler özel eğitimde yapmakla yükümlü oldukları yazılı prosedürleri gereksiz bulmaktadırlar. Sadece stajyer öğretmenler değil deneyimli öğretmenler de özel eğitim alanının gerektirdiği prosedürel işlemlerden sıkılmaktadırlar. Aslında özel eğitim öğretmenlerinin en çok şikâyet ettiği şeylerden biri bürokratik işlemlerin artmasıdır (Billingsley, 2005; Griffin ve ark., 2003).

1.2.9. Stajyer özel eğitim öğretmenin mesleğe yeterince hazırlanmaması

Özel eğitim öğretmenleri mesleğinin ilk yıllarında bazı engellerle karşılaşır. Az sayıda stajyer öğretmen mesleklerine, yürütülen öğretmen yetiştirme programlarıyla verimli bir şekilde hazırlanırlar. Bu durumun nedenlerinden bir tanesi hazırlık programlarına odaklanamamalarıdır. Diğer özel eğitim öğretmenleri ise engelli

öğrencilerle yeterince öğretim yapmamıştır. Açıkça, birçok etmen özel eğitimde çalışmaya başlamanın ilk yılında stresli ve zor bir ortamın oluşmasına yol açar. Oluşan stresin ve ortaya çıkan sorunların üstesinden gelebilmek için stajyer öğretmenlere yönelik eğitimsel düzenlemeler yapılamamaktadır.

Whitaker (2003), Güney Carolina 'da 156 özel eğitim öğretmenine yönelik meslekte ilk yıllarını geçirdikten sonra çalışmasını hazırlamıştır. Stajyer özel eğitim öğretmenleri özel eğitimdeki kâğıt işleri, prosedürler ve politikalar, duygusal destek, okulla ilgili bilgi edinme ve mevcut materyal ve kaynaklara ulaşma konularında yardıma ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bunun dışında çalışmaya göre, stajyer özel eğitim öğretmenleri müfredat, eğitim yöntemleri, yönetsel sorunlar ve diğer meslektaşlarıyla iletişim kurmada yardıma ihtiyaç duymaktadır. Stajyer özel eğitim öğretmenleri desteğe ihtiyaç duydukları bütün alanlarda daha az yardım aldıklarını belirtmişlerdir.

Griffin, Kilgore, Winn, Wilborn, Hou ve Garvan (2009), araştırmalarında genel eğitimde çalışan stajyer öğretmenlere yönelik fazla sayıda araştırma bulunmasına rağmen, özel eğitimde çalışan stajyer öğretmenlere yönelik çalışmaların fazla olmadığını ve sadece son zamanlarda yapıldığını belirterek, araştırmaların kapsamının, özel eğitim öğretmenleri arasında yüksek yıpranma oranını göz önünde bulundurarak ve alanda nitelikli özel eğitim öğretmenine olan ihtiyacı vurgulayarak karşılaşılan problemlerin neler olduğunu belirtmişlerdir. Stajyer özel eğitim öğretmenleriyle ilgili olan bu çalışmanın bulguları stajyer öğretmenlerin başarıları ve problemleri üzerinde okul ve sınıf etkisini açığa çıkararak literatürü genişletmek amaçlanmıştır. Toplanan verilere göre, 374 öğretmenden %61'i ilk yıllarında karşılaştıkları önemli bir problem olarak zaman eksikliğini göstermişlerdir, 271 öğretmenden %45'i davranış yönetimini, 217 öğretmenden %36'sı müfredatı, 196 öğretmenden %33'ü engelli öğrencilere yönelik endişeleri, 141 öğretmenden %33'ü iletişim ve işbirliğini, 135 öğretmenden %23'ü okul ortamını, 104 öğretmenden %17'si değerlendirmeyi ve 75 öğretmenden %13'ü öğrencileri savunmayı sorun olarak belirtmişlerdir.

Türkiye’de stajyer özel eğitim öğretmenlerine yönelik araştırma bulunmadığı için öğretmenler çeşitli nedenlerle kendilerini geliştirememektedir. İlk nedeni belirli alanlarda öğretmen adayını oluşturulan programlara göre öğretmeni daha iyi hazırlamasıdır. Öğretmen adayları da stajyer öğretmenlerin deneyimlerini okuyarak yararlanabilir. Böylelikle meslekteki birinci yıllarına yönelik daha gerçekçi beklentiler geliştirebilir ve yaşadıkları zorluklarda yalnız olmadıklarını anlayabilirler. İkinci olarak, bazı özel eğitim öğretmenleri, kötü çalışma koşulları yüzünden mesleği bırakmaktadırlar. Eğer koşullar belirlenip iyileştirebilirse, öğretmenler meslekte kalabilirler (Billingsley, 2005). Benzer şekilde danışmanlar, programı hazırlamak ve planlamak için öğretmenlerin deneyimleriyle ilgili bilgi edinebilirler.

1.3. Problem

Toplumsal ihtiyaçların karşılanabilmesi için kurulan kurum ve kuruluşlar kısaca örgüt adını alırlar. Örgütlerin temel amacı bir mal, hizmet yada düşünce üreterek topluma hizmet etmektir. Değişen toplumla birlikte, gelişmelere uyum sağlamak her geçen gün zorlaşmaktadır (Aydın, 2011). Eğitim kurumları tüm bu gelişme ve değişimlerden en çok etkilenen kurumlardan biridir. Eğitimin en temel ögesi öğretmendir. Öğretmenin niteliği eğitimin de niteliğini belirlemektedir. Çağdaş örgütlerde bireyin geliştirilmesi kısmen ya da tümüyle usta-çırak ilişkilerine terk edilmeden, formal eğitim yoluyla hizmet öncesinde gerçekleştirilir ve gelişmelere uygun olarak hizmet içi eğitim yoluyla da eksiklikler giderilerek nitelikli mal ve hizmet üretimi sağlanır. Bireyden beklenen örgütsel davranış ile gösterdiği davranış arasındaki farkın belirleyicisi onun almış olduğu eğitimin niteliği olarak karşımıza çıkmaktadır.

Yapılan çalışmada özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlere verilecek danışmanlık hizmetinin mesleki gelişimlerine yönelik etkisi araştırılmıştır.

1.4. Araştırmanın Amacı

Göreve yeni başlayan öğretmen için okul ve sınıf içi etkinliklerde, okul yöneticileri ile olan ilişkilerinde, okul çevre ilişkilerinde, okulun sosyal yapısına alışmama ve diğer öğretim personeli tarafından yakınlık görememe gibi konularla ilgili sorunlar öğretmenlerde yoğun bir endişe ve baskı yaratmaktadır. Bu da stajyer öğretmenin mesleğe alışamamasına, kendini baskı altında hissetmesine ve kendilerini mutsuz hissetmelerine neden olabilmektedir. Bu yüzden de Milli Eğitim Bakanlığı aday öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde, aday öğretmenleri yetiştirmek amacıyla, çeşitli yeterliliklere sahip danışman öğretmenler görevlendirmektedir (Bakay, 2006).

Bu araştırmanın amacı özel eğitim sınıfında görev yapmakta olan stajyer özel eğitim öğretmenine uygulanan mentorluk hizmetinin öğretmenin mesleki gelişimine ve sınıf ortamına etkilerini belirlemektir. Araştırmanın uygulamasında mentorluk hizmeti üniversitede görev yapan bir akademisyenle stajyer özel eğitim öğretmeni arasında geçtiği için kullanılan yöntemin etkililiğini belirlemek de bir diğer amaçtır.

1.5. Araştırmanın Önemi

Öğretmenin mesleğinde gelişmesi için ilk yılında edindiği tecrübe ve uygulama yaparken geçirdiği süreçler çok önemlidir. Çünkü öğretmen edindiği tecrübeler göre meslek yaşantısının sonraki yıllarını şekillendirir. Yapılan araştırmalara göre genel eğitim öğretmenleri ve özel eğitim öğretmenleri mesleklerinin ilk yıllarında sorunlarla karşılaşmakta ve desteğe ihtiyaç duymaktadır. Bu yüzden stajyer öğretmene destek sağlanması, sorunlarının dinlenmesi, öğrencilerden sorumlu herkesle işbirliği yapılarak sorunlara çözüm yollarının aranması çok önemlidir. Aynı zamanda stajyer öğretmenin hiç bilmediği bir durumla ya da sorunla karşılaştığında yönlendirilmesi ve ona rehberlik edilmesi ihtiyaçları arasındadır. Bu yönlendirmeye birlikte öğretmen hem mesleki gelişimi, hem örgütsel gelişimini hem de kişisel gelişimini iletmiş olur.

Yapılan araştırmalar incelendiğinde Türkiye’de stajyer özel eēitim ēretmenlerin ilk yıllarında karşılaştıkları uygulama ve teori problemlerini ele alan az sayıda araştırma olduēunu grlmektedir. Stajyer zel eēitim ēretmenlerine yönelik mentorluk (danışmanlık) programının uygulanmasıyla ve ortaya çıkardığı sonuçların deēerlendirilmesiyle ilgili ise hiç araştırma bulunmamaktadır. Bu anlamda, yapılan araştırmada stajyer özel eēitim ēretmenlerine mentorluk hizmeti verilerek hem kullanılan yöntemin etkililiēi deēerlendirilmiř hem de bu yöntemle ilgili izlenecek politikalara yol gösterici bir nitelik taşıyacağı ve bu yönüyle alan yazına önemli bir katkı saēlayacağı düşünülmüştür.

1.6. Sayıtlar

Bu araştırmada;

1. İnternet, online dosya depolama sistemi, elektronik posta hizmetleri, cep telefonu ile SMS kullanılarak, sesli ve yüz yüze görüşmeler yapılarak veri toplama sürecinin doēru bir şekilde srdrldēı varsayılmaktadır.

1.7. Sınırlılıklar

Bu araştırma;

1. İlkēretim okulu özel eēitim sınıfına devam eden beş ērenci ile sınırlandırılmıştır.
2. 2011-2012 ile 2012-2013 dönemlerinde yapılarak sınırlandırılmıştır.
3. Aile eēitimi, davranış yönetimi, zbakım, dil ve konuşma gelişimi, matematik, hayat bilgisi, okuma yazma, özel eēitim ēretmenin yerine getirmesi gereken sorumluluklar, ēretim yöntemleri ve hazırlaması gereken belgeler, sınıfın fiziksel ortamının düzenlenmesi, materyal hazırlama alanlarında sınırlandırılmıştır.
4. Uzaktan ve yüz yüze olmak üzere iki şekilde danışmanlık yapılarak sınırlandırılmıştır.

1.8. Tanımlar

Mentorluk: Mentörlük kavramı ile ilgili alanyazında farklı terim ve tanımlarla karşılaşılma ile birlikte, genel anlamda bir kişinin bilgi ve deneyimini paylaşarak diğerinin gelişimine destek olduğu bir gelişim süreci olarak ifade edilmektedir. (Crisp ve Cruz 2009, aktaranlar: Kuzu, Karaman, Odabaşı, 2012: 175). Başka bir tanıma göre ise mentorluk; öğretmenin iş başında yetiştirilmesini sağlayan ve mesleğe yeni başlayan öğretmenin mesleki kimliğini oluşturma sürecinde yaşadığı stresi azaltan bir süreçtir (Aydın, 2011).

Mentor: Türkçe ‘ye, danışman; rehber, akıl hocası, yol gösterici, lider, kılavuz olarak çevrilerek ve Mentor kendisinden daha az tecrübeye sahip meslektaşına mesleki ve kişisel yardım sağlayan, ona rehberlik eden kişi olarak tanımlanmıştır (Yirci, 2009).

Mentee: Deneyimli uygulamacılar (mentor) tarafından yönlendirilen, mesleki gelişimine katkı sağlamak için rehberlik edilen kişilerdir (Zanting, Verloop, Vermunt ve Driel, 1998).

Eylem Araştırması: Uygulamalı nitel araştırmalardan biri olan eylem araştırmaları eleştirel yansıtma ve sorgulama yoluyla yaşamın kalitesini arttırmak için önceden planlanmış, düzenlenmiş ve işbirliğine dayalı sistematik incelemelerdir. (Bogdan ve Biklen, 1998; Johnson, 2002; Mills, 2003, aktaran: Uzuner, 2005).

BÖLÜM II

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Genel anlamda öğretmenlik mesleği bir kimsenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli iş, sürekli uğraş demektir. Bu tanıma göre öğretmenlik mesleği denilince öğretmenin geçimini sağlamak için yaptığı sürekli öğretme işi veya sürekli öğretme görevi anlaşılır. Günümüzde öğretmen, öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlikleri kazandıran yükseköğrenimi bitirerek aldığı diplomayla öğretmenlik yapma yetisini elde etmiş olan kimse olarak tanımlanmaktadır. Öğretmen; öğrenciyle devamlı etkileşim halinde bulunan, eğitim programını uygulayan, öğretimi yöneten ve hem öğrencinin hem de öğretimin değerlendirmesini yapan kişidir. Öğretmenin nitelikleri, bu süreçlerin niteliğini de büyük ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle öğretmenlik günümüzde kendine özgü profesyonel bir meslektir ve uzmanlık mesleği haline gelmektedir (Uçan, 2006).

Her meslekte, mesleğe adım atan kişi ilk yılında bazı zorluklarla karşılaşabilmektedir. Bu durum öğretmenler için de geçerlidir. Mesleğe yeni başlayan öğretmen ilk yılında karşılaştığı zorlukların üstesinden gelebilmek için yardıma ihtiyaç duyar. Çünkü hizmet öncesi eğitim ne kadar iyi olursa olsun işin incelikleri mesleğin içinde öğrenilir. Stajyer öğretmenlerin, ilk yıllarını en az sorunla geçirebilmeleri iyi bir yönlendirme ve yetiştirmeyle mümkün olur. Bu süreçlerin sağlıklı olarak gerçekleştirilmesi öğretmenin ileriki meslek yaşantısında hem daha başarılı olmasını hem de eğitsel yönden öğrencilere daha yararlı olmasını sağlar. Öğretmenin yararlı olabilmesi için lisans eğitimi boyunca kazanmış olduğu teorik bilgiyi uygulamaya dönüştürmesi gerekir. Çünkü bir işi bilmek, onu her yönüyle yapabilmek anlamına gelmez. Uygulama çalışmaları ile öğretmenlerin sahip oldukları bilgi, beceri ve tutumların düzeyi ve niteliği artırılabilir ve böylece nitelikli öğretmen yetiştirilebilir. Öğretmenler

kazandıkları bilgileri uygulama etkinlikleriyle değer kazanabilir ve uygulama faaliyetleriyle öğretirken öğrenmeleri sağlanabilir (Özkan, Albayrak ve Berber, 2005).

2.1. Mentorluk Kavramı

Öğretmenlerin öğrenim gördükleri lisans eğitimi boyunca gereksinim duyacağı bütün bilgi ve becerileri kazanabilesi mümkün değildir. Bu yüzden öğretmenlerin mesleklerinde ilerlemeleri, değişen bilgi ve teknoloji sisteminden haberdar olabilmeleri ve mesleki becerilerini sürekli olarak kullanabilmeleri için çeşitli gelişim yöntemleri bulmaları gerekmektedir. Hizmet içi eğitim modelleri bu gelişim yöntemlerinden bir tanesidir (Kış, 2007). Hizmet içi eğitim kamu görevlilerinin hizmete yatkınlığını sağlamak, verimliliklerini artırmak ve gelecekteki görev ve sorumlulukları için yetiştirme amacıyla kurum içinde ve dışında, iş başında ya da iş dışında başvuru alan eğitim etkinlikleridir. Ayrıca hizmet içi eğitim modelleri herhangi bir kurum personelinin görevleriyle ilgili bilgi, beceri ve tutumları kazanmalarını motive edecek etkinlikler olarak da tanımlanmaktadır (Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2010). Öğretmenin kendisini geliştirmesi, mesleki gelişimini desteklemesi için en önemli çalışmalarından biri hizmet içi eğitimlerdir. Ayrıca hizmet içi eğitim özel eğitim alanındaki kaynaştırma uygulamalarında öğretmenin olumlu tutum geliştirmesini ve özel gereksinimli öğrencilerle ilgili bilgi edinmesini sağlamaktadır (Yıkılmış ve Gözün, 2004). Öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin üstesinden gelebilmeleri için onlara hizmet içi eğitim verilmelidir.

Okula dayalı hizmet içi eğitim modelleri; danışmanlık sistemi, çalışma grupları, akran değerlendirme, aksiyon araştırması, örnek olay inceleme, öğretmen liderliği olmak üzere altı tanedir. Belirtilen üzere okula dayalı hizmet içi eğitim modellerinden bir tanesi danışmanlık sistemidir. Hizmet öncesi öğretmen eğitimi programları üzerinde yapılan araştırmalar, genellikle öğretmen adaylarına teorik bilginin aktarıldığını göstermektedir. Teorik derslerin yanında öğretmen adaylarından çeşitli beceri derslerinde kısa öğretimler yapmaları beklenir. Bu çalışmaların yapılaş amacı öğretmenlerin teorik bilgiyle uygulamayı bağdaştırmasını sağlamaktır. Fakat bu tek

başına yeterli değildir. Günümüzde öğretmenlerin mesleklerinde kendilerini yetiştirmek için uygulamada etkin olarak yer alması, kendisini incelemesi ve sorgulaması gerekir. Öğretmen adayları teoride ne kadar bilgiye sahip olurlarsa olsunlar, tecrübe yönünden oldukça eksiktirler. Öğretmenlik mesleğini en iyi şekilde yerine getirebilmek sadece, bilgi fazlalığıyla ölçülmez aynı zamanda öğretmenin sahip olduğu bilgiyi öğretmedeki becerisi mesleğin gerektirdiği en önemli kıstaslardan bir tanesidir (Saban, 2000).

Öğretmen adaylarının mesleki olgunluğa ulaşmak için uygulama sürecine önem verilmesiyle birlikte öğretmen eğitiminin yani mentorluğun eğitimdeki önemi ortaya çıkmıştır. Mentorluğun doğru olarak uygulanması öğretmen eğitiminde başarılı sonuçlar alınması açısından önemlidir. Uygulama yaparken çeşitli yöntemler kullanılmasına ve arada farklılıklar olmasına rağmen (öğretim yöntemleri, uygulama sürecinin düzenlenmesi ve denetlenmesi, okulda geçirilecek zaman gibi), stajyer öğretmenlerin uygulama yaparak mesleği öğrenmeleri gerektiği varsayımına dayanır. Bu düşünceye genellikle öğretmen eğitmenleri, uygulama öğretmenleri ve stajyer öğretmenler katılmaktadırlar. Stajyer öğretmenler uygulama sürecinin, öğretmen eğitimlerinin en önemli parçası olduğunu düşünürler. Çünkü bu sürecin stajyer öğretmenlere gerçek öğretim yapma ve öğrenme için fırsatlar yaratacağını düşünürler (Calderhead, 1991).

Mentorluk, mesleğinde tecrübeli olan öğretmen ve yöneticilerin daha yeni olan öğretmen ve yöneticilere bilgi ve deneyimlerini aktarması, bir bakıma akıl hocalığı yapmasıdır (Yıldırım, 2013). Mentor terimi; deneyimini, uzmanlığını ve bilgisini paylaşan insanı tanımlamak için kullanılmıştır. Yani Mentor bilgi, beceri ve deneyiminden yararlanılmak istenen kişidir. Mentorluk ise mesleğe yeni adım atmış bireyin Mentor tarafından yetiştirilme sürecidir (Yıldırım, 2013). Mentorluk teriminin kökeni çok eskilere dayanır ve konu ile ilgili bilimsel yazın 19.yüzyılda görülmeye başlanmaktadır. Ortaçağda mentorluk, “öğretmen – öğrenci” ilişkisine benzer şekilde yorumlanmıştır. Mentorluk sürecinde bilgi uygulamayla birleştirilir ve mentorluk yapılan kişiye bireysel ve mesleki yönlerden kendini ilerletme fırsatı sunar (Yirci, 2009).

Danışmanlık hizmeti hayatla ilgili sorumluluk almayı, karar verdiğin yönde hayatını sürdürmeyi ve kendinin farkında olmayı sağlar. Danışmanlık (mentoring) aynı zamanda eğitimsel bir görev verme (yetkilendirme) aracıdır. Danışmanlık hizmeti formal programların olmadığı zamanlarda informal olarak yeni ve deneyimli meslektaşlar arasında düzenlenebilir. İster formal isterse informal olarak yürütülsün danışmanlık hizmeti danışmayı, yönlendirmeyi ve insancıl olmayı gerektirir. Danışman danışanın kendine inanmasını ve güvenmesini sağlayarak, ona rehberlik eder ve yeni fikirler üretmesine yardımcı olur. En önemlisi de hem danışanın hem de danışılanın gelişmesini sağlar. Danışmanlık hizmeti bugün öğretmen eğitiminde kullanılan yaygın bir yöntemdir ve eğitimin bir parçası olarak deneyimli öğretmenlerin stajyer öğretmenlere danışmanlık yaparlar (Cantimer, 2008).

Mesleki gelişim etkinlikleri hizmet içi eğitimden, proje yürütmeye, mesleki kongrelere katılmaya veya lisansüstü eğitime kadar çeşitlilik göstermektedir. Mesleki gelişim etkinliklerinin (seminerler, kurultaylar, projeler, çalıştaylar, panel) hazırlanması bir uzmanlık gerektirmektedir. Kurumlarda hizmet içi eğitim, genellikle, bireye işiyle ilgili bilgi, beceri ve tutumlar kazandırmak amacı ile yapıldığından, meslekî eğitim niteliği taşımaktadır. Eğitimin amacına ulaşabilmesi için kurumun, bireylerin ihtiyaç ve beklentilerini dengeli olarak karşılaması gerekmektedir. Eğitim etkinliklerinin, öğretmenlerin bilimsel, eğitsel ve bireysel yeterliliğini artırarak profesyonel gelişimini teşvik etme, öğretmenleri mesleki doyuma yöneltme, öğretmenlerin performansını geliştirme, öğretimin genel ve özel hedeflerini geliştirme, kullanılan öğretim kaynaklarını iyileştirme, öğretim araçlarını geliştirme ve öğretme atmosferini ve şartlarını iyileştirme şeklinde yararları görülmektedir (Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2009). Sonuç olarak, yetişkin eğitimi ilkelerine uygun, öğretmenlerin sahip oldukları bilgi birikimlerinin geliştirilmesi ve mevcut gelişmelerle ilgili olarak bilgilendirilmesi amacıyla düzenlenen eğitim çalışmalarının, öğretmenlerin kişisel ve mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkilemesine katkı sağlayacağı söylenebilmektedir.

2.1.1. Tarihte mentorluk

Mentoring (akıl hocalığı), genel bir tanımlamayla, kişisel ve profesyonel gelişime yardımcı olmak üzere deneyimlerini, uzmanlıklarını ve düşüncelerini paylaşan iki insan arasındaki bir anlaşmadır. Bir başka ifadeyle, mentoring; eğitimi, öğrenmeyi ve gelişmeyi amaçlayan bir yardımlaşma ve paylaşma ilişkisidir. Bu ilişkide mentor, zamanını, bilgisini ve çabasını kendisinden daha az deneyimli bir kişinin (mentee) verimliliğini ve başarısını artırması için gereken bilgi ve becerileri kazanması amacıyla harcar (Thomson, 1993, aktaran: Cantimer, 2008). Mentee de aktif olarak mentorunun yardımı ile kendini geliştirir. Mentordan yardım alan kişi de onun fikirlerinden ve deneyimlerinden aktif olarak yararlanıp kişisel ve mesleki gelişimini yönlendirir (Çınar, 2010).

Mentorluğun tarihine bakıldığında bu kavramın Yunan mitolojisine dayandığını görülmektedir. Yunanlı ozan Homeros'un anlattığı Odyssey Destanı'na göre Mentor; Ithaca Kralı Odysseus'un Truva savaşlarına giderken evini ve varisi Telemachus'u emanet ettiği sadık ve güvenilir bir aile dostudur. Ithaca Kralı Odysseus, Truva savaşında iken oğlunun eğitimi ile Mentor ilgilenmiştir. Yıllar sonra mentor, koruyuculuk görevinin ötesine geçerek Telemachus'un özel öğretmen ve güvenilir bir akıl hocası konumuna gelmiştir (Starceovich, 1997, aktaran: Cantimer, 2008).

Selçuklular döneminde ise mentorluk sistemine benzer bir uygulama görülmektedir. Selçuklu hükümdarları, şehzadelerin eğitimi görevini atabey denen tecrübeli devlet adamlarına (vezirler, komutanlar) verirler ve şehzadeler böyle bir ustanın gözetimi, rehberliği altında bir ilin yönetimiyle görevlendirilirlerdi. Böylece atabeyler, onların en iyi biçimde yetişmesini üstlenmiş, hem kurumsal hem uygulamalı biçimde görev yapan birer siyasal eğitimci sayılabilir (Cantimer, 2008). Türk kültürüne dayalı bir uygulama olan Ahilik ile batılı bilim adamlarınca geliştirilmiş olan ve günümüzde firmalarda sıkça rastlamaya başladığımız "hamilik ilişkisi" (mentoring) oldukça benzer özellikler göstermektedir. Hamilik ilişkisinde deneyimli bir çalışan "hami" (ahilikteki usta), firmaya yeni gele, deneyimsiz bir iş gören de "himaye edilen" (ahilikteki çırak) konumundadır. Bu iki taraf arasındaki bilgi alışverişi ve karşılıklı

uyuşum ile hamilik ilişkisi başlayacaktır. Yeni iş görenlere yardım eden herkes tabii ki onların hamileri konumunda olamazlar, bu şekilde adlandırılabilimleri için aşğıdaki tanımlara uygun olmaları gerekir.

“Hami” (mentor), daha az tecrübeli bir kişiye arkadaşlık ve rehberlik yapan tecrübeli kişidir (Philips ve Jones, 1982, aktaran: Kutaniş, 2003). “Hami” olan kişiler yeni eğitim teknikleri geliştirebilirler, lider, arkadaş, koç, eğitimci olabilir ve hem örgütün hem de kendisinin kişisel gelişimine faydası olacağı için örgüte yeni gelen kişiye yardımcı olan, onu kollayan deneyimli ve üretken kişilerdir (Kutaniş 2003). Hamiler, yüksek kariyer beklentileri olan genç personele yardım edebilir ve örgüte yararlı olarak kendi gelişimlerini de sağlayabilirler. Hamiler, himaye ettikleri kişilere bir yandan iş ve işle ilgili hedeflere ulaşabilmeleri için gerekli stratejileri öğretirken, diğer taraftan da onlara sahip olmaları gereken özel yetenek ve becerileri göstererek kariyerlerini geliştirmeleri için yeni fırsatlar tanırlar. Ahilik sisteminde usta (hami), firmaya yani gelen ve deneyimsiz kişiyi himaye eder (ahilikteki çırak). İki taraf arasındaki ilişki karşılıklı bilgi alışverişine ve uyuma dayalıdır. Yeni işe başlayan kişilere yardım eden herkes usta yani hami olarak adlandırılmaz. Usta adını alması için kişinin tecrübeli ve rehberlik yapabilir olması gerekmektedir. Bunun yanında usta yeni eğitim teknikleri geliştirebilmeli, işe yeni başlayan kişiyle arkadaşlık kurabilmeli, ona yardım edebilmeli ve onu kollayabilmelidir. Bu nitelikler usta olan kişinin aynı zamanda da üretkenlik vasfı taşımasını sağlar. İşe yeni başlayan kişinin yüksek kariyer beklentileri ile ilgili usta olan kişi yardımcı olabilir ve böylelikle örgüte yararlı olarak gelişimlerini sağlayabilirler. Hamiler, himaye ettikleri kişilere bir yandan iş ve işle ilgili hedeflere ulaşabilmeleri için gerekli yöntemleri öğretirken, diğer taraftan da onlara sahip olmaları gereken özel becerileri göstererek kariyerlerinde ilerlemeleri için yeni fırsatlar tanırlar. Çırak olan kişiler ise, kendi kariyer yaşamlarındaki hedeflerine ulaşabilmek için ustalardan yardım alırlar. Çıraklar, genellikle sorumluluk almayı amaçlar ve bunun sonucunda da çeşitli deneyimler kazanmayı beklerler. Bu ilişkiye biri tecrübeli diğeri tecrübesiz olmak üzere iki kişi arasında geçen özel bir ilişki olarak bakılabilir (Kutaniş 2003).

1980'in başlarında, mentorluk geniş kapsamlı bir yöntem olarak eğitim literatürüne girdiğinde eğitimsel gelişme amaçlanmıştır. Mentorluk, nitelikli öğretmen yetiştirmek ve öğretimde yeni düzenlemeler yapmak için bir araç olarak düşünülerek büyük beklentilerle doğmuştur. Öğretimin ilk üç yılı boyunca öğretmenlerin yıpranma oranıyla ilgili duyulan endişe ve stajyer öğretmenlerin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunlar üzerine politikacılar stajyer öğretmenlere ilk yıllarında yardım edilmesi ve destek verilmesi gerektiğini fark etmişlerdir. Mentorluk otuzdan fazla ülkede yayılmaya başlamıştır. Yeniden öğretmen yetiştirmeye yönelik öneriler, öğretmen adaylarının stajlarında deneyimli öğretmenlerle çalışması ve profesyonel gelişim okulları gibi yeniden yapılandırılmış okullarla ilgili düzenlemeler yapılması için sunulmuştur. Şuan deneyimli öğretmenlerin mentor olarak hizmet vermesi, stajyer öğretmenlerin yeni yöntemler öğrenmesi ve yeni profesyonel standartlara göre sosyalleşmesi beklenmektedir. Metorluk stajyer öğretmenler için yeni kariyer geliştirme fırsatları yanında, onlara deneyim sağlar. Mentorluk stajyer öğretmenin ilk yılında ona yardım etmekten daha fazlasını sunar. Eğer mentorluğun işlevi reform yapmak ise, öğretmen eğitimini anlayarak rehberlik edilen ve işbirliğinden yana olan bir profesyonellikle desteklenen iyi bir öğretimle bağlantılı olmalıdır. Mentorluk sistemi hem mentorlara hem de öğretmen adaylarına destek veren okul ile üniversite arasındaki ilişkiye bağlıdır (Yirci ve Kocabaş, 2012).

Günümüzde mentorluk sisteminin kullanılmasındaki amaç insan potansiyelini geliştirmek, kurum kültürünü aktarmak, akademik yönden veya kariyer yönünden hedef kitleye destek vermek bunun sonucu olarak da daha etkili bir insan kaynağı yaratmaktır. Kişiler bu karmaşık ve sürekli değişken iş yaşantısına ayak uydurabilmek için özelliklerini geliştirmek zorundadırlar.

2.1.2. Mentorun nitelikleri

Danışmanlık sistemi, okuldaki deneyimli bir öğretmen ile (danışman) öğretmenliğe yeni başlamış bir öğretmen (danışan) arasında karşılıklı anlayış esasına dayalı olarak kurulan ve bir öğretim yılı süresinde yürütülen planlı ve dinamik bir süreçtir. Stajyer öğretmenler desteğe, bir yere ait olma duygusuna ve sadece

öğrencilerinin yaşamlarında değil kendi mesleklerinde de fark yaratacak bilgiye gereksinim duyarlar. Göreve yeni başlayan bir öğretmenin en çok ihtiyaç duyduğu yardım, okulun ve eğitim sisteminin işleyişi hakkında bilgidir. Bu yüzden öğretmenin, yaptığı günlük faaliyetlerle ilgili olarak ona sürekli pratik öğütler verebilecek ve çalışmalarında kendisini sürekli olarak destekleyebilecek daha tecrübeli bir öğretmene ihtiyacı vardır. Bu ihtiyaç, öğretmenin mesleğinde yıpranmadan kalabilmesi ve bir öğretmen olarak kendine güvenini kazanabilmesi için kaçınılmazdır (Eisenmann ve Thornton 1999).

Mentorlar, menteelerin mesleklerinde iyi öğretmen olmalarına yardımcı olmalı ve onları değerlendirmelidir (Zanting, Verloop, Vermunt ve Driel, 1998). Elliott ve Calderhead (1994), tarafından üretilen bir çalışmada danışmanların görevleri şu şekilde belirlenmiştir: Rehber ve lider olma, iyi bir dinleyici ve arkadaş olma, stajyer öğretmenlerin programlarını düzenleyebilmek için iyi bir organizatör olma. Danışmanın özellikle destekleyici olmasının sebebi stajyer öğretmenlerin kendilerine güvenmelerini sağlamaktır. (Rivenbark, V., Dunbar, J., Gaskins, M., Harrington, B., Lovacchini, L., Mingo, A., Myers, B., Hagevik, R., Parker, E., White, T. (2007).

Wildman ve ark. (1992), çalışmalarında danışmanların yansıtma, işbirliğinde bulunarak sorun çözme ve model olma stratejilerini kullanarak gerçek yeterliliklerini geliştirmeye çalıştıkları ve daha fazla duygusal destek verdikleri sonucuna varmıştır. Bu kavramsal farklılıklar her mentorun görevlerini farklı olarak belirlemesinden kaynaklanmaktadır. Buna rağmen genel kanı danışmanın rolünün, süreç boyunca danışanlarla yakın etkileşim kurmaları nedeniyle çok önemli ve etkili olduğudur. Kişisel özellikler, danışmanlık programının başarıyla sonuçlanmasında önemli rol oynar. Öğretmenlerin düşünce özellikleri, dürüst, sevecen, cana yakın olması, olumlu tutumlar sergilemesi ve tehdit edici olmaması, özel eğitim danışmanları için önemlidir. Ayrıca özel eğitim öğretmenleri danışmanlarının güvenilir olması gerektiğini belirtmişlerdir. Yapılan bir çalışmada stajyer özel eğitim öğretmenleri danışmanlarından aldıkları en etkili destek olduğu için duygusal destek görmek istemişlerdir (Whitaker, 2003). Duygusal destek, materyaller ve kaynaklar, okul sisteminin bilgileri ve özel eğitimle ilgili sistem bilgilerinin danışmanlık programının etkisine yönelik algıları değiştirdiği

açıklanmıştır. Stajyer öğretmenlerin yer aldığı başka çalışmalarda da benzer görüşler yansıtılmıştır.

Boyer'in (1999) çalışmasında, öğretmenlerin özel eğitimdeki prosedürler ve yöntemlerle ilgili daha fazla bilgiye gereksinim duydukları görülmüştür. Lane ve Canosa'un çalışmasına katılan öğretmenler (1995), işlevsel olan eğitsel materyalleri seçmede ve uyum sağlamada danışmanların uzman olmalarının önemli olduğunu söylemişlerdir. Maddex (1994), danışmanların stajyer öğretmenlere yapacağı en büyük yardımın dersi planlama, materyal seçimi, sınıf yönetimi, öğretim teknikleri ve müfredat alanlarında olduğunu belirtmiştir. Gibb ve Welch (1998), Utah Danışman Öğretmen Akademisi'nde (Utah Personnel Development Center) davranış yönetiminin danışmanlıkta en sık karşılaşılan alan olduğunu belirlemişlerdir. Ayrıca yapılan birçok çalışma danışmanlığın doğrudan; durumlar, sorunlar ve konularla ilgili olduğunda faydalı olduğunu göstermektedir

2.1.3. Mentorluk türleri

Maynard ve Furlong (1994), danışmanların görevlerini incelemişler ve üç danışmanlık modelini ortaya çıkarmışlardır. Bunlar; yansıtıcı model, yeterlilik modeli ve çıraklık modelidir. Maynard ve Furlong'e göre bu modeller öğretmen eğitiminde kullanılmalıdır. Öğretimin başında, stajyer öğretmenler danışmanlarını gözlemleyerek öğrenebilmektedir. Daha sonra öğretmen öğretim yaparken yeteneklerini danışmanı ile sistemli şekilde geliştirmek durumundadır. Danışmanın iki önemli görevi Tomlinson (1995) tarafından yansıtıcı ve kolaylaştırıcı olması şeklinde ayrılmıştır. Yansıtıcı olan mentorlar yansıtma becerilerini ve öğretmenin uygulama sürecinin gelişimine yardım etmeyi de içeren danışmanlık görevini yerine getirirler. Buna ek olarak danışmanlar stajyer öğretmenin motivasyonunu sağlarlar. Tomlinson'a göre mentorluk sisteminin kolaylaştırıcılık yönünün bir parçası olarak her zaman danışmanlık yönü vardır.

Feiman-Nemser ve Parker (1993), mentorluk sisteminde kolayca danışmanın görevlerine yönelik iki amaç belirlemiştir. Danışman iyi öğretmen yetiştirmeye yardımcı olmalıdır ve aynı zamanda öğretmen adaylarını bütünüyle desteklemek

zorundadır. İlk amaç değerlendirme odaklıdır ve Tomlinson tarafından tanımlanan danışmanın yansıtıcı rolüyle benzer görünmektedir. İkinci amaç ise yardım odaklıdır ve danışmanın kolaylaştırıcı rolüyle paraleldir. Kişisel ve kavramsal etkiler danışmanın görevlerini şekillendirmektedir. Ancak yapılan çalışmalar danışmanın görevleri ile ilgili bazı ortak noktalar ortaya çıkarmıştır.

Franke ve Dahlgren (1996), Mentor ve menteelerin algıları üzerinde çalışmış, geleneksel yaklaşımla yansıtıcı yaklaşım arasındaki farkı belirlemiştir. Geleneksel yaklaşımda danışmanların mesleki bilgileri ve yeterlilikleri görmezden gelinir. Aday öğretmenin gerçekleştirdiği öğretim ve buna bağlı olarak danışman danışan görüşmeleri, uygulama yapmak için fırsat olarak düşünülür. Danışman ve danışan görüşmelerinde yer alan konular aşamalı olarak ele alınır ve genel ilkelere yönelik bazı sunumlar yapılır. Yansıtıcı yaklaşımda ise önemli olan öğretmen adayının bireysel performansından daha çok, adayın öğretmeyi öğrenebilmesidir. Danışan-danışman görüşmeleri, mesleki bilgi ve becerileri geliştirmek için fırsat yaratır.

Alanyazında farklı mentörlük uygulamaları ile karşılaşılma ile birlikte genel olarak mentörlük modelleri şu şekilde sıralanabilir: Formal ve informal mentorluk, yönetsel mentorluk, durumsal mentorluk, elektronik mentorluk, grup mentorluğu, akran mentorluğu, tersine yönde mentorluk, ve birebir mettorluktur (Kuzu, Kahraman, Odabaşı, 2012; Yıldırım, 2013).

Formal ve informal mentorluk

Mentorluk; eğitim, öğrenim ve gelişimi amaçlayan bir yardımlaşma ve paylaşma ilişkisidir. Bu ilişkide Mentor; zamanını, bilgisini ve çabasını kendisinden daha az deneyimli bir kişinin (mentee) verimliliğini ve başarısını artırmak için gereken bilgi ve becerileri kazanması amacıyla geçirir. Mentee de aktif olarak mentorunun yardımı ile gelişimini yönlendirir (Cantimer, 2008). Mentorluk güçlü bir kişisel gelişim aracıdır. Benzer deneyimleri paylaşan ya da benzer alanlarda çalışan iki insan (danışan ve danışman) arasındaki ortaklıktır. Danışmanlık hizmeti karşılıklı güven ve saygıya

dayanan yararlı bir ilişkidir ve danışmanlık hizmeti danışana kariyerindeki ilerlemeler ve seçenekler üzerinde düşünme fırsatı verir.

Mentorluk temelde informal ve formal iki farklı yaklaşım olarak karşımıza çıkmaktadır. Herhangi bir planlamanın olmadığı kendiliğinden gelişen mentörlük, informal mentorluk olarak ifade edilmektedir (Kuzu, Kahraman, Odabaşı, 2012). İnformal mentorluk başlangıcı ve bitişi belirli olan bir süreçtir (Vatan, 2009). İnformal mentorluk genellikle gelişimsel gereksinimlerden kaynaklanır, (Yıldırım, 2013).

Formal mentorluk ise daha çok büyük şirketler tarafından tercih edilir ve örgütsel beklentilerin karşılanmasına dayanır (Yıldırım, 2013). Formal mentorluk Programlarına katılım gönüllülük esasına dayalıdır ve bazı programlarda hazırlık ve oryantasyon mevcuttur (Kuzu, Kahraman, Odabaşı, 2012).

Yönetsel mentorluk

Yöneticilerin çalışanlarına uyguladığı mentorluk çeşididir. Fakat bu, sadece o anki görev tanımlarıyla sınırlıdır. Yöneticilerin tüm çalışanlarına eşit zaman ayırmaları zordur. Ayrılan zamanın eşit olmaması çalışanlarda motivasyon düşüşüne yol açabilmektedir. Bu yüzden, yöneticinin mentor olarak çalışanlarıyla ilişki kurması, her zaman kendi başına yeterli olmayabilmektedir (Polater, 2003).

Durumsal mentorluk

Mentorluğa ihtiyaç duyan kişiye doğru zamanda yapılan genellikle kısa süreli ve acil yardımdır. Örneğin; bir çalışanın ofis içinde kullanılmaya başlanan yeni bir bilgisayar sistemini çalışma arkadaşına anlatması durumsal akıl hocalığıdır. Bu tür akıl hocalığı kısa zamanda ve belirli bir amaç doğrultusunda gerçekleşse de daha uzun süren ve daha geniş kapsamlı bir ilişki haline getirilebilir.

Elektronik mentorluk

Yeni teknolojilerin entegrasyonu sonucunda elektronik mentorluk (e-mentorluk), geleneksel yüz-yüze gerçekleşen mentorluk yanında (bazen tamamlayıcı olarak) esnek bir alternatif olarak karşımıza çıkmaktadır (Single ve Single, 2005, s.301; Shresta, vd., 2009, aktaranlar: Kuzu, Kahraman, Odabaşı, 2012: 178). E-mentorluk, kişilerin birbirlerine kolay ulaşabilmesini, zaman ve coğrafyadan bağımsız olarak bilgi ve tecrübe paylaşımında bulunmasını sağlamaktadır. Genel olarak e-mentorluk uygulama programlarında çevrimiçi ve çevrimdışı etkileşim araçları kullanılmaktadır. Bunlar: e-posta, forum sesli ve görüntülü sohbet yazılımıdır (Kuzu, Kahraman, Odabaşı, 2012).

Grup mentorluğu

Farklı özelliklere sahip en az 3-4 kişinin etkileşimde bulunduğu süreçtir, etkileşimi ve paylaşımı arttırmak açısından tercih edilmektedir (Kuzu, Kahraman, Odabaşı, 2012). Bu mentorluk türünde bir mentee için birden çok mentor görevlendirilir. Mentee, mentorların bilgi ve tecrübesinden yararlanır (Yıldırım, 2013).

Akran mentorluğu

Benzer şartlara sahip akranların öğrenme sürecinde birbirine destek olmasını kapsar, eğitim kurumlarında yaygın uygulamaları ile karşılaşılmaktadır (Kuzu, Kahraman, Odabaşı, 2012). Kurumsal veya gönüllü olarak gelişen mentorluk türüdür. Genellikle kişisel olarak düzenlenir ve grup üyelerinin uzmanlığından yararlanma avantajı sunar. Geleneksel hiyerarşik mentorluk ilişkilerine bir alternatif olarak kabul edilebilir.

Ters yönde mentorluk

Ters yönde mentorlukta tecrübe sahibi yaşlı değil gençtir, özellikle son dönemde yeni nesil (İnternet nesli) bilgiye daha kolay ulaşabilmekte ve bilgisayar ve teknolojinin kullanımında yaşlılardan tecrübeli olabilmektedirler (Kuzu, Kahraman, Odabaşı, 2012).

Birebir mentorluk

Mentor ve menteeeler arasında belli bir amaç ve süre için düzenlenmektedir. Mentorluk sürecinde mentörler bilgi, beceri ve tecrübelerini mentee ile paylaşmaya açık, gerektiğinde menteeeye psikolojik olarak destek olan onu motive eden roller üstlenmelidir. Bunun yanında menteenin performansını gözden geçiren, olumlu-olumsuz yönleri ile yorumlayan, fırsat ve tehditler konusunda öneriler getiren, menteenin her zaman rahat erişebileceği ve her konuda danışabileceği, gerektiğinde rol model olabilmesi beklenmektedir Lockwood, 2005, aktaranlar: Kuzu, Kahraman, Odabaşı, 2012: 177).

2.1.4. Mentorluk programı ve faydaları

Danışmanlık, stajyer öğretmen eğitim programlarında etkili bir unsurdur. Danışmanlık insanların yeteneklerini, potansiyellerini, performanslarını en üst düzeye getirmek, kendi öğrenme şekillerini düzenlemek için ve kendi istedikleri kişi olmak için insanlara destek ve cesaret verir. Arends ve Ragazio-DiGilio (2000) ve Serpell (2000), genellikle deneyimli öğretmenlerin danışmanlık yaptığı çalışmanın etkili olduğunu ileri sürmektedir. Danışmanlık programları yetişkin bireyin gelişimini ve öğrenmesini, idare etme ve iletişim becerilerini desteklemeyi içermektedir.

Öğretmeni nitelikli hale getirmek, katılımcıların bölgenin kültürel ihtiyaçlarını farkında olmasını ve bölge müfredatında başarılı olmasını sağlamak, öğretmen etkisini arttırmak, deneyimli personele gelişmesi için fırsat sağlamak, işbirliğini arttırmak, gönüllülerin ve öğrenmelerin sınıf yönetimini doğru olarak uygulamak için birlikte çalışmalarını sağlamak danışmanlık programının amaçlarındandır. Mentorluk programlarının başarısı, mentor ve danışanların istekliliğine ve sorumluluklarını kabul etmesine bağlıdır (Wojewodzki ve diğerleri, 1998, aktaran: Çelik, 2011). Mentorlar sorumlu oldukları çalışanların gelişimini teşvik eden başarılı rol modelleridir. Sorumlu oldukları deneyimsiz çalışanın gelişimi için gerekli olan bilgilendirme ve yönlendirmeleri yapar. Mentorlar sorumlu oldukları çalışanın yeteneklerinin etkin

kullanımını sağlamak için çalışır ve gelecekte alacağı sorumlulukları düşünmeye teşvik eder (Culpepper 2000, aktaran: Çelik, 2011).

Mentorluğun faydalarını Polater (2003) şu şekilde sıralanmaktadır: Kurumda üretkenlik artar. Kurum içersine kariyer planlama ve kariyer rehberliği uygulamaları gelişir. Geleceğin mentorları yetişir. Mesleğe yeni başlayan elemanlar içinde bulundukları organizasyonun beklentilerini, politikalarını ve kaynaklarını daha iyi anlarlar. Kurumun farklı alanlarında iletişim gelişir Menttenin bilgilerinin artmasını ve yeteneklerinin gelişmesini sağlar. Mentteenin kendine güven duymasını sağlar. Mentor ise menteenin gelişiminden tatmin duyar ve yeni fikirleri test etme sorumluluğu duyar. 9 stajyer öğretmenle yürütülen niteliksel bir çalışmada, Boyer (1999), dokuz öğretmenin sekizi özel eğitimde kalma kararlarını danışmanlarına bağlamışlardır. Boyer (1999), danışmanlık programına katılan öğretmenlerin kendilerine ve öğretim şekillerine güvendikleri sonucuna varmıştır. Her stajyer öğretmen kendileri ve öğrencileri için danışmanla toplantı yaptıklarını ve bu nedenle kendilerini yeterli, güvenli ve değerli hissettiklerini belirtmiştir.

Kueker ve Haensly (1991) yaptıkları çalışmada, ilk yıllarında danışman desteği alan sekiz stajyer özel eğitim öğretmenin kendilerine güvenlerinin arttığını belirtmektedir. Bir yılın sonunda yapılan bir araştırmada çok sayıda öğretmen ilk yıllarında danışmanlık programına katılımının önemli olduğunu söylemişlerdir.

Lane ve Canosa (1995), genel memnuniyetin yanında danışmanlık programının diğer etkilerini de sunmuşlardır. Bu çalışma Johns Hopkins Üniversitesi'nde stajyer öğretmenlerin etkili öğretim yapmaları için ve kıdemli öğretmenlere ise destek vermek, onlarla işbirliği içerisinde bulunmak için geliştirilen danışmanlık programına odaklanmayı incelemiştir. Yapılan anketler danışmanlık programının stajyer ve kıdemli öğretmenlerin gelişimlerine ve işbirliği yapma yeteneklerine önemli ölçüde katkıda bulunduğunu göstermektedir. Burada önemli olan sorun ise danışmanın değerlendirilememesidir.

İncelenen bütün çalışmalar stajyer öğretmenlerin danışmanlık sisteminden duydukları memnuniyetle ilgili olmasına ek olarak danışmanlık programının danışman için de faydaları bulunmaktadır (Kueker ve Haensly, 1991). Birçok danışman stajyer öğretmenlerle çalışmanın kişisel gelişimlerini arttırdığını düşünmektedir. Lane ve Canosa 'a göre (1995), danışmanlar, işbirliği ve danışmanlık yaparken kendilerini aynı zamanda da kişiler arası ilişkilerini geliştirmek için bir fırsat olarak görmektedirler. Danışman, kendinden daha genç ve deneyimsiz birine yol gösterir, onun yolunu çizmesine yardımcı olur. Empati kurmayı, kendisine güvenen birini olduğu gibi kabul etmeyi, yargılamamayı öğrenir. Destekleyici, sahiplenici, yol gösterici, danışman, koruyucu, teşvik edici, sırdaş, dost gibi, farklı roller üstlenerek zenginleştirici deneyimler yaşar. Ayrıca danışman; danışmanlık yaptığı kişinin sorumluluk duygusunu ve kendine olan güvenini artırmaya yönelik kendi tutumunu sorgular, danışmanlık yaptığı kişiye ödev verme, seçenek gösterme, soyut düşünceyi geliştirme gibi görevler üstlenirken, bir ilişkiyi yapılandırmayı, yönlendirmeyi öğrenir ve cesaretlendirme, koşulsuz kabul etme, birikim ve deneyimlerini paylaşma, danışmanlık yaptığı kişinin ihtiyaçlarını kendininkilerin önünde tutma gibi roller, danışman için de ayrı bir olgunlaşma fırsatıdır.

Danışmanlık programına katılan kişi ise kendi kişisel gelişimini iletir. Bu nedenle profesyonel destek alan stajyer açısından da danışmanlık ilişkisi çok önemlidir. Danışılan kişinin bu ilişkiden elde edeceği yararlar ise şöyledir: Kişinin özsaygısı, güven duygusu, özgüveni ve direnci gelişir, duygusal olgunluğu artar, arkadaşlıklarının, ilişkilerinin, meslektaş dayanışmasını, insanlarla etkileşimini olumlu yönde etkiler, yeni fikirler, açılımlar, yenilikçi yaklaşımlar sunarak zihinsel uyarılma sağlar ve danışmanlığa ihtiyacı olan kişi genellikle hevesli, zeki, hırslıdır ve bunların yanında kendini sürekli aşmaya çalışır (Lane ve Canosa, 1995).

Okullarda ilerlemeyi sağlamak zor bir süreçtir ve birçok engelle karşılaşılır. Mentorluk göreve yeni başlamış öğretmenlerin ve idarecilerin uzman bir kişi tarafından yetiştirilmesini sağlarken diğer taraftan kuruma da çeşitli faydalar sağlar. Bunlar dört ana başlık altında toplanabilir: İşler daha iyi yapılır, kurum değeri ve kültürü aktarılır, değişim imkânı sunar son olarak ise kurum standardı ve kalitesi artar (Hale, 1996).

Bunlara ek olarak; artan verimlilik üretimi ve kaliteyi yükseltir, geleceğin liderlerinin yetişmesine olanak tanır, kurum içinde kariyer planlama, kariyer rehberliği uygulamaları gelişir. Bu uygulamalar çalışanların örgüte bağlılığını, motivasyonunu, örgüte olan güvenini ve verimliliğini arttırır. Mentorluk kurum içi iletişimi geliştirir.

Hazırlanan programlar danışan ve danışman arasında sürekli bir ilişki oluşmasını sağlar. Çalışmaların çoğu, mesleğin ilk yılındaki başarı ve danışmanlık sürecinden öğretmenlerin memnun olup olmamasını etkileyen en önemli nedenlerden bir tanesinin danışan ve danışmanın sürekli bir ilişki içerisinde olmasını göstermiştir. Yapılan çalışmalarda en belirgin unsurlar danışmanlık programının etkileri ve danışmanla danışan arasında kurulan anlamlı ilişkidir. Direkt olarak danışmanlık programında kurulacak olan etkileşimlerin ölçüsünü ve sıklığını etkileyen faktörler danışmanın yakınlığını, toplantılar için ayrılan zamanı ve sürekli yapılacak olan toplantıları kapsar. Birçok danışmanlık programı danışman ve danışan etkileşimini kolaylaştıracağı düşünülen bu özellikleri taşır.

Özel eğitimdeki çalışmalarda ise danışmanlık sürecinde yer alan danışmanların özel eğitim öğretmenleri olması gerektiğini belirtmektedirler. Bu kanının nedeni; stajyer özel eğitim öğretmenin mesleğin ilk yılındaki beklentilerini karşılayacak danışmanın temel bilgisi ve deneyimidir. White (1996), devlette çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yıpranma oranları üzerinde Kentucky Stajyer Öğretmen Programı'nın etkilerini incelemiştir. Danışman özel eğitim öğretmeni olduğunda, stajyer öğretmenler daha fazla soru sorabildiklerini, yardım isteyebildiklerini ve ihtiyaç duydukları alanlarda daha nitelikli yardım aldıklarını söylemişlerdir. Genel olarak sonuçlar stajyerlik programının stajyerlerin özel eğitimde kalıp kalmama kararlarını etkilemediğini göstermektedir. Fakat bir özel eğitim öğretmeni danışman olduğunda, stajyer öğretmenlerin ilk yıllarında daha başarılı olduklarını belirttiği görülmektedir.

Mentorluk uygulamalarında, uygun olmayan eşleştirme, görüşmelerin uygun zamanlanamaması, coğrafi engel, mentor tarafından menteenin ihmali ve beklentileri karşılamama, mentorluk yapanlarda da kendini yetersizlik hissi ve az sayıda mentor ve

menteenin bulunması vb. çeşitli problemlerle karşılaşıldığı belirtilmektedir (Watson, 2006, aktaranlar: Kuzu, Kahraman, Odabaşı, 2012: 178).

2.1.5. Mentorluk süreci

Öğretmenin kendini nitelikli olarak yetiştirmesi ise kuramsal bilginin uygulamayla birleştirilmesine bağlıdır. Öğretmenlik uygulaması sırasında öğretmen adayı, gelecekte üstleneceği öğretmen rolüne hazırlanmak için çaba gösterir. Bu nedenle öğretmen adaylarının meslek yaşamları süresince yararlanacakları ilk deneyimlerini kazanmalarına yönelik danışmanlık programları öğretmenin kendini geliştirmesi için çok önemlidir (Calderhead, 1991).

Danışmanlık (mentoring), kişide var olan özellikleri paylaşmak değil, ona kendi içindeki özelliklerini göstermede yardımcı olma, onun bu özelliklere nasıl ulaşacağını göstermektir. İş yaşamındaki uygulama sürecinde ise mentorluk, hem işe yeni başlayan kişilerin kuruma kazandırılma hem de kurumu tanıyıp bilgi edinme amaçlı kullanılmaktadır (Ceylan, 2007).

Öğretmen adaylarının eğitimi sırasında öğrenmelerini kolaylaştırmak için stajyer öğretmenler mentorlar (danışman) tarafından denetlenirler. Mentorluk hem öğretmen eğitimi alanında hem de uygulama ve araştırma alanlarında güncel bir konudur. Fakat danışmanlık olgusu yani mentorluk, açıkça kavramsallaştırılmamıştır. Mentorluğun birçok tanımı literatürde yer almaktadır. Bu kavram bir yönden belirsiz kalmıştır çünkü hem araştırmacılar hem de mentorlar, menteenin (danışan kişi) öğrenmesine katkıda bulunarak danışmanlık anlayışı geliştirmektedir. Diğer taraftan danışmanlığın standart bir tanımı yapmak mentorların kendi bireysel sorumluluklarını belirledikleri için çok zordur. Bu nedenle danışmanlığın yapısı kendine özgüdür. Her şeyden önce mentorların kişisel anlayışlarından dolayı mentorluğun farklı biçimleri vardır. Danışmanlığın farklı şekillerde uygulandığını; resmi yükümlülükler, çalışma koşulları, seçimlerinin mentorların kendi sorumluluklarını tanımlama şekillerine göre farklılıklar yarattığını belirtmektedirler (Edwards ve Collison, 1995).

Yapılan araştırmalar danışmanlık sürecine katılan öğretmenlerin danışmanlık sistemini önemli bir yöntem olarak gördüğünü göstermektedir. Stajyer öğretmenlerle çalışan danışmanlara göre, danışmanlık sistemi stajyer öğretmenlerin çalışacakları sınıflarda yarar sağlayacak bir yaklaşımdır. Stajyer öğretmenin öğrenimini ve öğretimini geliştirmeye yönelik oluşturulan danışmanlık programları, danışmanlık sisteminin etkisiyle ilgili üç temel varsayıma dayanır. Birincisi stajyer öğretmenlerin öğretimsel sorumluluklara uyum sağlamasına ve öğretmenin okul içinde sosyalleşmesine yardımcı olur. İkincisi stajyer öğretmenin pedagojik yönden gelişimini sağlar ve üçüncüsü ise stajyer öğretmenin mesleğine alışmasını sağlar.

Öğretmen yetiştirme genel eğitimde olduğu kadar özel eğitimde önemli bir konu ve sorundur. Özel eğitimde görev yapacak kişiler öğretmenlik formasyonuna sahip olmanın yanı sıra özel gereksinimli öğrencilerin özelliklerine ve eğitimlerine yönelik eğitim almış olması gerekmektedir. Gelişen ve değişen günümüz şartlarına bağlı olarak özel eğitim alanındaki gelişmeler özel gereksinimli öğrencilerin mümkün olduğunca en az kısıtlayıcı eğitim ortamlarında eğitim almaları gerektiği düşüncesini geliştirmiştir. Bu düşünceyle birlikte özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim ortamları farklılaşmıştır. Farklılaşan eğitim ortamlarıyla birlikte öğretmenin yeterli ve nitelikli olmasını gerekli kılmıştır. Nitelikli özel eğitim öğretmenin yetiştirilmesi özel gereksinimli öğrencilere yönelik yapılacak öğretim açısından önemlidir. Yapılan alanyazın incelemelerinde özel eğitim öğretmenlerinin yeterli destek alamadıklarından dolayı öğrendikleri bilgileri uygularken sorun yaşadıkları, görölmektedir. Bu nedenle öğretmenler mesleklerinden ayrılmakta ve farklı meslekleri seçtikleri dikkat çekmektedir. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin %50'si göreve başladıkları ilk beş yıl içerisinde görevlerinden ayrılmaktadırlar. Özetle, öğretmenlerin mesleklerinde başarılı ve kalıcı olabilmeleri için değişen gereksinimlere göre uygun bilgiler edinmeleri, edindikleri bu bilgileri uygun şekilde uygulamaya aktarmalarına yardımcı olabilecek mesleki gelişim olanaklarının onlara sağlanması gereklidir (Yirci ve Kocabaş, 2012).

2.2. İlgili Çalışmalar

Amerika Birleşik Devletleri'nin yanı sıra birçok ülkede öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile ilgili önlemler alınmaktadır. Almanya, İsviçre, İngiltere, Çin ve Japonya gibi birçok ülkede öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik düzenlemeler yapıldığı görülmektedir. Almanya'da eğitim ve mesleki gelişim etkinlikleri eyalet bazında düzenlenmektedir. Mesleki gelişim etkinlikleri öğretmenlerin belirlenen gereksinimlerine göre merkezi olarak belirlenmekte ve duyurulmaktadır. Yerel olarak belirtilen gereksinimlere ve mesleki gelişim düzenlemelerine ise yine merkezi olarak karar verilmektedir. İngiltere'de ise mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesi yerel düzeyde okullarca ve yerel yönetimin eğitim birimi tarafından planlanıp yürütülebilmektedir. Öğretmenlerin görevde yükseltilme gibi görev değişikliklerinde katıldıkları mesleki gelişim etkinlikleri dikkate alınmaktadır. İsviçre'de mesleki gelişimlerin düzenlenmesi bölgelerin merkezi planlama ve uygulama yolu ile yapılabilmektedir (MEB, 2006). Öğretmenlerin yılda iki hafta mesleki gelişim etkinliklerine katılmaları zorunlu tutulmaktadır. Ayrıca görev değişikliklerinde mesleki gelişim önemli olduğu için öğretmenlerin meslek yaşantıları boyunca altı aylık dilimlerde iki kez ücretli izinli sayılmaları mümkün olmaktadır. Çin'de ise öğretmenlerin mesleki gelişim etkinlikleri merkezi ve yerel düzeyde planlanıp, uygulanabilmektedir. Devlet organlarının mesleki gelişim etkinliklerini düzenlemede ve uygulamada farklı kurum ve kuruluşlardan destek aldığı da görülmektedir (MEB, 2006). Finlandiya'da öğretmenlerin ilk yılındaki mentorluk ilgili birkaç çalışma yapılmıştır. Sonuçlar Finlandiya'daki okulların yeni öğretmenin profesyonel gelişimini destekleyici bir araç olarak mentorluğa ihtiyacı olduğunu göstermektedir. Ayrıca bir öğretmenin işbirliğine, farklı uygulamaların paylaşımına ve karşılıklı desteğe daha açık olması gerektiği savunulmaktadır (Yirci ve Kocabaş, 2012).

İsveç'te ise ülke genelinde öğretmenlerin mesleki kariyerlerinin ilk yıllarında kullanılan bir mentorluk hizmeti yoktur. Mentorlukla ilgili uygulamalar belediyeden belediyeye ya da okuldan okula değişiklik göstermektedir. 2011 yılında 4 yeni öğretmen eğitimi programı uygulamaya konmuştur. Tüm öğretmen eğitimi programları alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi ve 3 kredilik okul uygulaması çalışmalarını içerir.

İsveç öğretmenleri için mentorluk hükümetin öğretmen istihdamında bazı zorunlu uygulamaları hayata geçirmesiyle birlikte son zamanlarda önem kazanmaktadır. Bu uygulamalar öğretmenlerin iş başına getirilmelerinde mentorluk programlarını, aday öğretmenlik uygulamasını ve öğretmenlerin merkezi unsurlar olarak kayıt altına alınmasını kapsamaktadır. Bu reform yeni öğretmenlerin bir yıl süreyle bir mentor gözetiminde adaylık süreci geçirmesini şart koşturmaktadır. Okul müdürü öğretmenin adaylık süreci boyunca değerlendirilmesinden sorumlu olup onun adaylığının kalkıp kalkmamasıyla ilgili tavsiyelerde bulunur. 2004 yılında yapılan bir araştırmaya göre aday öğretmen statüsündeki yeni öğretmenlerin % 59'u okul tarafından tayin edilmiş bir mentora sahiptir. Bu öğretmenlerin % 63'ü yeni bir öğretmen olarak ihtiyaç duydukları yardımı mentorlardan aldıklarını belirtmektedirler (Yırcı ve Kocabaş, 2012).

Japonya'da mesleki gelişim etkinliklerinin düzenlenmesi ise yerel boyutta yapılmaktadır. Göreve yeni başlayan, on yılını dolduran öğretmenler ve yönetici olanlar için mesleki gelişim programları düzenlenmektedir. Düzenlenen bu programlara öğretmenler yerel yönetimlerce görevlendirilmekte ve katılımları zorunlu tutulmaktadır (MEB, 2006). 1988 yılından itibaren göreve yeni başlayan öğretmenler için hizmet içi öğretmen eğitim programı iki kurstan oluşturularak başlatılmıştır. Yeni öğretmenlerin hepsi bir yıl süreli bu programa katılmak zorundadır. Birinci kursta, yeni öğretmenlerin öğretim becerilerini ve sorumluluk duygusunu geliştirmeyi, bilgilerini arttırmayı amaçlanmaktadır. Bu programda eğitim yönetimi, sınıf yönetimi, boş zaman merkezlerinde öğretmenlik, şirketlerde çalışmam deneyimi gibi konularda ders anlatımlarını ve uygulamaları içeren eğitimlerden oluşur. Diğer kursta ise deneyimli bir öğretmen eşliğinde okulda gerçekleştirilen yılda en az 300 saatlik eğitimlerden oluşur. Bu eğitimler aday öğretmenlerin derslerinin gözlemlenmesini, aday öğretmen için örnek ders yapmayı ve okul işleriyle ilgili pek çok konuda mesleki rehberlik yapmayı kapsamaktadır. Böyle bir durumda deneyimli bir öğretmen ile rehberlik ettiği yeni öğretmen arasında bir mentorluk ilişkisinden söz etmek mümkündür. Bu eğitimlerdeki mentor öğretmen göreve yeni başlayan öğretmenin derse hazırlanmasına yardım eder, ders planlarını kontrol eder, ders sonrası ise gördüğü hususlarla ilgili tavsiyelerde bulunulur. Mentor öğretmenler yeni öğretmenlerin yetiştirilmesiyle ilgili pek çok

konuda sorumluluk sahibi olduklarından sahip oldukları beceriler yeni öğretmenin gelişimi için çok önemlidir (Yırcı ve Kocabaş, 2012).

Norveç'te ise 1990'lardan beri öğretmen mentorluğu profesyonel bir alan olarak gelişmektedir. Neredeyse Norveç' teki öğretmen yetiştiren okulların tamamı bir şekilde mentorluk eğitimi sunmaktadır (Yırcı ve Kocabaş, 2012).

Türkiye'de öğretmenlik mesleğine hazırlık; genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon ile sağlanır. Çağdaş örgütlerde bireylerin hizmet öncesinde aldıkları eğitim mesleki öğrenimleri ve görevleri için bir hazırlık aşamasını oluşturur. Bireylerin mesleki yetiştirmeleri ise örgüt ortamında görevleri başında verilen eğitim hizmetiyle gerçekleştirilir. Öğretmenlerin iş başında mesleki yetiştirmeleri ise okul ortamında deneyimli bir rehber öğretmenin gözetiminde gerçekleştirilir. Adaylık dönemi adı verilen bu dönem aday öğretmenin hizmet öncesi eğitimini tamamlayıp, mesleğe atanmasıyla başlayan ve MEB tarafından asil öğretmen olarak atanmasına kadar geçen 1 ya da 2 yıllık süreyi kapsamaktadır. Bu süre içinde aday öğretmen bir mesleğe hazırlık programından geçirilir. Bu eğitimi diğer hizmet içi eğitim programlarından ayıran en temel özellik, hizmet öncesi öğretmen eğitiminin bir devamı niteliğinde olması ve bu eğitim programını başarıyla tamamlayan öğretmenlerin asil öğretmen olarak atanmasıdır. Bu açıdan adaylık eğitimi öğretmen eğitiminde önemli bir aşama olarak kabul edilmektedir. Çünkü meslekte yeni olan öğretmenler morale, desteğe, rehberliğe ve geri bildirim ihtiyacı duymaktadır. Yeni öğretmenlerin ihtiyaç duydukları bu mesleki ve kişisel destek mentorluk adı verilen bir süreçte deneyimli kılavuz öğretmenler tarafından sağlanır. Türkiye'de eğitim alanında mentorluk uygulamaları daha çok öğretmen yetiştirme sürecinde görülmektedir. Öğretmen adaylarının üniversitelerdeki eğitim fakültelerinde aldıkları 'Okul Deneyimi Dersleri' ve 'Öğretmenlik Uygulaması' kavramlarıyla öğretmenlik mesleğine ilk defa atanarak göreve başlayan aday öğretmenlerin aldıkları 'Adaylık Eğitimleri' ülkemizdeki mentorluk uygulamaları arasında kabul edilebilir (Yırcı ve Kocabaş, 2012).

Türkiye'de ve yurt dışında yapılan Hizmet İçi Eğitim Programlarına ilişkin çalışmalar, bu programların katılan öğretmenler ve kurumlar üzerindeki etkilerini

araştıran çalışmalar ‘yetiştirme’ temelli programların amaçlarına tam olarak ulaşamadığını göstermektedir. Hizmet İçi Eğitim programında öğretilmek istenen uygulama ile daha sonra sınıfta yapılan uygulama arasında çoğu zaman fark vardır. Hizmet içi eğitim programlarının öğretmenlerin sınıf içi uygulamaları üzerindeki etkilerini izlemek amacıyla yapılan çalışmada, destek temelli izleme çalışmaları olmadığı takdirde öğretmenlerin uygulamalarında beklenen değişikliğin olmayacağı görülmüştür. Hizmet içi eğitim programlarının etkili olabilmesi için teori, becerilerin gösterimi, uygulama, geribildirim ve destek vermeyi içermesi gerekmektedir. Öğretmenin yeni beceri ve stratejileri ya da geçmiş bilgilerini uygulamaya geçirirken desteğe gereksinimi vardır. Bu yüzden danışmanlık programları öğretmene fayda sağlayacak belirli kurallar üzerine oturtularak, hazırlanmalıdır (Önen, Mertoğlu, Saka ve Gürdal, 2010).

Yurt dışında daha fazla olmak üzere mentorluk ile ilgili yurt içinde ve yurt dışında çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Özellikle öğretmen danışmanlığı bu araştırmaların konularını oluşturmaktadır.

2.2.1. Yurt içinde yapılmış çalışmalar

Bakay (2006), aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliliklerine ilişkin algılarının belirlenmesi üzerine bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Araştırmanın amacı ise eğitim sisteminde istenilen kaliteye ulaşmak için aday öğretmenlere ve danışmanlarına düşen görevleri belirlemek, mevcut durumu saptamak ve buna yönelik öneriler sunmaktır. Anket yoluyla toplanan verilere göre aday öğretmenler danışmanlarını yeterli görmemekte ve aday öğretmenlerin uygulama sürecinde sorunlar bulunmaktadır.

Uçar (2008), uygulama öğretmenliği eğitiminin uygulama öğretmenliğine ilişkin yeterliliğe ve tutuma etkisine yönelik bir doktora çalışması yapmıştır. Araştırmada 15 kişiden oluşan ve uygulama öğretmeni olarak atanan sınıf öğretmenlerine “öğretmenlik uygulamalarına hazırlık”, “mesleki rehberlik”, “değerlendirme”, “gözlem”, “yetişkin eğitimi”, “sınıf yönetimi”, “iletişim”, “geribildirim” ve “kişisel özellikler” öğrenme

modüllerini içeren Uygulama Öğretmeni Eğitim Programı uygulanarak geliştirilen programın uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretmenliğine ilişkin yeterlilikleri, tutum ve görüşlerine olan etkisinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma sonucunda şu bulgulara ulaşılmıştır:

- 1) Uygulama Öğretmeni Eğitim Programı'nın uygulandığı deney grubu uygulama öğretmenlerinin, uygulama öğretmenliğine ilişkin yeterliliklerinin ve tutumlarının arttığı görülürken,
- 2) Deney grubunun rehberliğinde olan öğretmen adayları, deney grubu uygulama öğretmenlerinin mentorluğa ilişkin yeterliliklerini, kontrol grubuna göre (program uygulanmayan grup) daha yeterli olarak algılamışlardır.

Cantimer (2008), İlköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşleri ile ilgili bir araştırma hazırlanmıştır. Araştırmada ilköğretim okulu yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin mentorluğu yöneticiliğin bir rolü olarak gördükleri ve aynı zamanda mentorluk sürecinin öğretmen, yönetici ve okulun gelişimi için katkı sağladığı, geçirilen mentorluk sürecinde öğretmenlerin mesleki yönden gelişimlerinin arttığı, yöneticilerin kendilerini yeniledikleri, olumlu okul ikliminin oluşturulduğu belirtilmiştir.

Yirci (2009), mentorluğun eğitim sisteminde kullanılarak okul yöneticisi yetiştirilmesine yönelik bir araştırma yapılmıştır. Yapılan çalışmada mentorluk hakkında kapsamlı bilgi verilerek mentorluk sistemi sayesinde yeni okul müdürlerinin, kendilerinden daha deneyimli müdürlerden destek alma süreci ele alınmıştır. Mentorluk modelinin diğer yapılan çalışmalarla desteklenerek etkisi incelenmiş ve modelin uygulanmasıyla günümüz okullarının ihtiyacı olan başarılı, etkili okul müdürlerinin yetiştirilebileceği sonucuna varılmıştır.

Vatan (2009), hazırladığı çalışmada formal mentorluk programının hemşirelerde liderlik geliştirmede etkisini araştırmıştır. Araştırmanın yöntemi eylem araştırmasıdır. Araştırmanın örneklemini başhemşireler ve deneyimsiz hemşireler oluşturmuştur. 10 başhemşire mentor, 10 deneyimsiz hemşire ise mentee olarak görevlendirilmiştir.

Araştırma sonunda menteeler bu programın yeni işe başladıkları için kuruma adaptasyonunu kolaylaştırdığını, sorun çözme yeteneklerini geliştirdiğini, olaylara bakış açılarının değiştiğini, iş ortamında iletişimlerinin ve özgüvenlerinin arttığını belirtmişlerdir. Programın zayıf yönlerini ise zaman problemi ve bir araya gelmede yaşanan güçlük olarak göstermişlerdir.

Yurtseven (2010), hazırladığı araştırmada mentorluk hizmetinin Yıldız Teknik Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda okuyan öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlik algıları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisini incelemiştir. Araştırma süresince deney grubuna mentorluk hizmeti verilmiş kontrol grubuna ise verilmemiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre mentorluk hizmetinin, öğrencilerin kaynakları yönetme stratejilerinde olumlu bir etki oluşturduğu, ancak akademik başarıları ve öz yeterlilik algıları üzerinde olumlu bir etki oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Özdemir (2012), İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlilik inançlarında okul uygulama derslerinin etkisini ve okul uygulama dersleri boyunca uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının bu dersler süresince öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlilik inancı gelişimindeki desteğini araştırmıştır. Bulgular, İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlilik algılarındaki değişim sürecin başından sonuna incelendiğinde anlamlı bir sonuca ulaşmamıştır. Öğretmenlik öz-yeterlilik algısı gelişiminde uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı desteği incelendiğinde ise İngilizce öğretmen adaylarının öğretmenlik öz-yeterlilik algılarının anlamlı bir yordayıcısı olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Yadigâr (2012), yaptığı çalışmada uzaktan eğitim sistemlerinin etkililiğini incelemiştir. Araştırma bilişim sistemleri uzaktan eğitim yüksek lisans programına kayıtlı öğrencilerle yapılmıştır. Araştırmanın sonucunda öğrencilerin büyük bir kısmı gelecekte yine uzaktan eğitim programı tercih edebileceklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler programı içerik yönünden yetersiz bulurken, öğretim süreçleri, öğrenim yönetim sistemi, yöntem, öğretim elemanları konusunda genellikle olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca araştırmada Öğrencilerin öğrenme sürecine etkin bir biçimde

katılımının sağlanması ve herhangi bir sorunla karşılaştıklarında yardım alabilmeleri konusundaki eksiklik uzaktan eğitim sisteminin en dezavantajlı yönü olarak belirlenmiştir.

Balcı (2012), araştırmasında mentorluk sistemleri hakkında bilgi vermeyi, etkili bir mentorluk sisteminin oluşmasının turizm işletmelerinde çalışan yönetici ve işgörenler üzerindeki performans, motivasyon ve verimliliğin artırılmasını, geleceğin yönetici ve işgören kadrolarının oluşturulmasında mentorluk sisteminden nasıl yararlanılabileceğinin belirlenmesini amaçlamıştır. Anket tekniği uygulanarak elde edilen bulgulara göre mentorluk sisteminin uygulanması durumunda otel işletmelerinde çalışan işgörenlerin, yönetici adaylarının mesleki, kişisel ve kariyer gelişimine olumlu yönde etkisi olacağı saptanmıştır.

Çetin (2013), çalışmasında Milli Eğitim Bakanlığı okullarında görev yapan sekiz İngilizce öğretmeninin üzerinde yapılan bir online e-mentorluk eylem araştırma projesinde elde edilen bulguları rapor etmektedir. Çalışmada araştırmayı yapan kişi mentorluk görevini üstlenmekte ve e-mentorluk faaliyetini yürütmüştür. Araştırma, gelecekteki online İngilizce öğretmen mesleki gelişim programları için bir çerçeve geliştirerek, online mesleki gelişim programının nasıl tasarlanıp uygulanabileceğini sorgulamaktadır.

Yıldırım (2013), yaptığı çalışmada okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile okulun akademik başarısı arasındaki ilişkinin ve okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada, okul yöneticilerinin mentorluk rolleri ile görev yaptıkları okulun akademik başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde, ilköğretim okullarında; okulun akademik başarısı ile okul yöneticilerinin mentorluk rolleri boyutlarından bilgiye dayalı rol, yüzleştiricilik rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü arasında, ortaöğretim okullarında ise okulun akademik başarısı ile okul yöneticilerinin mentorluk rolleri alt boyutlarından yüzleştiricilik rolü ve yetişenin vizyonunu destekleme rolü arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki bulunmaktadır. Araştırmanın diğer değişkenlerine ait bulgulara göre ise, okul yöneticilerinin mentorluk

rollerinin gerçekleşme düzeyinin mentorluk rollerinin tüm alt boyutları açısından yüksek düzeyde olduğu görölmektedir.

2.3.2. Yurt dışında yapılmış alışmalar

Araştırmalara göre stajyer özel eğitim öğretmenlerini destekleyen ve eğitmeyi amaçlayan çeşitli devlet programları bulunmaktadır. The Oregon Recruitment projesi stajyer öğretmenlere yönelik bir çalışmadır. Özel eğitim öğretmenlerine danışma, uygulanan programının değerlendirilmesi içerir. Bir diğer alışma Utah Rehber Öğretmen Akademisi (UMTA) (Gibb ve Welch, 1998) tarafından mentorluk programının başarılı şekilde uygulanması oluşturulan projedir. UMTA özel eğitim öğretmenleri, genel eğitim öğretmenleri, müdürler, özel eğitim için oluşturulmuş sağlık personeli ekibi için hazırlanan bir mentorluk eğitim programıdır. UMTA’da danışmanlar iki yıllık eğitim programlarında her ay iki günlük seminerlere katılırlar. Birçok konu (örneğin davranış başarısı, müfredat uyumu, mentorluk, stratejilere dâhil olma (katılma), akran-uzlaştırma talimatı, öğrenme stratejileri, motivasyon stratejileri, sosyal beceri eğitimi gibi) engelli öğrencilerle direk bağlantılıdır. Danışmanlardan danışmanlık yapmaları, program içinde uygulama yapma ya da seminer aracılığı ile öğretmenleri desteklemeleri istenir.

Lane ve Canosa (1995) Johns Hopins Üniversitesi yardımıyla ciddi özürleri olan öğrencilerin öğretmenleri için bir danışmanlık programı tanımlamıştır. Öğretmen olarak çalışan öğrenciler ve diğer öğrenciler (profesyonel olarak çalışanlar) ‘danışan’ seçimiyle danışmanlarla eşleştirilmektedirler. Danışman/danışan ilişkisi programı 4 sönestr devam etmektedir ve amaçların gerçekleştirilmesini, amaçlara yönelik danışman yardımını, sürecin yansımalarını ve danışman için üniversite desteğini içerir.

Zanting, Verloop, Vermunt ve Driel (1998), hazırladıkları araştırmada mentorların görevlerinin neler olduğu konusunda üzerinde durmuşlardır. Çalışmada mentorların açıklamaları üzerinde durularak stajyer öğretmenlerin öğretirken öğrenmelerini sağlayacak pratik bilgileri edinmeleri amaçlanmıştır. Makalede ele alınan sorular şunlardır: a) Aday öğretmenlerin öğretim yapmayı öğrenmesinde mentorların nasıl bir etkisi vardır; b) Pratik bilgi danışmanlık boyunca nasıl açıklanabilir? Çalışmada

mentorların pratik bilgisini ortaya çıkarmayı da kapsayan zorluklara yönelik çözüm önerileri bulunmaktadır. Aynı zamanda mentorların uygulama bilgilerini açığa çıkarmak için bazı önkoşullara ve ileriki araştırmalar için çeşitli önerilere yer verilmiştir.

Simith ve Ingersoll (2004), çalışmalarında stajyer öğretmenlere yönelik, rehberlik etme, destek verme ve oryantasyon çalışmalarına yönelik programların artmakta olduğunu belirtilerek genellikle hazırlık programları olarak bilinen programların stajyer öğretmenlerin mesleklerine alışmalarına faydası olup olmadığı incelenmiştir. Araştırmanın sonucuna göre, aynı alandan olan mentorlarla çalışan ve diğer öğretmenlerle işbirliği yapma gibi toplu hazırlık aktivitelerine katılan stajyer öğretmenler ilk yıllarını atlattıktan sonra meslektan ayrılma ve başka okullara gitme oranlarının düştüğü görülmüştür.

Feiman-Nemser (2003), hazırladığı makalede öğretmen hazırlık programlarıyla stajyer öğretmenlerin ihtiyaçlarının karşılanarak hem onların mesleğe daha iyi uyum sağlayacakları hem de öğretmenlik mesleğinin kalitesinin artacağı vurgulanmıştır. Hazırlık programlarında stajyer öğretmenlere duygusal destek vererek mesleklerine uyum sağlamalarının amaçlandığını, öğretmenleri mesleklerinde kalmalarını sağlamakla onlara daha nitelikli bir öğretmen olmaları için yardım etmenin aynı olmadığını, öğretmenin öğrenmesini destekleyen profesyonel kültürle stajyer öğretmenleri çevrelemek ve bu kültürü öğretmek için bir aşama olarak stajyer öğretmenlerin ilk yıllarında eğitim almaları gerektiği belirlenmiştir.

Darwin ve Palmer (2009), yaptıkları çalışmada mentorluk süreci ve sonrasındaki değerlendirme akademik personel için grup danışmanlık modelinin faydalarını tespit etmek ve Adelaide Üniversitesi'nde görev yapan akademisyenlerle sürdürülen mentorluk çalışmasının faydalarını belirlemek araştırmanın amacını oluşturmuştur. Araştırmada yirmi akademisyenle akran danışmanlığının bir parçası olarak altı ay süresince görüşmeye karar verilmiştir. Üç mentorluk grubu farklı branşlardan gelen kişilerle oluşturulmuştur. İki grubun başarılı sonuçlar elde ettiği, bir grubun ise başarısız sonuçlar elde ettiği belirlenmiştir. Mentorluk süreci için ayrılan zamanın uygun olduğu ve birçok katılımcının işbirliği yapılan bir ortamda çalışmasının fayda sağladığı

görülmüştür. Bu başarı kriteri olarak belirlenmiş ve üyeler tarafından deneme programına ve görüşmelere devam edilmesi kararlaştırılmıştır.

Boyer (2003), hazırladığı çalışmasında uzman öğretmenlerin, stajyer öğretmenlerin hazırlık programlarındaki rolünü araştırmıştır. Yapılan çalışmada uzman öğretmenlerin, programdaki etkisi; stajyer öğretmen ve uzman görüşleriyle ve de Teksas Stajyer Öğretmenlere Destek Programı'yla (TxBESS) birlikte incelenmiştir. Çalışmada hazırlanan programların teorik olarak bilgi verdiği, TxBESS'nin ise stajyer öğretmenlerin ve uzmanların kişisel görüşlerini belirleyerek örgütsel bir fraksiyon sunduğu belirtilmiştir. Sonuçlara göre uzman öğretmenler, stajyer öğretmenlerin hazırlık programlarında bir rol üstlenebilmekte, stajyer öğretmenlerin beklentilerini ve ihtiyaçlarını karşılayabilmişlerdir. Ayrıca açık bir iletişim kurmanın, karşılıklı yarar sağlayan ilişkilerin ve yıl boyu paylaşılan yaşantıların etkili hazırlık programlarını oluşturmak için ön koşul olduğu belirtilmiştir.

İncelenen araştırmalar sonucunda danışmanlık hizmetinin stajyer öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini artırma yönünde etkili olduğu görülmüştür. Stajyer öğretmenlerin süreç sonunda okul ortamına ve mesleklerine daha kolay uyum sağlayabildikleri ve daha rahat iletişim kurabilmelerinin daha kolay olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ayrıca stajyer öğretmenlerin duygusal açıdan kendilerini daha rahat hissetmeleri ve işbirliği yapma becerilerinin gelişmesi danışmanlık hizmetinin diğer faydalarındandır.

BÖLÜM III

3.YÖNTEM

3.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmalar araştırmacıların kullandığı metotlarla kategorize edilir. Farklı araştırma modelleri farklı araştırma yaklaşımlarını gerektirir. Eğitimsel araştırma yaklaşımları nitel ve nicel olarak sınıflandırılır. Nicel araştırma neden sonuç ilişkilerine ve bu ilişkilerin gücüne karar vermek için birkaç değişkeni kontrol etmeye odaklanır. Nitel yaklaşımlar ise; yüz yüze görüşmeleri, gözlem yapmayı, ses ve görüntü kayıtlarını içerir (Mills, 2007). Nitel yaklaşımlardan biri olan eylem araştırması öğretmenlerin, idarecilerin, okul kurucularının, öğrenme ve öğretim ortamlarında nasıl öğretim yaptıkları, öğrencilerin ne şekilde daha iyi öğrendikleri hakkında bilgi toplamak için yürüttüğü sistematik bir araştırmadır (Kış, 2007).

Eylem araştırması bireyin kendi öğrenme sürecinde kullandığı özel bir araştırma yöntemidir. Kişi kendi uygulamasının düşündüğü gibi olup olmadığını kontrol etmek için yaptıklarını inceler. Uygulamasından memnun olan kişi uygulamadaki durumunu, neyi nasıl yaptığını daha kolay açıklayabilir ve kanıtlayabilir. Eylem araştırmasında düşünme, öğrenme ve yansıtma araştırmanın odak noktasını oluşturmaktadır ve yönetim, organizasyon, eğitim, bilimsel yöntemler gibi birçok içeriği vardır. Eylem araştırması her zaman öğrenmeyi sağlar, öğrenme ise eğitime ve gelişmeye yardımcı olur. Birçok insan eylem araştırmasına eğitimsel araştırma şekli olarak bakmaktadır (McNiff, 2002).

Eylem araştırması uygulamalı araştırmalar gibi bilimsel metodu kullanıyorsa da, aralarında önemli farklılıklar vardır. Uygulamalı araştırma, teorilerin test edilmesi ve ilişkilerin kurulması ile ilgilenir ve bilimsel metodun kullanılmasına katılır. Bu yüzden çok sayıda olay çalışmak, değişkenler üzerinde arasında mümkün olduğu kadar kontrolü sağlamakta, belirli örnekleme tekniklerini kullanmakta, bulguları karşılaştırılabilir durumlara genelledebilmekte ısrarlıdır. Problemlerin çözümüne doğrudan katkıda bulunmayı öne sürmez. Buna karşın eylem araştırmasının odak noktası özel bir durumla ilgili özel bir problem olduğundan bilimsel metot daha az ele alınmaktadır. Eylem araştırmasında, genellenebilir bilimsel bilgiyi elde etmekten çok, belirli bir durum ve amaç için kesin bilgi edinmek önemli olmaktadır. Uygulamalı araştırmalarda zorlanılan durumlar, eylem araştırması ile daha hafiflemektedir (Köklü,1993).

Eylem araştırması uygulamacı odaklı araştırma (Practitioner Based Research) olarak adlandırılır. Uygulamacının yaptıklarının, yapmak istedikleri ile ne kadar uyumlu olduğunu kontrol etmek için kullanılır. Araştırma temel olarak uygulamacının kendi çalışması üzerine odaklanmasını ve incelemesini amaçlar. Bundan dolayı, eylem araştırması aynı zamanda bireysel yansıtma uygulaması olarak da adlandırılmaktadır (Kış,2007). Bireysel eylem araştırması; öğretmenin yaşadığı ve yalnız başına çözebileceğine inandığı sorunların çözümü için çaba sarf etmesidir. Öğretmen yaşanan bu sorunların nedenlerini araştırır ve konuyla ilgili varsa örnek uygulamalardan yararlanır. Çözüm önerileri geliştirerek en uygun çözüme karar verir. Uygun çözüm önerilerini uygulamaya koyar, sonuçlarını değerlendirir ve paylaşır. Bireysel eylem araştırmalarında öğretmen, sınıfında yaşanan bazı sorunların çözümü için araştırmalar yaparken kendi çabasının yetmediği bazı durumlarda öğrencilerin ailelerin, diğer öğretmenlerin, rehber öğretmenin, yöneticilerin ve diğer sosyal çevrenin araştırma ekibinin içinde yer almasını sağlayabilir (MEB, 2010).

Eylem araştırmaları çeşitli nedenlerle yapılmaktadır. Genellikle eylem araştırması, sorunların çözümüne yönelik iş birlikçi bir etkinliktir. Eylem araştırması, katılımcıların üzerinde çalışılan durumla ilgili derinlemesine yaptığı kritik ve pratik tecrübelerine dayanır ve araştırmalara ve eyleme rehber olacak teori geliştirmeyi amaçlar (Köklü, 2001, 35).

Eylem araştırması var olan problemi belirlemede ne yapıldığının ve bu problemin çözümüne yönelik neler yapılabileceğinin düşünülmesi, ortaya çıkan sonucun uygulanması, uygulama ile ilgili yansıtmanın yapılması ve yapılanların niçin daha iyi olduğunun belirlenmesi sürecidir. Eğitimde eylem araştırması, öğretmenin gelecekteki uygulamalarını yapılandırabilmesine ve değiştirebilmesine yönelik bir niyetle öğretmen tarafından yapılan sistematik bir araştırmadır. Bu araştırma, öğretmenin bulunduğu ortamın, öğrencilerinin ve çalıştığı okulun bağlamı içerisinde ortaya çıkan eğitimsel konular ile ilgili sorular üzerinde birinci elden yapılır (Ferrance, 2000).

Eylem araştırmasında, araştırma çalışma grubu; sorunları, soruları ve sonuçları paylaşmak üzere destek sağlar. Katılımcılar birbirlerine tavsiyelerde bulunur ve birbirlerinin yorumlarını paylaşırlar. Eylem araştırması, katılımcıların üzerinde çalışılan durumla ilgili derinlemesine yaptığı kritik ve pratik tecrübelerine dayanır ve araştırmalara ve eyleme rehber olacak teori geliştirmeyi amaçlar. Eylem araştırması bireysel ya da kurumsal olsun bir değerlendirme aracı olarak da kullanılabilir (Ferrance, 2000).

Eylem araştırmasının, zamanla daha önce hiç olmadığı kadar öğretmenlerin üzerine odaklanması nedeniyle mesleki gelişim için sıklıkla kullanılan bir araç olarak görülmektedir. Aynı zamanda, okul reformları oluşturmada bir araç olarak kullanılmaktadır. Eylem araştırmasının tanımları içerisinde yer alan dört temel tema bulunmaktadır. Bu temalar; uygulamacıların yetkin hale gelmesi, katılım yoluyla işbirliği, sosyal değişim sağlanması ve bilginin edinilmesidir (Ferrance, 2000).

3.2. Katılımcılar

Danışan; Abant İzzet Baysal Üniversitesi zihinsel engelliler öğretmenliği mezunu olup aynı alanda yüksek lisans yapmaktadır. Araştırmacı özel eğitim sınıfında çalışmaktadır. Uygulama, araştırmacının mezun olduktan sonra ilk atandığı kurumda yapılmıştır. Danışanın görevi kendi sınıfındaki öğrencilere danışmanın rehberlik etmesiyle daha kaliteli bir öğretim vermektir. Araştırmacı danışmanıyla birlikte

yürüttüğü süreç, danışmanın yönlendirmesiyle birlikte sınıf içerisinde karşılaşılan sorunlara çözüm bulunmaya çalışılması ve bulunan çözümlerin uygulamaya aktarılması, öğrencinin bireysel farklılıklarına göre çeşitli öğretim yöntem ve teknikleri denenmesiyle yürütülmüştür.

Araştırma, uygulamacının çalıştığı ilköğretim okulunda yapılmıştır. Okulda 762 öğrenci ve 35 öğretmen bulunmaktadır. Ayrıca okulda 29 derslik, 3 laboratuvar, 2 salon ve bir tane özel eğitim sınıfı bulunmaktadır. Araştırmanın çalıştığı sınıfta 5 tane orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği bulunan, yaşları sekiz ve on dört arasında değişen üç erkek iki kız öğrenci bulunmaktadır. Araştırmada yer alan öğrenciler araştırmanın dolaylı katılımcılarıdır.

	CİNSİYET	YAŞ
BİRİNCİ ÖĞRENCİ	KIZ	12
İKİNCİ ÖĞRENCİ	ERKEK	14
ÜÇÜNCÜ ÖĞRENCİ	ERKEK	10
DÖRDÜNCÜ ÖĞRENCİ	ERKEK	10
BEŞİNCİ ÖĞRENCİ	KIZ	14

Araştırmacıya mentorluk hizmeti veren danışman sınıf öğretmenliği mezunudur. İki yıl birleştirilmiş sınıflarda öğretmenlik ve yöneticilik yapmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı bursu ile yurt dışında “özel gereksinimli öğrencilerin normal sınıflarda eğitimi” alanında yüksek lisans eğitimi almıştır. Doktora eğitiminde özel gereksinimli çocukların eğitimde en önemli faktör olan öğretmenlerin eğitimi ile ilgilenmiştir. Doktora tezinde ise; eğitimci çalışma grup modelini kullanarak kaynaştırma uygulamalarının yer verildiği sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine etkisini belirlemeyi amaçlamıştır. Danışmanın çalışmadaki sorumluluğu ise stajyer özel alt sınıf öğretmenin ilk yılında yaşadığı problemleri azaltmak, araştırmacının kişisel ve mesleki gelişimini sağlayabilmesi için destek vermek ve rehberlik etmektir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya başlanıldığında öğrencilerin performansları kaba değerlendirme araçlarıyla belirlenmiştir (Ek 1). Yıllık Çalışma Takvimi hazırlanmış daha sonra öğrencilerin gereksinimlerine ve eğitsel ihtiyaçlarına göre Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (Ek 2) hazırlanmıştır. Hazırlanan Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı doğrultusunda Ünitelendirilmiş Yıllık Plan, Bireyselleştirilmiş Öğretim Planları ve günlük ders planları hazırlanmıştır. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı doğrultusunda değerlendirme yapılmış ve kontrol listeleri hazırlanmıştır.

3.4. Ortam

Araştırmanın uygulama kısmı sınıf ortamında yapılmıştır. Danışman ve danışan görüşmeleri ise danışmanın ofisinde yürütülmüştür. Danışman ve danışanın yüz yüze gelemediği durumlara iletişim mail ve telefon yoluyla kurulmuştur.

3.5. Veri Analizi

Araştırmada eylem araştırması (Practitioner Based Research), yöntem olarak belirlenmiştir. Araştırmanın uygulama sürecinin başlamasıyla birlikte veri toplama süreci de başlamıştır. Araştırmada veriler tümevarım yöntemiyle toplanmıştır. Veri toplama sürecinde videolardan, günlüklerden ve tutulan kayıtlardan yararlanılmıştır. Seçilen amaçlar belirlendikten sonra öğretimler kameraya çekilmiştir. Danışan çektiği videoları danışmana izlettirerek dönüt almıştır.

Uygulama süreci bittikten sonra BEP kontrol listesi, seçilen amaçlara öğrencilerin ulaşp ulaşmadığını belirlemek için danışan tarafından kullanılmıştır (Ek 3). Ailelerle görüşülmüş ve çocuklarında gördükleri değişiklikleri anlatmaları istenmiş ve aile yönelik ‘amaç değerlendirme kontrol listesi’ hazırlanmıştır (Ek 4). Mentorluk süreci boyunca danışman ve danışanda olması gereken özellikler ayrıca danışanın

gelişimine yönelik tablolar oluşturulmuştur. Öğretmen yeterlilikleri (Ek 5) ve danışman görevleri (Ek 6) ile ilgili oluşturulan tabloları hem danışan hem de danışman doldurmuştur. Danışmanlık sürecinin değerlendirilmesi ve sürece katkı sağlayan etkinliklerin belirlenmesi için tablo oluşturuldu (Ek 7).

Stajyer öğretmen ve danışman arasında iki sene boyunca yürütülen araştırmanın sonunda, öğrencilere kazandırılması hedeflenen toplam 25 davranışın 19 tanesini öğrenciler yapabilir duruma gelmiştir.

Araştırmanın geçerlik ve güvenirliği araştırma sürecinde sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın geçerliği, başka ortamlarda tekrarlanabilmesi için sürecin, ortamların ve katılımcıların detaylı tanımlanması ile sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca farklı kaynaklardan veriler toplanmış, farklı analiz yöntemleri kullanılarak analiz edilmiştir. Güvenirlik aşamasında ise araştırmanın tutarlığı ve onaylanabilirliği ön plana çıkarılmıştır. Araştırmanın tutarlığını sağlayabilmek için araştırma sürecinde farklı veri kaynakları kullanılarak karşılaştırmalı olarak analiz edilmiş ve veri kaynakları arasında tutarlık dikkate alınmıştır. Bulguların veri kaynakları ve alan yazınla karşılaştırılarak serimlenmesi yoluyla onaylanabilirliği sağlanmıştır. Onaylanabilirlikte ayrıca araştırma paydaşlarının görüşleri alınmış ve bulgular genel anlamda teyit ettirilmiştir.

BÖLÜM IV

4. BULGULAR

Araştırmanın bulguları aşağıda maddeler halinde verilmiştir.

4.1. Danışmanlık Süreci

Danışmanlık süreci uygulanırken, araştırmacı ihtiyaç duyuldukça danışmandan görüşme talep etmiştir. Danışmanın uygun olduğu zamanlarda yüz yüze görüşmelerde bulunulmuş, uygun olmadığı zamanlarda ise internet ve telefon yoluyla iletişim kurulmuştur. Araştırmacı süreç uygulanırken oluşan olumsuz öğrenci davranışları, ailenin süreçle ilgili nasıl bilgilendirileceği, kullanılan yöntemin öğrenci üzerindeki etkililiği ile ilgili danışmanın görüş ve önerileri alınmıştır. Ayrıca danışman öğrencilere hangi öğretimsel amacın alınması gerektiği, hangi yöntemin daha yararlı olacağı ile ilgili yönlendirmelerde bulunmuştur. Ayrıca danışmanın önerilerine göre öğretimsel amaçlara yönelik materyaller hazırlanmıştır (Ek: 8).

Araştırmacı, yasal düzenlemelerle ilgili bilgi sahibi olmadığı, okulunda tek öğretmen olduğu ve okul idaresinden yeterince destek almadığı için özel eğitim sınıfının nasıl düzenlenmesi gerektiği, okul idaresinin görev ve sorumluluklarının neler olduğu, özel eğitim öğretmenin okul içindeki görev ve sorumlulukları konularında danışmandan bilgi almıştır. Ayrıca mesleğinin ilk yılında kendini yalnız ve yetersiz hissettiği alanlar danışmanla paylaşılmıştır. Danışmanın önerileriyle öğretmenlerle, öğrencilerin başarı seviyeleri ve ailelerin memnuniyeti arttıkça, araştırmacı sınıfında kendini daha mutlu hissetmeye başlamış, aynı zamanda aldığı kararlardan emin olmaya başlamıştır.

Alanyazında belirtildiği üzere mentorluk sürecinin daha iyi işlemesi için danışman ve danışanın, yerine getirmesi gereken sorumluluklar vardır. Bu sorumlulukların yerine getirilip getirilmediğinin belirlenmesi için öncelikle yirmi iki maddeden oluşan öğretmen yeterlilikleri tablosu kontrol listesi şeklinde oluşturulmuştur. Tablo hem uygulamacı tarafından hem de danışman tarafından değerlendirilmiştir. Uygulamacı tarafından doldurulan öğretmen yeterlilikleri kontrol listesinde; öğretmenlerin öğrencileri birey olarak görmesi, aile katılımının ve işbirliğinin sağlanması, mesleki yasaları izleme ve engelli öğrencilerin sosyal kabulünü sağlanmasında ailelerin işbirliği yapmaması, okul yönetimi yeterli destekte bulunmaması ve uygulamacının engelli öğrencilere yönelik fazla kontrolcü tutumlarının olması sebebiyle eksikliklerin olduğu belirlenmiştir. Danışman tarafından doldurulan kontrol listesinde ise uygulamacı, öğrencilere rehberlik etme, eleştirel düşünme ve problem çözme, öğrenciye özgüven kazandırma, aile katılımının sağlanması ve öğretimin çeşitlendirilmesi maddelerinde yetersiz bulunmuştur.

Uygulamacı tarafından hazırlanan ve doldurulan on iki maddelik danışman görevleri kontrol listesinde ise; danışmanın stajyer öğretmene özgüven kazandırma, model olma, stajyer öğretmenin mesleğine uyum sağlamasını ve alışmasını kolaylaştırma maddelerinde yetersiz olduğu belirlenmiştir.

Danışmanlık süreci sonunda, öğrencilerin durumları aileler ve sınıftaki yardımcı ile görüşülmüştür. Birinci öğrencinin annesi, öğrencinin geçen seneye göre hem matematik dersinde hem de okuma yazma dersinde daha fazla ilerlediğini, daha sakin olduğunu söylemiştir. İkinci öğrencinin annesi, öğrencinin davranış sorunu olmadığını, dil ve ifade becerilerinde, okuma yazma ve matematik dersinde ilerleme kaydetmediğini, öz bakım becerilerinde ise uygulamacı tarafından çalışılan becerileri daha iyi yapabilir hale geldiğini anlatmıştır. Üçüncü öğrencinin annesi ise, öğrencinin öz bakım becerilerini yerine getiremediğini, dil ve ifade becerilerinde eskisine göre daha fazla kelime kullandığını, eskiden sınıfta hiç oturmadığını uygulanan yöntemlerle artık oturduğunu, tuvaletini pantolonuna yapmayı bıraktığını, okuma yazma ve matematik derslerinde ise çok az ilerleme olduğunu söylemiştir. Dördüncü öğrencinin annesi, öğrencinin eskiden iki kelimeyle kendini ifade ettiğini şimdi ise cümle kurarken

daha fazla kelime kullandığını, olumlu davranışların oluşmaya başladığını, özbakım becerilerinde ilerlediğini artık kendi başına el yıkamak ya da diş fırçalama istediğini, okuma yazma ve matematik derslerinde ise eskisine göre daha istekli olduğunu söylemiştir. Beşinci öğrencinin annesi, öğrencinin sesleri çıkartmada ve söylemede geçen yıla göre daha fazla ilerleme olduğunu, toplama işlemini parmakla yaparken zihinden yapmaya başladığını, çarpma işlemine geçtiğini, okuma yazmada ise ezberden yazı yazmaya geçmeyle birlikte daha fazla ilerleme olduğunu anlatmıştır. Ailelerle görüşüldükten sonra sınıf yardımcısıyla görüşülmüş, öğrencilerin özbakım becerilerinde ve olumlu davranışlarında ilerleme gördüğünü, özellikle üçüncü öğrencinin olumsuz davranışlarında azalma olduğunu, yerine oturmaya, kendisine söylenenleri yapmaya başladığını söylemiştir.

4.2. Mesleki Gelişime Yönelik Bulgular

Araştırmaya başlarken öncelikli olarak danışmanlık hizmeti ile ilgili bilgi toplanmıştır. Danışmanlık nedir? Nasıl uygulanır ve bu konuda yapılan çalışmalar nelerdir? Gibi sorulara cevap aranmıştır. Tez konusu belirlenirken uygulamacının, Bolu ilindeki özel alt sınıfta görev yapan alan dışı zihin engelliler sınıf öğretmenlerine danışmanlık yapması planlanmıştır. Uygulamacının çalıştığı bölgedeki Milli Eğitim Müdürlüğü'nden Bolu iline gitmek için izin alamadığı için bu süreç gerçekleştirilememiştir. Bu yüzden araştırmanın, uygulamacının kendi çalıştığı ilköğretim okulunda yapılmasına karar verilmiştir. Daha sonra uygulamacının, sınıfında özel gereksinimli öğrenci bulunan genel eğitim sınıfında çalışan sınıf öğretmenlerine danışmanlık hizmeti vermesi düşünülmüştür. Ancak çalışılacak ilköğretim okulunda yeterince kaynaştırma öğrencisinin olmaması ve danışmanlık yapılacak sınıf öğretmenlerinin olumsuz tutumları nedeniyle bu karardan vazgeçilmiştir. Aynı zamanda uygulayıcının henüz stajyer öğretmen olması ve danışmanlık yapabilecek yeterli deneyime sahip olmaması nedeniyle, bu tarz bir çalışmanın yapılamayacağına karar verilmiştir. Uygulamacıya tez danışmanı tarafından, danışmanlık hizmeti verilmesinin kendi deneyimlerini arttıracığı düşünüldükten sonra yazın doğrultusunda karar verilmiştir. Uygulamacının hazırladığı dokümanlar, öğrenci tanıtım videoları ve uygulama süreci

incelenmiştir. Böylelikle sınıf içersinde öğretim yaparken öğrencilerin davranışlarını kontrol etmesinde, konuya ve bireysel gelişim seviyesine uygun materyal geliştirmesinde, sınıf ortamının konuya ve öğrenciye uygun hale getirilmesinde, yönetmeliğin uygulanış şeklinde, bireyselleştirilmiş eğitim programı, ünitelendirilmiş yıllık plan ve ders planları hazırlanışında desteğe gereksinimi olduğu kararına varılmıştır. Uygulamacının mesleki gelişiminin sağlanması hedeflenmiştir.

4.2.1. Mesleki yeterlilikler

Meslektaşlarla etkileşim ve işbirliği

Süreç uygulanırken uygulamacı birçok kez meslektaşlarından destek almıştır. Uygulamacı ilköğretim okulunda çalıştığı ve tek özel eğitim öğretmeni olduğu için sınıf öğretmenlerinden, okul öncesi öğretmenlerinden materyal temin etme ve okuma yazma öğretimi gibi konularda yardım istenmiştir. Danışman tarafından ise öğrencilere kazandırılması hedeflenen amaçlarla ilgili hem teorik hem pratik olarak destek alınmıştır. Uygulama süresince ilköğretim okulundaki özel gereksinimli öğrencilerin özel gereksinimli olmayan öğrencilerle kaynaşması için etkinlikler düzenlenmiş, engelli olan ve olmayan öğrencilerden bir koro oluşturulmuş, okuldaki diğer öğretmenler bilgilendirilmiş ve yardımları sağlanmıştır.

Alanyazında da açıklandığı gibi özel eğitim öğretmenlerinin yalnızlaşması, meslektaşlarından destek görmemesi mesleği bırakmalarındaki nedenlerden bir tanesidir. Uygulamacı mesleğinin ilk yılında orta ve ağır zihin engelli öğrencilerle oluşturulan sınıfta davranış yönetimini sağlamakta, öğrenciler için en uygun davranışın seçiminde zorlanmıştır. Aynı zamanda okuldaki birçok etkinliğe katılmaması kendini yalnız hissetmesine neden olmuştur. Araştırmayla beraber birçok özel eğitim ve genel eğitim öğretmeniyle iletişime girme fırsatı bulmuş, danışmanına anlattığı sorunlarla kendini daha rahat ifade edebilmeye başlamış ve ortak çözüm yolları bulunmuştur. Böylelikle uygulamacı sınıfta kendini daha rahat hissetmeye başlamış ve uygulamacının kendine olan güveni artmıştır. Ayrıca uygulamacı mesleğini daha çok sevmeye ve öğrenciler için yaptığı farklı etkinliklerden zevk almaya başlamıştır.

Öğrenciler verilen etkinlikleri yapabilir hale geldikçe kendilerine güven duymaya başlamışlardır.

Prosedürlere yönelik işlemler

Öğrencilerin performansları alınırken kullanılacak araçlar seçilmiş, BEP'nin nasıl hazırlanacağı anlatılmış eksiklikler giderilmiştir. Video yolu ile öğrenci performansları, fiziksel ve bireysel özellikleri belirlendikten sonra eğitimsel amaçlar oluşturulmuş ve bu amaçlar doğrultusunda sınıf içersinde fiziksel düzenlemeler yapılmıştır. Eğitimsel amaçlar seçildikten sonra kullanılacak öğretim yöntemleri belirlenmiştir. Danışmanla internet ve telefon aracılığıyla görüşülmüş, belirli aralıklarla yüz yüze görüşmeler yapılmış ve uygulanan sürece yönelik dönüt alınmıştır. Araştırmanın yapıldığı okulda rehber öğretmen olmadığı için uygulamacı, prosedürle ilgili işlemlere yönelik ilçedeki Rehberlik Araştırma Merkezi'nden belirli aralıklara bilgi alınmıştır. Sınıftaki fiziksel düzenlemeler için okul yönetimi ve ilçe özel eğitim komisyonuyla iletişime geçilmiştir. Öğrencilerin raporları, hangi sınıfa yerleştirilmeleri gerektiği, sınıfta hangi becerileri öncelikli olarak alması gerektiği, öğrencinin devam ettiği rehabilitasyon merkeziyle paralel gidilmesi için görüşmelerin yapılması gerektiği, ihtiyaç duyulan materyallerin neler olduğu, öğrenci ailelerinin içinde bulunduğu sosyal ve ekonomik durumlar, okuldaki kaynaştırma öğrencileri için yapılabilecek uyarlamalar tartışılmıştır. Böylelikle öğrencilerin ihtiyaçlarına yönelik materyaller sağlanmış, sınıf içinde tehlikeli olabilecek yerler onarılmış, farklı elişi etkinlikleri yapılmış, sınıfa yerleştirilen öğrencilerin aileleriyle görüşmeler Rehberlik Araştırma Merkezi'yle paralel yürütüldü için eşgüdüm sağlanmıştır.

İlgili İl Milli Eğitim Müdürlüğünden sınıfta kaynak kitap, ders kitabı, bilgisayar, projeksiyon ve eğitim materyali eksikliği olduğu için donanım desteği istenmiştir. Bu süreç sonunda belediyeden destek alınarak sınıf özel eğitim öğrencilerine uygun hale getirilmiştir. Uygulamacı danışmanlık süreci boyunca farklı öğretim yöntemleri denemiş ve uygulamıştır. Okuma yazma dersinde kullanılan ses temelli, cümle temelli ve harf birleştirerek uygulanan öğretim yöntemleri, dil alanında kullanılan doğal öğretim yöntemleri farklı uyarlamalara örnektir.

Akademik beceriler

Araştırmaya başlarken öğrencilerin Dil ve Konuşma Gelişimi, Matematik, Okuma Yazma, Hayat Bilgisi ve Toplumsal Uyum Becerileri disiplin alanlarına yönelik performansları alınmıştır (bkz. Ek 1). Uygulanan süreç sonunda ikinci öğrenci ‘a’ ve ‘e’ seslerini çıkartabilmekte, ‘evet’ kelimesini anlaşılabilir şekilde söyleyebilmektedir. Dış fırçalama becerisi kazanmıştır. Matematikte ‘1’ ve ‘2’ sayısını ayırt edebilmektedir. Birinci öğrenci matematik dersinde birden yirmiye kadar ileriye doğru birerli ritmik sayabilmekte birden yirmiye kadar olan sayıları ayırt edebilmektedir. Okuma yazma dersinde sesli harfleri, sessiz harfleri ve bu harflerle oluşturulmuş kelimeleri okuyup yazabilmektedir. Üçüncü öğrenci araştırma sonucunda kendini bağımsız olarak ifade etmeye başlamıştır. Matematik dersinde az olan varlık grubunu ayırt edebilmekte, birden ona kadar birerli ritmik sayabilmekte, birden ona kadar olan sayıları ayırt edebilmektedir. Öğrenci okuma yazma dersinde temel çizgi çalışmalarını yapabilmektedir. Üçüncü öğrenci özbakım becerilerinde bağımsız olarak ellerini yıkayabilmekte dişlerini fırçalayabilmektedir. Dördüncü öğrenci matematik dersinde az ve çok olan varlık grubunun ayırt edebilmekte, birden beşe kadar birerli ritmik sayabilmektedir, birden dörde kadar olan sayıları ayırt edebilmektedir. Öğrenci okuma yazma dersinde temel çizgi çalışmalarını bağımsız olarak yapabilmekte, özbakım becerilerinde ise bağımsız olarak ellerini yıkayabilmekte ve dişlerini fırçalayabilmektedir. Beşinci öğrenci ise araştırma süreci sonucunda üç basamaklı eldeli toplama işlemi, onluk bozmayı gerektiren çıkarma işlemi yapabilmektedir.

Araştırmayla beraber öğrencilere kendilerini ifade etme becerisi kazandırılmıştır. Uygulamacı tarafından her gün güncel olaylarla ve gündelik yaşantılarla ilgili yapılan etkinlikler öğrencilerin dil gelişimlerini arttırmıştır. Her gün ilk ders saatinde 08:45 ile 09:30 arasında, öğrencilerin performans düzeyleri dikkate alınarak sorular sorulmuştur. Öğrencilerin farklılıklarına, içinde bulundukları aile çevresine göre sorular ve cevaplar çeşitlendirilerek; hava durumu tablosu, günlük rutinlerini anlattırma, teşekkür etme ya da izin isteme gibi becerilerin gelişimi sağlanmıştır. Bunların dışında drama yaptırma, sağlığı koruma becerileriyle ilgili hikâye okuma ve hikâyeye yönelik sorular sorma öğrencilerin hem hedeflenen davranışları

daha kolay öğrenmesini sağlamış hem de iletişim becerilerinin gelişimine zemin hazırlanmıştır. Uygulamacı bu süreçte mesleki güncel bilgiler, kullanılan farklı öğretim teknikleri, yurt dışında kullanılan materyaller ve uygulanan sınıf yöntemlerini araştırmıştır. Fırsat öğretimi ve doğal öğretim yöntemleri ile ilgili makaleler okunmuş, yurt dışında özel eğitim sınıflarının ve okul öncesi eğitim sınıflarının nasıl düzenlendiği araştırılmıştır. Uygulamacı her derse yönelik sayı tablosu, hava durumu tablosu, harf tablosu gibi farklı materyaller ve etkinlikler hazırlamış, bunlar diğer derslerle ilişkilendirilmiştir. Uygulamacı; kaba değerlendirme, ölçüt bağımlı ölçü araçları, BEP, ders planları, ünitelendirilmiş yıllık planlar ve davranış değiştirme programlarının nasıl daha işlevsel hazırlanacağını öğrenmiştir. Aynı zamanda yasal haklarını nasıl koruyacağını, neleri yapıp neleri yapamayacağını süreç sonunda öğrenmiştir.

Sınıf yönetimi

Uygulamacı araştırmayla birlikte, öğrencileri daha iyi gözlemlemeye ve tanımaya başlamıştır. Olumsuz davranışları farkında olmadan pekiştirirken, öğrencilerin gözlemlenmesiyle birlikte olumsuz davranışlara zamanında ve kararlı bir şekilde müdahale edilmiştir. Danışman tarafından öğrencilerin davranış problemleri videolar yoluyla incelenmiş, uygulamacının sınıf içersinde fazla kontrolcü olduğu belirlenmiş, öğrencilerin bazı davranışlarının görmezden gelinmesi gerektiği uygulamacıya anlatılmıştır. Uygulamacı bazı davranışları görmezden gelmeye başladığında, daha az kontrolcü olduğunda öğrenciler kendilerini daha rahat ifade edebilmeye başlamıştır. Böylelikle uygulamacı da daha az yorulmaya, her öğrenciye ortak ve eşit zaman ayırmaya başlamıştır.

Uygulamacı öğrencileri birey olarak görmeye başlamış; isteklerini, beklentilerini, ilgi çekme yöntemleri ve yapmaktan hoşlanmadıkları durumlarını belirlemiştir. Böylece olumsuz davranışlarla bölünen dersler azalmış ve öğrenciler tarafından isteksiz şekilde yerine getirilen sorumluluklar, öğrencilerin zevk aldığı etkinliklerle birleştirilerek öğretmenin ve öğrencinin memnuniyeti sağlanmıştır.

Olumsuz davranışları azaltmak, olumlu davranışları arttırmak için danışmanın önerisiyle sınıfa çiçek alınmıştır. Çiçeklerin sırayla sulanması için kimin hangi gün görevinin olduğunu belirten bir tablo hazırlanmıştır. Ayrıca öğrencilerin fotoğraflarından oluşan ve çiçek sulama becerisinin basamaklarının gösterildiği ikinci bir tablo hazırlanmıştır. Öğrenciler çiçeği uygulamacının yönergesiyle sulamaya başlamışlardır. Hazırlanan tablolar alt alta asılmış ve önünde saksılar yerleştirilmiştir. Öğrenciler sorumluluk aldıkları için kendilerine güvenleri artmıştır. Çiçeği nasıl sulamaları gerektiğini öğrenmişlerdir. Davranış değiştirme programları oluşturulmuş, buna göre sınıf kurallarından oluşan bir pano hazırlanmış, öğrencilerin ayakta gezinme, birbirlerine vurma, söz almak için izin istememe gibi olumsuz davranışları sağaltılmaya çalışılmıştır. Bir öğrencinin tuvaletini pantolonuna yapma alışkanlığı değiştirilmiştir. Davranış değiştirme uygulanırken öğrencilerin yerinde oturmama veya kendisine verilen bir sorumluluğu yapmaması durumunda, öğrenciler her gün ara öğün olarak yedikleri keklerden mahrum bırakılmıştır. Olumsuz bir davranış gösterdiklerinde ise kitabı yere fırlatma, sıraya vurma gibi görmezden gelinmiş, olumlu davranışları ise tanımlanarak pekiştirilmiştir. Görmezden gelinen davranışlar devam ettiği için ailenin ve sınıftaki yardımcı personelin de davranış değiştirme programına katılımı sağlanmıştır. Üçüncü öğrenci programı uygulamadan önce hiç yerinde oturmazken süreç sonunda, 40 dakikalık bir derste en az yirmi dakika yerinde oturma becerisi kazandırılmıştır. Dördüncü öğrenci ise 40 dakikalık bir ders saati içinde 30 ile 35 dakika yerinde oturmaya, uygulamacının verdiği sorumlulukları yerine getirmeye ve uygulamacıya sınıf içersindeki etkinliklerde yardım etmeye başlamıştır.

4.3. Sınıf Ortamı ve Öğretime Yönelik Bulgular

Araştırma süresince yapılan etkinliklerle, sınıf materyalleri çeşitlendirilmiş ve sınıf içerisinde tablolar hazırlanmıştır. Sınıfın fiziksel ortamı öğretimsel amaçlara uygun olarak tekrar düzenlenmiştir. Okuma köşesi, oyun köşesi gibi etkinlik köşeleri oluşturulmuştur. Böylelikle öğrenciler için farklı öğretim ortamları düzenlenmiş, olumsuz davranışların ortaya çıkma olasılığı azalmıştır. Aynı zamanda öğrencilere verilen çalışma kâğıtları onların öğretimden zevk almalarını sağlamıştır. Hazırlanması

gereken planlar, ünitelendirilmiş yıllık planlar, kaba değerlendirmeler ve ayrıntılı değerlendirme araçları Milli Eğitim Bakanlığı'nda kullanılan şablonlara göre yapılmış, bunun sonucunda okul idaresi yapılanlardan haberdar edilmiştir. Danışman tarafından özel alt sınıfa öğrenci alımı, özel alt sınıf öğretmeninin çalışma koşullarıyla ilgili bilgi alınmış, yasal haklar araştırılmıştır. Uygulamacının sınıf ortamındaki mesleki koşulları yasal haklar çerçevesinde düzenlenmiştir.

Çalışma süresince bilgisayar, projeksiyon, eğitim materyalleri, sınıftaki fiziksel ortamının düzenlenmesi, sınıfa yardımcı personel verilmesi gibi konularda okul yönetiminden destek alınmamıştır. Uygulamacı sınıfında tek öğretmen olduğu için ilçedeki Milli Eğitim Müdürlüğüne gidilmiş, yardımcı personel ve materyal desteği istenmiştir. Milli Eğitim Müdürlüğü materyal sağlayamamış, fakat yardımcı personel vermiştir. Yardımcı personel okul yönetimi tarafından ana sınıfı için görevlendirilmiştir. Uygulamacı tarafından okul yönetimiyle tekrar görüşüldükten sonra, yardımcı personel sınıfın temizliğiyle ilgilenmeye başlamıştır. Öğrenci velileri öğrencilerin temizlik ve tuvalet gibi ihtiyaçlarının giderilmesi için başka bir yardımcı bulmuştur

4.3.1. Öğretim yöntemlerinin seçimi, uygulanması ve etkinliklerin planlanması

Çalışmada, problem belirlendikten sonra mentorluk kavramı araştırılmaya başlanmış ve mentorluk süreciyle ilgili detaylı bilgi edinme çalışmaları yapılmıştır. Çalışmanın araştırma ve uygulama kısımları beraber yürütüldüğü için aynı anda sınıf ortamıyla ilgili düzenlemeler yapılmaya başlanmıştır. Öncelikle sınıfın fiziksel koşulları yapılan video çekimi ve çizilen sınıf krokisiyle tanımlanmaya çalışılmıştır. Öğrencilerin fiziksel özellikleri, adları, yaşları ve özel gereksinimleri video kaydı, çekilen fotoğraflar ve raporlarla desteklenerek araştırmacı tarafından danışmana sunulmuştur. Araştırmacı tarafından öğrencilerin matematik, dil ve konuşma gelişimi, hayat bilgisi, okuma yazma, trafik bilgisi ve ilk yardım beslenme bilgisi, beden eğitimi, resim-iş, müzik ve toplumsal uyum becerileri disiplin alanlarına yönelik yeterliklerinin ve yetersizliklerinin belirlenmesi için kaba değerlendirme araçları hazırlanmıştır. Dönem açılışından sonraki iki hafta boyunca hazırlanan değerlendirme aracı kullanılarak öğrencilerin belirtilen alanlardaki performansları belirlenmiştir. Hazırlanan değerlendirme aracıyla; özbakım,

toplumsal yaşam, okuma yazma, matematik, hayat bilgisi, resim iş, beden eğitimi ve müzik disiplin alanlarındaki yeterlilikler belirlenmiştir. Her disiplin alanındaki yeterlilikler, 0'dan 4'e kadar derecelendirmiştir. Öğrencinin disiplin alanına göre ölçülen her davranışı, yerine getirme düzeyine göre işaretlenip kaydedilmiştir. Daha sonra ilk hazırlanan değerlendirme aracının uygun olmadığına, her becerinin zorluk seviyesine göre değerlendirilemeyeceğine, becerilerin yapılma ölçütünün %100 olarak belirlenip, yapar ve yapamaz şeklinde ölçümlenmesinin daha öğrenci açısından işlevsel olacağına karar verilmiştir. Böylelikle ikinci bir kaba değerlendirme aracı hazırlanmıştır. Ayrıca hazırlanan ikinci kaba değerlendirme aracından, okuma yazma bilmeyen öğrencilerin yazabilmesiyle ilgili beceriler çıkartılmış, her öğrencinin seviyesine göre kazanımlar yeniden düzenlenmiştir.

Ölçüt bağımlı ölçü aracı kullanılarak öğrencilere kazandırılması hedeflenen davranışların, bu davranışlara ulaşmak için belirlenen alt amaçların, öğrencilerin performanslarının yazıldığı BEP (Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı) hazırlanmıştır. BEP hazırlanırken uygulamacının kullanmadığı aşamalar, destek eğitim hizmetlerinin yazıldığı ve öğrencilerin ek engellerinin olup olmadığının yazıldığı bölüm, danışman tarafından belirlenip açıklanmıştır. Çalışmanın yapılacağı özel eğitim sınıfının hangi maddeye göre açıldığı (26. ya da 27. madde) öğrencilerin raporlarına bakılarak kontrol edilmiştir. Buna göre ilköğretim programının mı yoksa eğitim uygulama okulu programının mı kullanılacağına karar verilmiştir. BEP hazırlandıktan sonra bireyselleştirilmiş öğretim planları, ders planları ve ünitelendirilmiş yıllık planlar hazırlanmıştır. Hazırlanan planlarda gruba kazandırılacak davranışlarla, tek bir öğrenciye kazandırılacak davranışlar ayrı olarak belirtilmiştir. Prosedürlerle ilgili işlemler tamamlandıktan sonra seçilen amaçların öğretimine geçilmiştir.

Özbakım becerilerinin öğretimi yapılırken, öğrencilerin sırasını beklemeleri öğretilerek, birbirlerinden model alma yoluyla becerileri öğrenmeleri sağlanılmıştır. Özbakım becerilerinden diş fırçalama ve el yıkama becerileri amaç olarak alınmıştır. Amaçlara yönelik olarak yanlışsız öğretim yöntemlerinden ipucunun giderek arttırılması yöntemi kullanılarak bireyselleştirilmiş öğretim planı hazırlanmıştır. İki becerinin öğretimi video kaydıyla kaydedilmiştir. Danışmanla yapılan görüşme sonucunda lavabo

boyunun bazı öğrencilerden yüksek olmasından dolayı tabure kullanılmasının daha iyi olacağı, bir öğrenci ellerini yıkarken ya da dişlerini fırçalarken diğer öğrencilerinde onu izlemesi gerektiği böylece model alabilecekleri önerileri gelişmiştir. Öğrenciler bu yolla daha kolay musluğa ulaşmış ve öğretim kolaylaşmıştır. Ayrıca öğretilen becerinin genellenebilmesi ve işlevsellik kazanması açısından diş fırçalama becerisinin yemeklerden sonra, el yıkamanın ise yemeklerden önce ve sonra çalışılmasının daha yararlı olacağı düşünülmüştür. Becerilerin öğretileceği saatler düzenlenerek yemekten önce ve sonra öğretimlerim yapılması kararlaştırılmıştır. Böylelikle işlevsellik ve kalıcılığın sağlanması hedeflenmiştir. Öğrenciler yemekten önce ellerini yıkamayı kendileri istemeye başlamıştır.

Her öğrencinin gösterdiği performans aynı olmadığı için, okuma-yazma disiplin alanına yönelik her öğrenciye farklı amaç belirlenmiştir. Okuma yazma dersi işlenirken video kaydıyla ve ders işlenirken yaşanan olumsuz öğrenci davranışları da yazılı olarak kayıt altına alınmıştır. Çünkü herhangi bir öğrencinin ders esnasında konuşma davranışı diğer öğrencileri de etkilemekte ve kendilerine verilen ödevlendirmeleri yapmamalarına neden olmaktadır. Öğrencilerin derste yerinden kalkıp gezinme ve izin almadan konuşma davranışları için davranış değiştirme programı uygulanmıştır. Öğrencilerin konuşma davranışları görmezden gelinmiş, ders esnasında yerinde oturan öğrenciler pekiştirilmiştir. Yerinden kalkan ve kendisine verilen sorumluluğu yapmayan öğrenci her gün teneffüste yediği kekten mahrum bırakılmıştır.

Okuma yazma öğretimi yapılırken, ilk önce resimli kartlar oluşturulmuş ve öğrencilerin bütünü mü yoksa ayrıntıyı mı görebildiği belirlenmeye çalışılmış ve buna göre okuma yazma yöntemi belirlenmiştir. Öğrenci kendisine gösterilen bir resimde resmin belirli bölümlerini görebilmişe ses temelli cümle yöntemi, resme genel olarak bakmışsa cümle temelli öğretim yöntemi seçilmiştir. Danışman tarafından uygulamacıya büyük ve küçük kas gelişim evreleri dönemsel sırayla anlatılmış, el yazısının öğreniminin daha zor olduğu düşünülerek düz yazıyla öğretim yapılmıştır. Danışmanın önerisiyle yazmaya hazırlık becerilerinde, içinde düz ve eğik çizgilerin, noktalarla oluşturulmuş şekillerin ve harflerin bulunduğu bir defter hazırlanmıştır. Çizgilerin her öğrencinin defterine ayrı ayrı çizilmektense ihtiyaç duyuldukça,

oluşturulan defterden fotokopi çektilmesiyle uygulamacının zamandan tasarruf etmesini sağlamıştır.

Okuma ve yazma becerilerinin çalışıldığı öğrencilere harf verilirken bildiği bir kelimenin içinde kullanılarak ilk önce harf sezdirilmiştir. Harf kelime içersinde ilk önce başta daha sonra ortada ve sonda kullanılmıştır. Yazma aşamasında fiziksel yardım, model olma, sözel ipucu ve şekil verme tekniği uygulanmıştır. Öğrenci kendisine verilen etkinliği yapamadığında sözel ipucundan başlanarak fiziksel yardıma doğru gidilmiştir. Şekil verme tekniğinde ise ‘a’ sesi verilirken yuvarlak olan kısmı ve çizgi kısmı ayrı ayrı verilmiş daha sonra git gide yaklaştırılmıştır. İlk önce bir satıra yuvarlaklar çizilmiş, dikey çizgilerde bir alt satıra çizilmiştir. Öğrenci yuvarlağın ve çizginin üzerinden gidebilir hale geldikten sonra yuvarlak ve dikey çizgiler yan yana çizilmiştir. Yuvarlağın ve dikey çizginin mesafesi azaltılarak yan yana getirilmiştir. Böylelikle öğrenci harfi daha kolay yazabilir hale gelmiştir. Ayrıca danışmanla yapılan görüşme sonucunda üzerinde harflerin olduğu ve harflerin altında da resimleriyle birlikte aynı harften oluşan kelimelerin olduğu pano hazırlanmıştır. Pano sesli harflerden oluşturulmuş, her harfle başlayan üçer tane resim harflerin yanlarına eklenmiştir. Öğrenciler böylelikle harfleri sezebilir hale gelmiştir.

Okuma yazma dersiyle ilgili video çekimlerinden ve görüşmelerden sonra ses temelli cümle yöntemiyle okumayı öğrenmede güçlük çeken bir öğrencinin cümle yöntemiyle okumayı öğrenmesi kararlaştırılmıştır. Öğrenciyle 4 ay süreyle cümle temelli okuma yazma öğretimi çalışılmıştır. Öğrenci bu yöntemle de okuma yazmayı öğrenmede sorunlar yaşadığı, öğrenilen kelimeleri unuttuğu, kelimeleri hecelerine ayıramadığı için başka bir yöntem denenmesi gerektiği düşünülmüştür. Danışmanla yapılan görüşme sonucunda üzerinde harflerin olduğu ve harflerin altında da resimleriyle birlikte aynı harften oluşan kelimelerin olduğu pano hazırlanmıştır. Pano sesli harflerden oluşturulmuş, her harfle başlayan üçer tane resim harflerin yanlarına eklenmiştir. Öğrenciler böylelikle harfleri sezebilir hale gelmiştir. Ses temelli cümle yönteminde ‘e’ harfini verdikten sonra uygulamacının okulunda çalışılan sınıf öğretmenlerinden, öğretimin nasıl yapılacağı ile ilgili yardım istenmiştir. Sınıf öğretmeni öğrenciyi gördükten sonra ilk önce sesli harflerin daha sonra sesli harflerle

birleştirilerek sessiz harflerin verilmesinin denenebileceğini söylemiştir. Danışmanla birlikte hangi harfin ilk olarak verileceği, hangi harfin öğrenilmesinin daha kolay olduğu düşünülerek öğretim planlanmıştır. Öğrenciye ‘e,s,a,k,t,’ sesleri öncelikli olarak öğretilmiştir. Diğer sesli harfler öğretilirken hem eski harflerle hece ve kelimeler oluşturulmuş hem de yeni harflerle birleştirilmiştir. Öğrenci süreç sonunda kendisine öğretilen harflerden oluşan hece ve kelimeleri okuyabilmekte ve yazabilmektedir.

Matematik dersinde az ve çok kavramlarının öğretimi gerçek nesne ve nesne resimleriyle yapılmıştır. Fasulye, çubuk gibi gerçek nesnelerle, nesneleri ifade eden resimli kartlarla, matematik dersi kitabından çalışma kâğıtları ve boyama kâğıtlarıyla öğrencilere az ve çok kavramının öğretimi yapılmıştır. Öğrenciler süreç sonunda nesne ve nesne resimleri arasından çok olanı gösterip söyleyebilir duruma gelmiştir. Ritmik sayma çalışmak için, birden ona kadar olan sayıların yer aldığı ve sayıların takılıp çıkartılabildiği sayı panosu oluşturulmuştur. Böylece öğrencilere ritmik sayma öğretilmiştir. Bütün sınıfa ritmik sayma çalışmaları yaptırılırken bir bilen ve bir bilmeyen şeklinde sayılar saydırılmıştır. Böylelikle öğrenciler birbirlerinden model alarak ritmik sayma yapabilmişlerdir.

İki basamaklı bir sayıyla, iki basamaklı bir sayıyı sonuç eldeli ve eldesiz çıkacak şekilde toplayabilen ve iki basamaklı bir sayıdan iki basamaklı bir sayıyı onluk bozmadan çıkarabilen bir öğrenciye iki basamaklı bir sayıdan tek basamaklı bir sayıyı onluk bozarak çıkarma davranışı uzun dönemli amaç olarak alınmıştır. Öğrenciye bir tane onluğun kaç tane birlik ettiği gösterilmiştir. Öğrenciye bir tane kare çizilmiş ve birlik olduğu söylenmiştir. Daha sonra on tane kareyi üst üste koyup onluk olduğu ve içinden bir tanesi alındığında onluğun bozulup bozulmadığı sorulmuştur. Öğrenci onluk bozarak çıkarma işlemini hem iki hem de üç basamaklı sayılarla yapabilir hale geldikten sonra tek basamaklı sayıyla tek basamaklı sayıyı çarpma işlemlerine geçilmiştir. Öğrenci 2’şerli, 3’erli, 4’erli, 5’erli ve 10’arlı ritmik saymayı öğrendikten sonra çarpım tablosu verilmiştir. Öğrenci şarkı dinlemeyi çok sevdiği için çarpım tablosu tekerleme şeklinde sunulmuştur. Öğrenci 1’den 5’e kadar olan çarpım tablosuyla ilgili işlemleri yapabilir hale gelmiştir.

Hayat bilgisi dersi için sınıf içerisinde bir köşe oluşturulmuştur. Öğrencilerle birlikte kuklalar yapılmıştır. Daha sonra kartondan bir sahne hazırlanıp öğrencilere çeşitli üniteler evcilik oynatılarak ve drama yoluyla anlatılmıştır. Örneğin 'Evimiz ve Ailemiz' ünitesinde öğrenciler kuklaları ellerine alarak kendilerine verilen anne, baba ve çocuk rollerini oynamışlardır. Öğrenciler uygulamacının söylediklerini kuklaları kullanarak tekrar etmeye başlamışlardır. Uygulamacı 'baba, anne ve kardeş rolündeki öğrenciler için diyaloglar oluşturmuş, öğrencileri yönlendirmiştir. Oyun bittiğinde bütün öğrencilerle 'evimiz' konusuyla ilgili şarkı söylettirilmiştir. Öğrencilerin oyunlardan ve etkinliklerden zevk aldığı için herkes kuklalardan bir tane seçmiş ve oyunda yer almak istemişlerdir. İki kişi kuklaları oynatırken diğerleri yerlerinden kalkmadan arkadaşlarını seyretmişlerdir. Ayrıca sınıfa termometre getirilmiş ve havanın sıcaklığı ölçtürülüp öğrencinin defterine yazdırılmıştır. Havanın sıcaklığı sınıftaki diğer öğrencilere söylenmiş, hazırlanan hava durumu panosuna göre havanın durumunu göstermeleri istenmiştir. Daha sonra havanın sıcaklığına göre neler giyilmesi gerektiği anlatıldıktan sonra hayat bilgisi kitaplarından yazlık ve kışlık kıyafetleri göstermeleri istenmiştir. Öğretim bittiğinde kıyafetlerle ilgili boyama çalışmaları yaptırılmıştır. Hava durumu tablosu hazırlanmış, sınıftaki etkinlik köşesinin yanına asılmıştır. Öğrencilere her gün bir önceki gün ne yaptıkları, nasıl vakit geçirdikleri kahvaltı yapıp yapmadıkları, günlerden ne olduğu sorulmuştur bu şekilde kendilerini ifade etme becerilerinin gelişmesi ve konuşma seslerini doğru çıkarmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Birinci öğrenci 'k' ve 't' harflerini belirgin olarak çıkarmaya başlamış, ikinci öğrenci sadece sesler çıkartırken 'gel', 'git' gibi kelimeleri anlaşılır şekilde söylemeye başlamıştır. Üçüncü ve dördüncü iki kelimelik cümleler kurarken üç veya dört kelimelik cümlelerle kendilerini ifade etmeye, günlük rutinlerini anlatmaya başlamışlardır. Bütün derslerde disiplinler arası genelleme sağlanmış, örneğin kırmızı kavramı öğretilirken resim dersinde kırmızı çiçek resmi çizdirilmiş, beden eğitimi dersinde oyun oynarken kırmızı mendil kullanılmıştır.

Öğrenciler için dinlenme köşesi oluşturulmuş ve öğrencilere öyküler anlatılarak dinlenme köşesinde okunmuştur. Öğrencilerin rahat etmesi için sınıfın bir köşesine halı serilmiştir. Öğrenciler uygulamacının çevresinde oturtulmuş böylelikle uygulamacı öğrenciyi daha kolay kontrol altına alabilmiştir. Okuma saatleri öğlen

yemeği yendikten sonra yapılmıştır. Video çekimi yapılarak danışmana gösterilmiş ve dönüt alınmıştır. Her öğrenciye sorular sorulması gerektiği, eğer öğrenci hikâyeyi anlamadıysa resimde bildiği herhangi bir nesneyi sorma kararlaştırılmış, böylece öğrenciler söz almak için parmak kaldırmaya ve derse katılmaya başlamışlardır. Ayrıca sürekli ayağa kalmaya çalışan bir öğrenci uygulamacının yanına alınmıştır. Uygulamacının okuduğu tarafta hikâyenin yer aldığı, öğrencilere dönük olan tarafta ise hikâyenin resimlerinin bulunduğu hikâye kitaplarının edinilmesi danışman tarafından kararlaştırılmıştır.

Sınıf içinde yapılan öğretimler çeşitli değerlendirme teknikleri kullanılarak uygulanmıştır. Danışman kararıyla ürün dosyaları oluşturulmuş, her derse yönelik olarak öğrencilerin yaptıkları çalışmalar dosyalararak değerlendirilmiştir. Alan derslerinde hata analizi yapılmıştır. Hedef davranışlara yönelik ölçüt bağımlı ölçü araçları oluşturulmuş ve bu araçlar kullanılarak öğretimin başarıya ulaşip ulaşmadığı incelenmiştir.

4.3.2. Aile eğitimi

Öğrencilerin aileleri ile toplu katılım sağlanamadığı için bireysel görüşmeler yoluyla aile eğitimi sağlanmıştır. 5. Öğrencinin ailesiyle menstural temizlik becerileriyle ilgili görüşülmüş, aileye regl dönemlerindeki yapılması gereken davranış ve alt davranışlar anlatılmıştır. İlk olarak uygulamacı ve öğretmen tarafından, öğrenciyle maket üzerinde çalışılması daha sonra ise öğrenciyle birebir çalışması kararı alınmıştır. Danışmanla yapılan görüşmeler sonucunda annesine eğitim verilmesinin daha yararlı, işlevsel ve etik olacağı kararlaştırılmıştır. Üçüncü öğrencinin davranış sorunlarıyla ilgili ailesi bilgilendirilmiş, ödülleri ve ödülleri ne zaman vermeleri gerektiği anlatılmış, ailenin desteklemesiyle birlikte olumsuz davranışlarında azalma görülmüştür. Üçüncü öğrencinin tuvaletini altına kaçırma davranışıyla ilgili aileye ıslaklık ve kuruluk sürelerinin nasıl belirleneceği, ne kadar sıklıkla tuvalete götürüleceği anlatılmıştır. Bu süreçten sonra öğrenci tuvaleti geldiğini söylemeye başlamıştır. Her öğrencinin özbakım becerileriyle ilgili genel değerlendirmeler yapılmış, nelere dikkat etmeleri gerektiği basamaklandırılarak anlatılmıştır. Öğrenci evde altına kaçırmamaya

başlamıştır. Öğrencinin sınıf içersindeki davranışı ise gözlemlenmiş, çok fazla güldürüldüğünde ve arkadaşları ona güldüğünde altına yaptığı belirlenmiştir. Diğer öğrencilere, üçüncü öğrenci altına yaptığında bakmamaları söylenmiştir. Öğrenci ‘çişimi yapıyorum’ diye bağırdığında, uygulamacı ‘hadi yakalamacılık oynuyoruz’ diyerek, öğrencinin unutmasını ve daha sonra tuvalete götürülmesini sağlamıştır. Üçüncü öğrenci sınıfta tuvaletini kontrol etmeye başlamıştır.

Öğrencilere sorumluluk verilmesi, yapmaları gereken işleri onların yerine yapmamaları gerektiği ailelere anlatılmıştır. Ailelere her şeyi çocuklarının yerine yapmamaları, örneğin masa hazırlanırken onlara masaya götürmesi için eşyaların verilmesi, öğrencilerin kendi işlerini yaparken zorlanması gerektiği söylenmiştir.

BÖLÜM V

5. TARTIŞMA VE ÖNERİLER

5.1. Tartışma

Araştırmanın amacı danışmanlık sisteminin stajyer özel eğitim öğretmeninin mesleki gelişimine etkisini belirlemektir. Araştırmada danışman ve danışanla birlikte mentorluk sisteminin; öğrencilere ve öğretmenlere katkısı incelenmiştir.

Yapılan çalışmada mentorluk süreci uygulanırken idari destek alınmamıştır. Bu yüzden öğrencilerin derslere giriş çıkış saatleri, teneffüs saatlerinde hangi alanlarda vakit geçirecekleri ve özel eğitim öğrencilerinin aileleriyle görüşme yapma gibi konularda stajyer özel eğitim öğretmeni tek başına karar vermiştir. Ayrıca bilgisayar ya da projeksiyon gibi araçlar kullanılmadığı için sınıfa yeterli donanım ve materyal sağlanamamıştır. Danışmanla danışanın yüz yüze görüşmeleri okul idaresinden izin alınarak yapılmıştır. Okul idaresi mentorluk sürecine katılmazken, okuldaki diğer genel eğitim öğretmenleriyle işbirliği sağlanmıştır. Özellikle okuma yazma dersinde kullanılan materyaller, okuma yazma setleri ve kullanılan farklı öğretim yöntemleriyle ilgili sınıf öğretmenlerinden yardım alınmıştır. Ayrıca resimli hikâye kitapları, boyama kitapları, kavram setleri gibi materyallerde anaokulu öğretmeninden temin edilmiş, el işine dayalı farklı etkinliklerin nasıl uygulanacağı ile ilgili bilgi alınmıştır. Teknoloji ve tasarım öğretmenleriyle zihin engelli öğrencilere hangi etkinliklerin yapılabileceği düşünülmüş ve öğrencilere stajyer özel eğitim öğretmeniyle birlikte ebru çalışmaları yaptırılmıştır. Bu bulgulardan yola çıkılarak mentorluk hizmetinin başarıya ulaşmasına stajyer öğretmene yeterli donanım ve malzeme sağlanması gerektiği aynı zamanda okul idaresiyle sürecin ortaklaşa yürütülmesinin olumlu katkıda bulunduğu söylenebilir.

Yurtseven (2010) ve Tetik (2011), yaptığı araştırmada mentorluk sisteminin başarıya ulaşması için yöneticilerle işbirliği yapılması gerektiği sonucuna varmıştır.

Tetik (2011), 50 katılımcının yer aldığı araştırmasında, katılımcıların mentorluğu genellikle rehberlik olarak gördükleri ve belirli tereddütleri olmasına rağmen mentorluğu faydalı buldukları ortaya çıkmıştır. Ayrıca mentorluk yapacak kişinin deneyimli iyi eğitilmiş olması gerektiği vurgulanmıştır.

Mentorluk sistemi uygulanırken danışman ve danışan ayrı illerde oluşu için yüz yüze görüşmeleri on beş günde bir ya da ayda bir gerçekleşmiştir. Videolar sadece karşılıklı görüşmelerde izlettirilebilmiş, planların yazılı şekli ya da sınıf ortamının ve öğrencilerin fotoğrafları mail yoluyla danışmana ulaştırılmıştır. Stajyer öğretmen sınıf içerisinde herhangi bir sorunla karşılaştığında danışmanın ve danışan arasındaki uzaklıktan dolayı eşgüdüm sağlanamamıştır. Stajyer öğretmenin kendi sınıfında tek öğretmen olması sebebiyle okul idaresinden tez görüşmeleri için sıklıkla izin alınamamıştır. Danışmanın üniversitede öğretim görevlisi olması ve danışanın da okuldan izin alamaması nedeniyle görüşmeler için zaman belirlemede zorlanılmıştır. Oluşan bu engellerle danışmanlık sisteminin aksadığı düşünülmektedir. Uygulama sürecinde hem yüz yüze mentorluk hem de elektronik mentorluk kullanılmıştır. Danışanın, danışmanla yüz yüze görüşme yapamadığı durumlarda elektronik mentorluğa başvurulmuş. Böylelikle erişilebilirlik sorunu çözülmüştür. Elektronik mentorluğun kullanılması kolay ve farklı iletişim yöntemlerini sunması açısından yararlı olduğu söylenebilir. Kuzu, Karaman, Odabaşı (2012), yaptıkları araştırmada bütün katılımcıların gelişimine olumlu katkı sağlayan mentorluk sürecini geliştiren faktörler, mentorluğun tanımı ve teknolojik tabanlı uygulama olarak e-mentorluk kavramı anlatılmıştır. Araştırmada mentorluk uygulamalarının akademik başarıya, kariyer gelişimine, kişisel gelişime katkı sağladığı yine bireye olumlu yönler kazandırdığı, davranış ve tutumlarda pozitif gelişimi desteklediği ve motivasyonu arttırdığı belirtilmektedir. Çalışmada yüz yüze gerçekleştirilen mentorluk uygulamalarında uygun olmayan eşleştirme, görüşmelerin uygun zamanlanamaması, coğrafi engel, mentor tarafından danışanın ihmali ve beklentileri karşılayamama, mentorluk yapanlarda kendini yetersizlik hissi ve az sayıda mentor ve danışanın bulunmasıyla ilgili çeşitli

engellerle karşılaşıldığı söylenmekte, yeni teknolojilerin ortaya çıkması sonucunda elektronik mentorluk (e-mentorluk), geleneksel yüz yüze gerçekleştirilen mentorluk yanında alternatif olarak sunulmaktadır. Hwang ve Vrongistinos (2012) ise, stajyer öğretmenlere yönelik Skype temelli elektronik mentorluk sistemini incelemişlerdir. Araştırmada stajyer öğretmenlerle deneyimli öğretmenler arasında interaktif iletişim sistemi kurulmuştur. Araştırmaya göre online danışmanlık yüz yüze danışmanlıktan farklı olarak izin ve zaman kısıtlamalarını azaltmakta, en iyi şekilde geribildirim sağlamak ve danışmanla danışanın iletişim kurmasına yardımcı olmaktadır.

Araştırmada mentorluk yapan kişi akademisyendir. Stajyer özel eğitim öğretmenine sınıf yönetimi, davranış yönetimi, günlük ve yıllık planların hazırlanması, sınıf içi fiziksel düzenleme, aile görüşmeleri ve özel eğitim öğretmenlerinin yasal hakları konularında bilgilendirme yapmıştır. Süreç sonunda stajyer özel eğitim öğretmeni sınıf ortamını yeniden şekillendirmiş ve seçilen kazanımlara öğrencilerin ulaşmasını sağlamıştır. Uygulamacı mesleğe başladığı ilk yılda öğrencilere nasıl davranacağını, daha iyi bir sınıf ve öğrenme ortamı sağlamak için hangi düzenlemelerin yapılması gerektiğini, hangi yöntemin hangi öğrenci ya da beceri üzerinde daha etkili olduğunu uygulama süresince danışmanından bilgi ve destek alarak öğrenmiştir. Ayrıca öğrencilere yaptığı öğretimlerin başarılı olduğunu gördükçe ve mesleğine yönelik çevreyle etkileşime girdikçe uygulamacı kendini sınıfta yalnız hissetmemeye başlamıştır. Araştırma sonucunda, uygulamacı her yönüyle kendini daha yeterli hissetmeye başlamıştır. Bu yönüyle mentorluğun stajyer öğretmenin mesleki ve kişisel gelişimine katkı sağladığı, öğrencilerin performansları üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu söylenebilir. Aslan ve Öcal (2012), Carney, Crilley, Fala, Tully, Strouse ve Viviano (2012), Saratlı (2007), Griffin, Winn, Wilborn ve Kilgore (2003), mentorluk sisteminin yararları ile ilgili yaptıkları araştırmalarda yapılan bu araştırmayla benzer bulgulara ulaşmışlardır.

Aslan ve Öcal (2012), mentorluk sisteminin kullanarak öğretmen gelişim programı hazırlama üzerine bir çalışma yapılmıştır. Çalışmada mentorluğun; deneyimli öğretmenin daha az deneyimli öğretmene rehberlik ettiği, kişiye kişisel destek ve rehberlik sağlamada önemli bir süreç olduğu vurgulanmaktadır. Araştırmanın

sonucunda danışmanlar ve danışanlar arasında etkileşimin önemli olduğu, sadece danışanların değil, danışmanlarında danışanları gözlemlemesi gerektiği, gözlem süresinin arttırılması ve sistematik hale getirilmesi, danışmanların mentorluk programındaki ihtiyaçları ayrıca danışanlara rehberlik edebilmek için daha fazla desteğe ihtiyaç duydukları belirtilmiştir. Yapılan bu araştırmada ise danışman videolar yoluyla danışmanı gözlemlemiştir. Ayrıca raporlara, hazırlanan değerlendirme araçlarına ve planlamalara danışman tarafından dönütler verilmiştir. Böylelikle öğrenciler mentorlukla beraber kazandırılması hedeflenen yirmi beş davranıştan on dokuzunu yapar duruma gelmiştir.

Uygulanan mentorluk süreciyle beraber stajyer özel eğitim öğretmeni meleşine uyum sağlamış, meslektaşlarıyla düzenli şekilde iletişim kurabilir hale gelmiştir. Ayrıca stajyer öğretmenin kendisine olan güveni artmış ve mesleğine yönelik yeni bilgiler edinmiştir. Carney, Crilley, Fala, Tully, Strouse ve Viviano (2012) ise, yaptıkları çalışmada mentorluğun yararlarını incelemişlerdir. Araştırmanın sonunda uygulanan sürecin stajyer öğretmenler için yararlı olduğu belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan bütün stajyer öğretmenler, mesleğe uyum programı, mentorlar ve sınıf koçuyla olumlu deneyimler edindiklerini söylemişlerdir. Saratlı (2007) ise, Okul Deneyimi-I dersinin uygulaması sırasında ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarına sunulan danışmanlık hizmetinin yeterliliğini ile ilgili bir yüksek lisans tezi hazırlamıştır. Çalışmanın sonucunda ise, öğretmen adaylarının yardıma gereksinin duyduğu çeşitli alanlarda mentorluk hizmetinden faydalanmalarının mesleğe hazırlanmalarında ve ileride alacakları göreve hazır olmalarında yararlı bulunduğuna ulaşmıştır. Ayrıca danışmanların ve öğretmen adaylarının danışmanlık hizmetinin gerekliliğine inandıkları sonucuna varmıştır. Griffin, Winn, Wilborn ve Kilgore (2003), yaptıkları başka bir çalışmada ise stajyer özel eğitim öğretmenlerinin okul içinde ve dışında yaşadıkları sorunlara yer vermişler ve danışmanlığın stajyer öğretmen hazırlık programlarında etkili bir yaklaşım olduğu belirtilmişlerdir. Çalışmada her stajyer özel eğitim öğretmenin mesleğe başladıkları ilk yılda ve en az bir yıl olmak koşuluyla mentorluk süreci içinde yer almaları gerektiğini önermektedirler.

5.2. Öneriler

5.2.1. Uygulama sürecine yönelik öneriler

Araştırmanın bulguları stajyer öğretmene uygulanan mentorluk hizmetinin etkili olduğunu göstermiştir. Buradan hareketle;

1. E-mentorluk için okullardaki teknolojik altyapının düzenlenmesi önerilebilir.
2. Mentorluk süreci için üniversitelerden destek alınması önerilebilir.
3. Mentorluk sisteminin farklı alt sistemlerle okullarda denenmesi önerilebilir.
4. Mentorluk sistemi uygulanırken yüz yüze mentorluğun yanında e-mentorluk yönteminin kullanılması önerilebilir.

5.2.2. İlerde yapılacak araştırmalara yönelik öneriler

1. Farklı özel eğitim ortamlarında çalışan stajyer öğretmenlerle mentorluk hizmetinin çalışılması yinelenenebilir.
2. Farklı mesleki gelişim modellerinin özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine yönelik etkileri incelenebilir.
3. Tek denekli ve nitel araştırma yöntemleri ile bu araştırma tekrarlanabilir.

KAYNAKLAR

- Atay, D. Y. (2003). *Öğretmen eğitiminin değişen yüzü*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Anafarta, N. (2002). Bireysel kariyer danışmanı olarak rehber (mentor). *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 1, 115-128.
- Arslan, S., Özpınar, İ. (2008). Öğretmen nitelikleri: İlköğretim programlarının beklentileri ve eğitim fakültelerinin kazandırdıkları. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 1, 38-63.
- Aslan, B., Öcal, S.C. (2012). A case study on mentoring in a teacher development program. *Journal of Education and Future*, 2, 31-48.
- Aydın, İ. (2011). *Kamu ve özel sektörde hizmet içi eğitim el kitabı*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Bakay, O. (2006). *Aday öğretmenlerin danışmanlarının yeterliliklerine ilişkin algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Balıkesir ili örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balcı, M. (2012). *Otel işletmelerinde mentorluk uygulamaları üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baskın, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen eğitiminde yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 16-25.

Billingsley, B.S. (2004). Special education teacher retention and attrition. *J Spec Educ* May 38: 39-55.

Billingsley, B.S., Griffin, C.C., Smith, S.J., Kamman, M., Israel, M. (2009). *National center to inform policy and practice in special education professional development*. Gainesville: University of Florida,

Bilmed. Mentorluk programı. (<http://www.kariyer.bilkent.edu.tr/dosya/Mentorluk.pdf>, 17.04.2011, tarihinde erişildi).

Boyer, K. L. W. (1999). A qualitative analysis of the impact of mentorship on new special educator's decisions to remain in the field of special education. <http://search.proquest.com/docview/304560834/fulltextPDF/13F0EF1EC30414EB7A1/1?accountid=15310>, 15.04.2013, tarihinde erişildi).

Brewster, C., Fager, J. (1998). Student mentoring. (<http://eric.ed.gov/?id=ED431843>, 12.02.2013 tarihinde erişildi).

Calderhead, J. (1991). Teacher and teacher education. (<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0742051X9190047S>, 22.05.2013 tarihinde erişildi).

Cantimer, G. (2008). *İlköğretim okul yöneticileri ve ilköğretim müfettişlerinin mentorluk rollerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya: Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Carney, P., Crilley, E., Fala, K.T., Tully, C., Strouse T., Viviano, T. (2012). In classroom mentor teachers: An addition to mentor teachers. (<http://www.eric.ed.gov>, 22.05.2013 tarihinde erişildi).

CEC board of directors. The Council for Exceptional Children Definition of a Well-Prepared Special Education Teacher. (<http://www.cec.sped.org/~media/Files/Policy/CEC%20Professional%20Policies%20and%20Positions/wellpreparedteacher.pdf>, tarihinde erişildi).

Ceylan, N. (2007). *İnsan kaynakları yönetiminde yetenek yönetimi ve bir uygulama*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çelik, S. (2011). Kütüphaneci eğitiminde mentorluk uygulaması: Doğu Üniversitesi Kütüphanesi Örneği. (http://eprints.rclis.org/17620/1/Mentorluk_2011_bd.pdf, 06.08.2013 tarihinde erişildi).

Çelikten, M., Şanal, M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 207-237.

Çetin, M. (2013). *Milli eğitimde çalışan İngilizce öğretmenlerinin profesyonel mesleki gelişimleri için yardımcı araç olarak e-mentorluk üzerine bir eylem araştırması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Çınar, Z. Coaching ve mentoring. (<http://www.makaleler.com/insan-kaynaklari-makaleleri/coaching-ve-mentoring.htm>, 17.04.2011 tarihinde erişildi).

Dedeoğlu, S., Durali, S., Kış, A. (2006). Özel eğitim bölümü zihinsel engelliler öğretmenliği ana bilim dalı 3., 4. sınıf öğrenci ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 1, 44-55.

- Edwards, A., Collison, J. (1995). What do teacher mentors tell student teachers about pupil learning in infant schools (<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/1354060950010208>, 22.04.2013 tarihinde erişildi).
- Eileen T. (1996). Action research in early childhood education. (<http://www.ericdigests.org/1997-2/action.htm>, 15.06.2012 tarihinde erişildi).
- Eisenmann, G., Thornton, H. (1999). Telementoring: Helping new teachers through the first year (http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/search/detailmini.jsp?_nfpb=true&_ERICExtSearch_SearchValue_0=EJ588210&ERICExtSearch_SearchType_0=no&accno=EJ588210, 22.05.2013 tarihinde erişildi).
- Ege , P., Altıntaş, E., Acarlar, F., Cavkaytar, A., Baydık, B. (2004). Eğitim bilimleri bakış açısıyla eğitimin güncel sorunları ve çözüm önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 194, 65-69.
- Ergenekon, Y. (2004). *İşe yeni başlayan zihin özürlüler öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Feiman-Nemser, S. Teacher mentoring: A critical review. (<http://eric.ed.gov/PDFS/ED397060.pdf>, 18.04.2011 tarihinde erişildi).
- Fresko, B., Wertheim, C. Learning by mentoring: Prospective teachers as mentors to children at-risk. (<http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13611260500493519>, 06.05.2012 tarihinde erişildi).
- Ferrance, E. (2000). Action Research. Themes in Education. Northeast and Griffin, C.C, Kilgore, K.L, Winn J.A., Wilborn, A.O., Hou, W., Garvan, C.V. (2009). First-year special educators the influence of school and classroom context factors on their accomplishments and problems. *Teacher Education and Special Education*, 1, 45-63.

- Franke, A., Dahlgren, L. O. (1996). Conceptions of mentoring: An empirical study of conceptions of mentoring during the school-based teacher education. (<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X96000042>, 05.08.2013 tarihinde erişildi).
- Griffin, C.C., Winn, J.A., Otis-Wilborn, A., & Kilgore, K.L. (2003). *New teacher induction in special education*. (COPSSE Document Number RS-5). Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education.
- Gültekin, M., Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmetiçi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu (UNESCO 45. uluslararası eğitim kongresi). *Milli Eğitim Dergisi*, 150.
- Hwang, Y. S., Vrongistinos, K.(2012). Using blackboard and skype for mentoring beginning teachers. *American Journal of Distance Education*, 26 (3), 172-179.
- Jonson, K.F. (2002). *Being an effective mentor*. California: Corwin Press
- Kış, A. T. (2007). *Eğitimci çalışma grup modelinin kaynaştırılmış sınıflarda çalışan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kilgore, K.L., Griffin, C.C. (1998). Beginning special educators: Problems of practice and the influence of school context. *Teacher Education and Special education*, 3, 155-173.
- Kocabaş, İ., Yirci, R. (2011). *Öğretmen ve yönetici yetiştirmede mentorluk*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Köklü, N. (1993). Eylem araştırması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2, 357-365.

- Kueker, J., Haensly, P. (1991). Developing mentor/induction year teacher dyads in a generic special education teacher-training program (<http://tes.sagepub.com/content/14/4/257.short>, 23.05.2013 tarihinde erişildi).
- Kurull, E. (2005). Mentoring as a means for supporting student and beginning teachers ‘ practice-based learning. *Trames*, 9, 143-158.
- Kutaniş, R. Ö. (2003). Ahilik ve hamilik (http://www.ahilik.net/index.php?view=article&id=131%3Aahilik-makale-31&option=com_content&Itemid=41, 06.08.2013 tarihinde erişildi).
- Kuzu, A., Karaman, M., Odabaşı, H.F. (2012). Mentorlukta yeni bir yaklaşım: E-Mentorluk. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4, 173-184.
- Lane, G. M., Canosa, R. (1995). A mentoring program for beginning and veteran teachers of students with severe disabilities (<http://tes.sagepub.com/content/18/4/230.short>, 23.05.2013 tarihinde erişildi).
- MEB. Okul temelli mesleki gelişim (http://otmg.boluegitim.gov.tr/ilkogretim/otmg_anlayisi.html#ogr_icin_onemi, 04.12.2012 tarihinde erişildi).
- Meb, (2008). *Öğretmen yeterlilikleri*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB. (2010). Hoş Geldin Öğretmenim. http://web.deu.edu.tr/ilyas/ftp/hosgeldin_ogretmenim_2010.pdf, 20.05.2012 tarihinde erişildi).
- Meb, (2002). Yeni öğretmen ve teftiş. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/153-154/yalcinkaya.htm>, 14.04.2011 tarihinde erişildi).
- Mills, G.E. (2007). *Action research*. Ohio: Merrill Prentice Hall.

- McNiff, J., Whitehead (2002). *Action research: Principles and practice*. London: RoutledgeFalmer.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka., Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi. *Ahi Evran Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 9-23.
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka., Gürdal, A. (2010). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin proje ve proje tabanlı öğrenmeye ilişkin bilgilerine ve proje yapma yeterliliklerine etkisi: *Öpyep örneği*. *Ahi Evran Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 137-158.
- Özdemir, M. (2012). *İngilizce öğretmen adaylarının kaynağı olarak uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanı desteği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mersin: Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özkan, H. H., Albayrak, M., Berber, A. Öğretmen adaylarının ilköğretim okullarında yaptıkları öğretmenlik uygulamasının öğretmen yetiştirmedeki rolü. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/168/index3-berber.htm>, 16.04.2011 tarihinde erişildi).
- Parsloe, E. What is mentoring? (<http://www.mentorset.org.uk/pages/mentoring.htm>, 26.03.2011 tarihinde erişildi).
- Polater, S. (2003). *Mentor-Akıl Hocası, Liderlik*. (http://www.polater.com.tr/devam.php?sub_page=1vepage=bilgi_agacivenew_page=07, 04.08.2013 tarihinde erişildi).
- Saban, A. Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. (Hata! Köprü başvurusu geçerli değil. tarihinde erişildi).
- Saratlı, E. (2007). *Okuldeneyimi-1 dersi uygulamasında ilköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarına sunulan danışmanlık (mentoring) hizmetinin yeterliliği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Shapley, K.S., Joan, B. Mentoring begining teachers: The implications of contextual conditions. (<http://www.sedl.org/pubs/policy23/4.html>, 16.04.2011 tarihinde erişildi).
- Taşkaya, S. M.(2012). Nitelikli bir öğretmende bulunması gereken özelliklerin öğretmen adaylarının görüşlerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 33(2), 213-298.
- Tetik, S.(2011). *Okul yöneticisi yetiştirme sürecinde mentorluğu kullanmaya ilişkin nitel bir çalışma*.Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Tokat: Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tombul, Y., Altunay, E. Eğitim fakültelerinin öğretmenlerinin öğretmenlerin mesleki gelişimine katkısı. (<http://www.belgeler.com/blg/2ww2/etm-fakltelernn-retmenlern-meslek-gelmne-katkisi>,28.11.2012, tarihinde erişildi).
- Uçan, A. Öğretmenlik Mesleği Nedir? (<http://www.memocal.com/OgrenciKurulu/OgretmenlikMeslegiNedir.asp>, 16.04.2011 tarihinde erişildi).
- Uçar, M.Y. (2008). *Uygulama öğretmenliği eğitiminin uygulama öğretmenliğine ilişkin yeterliliğe ve tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Özel Eğitim Dergisi*, 6, 1-12.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7.
- Vatan, F. (2009). *Hemşirelerde liderlik geliştirmede formal mentorluk programı: Eylem araştırması*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, İzmir: Ege Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü.

- Villani, S. (2002). *Mentoring programs for new teachers*. California: Corwin Press.
- Whitaker, S. D. (2003). Needs of begining special education teachers: *Implications for teacher education*. *Teacher Education and Special Education*, 2, 106-117.
- Wildman, T. M., Magliaro, S. G., Niles, R. A., Niles, J. A. (1992). Teacher mentoring: An analysis of roles, activities and conditions (<http://jte.sagepub.com/content/43/3/205.short>, 05.08.2013 tarihinde erişildi).
- Williamson, G. R., Prosser S. (2002). Action research: politics, ethics and participation. *Journal of Advanced Nursing* 40(5), 587–593.
- Yadigar, G. (2010). *Uzaktan eğitim sistemlerinin etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yıkmış, A., Gözün, Ö. (2004). Öğretmen adaylarının kaynaştırma konusunda bilgilendirilmelerinin kaynaşturmaya yönelik tutumlarının değişimindeki etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5, 65-77.
- Yıldırım, R. (2013). Okul yöneticilerinin mentorluk rollerinin okulun akademik Başarı ve bazı değişkenler arasından incelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yırcı, R., Kocabaş, İ. (2012). *Dünyada mentorluk uygulamaları*. Ankara: Pegem Yayıncılık
- Yırcı, R. (2009). *Mentorluğun eğitimde kullanılması ve okul yöneticisi yetiştirmede yeni bir model önerisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Elazığ: Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yurtseven, N. (2010). *Mentorluk hizmetinin, yabancı diller yüksek okulunda okuyan öğrencilerin akademik başarıları, öz yeterlilik algıları ve kaynakları yönetme stratejileri üzerindeki etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul: Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Zanting, A., Verloop, N., Vermunt, J.D., Driel, J.H.V. (1998). *European journal of teacher education*. England: Publisher Routledge.

Rivenbark, V., Dunbar, J., Gaskins, M., Harrington, B., Lovacchini, L., Mingo, A., Myers, B., Hagevik, R., Parker, E., White, T. (2007). *Mentor teacher's handbook*. North Carolina: North Carolina Department of Public Instruction.

EK: 1**KABA DEĞERLENDİRME ARACI****BİRİNCİ ÖĞRENCİ****SINIFI: ÖZEL ALT SINIF****YAŞI: 12****ORTA DÜZEYDE ZİHİNSEL ENGELLİ**

MATEMATİK	1. performans		2. performans		3. performans		4. performans	
'1' sayısını resimli kartlar arasından gösterir.	E		E		E			
'2' sayısını resimli kartlar arasından gösterir.	E		E		E			
'3' sayısını resimli kartlar arasından gösterir.	E		E		E			
'4' sayısını resimli kartlar arasından gösterir.	H		E		E			
'5' sayısını resimli kartlar arasından gösterir.	H		E		E			
'6' sayısını resimli kartlar arasından gösterir.	H		E		E			
'7' sayısını resimli kartlar arasından gösterir.	H		E		E			
'8' sayısını resimli kartlar arasından gösterir.	H		E		E			
'9' sayısını resimli kartlar arasından gösterir.	H		E		E			
'10' sayısını resimli kartlar arasından gösterir.	H		E		E			
1'den başlayarak 10'a kadar sayar.	H		E		E			
Gösterilen 1-10 arasındaki sayıyı söyler.	H		E		E			
10'dan geriye doğru sayar.	H		E		E			
10'arlı sayar.	H		E		E			
5'erli sayar.	H		H		H			
Eldesiz toplama yapar.	H		H		H			
Eldeli toplama yapar.	H		H		H			
Deste bozmadan çıkartma yapar.	H		H		H			
Deste bozarak çıkartma yapar.	H		H		H			
Eldesiz çarpma yapar.	H		H		H			
Eldeli çarpma yapar.	H		H		H			
Kalansız bölme yapar.	H		H		H			
Kalanlı bölme yapar.	H		H		H			
Tek işlem gerektiren basit problemleri çözer.	H		H		H			
Dört işlem gerektiren problemleri çözer.	H		H		H			

Gösterilen saati okur.	H		H		H			
Gösterilen kesirleri okur.	H		H		H			
Söylenen kesirleri yazar.	H		H		H			
Uzunluk ölçülerini söyler.	H		H		H			
Uzunluk ölçülerini birbirine çevirir.	H		H		H			
Ağırlık ölçülerini söyler.	H		H		H			
Ağırlık ölçülerini birbirine çevirir.	H		H		H			
Gösterilen paranın kaç lira olduğunu söyler.	H		H		H			
TÜRKÇE								
OKUMA								
Gösterilen sesleri okur.	H		E		E			
Gösterilen heceleri okur	H		E		E			
Gösterilen kelimeleri okur.	H		E		E			
Bildiği kelimelerden oluşan paragrafı okur.	H		H		H			
Bildiği hecelerden oluşan kelimelerin oluşturduğu paragrafı okur.	H		H		H			
YAZMA								
Çizgi çalışmaları yapar.	E		E		E			
Bakarak ses yazar.	E		E		E			
Bakarak kelime yazar.	E		E		E			
Söylenilen sesi yazar.	H		E		E			
Söylenilen heceyi yazar.	H		E		E			
Söylenilen kelimeyi yazar.	H		H		H			
Bildiği kelimelerden oluşan paragrafı bakarak yazar.	E		E		E			
Bildiği kelimelerden oluşan paragrafı söylendiğinde yazar.	H		E		E			
Bildiği hecelerden oluşan kelimelerin oluşturduğu paragrafı söylendiğinde yazar.	H		E		E			
Verilen bir paragrafı bakarak yazar.	H		H		H			
Söylenilen paragrafı yazar.	H		H		H			
Kendisiyle ilgili bir anısını yazar.	H		H		H			
HAYAT BİLGİSİ								
1) Okulun ismini söyler.	H		E		E			
2)Resimli kartlar arasından okulun iç bölümlerini gösterir.	H		E		E			
3)Gösterilen resimli kartın okulun hangi bölümü olduğunu söyler.	H		H		H			
4)Okulun iç bölümlerini	H		H		H			

nelerdir?Söyle denildiğinde okulun iç bölümlerini söyler..								
5)Okulun iç bölümlerinde yapılan işleri söyler.	H		H		H			
6)Okulun iç bölümlerinde uyulması gereken kuralları söyler.	H		H		H			
7) Resimli kartlar arasından kara taşıtlarını gösterir.	H		H		H			
8) Gösterilen resimli karttaki kara taşıtının ismini söyler.	H		H		H			
9)Kara taşıtları nelerdir?Söyle denildiğinde kara taşıtlarının isimlerini söyler.	H		H		H			
10)Kara taşıtlarını kullananlara ne ad verildiğini söyler.	H		H		H			
11) Resimli kartlar arasından hava taşıtlarını gösterir.	H		H		H			
12) Gösterilen resimli karttaki hava taşıtının ismini söyler.	H		H		H			
13)Hava taşıtları nelerdir?Söyle denildiğinde hava taşıtlarının isimlerini söyler.	H		H		H			
14)Hava taşıtlarını kullananlara ne ad verildiğini söyler.	H		H		H			
15) Resimli kartlar arasından deniz taşıtlarını gösterir.	H		H		H			
16) Gösterilen resimli karttaki deniz taşıtının ismini söyler.	H		H		H			
17) Deniz taşıtları nelerdir? Söyle denildiğinde deniz taşıtlarının isimlerini söyler.	H		H		H			
18)Deniz taşıtlarını kullananlara ne ad verildiğini söyler.	H		H		H			
19)Karşıdan karşıya geçerken uyması gereken trafik kurallarını söyler.	H		H		H			
20)Toplu taşıma araçlarında uyması gereken kuralları söyler.	H		H		H			

21) Resimli kartlar arasından vücudun bölümlerini gösterir.	H		E		E			
22)Gösterilen resimli karttaki vücut bölümünü söyler.	H		E		E			
23)Vücudun bölümleri nelerdir? Söyle denildiğinde vücut bölümlerinin isimlerini söyler.	H		E		E			
24) Resimli kartlar arasından duyu organlarını gösterir.	E		E		E			
25) Gösterilen resimli karttaki duyu organını söyler.	E		E		E			
26) Duyu organları nelerdir? Söyle denildiğinde duyu organlarının isimlerini söyler.	E		E		E			
27) Resimli kartlar arasından iç organları gösterir.	H		H		H			
28) Gösterilen resimli karttaki iç organının ismini söyler.	H		H		H			
29) İç organlarımız nelerdir? Söyle denildiğinde iç organlarının isimlerini söyler.	H		H		H			
30) Vücudumuzun sağlığını korumak için yapılması gerekenlerin neler olduğunu söyler.	H		E		E			
DİL VE KONUŞMA GELİŞİMİ								
Çıkarılan sesleri tekrar eder.	E		E		E			
Yönergeleri yerine getirir.	E		E		E			
Kendini ifade eder	H		H		H			
Anlatılan konu hakkında fikrini hareketlerle ifade eder.	H		H		H			
TOPLUSAL UYUM BECERİLERİ								
1-Şapka çıkartır.	E		E		E			
2-Ayakkabı çıkartır.	E		E		E			
3-Çorap çıkartır.	E		E		E			
4- Kazak çıkartır	E		E		E			
5-Pantolon çıkartır.	E		E		E			
6-Şapka giyer.	E		E		E			
7-Ayakkabı giyer.	E		E		E			
8-Çorap giyer.	E		E		E			
9-Kazak giyer.	E		E		E			

10-Pantolon giyer.	E		E		E			
11-Fermuar açar.	E		E		E			
12-Düğme açar.	E		E		E			
13-Fermuar kapatır.	E		E		E			
14-Düğme ilikler.	E		E		E			
15-Ellerini yıkar.	E		E		E			
16-Burnunu temizler	E		E		E			
17- Saçlarını tarar.	E		E		E			
18-Dişlerini fırçalar.	E		E		E			
19-Tırnağını keser.	E		E		E			
20-Masa Siler.	E		E		E			
21-Yatak düzeltir.	E		E		E			
22-Bulaşık yıkar.	E		E		E			
23-Düğme diker.	H		H		H			
24-Ayakkabı boyar.	H		H		H			
25-Alış veriş yapar.	H		H		H			
26-Telefon kullanır.	E		E		E			
ÇALIŞMA DAVRANIŞLARI								
1) Derste sandalyesinde oturur.	E		E		E			
2)Söz hakkı verildiğinde konuşur.	E		E		E			
3) Yönergeleri yerine getirir.	E		E		E			
4)Verilen etkinliği bitirir.	E		E		E			
5) Söz almak istediğinde parmak kaldırır.	E		E		E			
6) Önüne konulan araçları inceler.	E		E		E			
7) Araçları kurallara uygun kullanır.	E		E		E			
8) Araçları işi bittikten sonra yerine koyar.	E		E		E			

EK: 2

BİREYSELLEŞTİRİLMİŞ EĞİTİM PROGRAMI

Bu BEP'in Geliştirildiği BEP Toplantısı

Öğrencinin; Adı Soyadı : Birinci öğrenci Yaşı : 11 Cinsiyeti : kız Sınıfı : özel sınıf Numarası :	Tarih:03/10/2011 Bu BEP' in tamamlanacağı tarih:20/01/2012
KARARLAR:KARARLAR: Öğrencinin bireysel ihtiyaçları,yapabildikleri ve yapamadıkları belirlenmiştir. Öğrencinin belirli sesleri çıkarmakta güçlük çektiği ve hazırlanan bep programında seçilen uzun dönemli amaçların bu doğrultuda hazırlanması gerektiği kararı alınmıştır.	
BEP toplantısına katılanlar <u>Adı/soyadı</u> <u>imza</u> Öğrenci Anne-Baba Sınıf öğretmeni Özel Eğitim Öğretmeni Rehber öğretmen/ psikolojik danışman BEP Geliştirme Birimi Başkanı Diğer katılımcılar <u>Adı</u> <u>Soyadı</u> <u>Konumu</u>	
Bir sonraki BEP toplantı tarihi: 03.12.2011	

BEP Toplantısı

Öğrencinin; Adı Soyadı : Birinci Öğrenci Yaşı : 10 Cinsiyeti :kız Sınıfı : Özel sınıf Numarası :	Tarih:03/10/2011 Toplantı No:
GÜNDEM : Öğrencinin Gereklerini	
KARARLAR: Öğrenciyle çalışılan ses temelli cümle yöntemiyle uygulanan okuma yazma öğretiminin başarıya ulaşmadığı belirlenmiş ve yöntemin değiştirilmesi kararı alınmıştır. 1'den 10' a kadar olan sayıları ayırt etme becerisinin çalışılması kararı alınmıştır.	
BEP toplantısına katılanlar <u>Adı/soyadı</u> <u>imza</u> Öğrenci Anne-Baba Sınıf öğretmeni Özel Eğitim Öğretmeni Rehber öğretmeni Birimi Başkanı Diğer katılımcılar <u>Adı</u> <u>Soyadı</u> <u>Konumu</u>	
Bir sonraki BEP toplantı tarihi:03.12.2011	

1. Öğrenci görme engelli mi?	☒ hayır	☐ evet
Eğer evet ise, braille ile okuma, yazma, kendini ifade etme ihtiyaçlarını giderecek aşamaya gelinceye kadar braille desteği verilmesi, sınıfta braille ile yazılmış destek materyallerin bulunması ve çocukla ilgilenen ekip üyelerinin bu materyalleri kullanma yeterliliğine sahip olması BEP geliştirme birimi tarafından dikkate alınmalıdır.		
2. Öğrenci işitme engelli mi?	☒ hayır	☐ evet
Eğer evet ise, öğrencinin dil ve iletişim ihtiyaçları doğrultusunda, diğer bireylerle doğrudan iletişim kurması BEP geliştirme birimi tarafından dikkate alınmalıdır.		
Öğrenci işitme cihazı kullanıyor mu?	☒ hayır	☐ evet
Eğer evet ise, cihazın sürekli kullanımı BEP geliştirme birimi tarafından dikkate alınmalıdır.		
3. Öğrencinin öğrenmeyi etkileyecek problem davranışı var mı?	☒ hayır	☐ evet
Eğer evet ise, olumlu davranışlar geliştirmesine yönelik yapılacak planlama BEP' in bir parçası olarak dikkate alınmalıdır.		
4. Öğrencinin Türkçe yeterliliğine ilişkin bir sınırlılığı var mı?	☐ hayır	☒ evet
Eğer evet ise, öğrencinin dile yönelik gereksinimleri BEP geliştirme birimi tarafından dikkate alınmalıdır.		
5. Öğrencinin iletişimle ilgili gereksinimleri var mı?	☐ hayır	☒ evet
Eğer evet ise, öğrencinin iletişim gereksinimleri BEP geliştirme birimi tarafından dikkate alınmalıdır.		
6. Öğrencinin yardımcı teknoloji, cihaz ve/ya hizmet gereksinimi var mı?	☐ hayır	☒ evet
Eğer evet ise, öğrencinin bu gereksinimleri BEP geliştirme birimi tarafından dikkate alınmalıdır.		

Eğitimsel performans

Akademik/Eğitsel Başarı Ve Öğrenme Özellikleri:

Öğrenci bağımsız olarak ellerini yıkayabilmekte, burnunu temizleyebilmektedir. Dişlerini bağımsız olarak fırçalayabilmektedir. Öğrenci bağımsız olarak saçlarını tarayabilmektedir. Öğrenci bağımsız olarak tırnaklarını kesebilmektedir. Öğrenci bağımsız olarak banyo yapabilmektedir. Tuvaletini bağımsız olarak yapabilmektedir. Öğrenci bağımsız olarak şapkasını, çorabını ve ayakkabısını çıkartabilmektedir. Öğrenci bağımsız olarak kazağını ve pantolonunu çıkartabilmekte ve fermuarını çekebilmektedir. Öğrenci bağımsız olarak çorabını ve şapkasını giyebilmektedir. Öğrenci bağımsız olarak kazağını giyebilmekte, düğme ilikleyebilmekte ve ayakkabı giyebilmektedir. Öğrenci bağımsız olarak çatal ve kaşık kullanabilmektedir. Öğrenci bağımsız olarak masa silibilmekte, odasını toplayabilmekte ve toz alabilmektedir. Öğrenci bağımsız olarak okula gidip gelebilmektedir. Öğrenci kendisine sözel ipucu verildiğinde okunan kısa öykü ile ilgili sorulara cevaplar. Okunan öykünün konusunu model olunduğunda ve sözel ipucu verildiğinde söyleyebilmektedir. Öğrenci kendisine model olunduğunda kare, üçgen, dikdörtgen ve daire geometrik şekillerini eşleyebilmekte gösterebilmekte ve söyleyebilmektedir. Öğrenci uzun kısa kavramlarını nesneler ve nesne resimleri üzerinden bağımsız olarak eşleyebilmekte, gösterebilmekte ve söyleyebilmektedir. Öğrenci kendisine model olunduğunda büyük ve küçük kavramlarını nesneler ve nesne resimleri üzerinden bağımsız olarak eşleyebilmekte, gösterebilmekte ve söyleyebilmektedir. Öğrenci az-çok, yüksek-alçak, önünde-arkasında kavramlarını nesne ve nesne resimleri üzerinden bağımsız olarak eşleyebilmekte, gösterebilmekte ve söyleyebilmektedir. Öğrenci içinde-dışında, üstünde altında, sağında-solunda kavramlarını nesne ve nesne resimleri üzerinden kendisine model olunduğunda eşleyebilmekte, gösterebilmekte ve söyleyebilmektedir.

Eğitimsel performans

Öğrenci üç ana rengi (sarı,kırmızı,mavi) bağımsız olarak eşleyebilmekte,gösterebilmekte ve söyleyebilmektedir. Öğrenci bağımsız olarak çizgi çalışmaları yapabilmektedir.Öğrenci ‘e,l,a,t ‘ seslerini birbirinden ayırt etmektedir.Öğrenci birden ona kadar olan sayıları kendisine model olunduğunda sayabilmektedir.Öğrenci birden üçe kadar olan sayıları birbirinden ayırt edebilmektedir.Öğrenci bağımsız olarak boyama çalışmaları yapabilmektedir. Öğrenci sınıftaki eşyaların isimlerini bağımsız olarak söyleyebilmektedir.

Sosyal gelişim

Öğrenci bağımsız olarak göz teması kurabilmektedir.Üç veya daha fazla kelimelik cümlelerle kendini ifade edebilmektedir.Öğrenci adını,soyadını,yaşını aile bireylerinin adını ve mesleklerini bağımsız olarak söyleyebilmektedir.Öğrenci bağımsız olarak okulunun adını ve okuduğu sınıfın adını söyleyebilmektedir.Öğrenci bağımsız olarak günlük rutinlerini anlatır.Öğrenci bağımsız olarak yaşadığı olayları sıralı olarak anlatır.Öğrenci kendisine söylenen bir konu hakkındaki duygu ve düşüncelerini anlatır.Öğrenci bağımsız olarak iletişimi başlatır ve sürdürür.

Fiziksel gelişim

Öğrencide bedensel bir özür ya da sınırlılık bulunmamaktadır. .Öğrencinin bedensel gelişimi ve küçük ve büyük kaslarının gelişimi normal akranlarıyla aynı seviyede ilerlemektedir.Öğrenci bağımsız olarak yürüyebilmekte ve koşabilmektedir.İki eliyle bir topu atabilmektedir.Öğrenci merdivenleri bağımsız olarak çıkabilmekte ve inebilmektedir.Öğrenci büyük nesneleri itebilmekte ve çekebilmektedir.Öğrenci bağımsız olarak avuç içi ile kağıdı yırtabilmektedir. Tek eliyle makası tutarak rastgele kağıdı kesebilmektedir.Öğrenci bağımsız olarak düz çizgi üzerinden makasla giderek kağıdı kesebilmektedir.

Uyarlamalar/yardımlar/destekler/ilgili hizmetler	Kim (Kişi veya Kurum)	Miktar/sıklık	Yer	Başlangıç Tarihi	Bitiş Tarihi
Çocuğun sınıfında veya diğer eğitimle ilgili ortamlarda sağlanacak destek hizmet ve düzenlemeleri betimleyin.	Özel eğitim öğretmeni	Haftada bir saat	Rehabilitasyon merkezi		
Çocuğun özel eğitim gereksinimini karşılamak üzere sağlanacak özel eğitim hizmetini betimleyin.					
Özel eğitim gereksinimi olan çocuk için sağlanacak ilgili hizmetleri (fizyoterapi, ulaşım,...) betimleyin.	Dil konuşma terapisi	Haftada iki gündür	Rehabilitasyon merkezi		
Çocuğun sınıfında ve eğitimle ilgili diğer düzenlemelerde oluşturulacak program uyarlamalarını/uygulamalarını betimleyin.	Bilgisayar	Her gün	Sınıf		
Okul personeline yönelik -eğitim ihtiyacı da dahil- destekleri betimleyin					

UZUN DÖNEMLİ AMAÇLAR DOĞRULTUSUNDA KISA DÖNEMLİ HEDEFLER		
DİSİPLİN/GELİŞİM ALANI:MATEMATİK		
Ölçülebilir yıllık amaç ve kısa dönemli hedefler		
Yıllık amaç:Öğrenci bir dönem sonunda bağımsız olarak birden elliye kadar ileriye doğru birerli ritmik sayar.		
Amaç doğrultusunda ile ölçülecektir. (birden fazla işaretlenebilir)		
☐ Müfredatı temel alan testler	☐ gözlem kayıtları	☒ kontrol listeleri
☐ iş örnekleri	☐ okuma kayıtları	☐ diğer
Kısa dönemli hedefler: 1-Öğrenci, her defasında bağımsız olarak birden 10 'a kadar ileriye doğru birerli ritmik sayar. 2-Öğrenci, her defasında bağımsız olarak birden 20' ye kadar ileriye doğru birerli ritmik sayar. 3-Öğrenci, her defasında bağımsız olarak birden 30 'a kadar ileriye doğru birerli ritmik sayar. 4-Öğrenci, her defasında bağımsız olarak birden 40'a kadar ileriye doğru birerli ritmik sayar. 5-Öğrenci, her defasında bağımsız olarak birden 50 'ye kadar ileriye doğru birerli ritmik sayar.		

UZUN DÖNEMLİ AMAÇLAR DOĞRULTUSUNDA KISA DÖNEMLİ HEDEFLER		
DİSİPLİN/GELİŞİM ALANI:MATEMATİK		
Ölçülebilir yıllık amaç ve kısa dönemli hedefler		
Yıllık amaç:Öğrenci bir dönem sonunda birden 10'a kadar olan sayıları birbirinden ayırt eder.		
Amaç doğrultusunda ile ölçülecektir. (birden fazla işaretlenebilir)		
☒ Müfredatı temel alan testler	☐ gözlem kayıtları	☒ kontrol listeleri
☒ iş örnekleri	☐ okuma kayıtları	☐ diğer
Kısa dönemli hedefler: 1-Öğrenci, 1' den 5 'e kadar olan doğal sayıları dört kezden üçünde doğru olarak gösterir ve söyler. 2-Öğrenci, 1' den 10 'a kadar olan doğal sayıları dört kezden üçünde doğru olarak gösterir ve söyler.		

UZUN DÖNEMLİ AMAÇLAR DOĞRULTUSUNDAKİ KISA DÖNEMLİ HEDEFLER

DİSİPLİN/GELİŞİM ALANI:TÜRKÇE

Ölçülebilir yıllık amaç ve kısa dönemli hedefler

Yıllık amaç:Öğrenci bir dönem sonunda ‘a,e,ı,i,o,ö,u,ü’ seslerini birbirinden ayırt eder ve bu seslerle oluşturulan heceleri bağımsız olarak okur ve yazar.

Amaç doğrultusunda ile ölçülecektir. (birden fazla işaretlenebilir)

- ☐ Müfredatı temel alan testler ☐ gözlem kayıtları ☒ kontrol listeleri
☒ + iş örnekleri ☐ okuma kayıtları ☐ diğer

Kısa dönemli hedefler:

- 1-Öğrenci,‘a,e,ı,i,o,ö,u,ü’ seslerini tam ve doğru olarak okur.
- 2- Öğrenci, ‘a,e,ı,i,o,ö,u,ü’ seslerini tam ve doğru olarak yazar.
- 3- Öğrenci, ‘a,e,ı,i,o,ö,u,ü’ sesleriyle oluşturulmuş açık heceleri tam ve doğru olarak okur.
- 4- Öğrenci, ‘a,e,ı,i,o,ö,u,ü’ sesleriyle oluşturulmuş kapalı heceleri tam ve doğru olarak okur.

EK: 3

BEP KONTROL LİSTESİ

	YAPAR	YAPAMAZ	AÇIKLAMALAR
ÖZBAKIM BECERİLERİ			
1.Öğrenci bir dönem sonunda dişlerini bağımsız olarak fırçalar. (ikinci, üçüncü ve dördüncü öğrenci)	2:EVET 3:EVET 4:EVET		
TOPLUMSAL UYUM BECERİLERİ			
2.Öğrenci bir dönem sonunda bağımsız olarak düğme ilikler. (ikinci öğrenci)	2:EVET		
DİL VE İLETİŞİM BECERİLERİ			
3. Öğrenci bir dönem sonunda sesleri bağımsız olarak taklit eder. (ikinci öğrenci)		2:HAYIR	
4.Öğrenci bir dönem sonunda konuşma seslerini bağımsız olarak çıkartır. (ikinci ve beşinci öğrenci)	5:EVET	2:HAYIR	
5. Öğrenci bir dönem sonunda bağımsız olarak kendini ifade eder. (üçüncü ve dördüncü öğrenci)	3:EVET 4:EVET		
MATEMATİK BECERİLERİ			
6. Öğrenci bir dönem sonunda varlık grupları arasından az olan varlık grubunu ayırt eder. (üçüncü ve dördüncü öğrenci)	3:EVET 4:EVET		(Dördüncü öğrenci çok kavramıyla beraber her ikisini de öğrendi)
7. Öğrenci bir dönem sonunda 1'den 5'e kadar olan sayıları bağımsız olarak ayırt eder. (ikinci, üçüncü ve dördüncü öğrenci)	3:EVET	2:HAYIR 4:HAYIR	(ikinci öğrenci 1 ve 2 sayısını ayırt edebiliyor)
8. Öğrenci bir dönem sonunda birden ona kadar ileriye doğru bağımsız olarak birerli ritmik sayar. (üçüncü ve dördüncü öğrenci)	3:EVET	4:HAYIR	(Dördüncü öğrenci birden beşe kadar sayabiliyor)
9. Öğrenci bir dönem sonunda bağımsız olarak birden elliye kadar ileriye doğru birerli ritmik sayar. (birinci öğrenci)	1:EVET		(Onarlı olarak 100'e kadar sayabiliyor)
10. Öğrenci bir dönem sonunda birden 10'a kadar olan sayıları birbirinden ayırt eder. (birinci öğrenci).	1:EVET		(20'ye kadar olan sayıları ayırt ediyor)
11.Öğrenci bir dönem sonunda üç basamaklı doğal sayılarla bağımsız olarak toplama işlemi yapar. (beşinci öğrenci)	5:EVET		
12.Öğrenci bir dönem sonunda onluk bozmayı gerektiren çıkarma işlemlerini bağımsız olarak yapar. (beşinci öğrenci)	5:EVET		(beşinci öğrenci tek basamaklı sayıların çarpımını yapabiliyor)
OKUMA YAZMA BECERİLERİ			
13.Öğrenci bir dönem sonunda bağımsız olarak temel çizgi çalışmaları yapar. (ikinci, üçüncü ve dördüncü öğrenci)	2:EVET 3:EVET 4:EVET		(Çizilmiş olarak verilen çizgileri bağımsız olarak çizebiliyorlar)
14.Öğrenci bir dönem sonunda 'a,e,i,o,ö,u,ü' seslerini birbirinden ayırt eder ve bu seslerle oluşturulan heceleri bağımsız olarak okur ve yazar. (birinci öğrenci)	1:EVET		(N,K,S,L,T sesleriyle ünlüleri birleştirebiliyor)
15.Öğrenci bir dönem sonunda kendine okunan bir metni bağımsız olarak okur ve yazar. (beşinci öğrenci)		5:HAYIR	(İ VE I SESİNİ U İLE Ü SESLERİNİ YAZARKEN KARIŞTIRIYOR.

EK: 4

AİLELERE YÖNELİK AMAÇ DEĞERLENDİRME KONTROL LİSTESİ

Öğrenci bir dönem sonunda bağımsız olarak dişlerini fırçalar.	Üçüncü Öğrenci +	Birinci Öğrenci +	Dördüncü Öğrenci +	Beşinci Öğrenci +	İkinci Öğrenci +	AÇIKLAMALAR
1.Öğrenci diş macununun kapağını tam ve doğru olarak açar.						
2.Öğrenci diş fırçasına tam ve doğru olarak macun sürer.						
3.Öğrenci ön dişini tam ve doğru olarak fırçalar.						
4.Öğrenci yan dişlerini tam ve doğru olarak fırçalar.						
5.Öğrenci dişlerinin arkasını tam ve doğru olarak fırçalar.						
6.Öğrenci ağızını tam ve doğru olarak çalkalar.						
7.Öğrenci fırçayı tam ve doğru olarak yıkar.						
8.Öğrenci diş macununun kapağını tam ve doğru olarak kapatır.						
Öğrenci bir dönem sonunda bağımsız olarak düğme ilikler.					+	
1- Öğrenci kullandığı eliyle düğmeyi bağımsız olarak tutar.						
2-Öğrenci kullanmadığı eliyle ilmiği bağımsız olarak tutar.						
3-Öğrenci düğmeyi bağımsız olarak ilikler.						
4.Öğrenci düğmeyi bağımsız olarak çözer.						
Öğrenci bağımsız olarak çizgi çalışması yapar.	+		+		+	

1-Öğrenci çizilmiş olarak verilen dikey çizginin üzerinden tam ve doğru olarak çizer.						
2- Öğrenci kesik olarak verilen dikey çizginin üzerinden tam ve doğru olarak çizer.						
3- Öğrenci çizilmiş olarak verilen yatay çizginin üzerinden tam ve doğru olarak çizer.						
4- Öğrenci kesik olarak verilen yatay çizginin üzerinden tam ve doğru olarak çizer.						
5- Öğrenci dikey ve yatay çizgilerle çizilmiş kare vb. şekillerin üzerinden tam ve doğru olarak çizer.						
6- Öğrenci kesik çizgilerle çizilmiş kare vb. şekillerin üzerinden tam ve doğru olarak gider.						
7- Öğrenci çizilmiş olarak verilen soldan sağa eğik çizginin üzerinden tam ve doğru olarak gider.						
8- Öğrenci kesik olarak verilen soldan sağa eğik çizginin üzerinden tam ve doğru olarak gider.						
9- Öğrenci çizilmiş olarak verilen sağdan sola eğik çizginin üzerinden tam ve doğru olarak gider.						
10- Öğrenci kesik olarak verilen sağdan sola eğik çizginin üzerinden tam ve doğru olarak gider.						
Öğrenci bir dönem sonunda 1'den 10'a kadar ileriye doğru birerli ritmik sayar.	+		+			

1-Öğrenci her defasında bağımsız olarak birden 10'a kadar ileriye doğru birerli ritmik sayar.						
2- Öğrenci her defasında bağımsız olarak birden 20' ye kadar ileriye doğru birerli ritmik sayar.						
3- Öğrenci her defasında bağımsız olarak birden 30 'a kadar ileriye doğru birerli ritmik sayar.						
4- Öğrenci her defasında bağımsız olarak birden 40'a kadar ileriye doğru birerli ritmik sayar.						
5- Öğrenci her defasında bağımsız olarak birden 50 'ye kadar ileriye doğru birerli ritmik sayar.						
Öğrenci bir dönem sonunda az kavramını resimli kartlar ve nesneler arasından gösterir ve söyler.	+		+		-	
1-Öğrenci kendisinden istenildiğinde bağımsız olarak 4 denemeden 3'ünde farklı miktardaki iki varlık grubu arasından az olan varlık grubunu gösterir.						
2-Öğrenci kendisinden istenildiğinde bağımsız olarak 4 denemeden 3'ünde farklı miktardaki iki varlık grubundan az olanı ifade eden resimli kartı gösterir.						

3-Öğrenci kendisinden istenildiğinde bağımsız olarak 4 denemeden 3ünde farklı miktardaki iki varlık grubu veya varlık grubunu ifade eden resimli kartlardan az olan gösterildiğinde az olduğunu söyler.						
Öğrenci 1'den 10'a kadar olan sayıları bağımsız olarak ayırt eder.	+	+	+		-	
1-Öğrenci kendisinden istendiğinde dört kezden üçünde bağımsız olarak birden beşe kadar olan sayıları gösterir.						
2- Öğrenci kendisinden istendiğinde dört kezden üçünde bağımsız olarak birden beşe kadar olan sayıları söyler.						
3- Öğrenci kendisinden istendiğinde dört kezden üçünde bağımsız olarak birden beşe kadar olan sayıları yazar.						
Öğrenci bir dönem sonunda üç basamaklı doğal sayılarla bağımsız olarak toplama işlemi yapar.				+		
1-Öğrenci üç basamaklı bir doğal sayı ile bir basamaklı bir doğal sayıyı eldeli toplayıp sonucunu her defasında %100 doğrulukta yazar ve söyler.						

2-Öğrenci üç basamaklı bir doğal sayı ile iki basamaklı bir doğal sayıyı eldeli toplayıp sonucunu her defasında %100 doğrulukta yazar ve söyler.						
3-Öğrenci üç basamaklı bir doğal sayı ile üç basamaklı bir doğal sayıyı eldeli toplayıp sonucunu her defasında %100 doğrulukta yazar ve söyler.						
Öğrenci bir dönem sonunda onluk bozmayı gerektiren çıkarma işlemlerini bağımsız olarak yapar.				+		
1-Öğrenci tek basamaklı bir doğal sayıdan tek basamaklı doğal sayıyı her dört denemeden üçünde doğru olarak çıkarır.						
2-Öğrenci çift basamaklı bir doğal sayıdan tek basamaklı doğal sayıyı onluk bozmayı gerektirecek şekilde her dört denemeden üçünde doğru olarak çıkarır.						
3-Öğrenci çift basamaklı bir doğal sayıdan çift basamaklı bir doğal sayıyı onluk bozmayı gerektirecek şekilde her denemeden üçünde doğru olarak çıkarır.						
Öğrenci bir dönem sonunda bağımsız olarak okur ve yazar.		+		-		(birinci öğrencinin annesi öğretilen sesleri okuyabildiğini söylemiştir)

1-Öğrenci kendisine okunan bir kelimeyi tam ve doğru olarak her defasında yazar.						
2- Öğrenci kendisine okunan bir cümleyi tam ve doğru olarak her defasında yazar.						
3- Öğrenci kendisine okunan bir metni tam ve doğru olarak defterine her defasında yazar.						
4.Öğrenci kendisine verilen bir kelimeyi tam ve doğru olarak her defasında okur.						
5.Öğrenci kendisine verilen bir cümleyi tam ve doğru olarak her defasında okur.						
6.Öğrenci kendisine verilen bir metni tam ve doğru olarak her defasında okur.						
Öğrenci bir dönem sonunda konuşma seslerini bağımsız olarak çıkartır.				-	-	
1.Öğrenci kendisine söylenen ünlüleri tam ve doğru olarak tekrar eder.						
2.Öğrenci kendisine söylenen ünsüzleri tam ve doğru olarak tekrar eder.						
3.Öğrenci ünlüleri ünsüzlerle birleştirerek çıkarılan sesleri tam ve doğru olarak tekrar eder.						
4.Öğrenci ünsüzleri ünlülerle birleştirerek çıkarılan sesleri tam ve doğru olarak tekrar eder.						
5. Öğrenci kendisine söylenen sözcüğü tam ve doğru olarak tekrar eder.						
Öğrenci bir dönem sonunda sesleri bağımsız olarak taklit eder				+	-	

1. Öğrenci kendisinden istendiğinde bildiği ve hoşuna giden sesleri tam ve doğru olarak çıkarır.						
2. Öğrenci kendisine verilen yeni sesi tam ve doğru olarak taklit eder.						
3. Öğrenci kendisine verilen yeni seslerin kaynağını tam ve doğru olarak söyler.						
4. Öğrenci kaynağı söylenen sesleri tam ve doğru olarak çıkarır. (doğa, araç, hayvan vb.).						
Öğrenci bir dönem sonunda kendini bağımsız olarak ifade eder.	+		+			
1.Öğrenci öyküyü resimlerine bakarak her defasında doğru olarak anlatır.						
2.Öğrenci günlük rutinlerini her defasında doğru olarak anlatır.						

EK:5**ÖĞRETMEN YETERLİLİKLERİ TABLOSU**

BECERİLER	VAR	YOK
1.Öğretmenlerin öğrencileri birey olarak görmesi.		-
2.Öğretmenlerin öğrencilere rehberlik etmesi.	+	
3.Öğretmenin öğrenciyi tanınması	+	
4.Öğretmenin öğrenciyi desteklemesi ve ona özgüven kazandırması.	+	
5.Öğretmenin öz değerlendirme yapması.	+	
6.Öğretmenin meslektaşlarının deneyimlerinden yararlanması.	+	
7.Öğretmenin eleştirel düşünme, problem çözme ve iletişim kurma gibi becerilere sahip olması.	+	
8.Öğretimin öğretmen tarafından çeşitlendirilmesi.	+	
9.Öğretmen tarafından aile katılımının ve işbirliğinin sağlanması.		-
10.Öğretmenin kişisel gelişimini sağlaması.	+	
11. Mesleki gelişimleri izleme ve katkı sağlama.	+	
13.Mesleki yasaları izleme.		-
14. Görev ve sorumluluklarını yerine getirme,okulun iyileştirilmesine ve geliştirilmesine katkı sağlama.		+
ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİ İÇİN YETERLİLİKLER		
15. Engelli öğrencilerin sosyal kabulünü sağlama.		-
16. Öğrencilere gerekli sosyal becerileri kazandırma.	+	
17. Öğretim programını uyarlama.	+	
18. Davranış yönetimini başarıyla uygulama.	+	
19.Yeterli alan ve pedagoji bilgisine sahip olma.	+	
20.Yıllık, ünite ve günlük planların yapılması.	+	
21. Derslere hazırlanma.	+	
22. Araç gereç sağlama.	+	

EK:6**DANIŞMAN GÖREVİ KONTROL LİSTESİ**

	1	2	3
1.Stajyer öğretmenin motivasyonunu sağlar.			+
2.İyi bir dinleyici olur.			+
3.Stajyer öğretmene rehberlik eder.			+
4.Stajyer öğretmenin planlarını ve uygulamalarını düzenler.			+
5.Stajyer öğretmenin kendine güven duymasını sağlar.		+	
6.Stajyer öğretmenle işbirliğinde bulunur.			+
7.Stajyer öğretmene model olur.		+	
8.Stajyer öğretmene materyal ve kaynak desteği sağlar.			+
9.Stajyer öğretmene yaptığı uygulamalardan sonra geri dönüt verir.			+
10. Stajyer öğretmene karşı sevecen, cana yakın olmalı, olumlu tutumlar sergiler.			+
11.Stajyer öğretmene dersi planlama, sınıf yönetimi, öğretim teknikleri ve müfredat alanlarında destek olur.			+
12.Stajyer öğretmenin mesleğine uyum sağlamasını, alışmasını ve sosyalleşmesini sağlar.		+	

EK:7

DANIŞMANLIK SÜRECİ KONTROL LİSTESİ

YAPILANLAR	DEĞİŞİKLİK YARATANLAR	DEĞİŞİKLİK YARATMAYANLAR
Sınıfın hangi maddeyle açıldığına bakıldı. Ona göre düzenlemeler yapıldı.	+	
Sınıf ortamı ve öğrenciler çekildi. Öğrencilerin performansları belirlendikten sonra çekilen videolar danışmana gösterildi.	+	
Diş fırçalama becerinde çocukların lavaboya ulaşması için daha önce kullanılmazken sandalye kullanıldı	+	
İlk basta bir öğrenciyle pet değiştirme için amaçlar oluşturuldu (maket üzerinde külot üzerinde ve öğrencinin kendi üzerinde). Daha sonra annenin bilgilendirilmesine karar verildi ve anneye aşamalar anlatıldı.	+	
Çizgi çalışmaları yaptırırken farklı renkteki kalemlele satırları belli edildi, not defteri oluşturuldu.		-
Kavramları örneğin renk kavramını öğretirken bunu her derse uygulamam söylendi.	+	
Belirli köşelerin oluşturulması (okuma, dinlenme gibi) kararı alındı.	+	
Toplumsal uyum becerilerinden diş fırçalama becerisinin ve el yıkama seçtiğimiz için bunu yemekten sonra ve okula ilk geldikleri zamanda yapılması kararı alındı.	+	
Diş fırçalama becerisini bilen öğrenciye de uygulatma kararı alındı.	+	
Herkesin bir sorumluluğu olması gerektiği (örneğin çiçek bakma gibi) ve bu sorumluluğa göre kuralların belirlenip yanına asılması gerektiği kararlaştırıldı	+	
Hayat bilgisi dersinde evimiz ve ailemiz ünitesinde evcilik oyunları ya da drama yapılması kararı alındı.	+	
Matematik köşesinde 100lük sayma tablosu hazırlandı.		-
Çarpma yapma becerisini öğretmek için deste kavramının öğretilmesi gerektiği söylendi.		-
Matematikteki öğretim sırası ve nasıl öğretilceği konuşuldu (ritmik sayma, gerçek sayma, rakamlar, doğal sayılar gibi)	+	
Haftanın günleri ve mevsimlerle ilgili tablolar oluşturuldu. Daha fazla görsel materyallerden yararlanma yoluna gidildi.	+	
Tezin şekilsel kısmıyla ilgili bilgi verildi. Ailelerle görüşmesi, bu görüşmeler için soruların hazırlanması, görüşmelerin planlanması, video künyelerinin hazırlanması, günlüklerin gözden geçirilmesi kararlaştırıldı. Günlüklerle beraber kendimi sorgulamam ve bana ne kattığını irdelemem kararlaştırıldı.	+	
Tez için danışmanlık nedir? Nasıl yapılır? Danışmanlık yapılırken kullanılan formlar araştırma soruları olarak kullanıldı.	+	
Daha sonra eylem araştırması araştırılarak bu yöntemde tezler okunmaya başlandı.	+	

Araştırmanın amacı, katkıları, bu konuda yapılan 5 araştırmanın özeti hazırlandı.	+	
Yazma sürecinde bep, üyp, kaba değerlendirme, öğretim planları, değerlendirme yöntemleri, davranış değiştirme planları danışmana gönderildi ve dönüt alındı.	+	
Girişte öğretmen mentorluğunun alınması kararlaştırıldı.	+	
Yöntem kısmında mentorluğu benim yapmamı ilk başta kararlaştırıldı daha sonra yeterli olmadığı için mentee olarak, sınıf içindeki problemler yazıldı.	+	
Mesleki gelişime yönelik 2007 yılından bu zamana kadar olan tezler tarandı. Özel eğitimde mesleki gelişim neden önemlidir? Sorusunun cevabı arandı. Danışman tarafından nicel ve nitel araştırmalarla ilgili, verimlilik, etkililik, bağımlı değişken, bağımsız değişken, ölçüt belirleme, güvenilirlik türleri ile ilgili bilgilendirmeler yapıldı.	+	
Öykü kitaplarının sayfaları kesilerek kartonun üzerine yapıştırıldı. Ve kartonun arka yüzüne yaptırıldı. Öykü öğrencilere o şekilde okundu.	+	
Zühre'nin okuyamadığı heceler belirlendi. Onlara yönelik paragraflarla çalışmalar yapıldı.	+	
Olumsuz davranışların üzerine gidilmeyeceği, olumlu davranışların pekiştirileceği belirtildi.	+	
Şekilleri öğrenciyle beraber çizebilmek için ayaklı bir pano alındı.		-
Videolar, günlükler, aile görüşmeleri, bep kazanımları, kaba değerlendirmelere yönelik kontrol listeleri oluşturuldu.	+	

EK:8

HAZIRLANAN MATERYALLER SESLİ HARFLERİN ÖĞRETİMİ



HAVA DURUM TABLOSU



SAYI PANOSU





ÇİÇEĞİ SULAMA BECERİ ANALİZİ



SINIF KURALLARI

SINIF KURALLARI



Dersimizi oturarak
dinlemeliyiz



Derste söz almak için
parmak kaldırmalıyız



Ders bitiminde eşyalarımızı
toplamalıyız



Çöpleri çöp kutusuna
atmalıyız



Etkinliklerde sıramızı
beklemeliyiz

EK: 9**ÖZGEÇMİŞ**

Adı Soyadı	Sena Gülsüm İLHAN
Sürekli Adresi	Güney Mah. Sevimli Sokak Kahraman Apartmanı B-Blok Kat:1 Daire:2 İncivez/ Zonguldak
İletişim	Sena67_@hotmail.com
Doğum Yeri ve Yılı	Zonguldak-1987
Yabancı Dili	İngilizce
İlköğretim	Zonguldak Gazi İlköğretim Okulu-1998
Lise	Zonguldak Anadolu Öğretmen Lisesi-2005
Lisans	Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü-2009
Çalışma Hayatı	1. Özel Eğitim Öğretmeni. Kastamonu Özel Eğitim ve Uygulama Merkezi- Eylül 2009 / Şubat 2010 2. Özel Eğitim Öğretmeni-Kdz. Ereğli İsmet İnönü İlköğretim Okulu- Şubat 2010 / devam ediyor