ÖZEL EĞİTİM ALANINDA ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ GELİŞTİRİLMESİ: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Doktora Tezi

Yunus YILMAZ

Eskişehir 2022

ÖZEL EĞİTİM ALANINDA ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ GELİŞTİRİLMESİ: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Yunus YILMAZ

DOKTORA TEZİ
İşitme Engellilerin Eğitimi Programı
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
Danışman: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Eğitim Bilimleri Enstitüsü
Ekim 2022

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM ALANINDA ÖĞRETMENLİK UYGULAMASININ GELİŞTİRİLMESİ: ANADOLU ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ

Yunus YILMAZ
Özel Eğitim Ana Bilim Dalı
İşitme Engellilerin Eğitimi Programı
Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ekim 2022
Danışman: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

Özel eğitim öğretmenliği programı Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK) Başkanlığı'nın 2016 yılında aldığı kararla tek çatı altında birleştirilmiştir. Bu karar ile birlikte işitme engelliler, zihin engelliler, görme engelliler ve üstün zekâlılar/özel yetenekliler öğretmenliği programları, "Özel Eğitim Öğretmenliği" adı altında yeni ve tek bir lisans programı olarak düzenlenmiştir. Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenliği programında öğretmenlik uygulamasının geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışma, eylem araştırması olarak desenlenmiştir. Araştırma Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünde gerçekleştirilmiştir. Araştırma katılımcıları arasında 19 öğretim üyesi, 24 lisans öğrencisi, 12 özel eğitim öğretmeni ve iki yetkilisi yer almaktadır. Araştırma kapsamında veri toplama teknikleri olarak yarı-yapılandırılmış görüşme, katılımcı bilgi formu, video kayıtları, dokümanlar ve araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler sistematik analiz yaklaşımı ile analiz edilmiştir.

Araştırma sonucunda özel eğitim öğretmenliği programında öğretmenlik uygulama sürecine ilişkin gereksinim duyulan alanlarda düzenlemeler yapılmıştır. Değerlendirme kriterlerinin yeniden düzenlenmesi, paydaşların sorumluluklarının belirlenmesi adına yönergelerin oluşturulması gibi adımlar bu düzenlemeler arasında yer almaktadır. COVİD-19 pandemisiyle birlikte uzaktan eğitimde materyal tasarımı ve kullanımı, teorik bilgilerin çevrimiçi öğretmenlik uygulama ortamına transferine yönelik faaliyetler yürütülmüştür.

Anahtar Sözcükler: Özel eğitim, Öğretmenlik uygulaması, Öğretmen yetiştirme, Pandemi, Uzaktan eğitim

ABSTRACT

DEVELOPING TEACHER TRAINING PROCESS IN SPECIAL EDUCATION: THE CASE OF ANADOLU UNIVERSITY

Yunus YILMAZ

Department of Special Education

Education of the Hearing-Impaired Program

Anadolu University, Graduate School Educational Sciences, October 2022

Supervisor: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR

The special education teaching program was combined under a single roof with the decision of the Council of Higher Education (CHE) in 2016. With this decision, teaching programs for the hearing impaired, mentally handicapped, visually impaired and gifted/special talents were organized as a new and single undergraduate program under the name of "Special Education Teaching". Within the scope of the research, it is aimed to develop teaching practice in the special education teaching program. For this purpose, the study was designed as an action research. The research was carried out in the Special Education Department of a Anadolu University. Among the research participants are 19 faculty members, 24 undergraduate students, 12 special education teachers and two ministry officials. Within the scope of the research, semi-structured interview, participant information form, video recordings, documents and researcher's diary were used as data collection techniques. The data obtained from the research were analyzed with a systematic analysis approach.

As a result of the research, arrangements were made in the areas needed regarding the teaching practice process in the special education teaching program. Steps such as reorganizing the evaluation criteria and establishing guidelines for the determination of the responsibilities of the stakeholders are among these regulations. With the COVID-19 pandemic, activities were carried out on material design and use in distance education, and the transfer of theoretical knowledge to the online teaching practice environment.

Keywords: Special education, Teaching practice, Teacher training, Pandemic, Distance education

TEŞEKKÜR

Akademik kariyerimin devam basamağı olan doktora tez çalışmamın her aşamasında yanımda olan, bana yol gösteren, her konuda desteğini esirgemeyen değerli hocam Prof. Dr. Hasan Gürgür'e sabrından ve hoşgörüsünden dolayı sonsuz teşekkür ederim.

Tez izleme komitesinin değerli üyeleri Prof. Dr. İbrahim Halil Diken ve Doç. Dr. Veysel Aksoy hocalarıma çok teşekkür ederim.

Araştırma sürecinin tamamında değerli görüşlerini esirgemeyen Dr. Öğrt. Üyesi Çiğdem Uysal, Arş. Gör. Dr. Hilal Atlar, Arş. Gör. Hamdi Gönüldaş, Arş. Gör. Selin Bozbey Esmeroğlu'na çok teşekkür ederim.

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında en önemli role sahip olan, uygulama sürecinde değerli vakitlerini ayırıp bilgi, görüş ve önerilerini esirgemeyen başta özel eğitim bölümü öğretim üyeleri olmak üzere tüm katılımcıların her birine teşekkürü borç bilirim.

Süreç boyunca destekçim olan isimlerini saymakla bitiremeyeceğim başta Ahmet Serhat Uçar, Abdullah Genç, Mustafa Çakmak, Osman Çolaklıoğlu, Hüseyin Koç, Emrah Akkaya, Ebru Özdemir, Emre Bilkay, Halil İbrahim Gündüz, Mehmet Akif Güngör olmak üzere tüm dostlarıma çok teşekkür ederim.

Maddi ve manevi desteğini esirgemeyen, her zaman her konuda arkamda duran annem, babam ve kardeşlerime sonsuz teşekkürler.

Araştırma sürecimin her aşamasındaki katkısı, sabrı ve destekleri için sevgili eşim F. Tuğba Yılmaz'a sonsuz teşekkür ederim.

Tezi bitirmeme bir süre müsaade ettiği için neşe kaynağımız Asım Çağrı'mıza da minnettarım.

Yunus Yılmaz

Eskişehir 2022

18/10/2022

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tez çalışmasının bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, ven toplama, analiz ve bilgilerin sunumunda bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilmeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan bilimsel intihal tespit programıyla tarandığını ve hiçbir şekilde intihal içermediğini beyan ederim. Herhangi bir zamanda çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçlara razı olduğumu bildiririm.

Yunus YILMAZ

İÇİNDEKİLER

Sayfa

BAŞLIK SAYFASI i

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI ii

ÖZET iii

ABSTRACT iv

TEŞEKKÜR v

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ vi

İÇİNDEKİLER vii

TABLOLAR DİZİNİ xii

ŞEKİLLER DİZİNİ xiii

GÖRSELLER DİZİNİ xiv

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ xv

1. GİRİŞ 1

1.1. Öğretmen Yetiştirme Modelleri 4

1.1.1. Eş zamanlı model 4

1.1.2. Ardışık model 5

1.2. Dünyadan Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Örnekleri 6

1.3. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemi 8

1.4. Türkiye'de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirmeye Tarihsel Bir Bakış 9

1.5. Türkiye'de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Programı 11

1.6. Öğretmenlik Uygulamasının Önemi 13

1.7. Öğretmen Eğitimcisi ve Öğretim Elemanlarının Rolü 16

1.8. Pandemi Süreci 18

1.9. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım 19

1.10. Pandemi Sürecinde Özel Eğitimde Öğretmenlik Uygulaması 20

1. 11. İlgili Araştırmalar 21

1.12. Araştırma Gereksinimi 36

1.13. Araştırmanın Önemi 38

1.14. Araştırma Amacı 40

2. YÖNTEM 41

2.1. Araştırma Deseni 41

2.2. Katılımcılar 45

2.2.1. Araştırmacı 46

Sayfa

2.2.2. Öğretmenlik Uygulaması Yönerge Düzenleme Ekip Üyeleri 46
2.2.3. Özel Eğim Bölümü Olan Üniversitelerdeki Öğretim Üyeleri 47
2.2.4. Araştırmanın Gerçekleştiği Üniversitenin Özel Eğitim Bölümünde Öğretmenlik Uygulaması Dersini Yürüten Öğretim Üyeleri 47
2.2.5. Sınıfında Öğretmenlik Uygulaması Yürütülen Öğretmenler 48
2.2.6. MEB ve MEM MEBBİS ve UOD Yetkilileri 49
2.2.7. Lisans Öğrencileri 49
2.2.8. Özel Eğitim Öğretmenlik Uygulaması Dersi Geliştirme Komisyonu Üyeleri 50
2.2.9. Geçerlilik Komitesi Üyeleri 51
2.3. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Yer 51
2.4. Veri Toplama Teknikleri 57
2.4.1. Demografik Bilgi Formu 57
2.4.2. Görüşmeler 58
2.4.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler 58
2.4.2.1.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularının Hazırlanması ve Pilot Görüşmeler 59
2.4.2.1.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi 59
2.4.2.2. Odak Grup Görüşmeleri 60
2.4.2.3. Yapılandırılmamış Görüşmeler 61
2.4.3. Video Kaydı 62
2.4.3.1. Pandemi Öncesi Video Kayıtları 62
2.4.3.2. Pandemi Sonrası Ders Çekimleri 62
2.4.4. Dokümanlar 64
2.4.4.1. Geçerlik komitesi tutanakları 64
2.4.4.2. Diğer Toplantı Tutanakları 65
2.4.4.3. Öğrenci Transkriptleri, Plan ve Materyalleri 66
2.4.5. Araştırmacı Günlüğü 66
2.4.6. Bilgi Testi 67
2.5. Verilerin Analizi 67
2.6. Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği-İnandırıcılığı (Trustworthiness) 68
2.7. Araştırma Etiği 69
3. BULGULAR 71
3.1. Birinci Aşama: Hazırlık ve Planlama (10.06.2019-25.10.2020) 72

Sayfa

3.1.1. Konuya Odaklanma 72

3.1.2. Araştırma Sınırlarını Belirleme 73

3.1.3. Araştırmanın Gerçekleştirileceği Ortama Karar Verme 73

3.1.4. Konuya İlişkin Paydaşları Belirleme 73

3.1.5. Mevcut Durumu Belirleme (Ön görüşmeler) 74

3.1.5.1. Özel Eğitim Programına İlişkin Görüşler 74

3.1.5.2. Program Sonrası Ortaya Çıkan Sorunlar 75

3.1.5.3. Program Sonrası Oluşan Gereksinimler 76

3.1.6. Planlama (21.10.2019-26.11.2019) 78

3.1.7. Veri Toplama Yöntem ve Tekniklerinin Belirlenmesi 78

3.1.8. Katılımcıların Belirlenmesi 78

3.1.9. Resmi İzinlerin Alınması 79

3.1.10. Eylem Planlarının Hazırlanması 79

3.2. İkinci Aşama: Uygulamaların Gerçekleştirilmesi (06.07.2019-08.01.2021) 79

3.2.1. Oryantasyon Süreci 80

3.2.1.1. Öğretim Üyeleriyle Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi 81

3.2.1.2. Özel Eğitim Öğretmenlik Uygulama Kılavuzunun Oluşturulması 82

3.2.1.3. Bilgilendirme Toplantısı (29.07.2019) 83

3.2.1.4. Değerlendirme Formları ve Yönergeleri Oluşturma Toplantısı (01.08.2019) 84

3.2.1.5. Kontrol Toplantısı (06.08.2019) 85

3.2.2. Rotasyon 87

3.2.2.1. Okul Değişimine İlişkin İhtiyaç 87

3.2.2.2. Rotasyona İlişkin Oturumların Gerçekleştirilmesi 88

3.2.2.3. Rotasyon Kararının Şekillendirilmesi 89

3.2.3. Özel Yeteneklilerin Eğitimi ABD Uygulama İşleyişi 90

3.2.3.1. Özel Yetenekliler Alanını Seçen Lisans Öğrencilerinin Proje Okullarına Yerleştirilmesi 91

3.2.3.2. Uygulama Okullarının Ziyaret Edilmesi 92

3.2.3.3. Dekanlığa MEBBİS Sorunları Hakkında Bilgi Verilmesi 93

3.2.3.4. Sonraki Dönemler için Özel Yeteneklilerde Uygulama Kararının Alınması 93

3.2.4. Ekip Oluşturma Çabası 93

Sayfa

3.2.4.1. Hazırlık 94
3.2.4.2. Görevliler Arasında Köprü Oluşturulması 95
3.2.4.3. Uygulama Niteliğini Arttırma Komisyonunun Kurulması 95
3.2.4.3.1. 1. Toplantı (25.12.2019) 96
3.2.4.4. Uygulama Yürütücüleri Dönem Sonu Toplantısı (13.01.2020) 97
3.2.4.5. 2019/2020 Bahar Dönemi'ne İlişkin Düzenlemeler 99
3.2.5. Pandemi Sonrası Yeni Planlama 100
3.2.5.1. Teorik Alt Yapıyı Güçlendirme 101
3.2.5.1.1. Hazırlık 103
3.2.5.1.2. Oturumların Değerlendirmesi 106
3.2.6. Teoriyi Uygulamaya Dönüştürme (Transfer) 106
3.2.6.1. Hazırlık 107
3.2.6.2. Ders Anlatımları 108
3.2.6.3. EBA Oturumları (Transfer) 111
3.2.6.4. Değerlendirme 113
3.2.6.5. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım Dersi 113
3.2.6.5.1. Bilgi Testleri 114
3.2.6.5.2. EBA Oturumları 115
3.3. Üçüncü Aşama: İzleme ve Değerlendirme (09.01.2021-29.01.2021) 116
3.3.1. Son Görüşmeler 116
3.3.2. Pandemi Öncesi Gerçekleştirilen Uygulamaları Değerlendirme 116
3.3.2.1. Araştırma Öncesi Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşler 117
3.3.2.2. Araştırma Sürecinde Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Görüşler 117
3.3.3. Öğretmenlik Uygulaması Sürecindeki Sorunlar ve Çözümler 118
3.3.4. Pandemi Sonrası Gerçekleştirilen Uygulamaları Değerlendirilme 118
3.3.5. Pandemi Sonrası Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşler 119
3.3.6. Pandemi Sürecinde Araştırma Kapsamında Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Görüşler 119
3.3.7. Pandemi Sürecindeki Sorunlar ve Çözümler 120
4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER 122
4.1. Sonuç 122
4.2. Tartışma 126

Sayfa

4.2.1. Yeni Özel Eğitim Öğretmenliği Programında Mevcut Durum 126
4.2.2. Özel Eğitim Programının Birleşimine İlişkin Sorunlar 133
4.2.3. Pandemi Süreci 138
4.3. Öneriler 140
4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler 140
4.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler 142
4.3.3. Sınırlılıklar 142
KAYNAKÇA
ÖZGEÇMİŞ

TABLOLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 1.1. Eş zamanlı modeli eğitim kademelerine göre kullanan ülkeler 5

Tablo 1.2. Ardışık modeli eğitim kademelerine göre kullanan ülkeler 5

Tablo 1.3. Eş zamanlı ve ardışık modelin birlikte kullanıldığı ülkeler 6

Tablo 2.1. Katılımcılar 45

Tablo 2.2. Uygulama yürütücülerine ilişkin demografik bilgiler 47

Tablo 2.3. Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler 48

Tablo 2.4. 2019/2020 Bahar Dönemi lisans öğrenci bilgileri 49

Tablo 2.5. 2020/2021 Eğitim Öğretim Yılı lisans öğrencileri 50

Tablo 2.6. Veri tekniği ve veri kaynağına ilişkin bilgiler 57

Tablo 2.7. Yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler 60

Tablo 2.8. Öğretmenlerle yapılan grup görüşmelerine ilişkin bilgiler 61

Tablo 2.9. Yapılandırılmamış görüşmelere ilişkin bilgiler 61

Tablo 2.10. Yönerge hazırlama sürecindeki video kayıt bilgileri 62

Tablo 2.11. Ders çekimleri video kayıt bilgileri 63

Tablo 2.12. Geçerlik komitesi toplantıları 65

Tablo 2.13. Toplantı tutanaklarına ilişkin bilgiler 66

Tablo 3.1. Materyal tasarımı ve öğretim teknolojileri dersi izlencesi 109

Tablo 3.2. EBA oturumlarına ilişkin bilgiler 113

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Eylem araştırması döngüsü 43

Şekil 2.2. Eğitim Fakültesi E Blok Krokisi 52

Şekil 2.3. E-104 ve E-204 Görseli 53

Şekil 2.4. E-108 Amfi Görseli 54

Şekil 2.5. Bölüm Başkanlığı (Danışman) Ofisi 55

Şekil 2.6. Pandemi Sonrası Araştırma Ortamı 56

Şekil 2.7. Öğretmenlik Uygulaması Dersi Yürütülen Ortam 56

Şekil 2.8. Sistematik Şekilde Gerçekleştirilen Analiz Süreci 68

Şekil 3.1. Araştırma Sürecinin Genel Döngüsü 71

Şekil 3.2. Ön Görüşmeler Kelime Bulutu Bulguları 77

Şekil 3.3. Araştırma Kapsamında Gerçekleşen Döngüler 80

Şekil 3.4. Oryantasyon Süreci Döngüsü 81

Şekil 3.5. Kılavuz Hazırlama Şeması 82

Şekil 3.6. Rotasyon Süreci Döngüsü 87

Şekil 3.7. Özel Yeteneklilerin Eğitimi ABD Uygulama İşleyişi Döngüsü 90

Şekil 3.8. Ekip Oluşturma Çabası Döngüsü 94

Şekil 3.9. Pandemi Süreci 100

Şekil 3.10. Teorik altyapıyı güçlendirme döngüsü 102

Şekil 3.11. Teoriyi Uygulamaya Dönüştürme Döngüsü 107

Şekil 3.12. Son Görüşmeler Kelime Bulutu Bulguları 121

GÖRSELLER DİZİNİ

Sayfa

Görsel 1.1. Özel Eğitim Öğretmenliği Ders Programı 12

Görsel 3.1. Bilgilendirme Toplantısı Tutanağı 84

Görsel 3.2. Değerlendirme Formları ve Yönergeleri Oluşturma Toplantı Tutanağı..... 85

Görsel 3.3. Kontrol Toplantısı Tutanağı 86

Görsel 3.4.Öğretmenlik Uygulama Dersi Niteliği Arttırma KomisyonuToplantı Tutanağı 96

Görsel 3.5. Uygulama Yürütücüleri Dönem Sonu Toplantı Tutanağı 98

Görsel 3.6. Transkript Örnekleri 103

Görsel 3.7. Kavram Öğretimi, Yanlışsız Öğretim Yöntemi ve Kariyer Destek Seminer Görseli 105

Görsel 3.8. Materyal tasarım ve öğretim teknolojileri oturum örneği 110

Görsel 3.9. Öğrencilerin hazırladıkları materyal örnekleri 111

Görsel 3.10. EBA ders görselleri 112

Görsel 3.11. Bilgi Testi ve Sonuç Örneği 114

SİMGELER VE KISALTMALAR DİZİNİ

AE : Alan Eğitimi Dersleri
BİLSEM : Bilim ve Sanat Eğitim Merkezi
CEC : Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi
EBA : Eğitim Bilişim Ağı
GK : Genel Kültür Dersleri
IUMF : Öğretmen Yetiştirme Enstitüleri
MB : Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri
MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
MEBBİS : Millî Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri
MEXT : Japonya Eğitim, Kültür, Spor, Bilim ve Teknoloji Bakanlığı
OSB : Otizm Spektrum Bozukluğu
PGCE : Mesleki Eğitim Sertifikası
TED : Türk Eğitim Derneği
TRT : Türkiye Radyo Televizyon Kurumu
UNESCO : Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Kurumu
UNICEF : Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu
UOD : Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Sistemi
WHO : Dünya Sağlık Örgütü
YÖK : Yükseköğretim Kurulu

1. GİRİŞ

Eğitim, hayat devam ettikçe süren ve tüm öğrenimleri kapsayan öğrenme faaliyetleri olarak değerlendirilmektedir. Eğitimin hedeflerini gerçekleştirmek ve bu hedefler doğrultusunda verim sağlamak, sistemin tüm parçalarının en ideal şekilde biçimlendirilmesiyle mümkün kılınabilir. Çağdaş eğitim anlayışında sistemin asli unsurlarına (öğretmen, öğrenci, idareci, aile vb.) ek olarak; okul ve çevre de düzenli biçimde etkileşimde olması gereken bir bütündür. Bu bütünün parçalarının oluşturduğu eğitim sisteminin, nitelikli ve istendik hedefleri amaçlayarak işlemesinde anahtar kişi; öğretmendir. Öğretmen, öğrenme sürecini sağlayan ve rehberlik eden kişi olarak ifade edilebilir (Grossman, Hammerness ve McDonald, 2009; Kahyaoğlu ve Yangın, 2007). Nitelikli insan yetiştirmenin, nitelikli bir eğitimle mümkün olacağı öngörülmektedir. Nitelikli bir eğitim sürecinin temel paydaşı ise her zaman öğretmen olmuştur. 21. yüzyıl ile birlikte bilim ve teknoloji alanlarındaki hızlı gelişmeler, toplumsal yaşamda da değişimlere neden olmuştur. Öğretmenlik mesleğinin önemi, rolleri ve yeterlikleri de değişen toplumsal ihtiyaçlar doğrultusunda her toplumda güncelliğini korumaktadır (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016; Darling-Hammond, 2006). Yaşadığımız çağ itibariyle öğretmenlik mesleği, eğitimle ilgili olan sosyal, kültürel, ekonomik, bilimsel ve teknolojik boyutlarıyla incelenmektedir. Ek olarak her alana özgü uzmanlık gerektiren bilgi, beceri ve mesleki yeterlilikleri kapsayan bir uğraşı alanı haline gelmiştir (Rotherham ve Willingham, 2009; Şişman ve Acat, 2003). Tüm bu noktalardan hareketle öğretmen yetiştirme süreci, uzun yıllardır olduğu gibi güncelliğini koruyan bir araştırma konusudur.

Öğretmen adayları ya da mesleklerini aktif olarak yürüten öğretmenlerin nitelik yönünden gelişimlerini sağlamak için tüm dünyada iki temel uygulamadan yararlanıldığı söylenebilir. Bunlardan ilki, öğretmen adayları için uygulanan hizmet öncesi programı iken diğeri, hizmet içi eğitimlerdir (Işık, Ciltaş ve Baş, 2010). Hizmet öncesi öğretmen yetiştirme süreci; lisans programları aracılığıyla, ilgili kurumlarca belirlenmiş yetiştirme modelleri ya da yaklaşımları kullanılarak gerçekleştirilen uygulamalardır (Abazaoğlu, Yıldırım ve Yıldızhan, 2016). Hizmet içi eğitimler ise; aktif olarak görevde bulunan öğretmenlere, eksik oldukları noktalarda, etkililiği bilimsel yollarla kanıtlanan bilgi ve becerilerin kazandırılması süreçleri olarak ifade edilebilir (Budak ve Demirel, 2003). Kısacası hizmet içi eğitim meslek sonrası gerçekleştirilen etkinliklerken; hizmet öncesi eğitim öğretmen adaylarının seçtikleri programda mesleğe hazırlayan; süresi, sınırı ve

şekli belirlenmiş etkinlikleri kapsamaktadır (Aykaç, Kabaran ve Bilgin, 2014). Hizmet öncesi sistemde öğretmen yetiştirme süreci kapsamlı ve çok boyutludur. Teorik eğitimlerden, öğretmenlik uygulamasına kadar tüm sürecin izlenmesi ve değerlendirilmesi gibi basamakları kapsamaktadır (Kavcar, 2002). Bu çalışmada hizmet öncesi süreçte öğretmen yetiştirmeye odaklanılmıştır. Bu doğrultuda raporun bundan sonraki kısmında öğretmen yetiştirme kavramı hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinin karşılığı olarak kullanılmıştır.

2000'li yıllardan sonra birçok ülkede öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğine odaklanıldığı görülmektedir. Niteliğin ön plana çıktığı ifadeler ülkemizde "Öğretmen Strateji Belgesi"nde yer almaktadır. Söz konusu belgede, hizmet öncesi eğitime atıf yapılarak "Yüksek nitelikli, iyi yetişmiş ve mesleğe uygun bireyler" (MEB, 2017) ifadesiyle karşılaşılmaktadır. Bu bakışla öğretmenlerin çeşitli bilgi, beceri ve değerler bakımından donanımlı bir biçimde yetişmiş olması beklenmektedir. Nitelikli bir hizmet öncesi eğitim süreci sonrası öğretmenlerin sahip olması beklenen temel beceriler:

- Problem çözme,
- Eleştirel düşünme,
- Yaratıcı düşünme,
- Bilimsel okuryazarlık,
- Liderlik,
- İletişim becerileri,
- Girişimcilik,
- İnisiyatif ve sorumluluk alma,
- Topluma uyum sağlama,
- Öğrenmeyi öğrenme,
- Bilgiyi işleme ve yönetme,
- Kendini düzenleme (özyönetim)
- Hayat boyu öğrenme

şeklinde sıralanabilir (Özcan, 2013; Ananiadoua ve Claro, 2009; Trilling ve Fadel, 2009; Oktik, 2007; Levin, 2001).

Sıralanan becerilerinin yanı sıra, öğretmenlerin sahip olması beklenen çeşitli yeterlikler de bulunmaktadır. Ulusal ve uluslararası uygulama örnekleri ve mevcut

belgelere dayalı olarak öğretmen yeterlikleri şu şekilde sıralanabilir (YÖK, 2011; TED, 2009; Trilling ve Fadel, 2009):

- Teknolojik pedagojik alan bilgisi: Öğretmenler alan içeriklerine, içeriklerin nasıl öğretileceğine, disiplinler arası ilişkiye, kendi alanlarındaki güncel gelişmelere, öğretim sunulan içeriğin teknoloji ile bağdaştırılmasına ilişkin bilgilere hakim olmalıdır.
- Öğretimi planlama ve uygulama: Öğretim sürecini, öğrenciler ve toplum başta olmak üzere müfredat hedeflerine dayalı olarak planlamalıdır. Ek olarak konular bağlamında öğrenme sürecini eklektik şekilde tasarlamalı ve uygulamalıdır. Öğrencilerin bireysel farklılıklarına göre uyarlamalar yapmalıdır.
- Değerlendirme ve izleme: Öğrencilerin sosyo-kültürel ve fiziksel gelişimlerini sürekli hale getirmek adına değerlendirme stratejilerine (formel ve informel) hakim olmalı ve bu stratejileri etkili bir biçimde kullanmalıdır.
- Etkili iletişim ve davranış yönetme: Olumlu etkileşim teknikleri yoluyla öğrenme sürecine öğrencilerin aktif katılımını sağlamalıdır. Sözel ve sözel olmayan iletişim teknikleri konusunda bilgi sahibi olmalıdır. Bireysel ya da grup aktivitelerini gerçekleştirecek, kendi motivasyonunu üst düzeyde tutacak stratejilere hakim olmalı ve bu stratejileri etkili bir biçimde kullanmalıdır.
- Bireysel ve mesleki gelişim: Mesleki gelişimi sürdürebilmek için gerçekleştirilen uygulamaları sorgulamalı ve deneyimleri aracılığıyla öğrenme sağlamalıdır.
- Ekip çalışması ve iş birliği: Öğretme ve öğrenme süreçlerindeki diğer öğretmenlerle, ebeveynlerle ve kurum çalışanlarıyla nitelikli etkileşim sürdürerek, iş birlikçi şekilde çalışmalıdır.
- Mesleki görev, sorumluluk ve yasal mevzuatı bilme: Yasa, yönetmelik ve etik kurallara uygun, sorumluluk bilinci içerisinde olmalı ve gerekli durumlarda eleştirel davranmalıdır (YÖK, 2011; TED, 2009; Trilling ve Fadel, 2009).

İfade edilen beceri ve yeterliliklerin öğretmenlere kazandırılması adına çeşitli öğretmen yetiştirme modellerinden faydalanılmaktadır. Hizmet öncesi dönemdeki öğretmen yetiştirme modelleri, hem işleyişleri hem de ülkelerin uygulamaları bakımından farklılıklar gösterebilmektedir.

1.1. Öğretmen Yetiştirme Modelleri

Günümüzde, hizmet öncesi süreçte öğretmen adaylarının yetiştirilmesine yönelik genel olarak iki modelin uygulandığı görülmektedir. Eş zamanlı Model (modèle simultané) ve Ardışık Model (modèle consécutif) şeklinde ifade edilen bu modellerin temel olarak zıt basamakları içermekle birlikte çeşitli benzerlikleri de mevcuttur. Uygulama şekilleri ülkeden ülkeye değişiklik göstermektedir. Ülkemiz de dahil birçok ülkenin yaygın olarak tercih ettiği model, eş zamanlı modeldir. Bu model kapsamında öğretmenlik meslek tercihi eğitim öncesi verilmekte ve lisans birinci sınıftan itibaren bu doğrultuda eğitim dizayn edilmektedir. Bu sürecin zıttı olan ardışık modelde ise öğretmen olma kararı herhangi bir alanda üniversite mezuniyeti sonrası verilmekte ve pedagojik formasyon eğitimine başlanmaktadır (Ministere Education Nationale, 2012).

1.1.1. Eş zamanlı model

Eş zamanlı modelde lisans süresi boyunca adaylara hem öğretmenlik meslek bilgisi hem de alan bilgisi dersleri bir arada verilir. Lisans eğitiminin farklı aşamalarına göre planlama yapılır ve kazandırılması hedeflenen içerikler farklı dersler aracılığıyla adaylara aktarılır. Eş zamanlı modelle yürütülen programların son aşamasında ise eğitim öğretim kurumlarında öğretmenlik uygulaması dersi yürütülür. Benzer uygulamalar Avrupa'nın birçok ülkesinde yaygın olarak görülmektedir. Örneğin, Almanya ve Slovakya'da öğretmenlerin tamamı bu model kullanılarak yetiştirilir. Türkiye'de eğitim fakülteleri bünyesindeki programlar ve bu programlar doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamalar da bu model kapsamında gerçekleştirilmektedir (Marchieve, 2003; Güneş, 2016). Eş zamanlı model kullanımı ülkeler arasında çeşitli eğitim kademelerine göre farklılık göstermektedir. Tablo 1.1.'de ülkelerin eş zamanlı modeli kullandıkları kademelere yer verilmiştir.

Tablo 1.1. *Eş zamanlı modeli eğitim kademelerine göre kullanan ülkeler (OECD, 2014)*

Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Almanya, Avusturya, Avustralya, Belçika, Belçika, Çekya, Danimarka, Estonya, Finlandiya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İtalya, Japonya, Lüksemburg, Meksika, Hollanda, Norveç Polonya, Slovakya, İspanya, İsviçre, Türkiye	Almanya, Avusturya, Belçika, Belçika, Çekya, Danimarka, Finlandiya, Yunanistan, Macaristan, İzlanda, İtalya, Japonya, Lüksemburg, Meksika, Hollanda, Norveç, Polonya, Slovakya, İspanya, İsviçre, Türkiye	Almanya, Belçika, Danimarka, Finlandiya, Yunanistan, İzlanda, Japonya, Meksika, Hollanda, Polonya, Slovakya, Türkiye	Almanya, Finlandiya, Yunanistan, Japonya, Polonya, Slovakya

Tablo 1.1.'de görüldüğü üzere dünya üzerindeki birçok farklı ülke öğretmen yetiştirme sürecinde eş zamanlı modeli tercih etmektedir. Diğer bir öğretmen yetiştirme modeli ise ardışık model olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.1.2. Ardışık model

Günümüzde yaygınlığı oldukça azalan ardışık model; alan bilgisi derslerinin tamamlanmasının ardından, öğretmenlik mesleğine ilişkin derslerin sertifika programları aracılığıyla sunulmasını kapsamaktadır. Bu modelde, öğretmen olabilmenin ön koşulu alan bilgisini kapsayan bir lisans programından mezun olmaktır. Mezuniyet sonrası ise öğretmenlik meslek bilgisi ve uygulama dersleri sunulmaktadır. Bu modelle tüm eğitim öğretim kademelerinde öğretmen yetiştirmeye verilebilecek örnek ülke, Fransa'dır. Ülkemizde ise pedagojik formasyon sertifika programı ile fen-edebiyat mezunlarının öğretmen olarak yetiştirilmesi ardışık model kapsamında değerlendirilebilir (Marchieve, 2003; Güneş, 2016). Eğitim kademelerine göre ardışık modeli kullanarak öğretmen yetiştiren ülkeler Tablo 1.2.'de verilmiştir.

Tablo 1.1. *Ardışık modeli eğitim kademelerine göre kullanan ülkeler (OECD, 2014)*

Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Birleşik Krallık, Fransa	Birleşik Krallık, Fransa	Birleşik Krallık, Fransa, Estonya, İrlanda, İtalya, Lüksemburg, İspanya	Birleşik Krallık, Fransa, Estonya, İrlanda, İtalya, Lüksemburg, Danimarka, İzlanda, Norveç

Dünya genelinde eğitim öğretim kademelerine göre tek modelin tercih edildiği ülkeler olmakla birlikte her iki modelden yararlananların da olduğu görülmektedir. İki modeli kademelere göre kullanan ülkelere ilişkin bilgiler Tablo 1.3.' de yer almaktadır.

Tablo 1.2. *Eş zamanlı ve ardışık modelin birlikte kullanıldığı ülkeler (OECD,2014)*

Okul öncesi	İlkokul	Ortaokul	Lise
Şili, İsrail, Güney Kore, Portekiz, İskoçya, Slovenya, İsveç, AB	Avusturalya, Şili, İsrail, Güney Kore, Portekiz, İskoçya, Slovenya, İsveç, ABD, Estonya, İrlanda	Avusturya, Avustralya, Şili, İsrail, Güney Kore, Portekiz, İskoçya, Slovenya, İsveç, ABD, Çekya, Macaristan, Norveç, İsviçre	Avusturya, Avusturalya, Şili, İsrail, Güney Kore, Portekiz, İskoçya, Slovenya, İsveç, ABD, Çekya, Macaristan, İsviçre, Belçika, Hollanda, Türkiye

Ülkelerin öğretmen yetiştirmede kullandığı modellerde görüldüğü gibi farklılıklar bulunmaktadır. Ülkelerin teğitim politikaları doğrultusunda okul öncesi, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde eş zamanlı ya da ardışık modellerin ayrı ya da bütünleşik şekilde tercih edildiği anlaşılmaktadır. Tüm öğretmen yetiştirme basamaklarını kapsadığından özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci de modellerden faydalanılarak gerçekleştirilmektedir.

1.2. Dünyadan Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Örnekleri

Dünyada özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci incelendiğinde çeşitli sistemlere rastlandığı görülmektedir. Bu sistemlerin sahaya yansımalarında farklı uygulamalar olabilmektedir. Özel eğitim öğretmeni yetiştirmeyle ilgili merkezi kararlar alınarak benzer uygulamalar gerçekleştirilebildiği gibi eyaletlere ayrılmış ülkelerde yerel yönetimlerin özgün politikaları da olduğu görülmektedir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci oldukça karmaşıktır. Ülke genelinde birçok eyalet bulunduğundan uygulamalar çeşitlilik göstermektedir. Yerinden yönetim sistemi (Baş, 2013) olarak ifade edilen eyaletlerin kendi kanunlarını çıkarma hakları birçok alanda olduğu gibi öğretmen yetiştirme sürecini de özetlemeyi zorlaştırmaktadır. Ancak ülke genelinde öğretmen yetiştirme süreci tüm branşlar için kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları odağıyla ilerlemektedir. Bu

noktada özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci de paralel bir anlayışla ilerlemektedir. Genel eğitim ve özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarının birleştirilmesi bu anlayışla gerçekleştirilen bir adımdır (Akçamete, 2010). Özel eğitim alanı işitme, görme, zihin, otizm, fiziksel, dil konuşma gibi engel türlerine göre ayrılmıştır ve günden güne daha detaylı şekilde kategorize edilmektedir (Vaughn, Bos ve Schumm, 2000). Özel eğitim öğretmeni olarak çalışabilmek için ön koşul en az dört yıllık bir fakülteden mezun olmaktır (Lukas, 1999; Erdoğan, 2003). Eyaletlere göre değişiklik gösterse de öğretmen yetiştirme programlarının çoğu %45 teorik ve kurumsal dersler, %55 uygulamaya dönük ya da yöntem içeren derslerden oluşmaktadır (Demirel, 2000). Mesleğe başlanmasının ardından ise öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için on yıl içerisinde MAT (Master of Arts in Teaching) olarak tanımlanan yüksek lisans doktora gibi lisansüstü eğitim kademelerine yönlendirilmeleri gerekli görülmektedir (Külekçi ve Bulut, 2010).

Avrupa'da özel eğitim öğretmeni yetiştirme sistemi genellikle iki aşamalı şekilde gerçekleştirilmektedir. İlk aşama (initial training) genel öğretmenlik formasyonu olarak tanımlanmaktadır. Bu aşamada ülkelerin sistemlerine göre üniversite, akademi, kolej ya da öğretmen yetiştirme okullarında gerçekleştirilmektedir. Birinci aşamada özel eğitime ilişkin yoğun teorik bilgi ve beceriler öğretmen adaylarına kazandırılmaya çalışılmaktadır. Almanya, Finlandiya, Çek Cumhuriyeti, Slovakya ve İspanya gibi az sayıda ülkede ise birinci aşamada kapsamında genel eğitim bilgi ve becerilerinin yanında özel eğitim formasyonu da programlara dahil edilmektedir (European Agency for Development in Special Needs Education, 2015). Dört yıllık ilk aşamanın tamamlanmasının ardından özel eğitim öğretmeni olarak meslek hayatına devam etmek isteyen öğretmen adayları için ikinci aşama (supplementary training) başlamaktadır. Bu aşama bazı ülkelerde zorunlu iken bazı ülkelerde öğretmen adaylarının kendi tercihlerine bırakılmıştır. İkinci aşama özel eğitim öğretmenliğine ilişkin bilgi, beceri ve pratiğe ilişkin kapsamlı bir içerikten oluşmaktadır. Ülkelere değişkenlik göstermekle birlikte ikinci aşama için öğretmenlik deneyimi de istenebilmektedir. Nitekim İngiltere bir yıl, Yunanistan ise beş yıl deneyimi zorunlu kılmaktadır. Bu aşama genellikle hizmet içi eğitimlerle gerçekleştirilmektedir. Lüksemburg ve Almanya dışındaki Avrupa ülkeleri ikinci aşama için özel eğitimin tüm engel türlerinde görme, işitme, zihin engelliler öğretmenliği gibi ayrı ayrı öğretmenlik formasyonu vermektedir (European Agency for Development in Special Needs Education, 2015).

1.3. Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme Sistemi

Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin dünya ülkeler ile benzerlikleri ve farklılıkları olduğu görülmektedir. Ülkemizde öğretmen yetiştirme sistemi irdelendiğinde, yaklaşık 150 yıllık bir birikimin varlığından söz edilebilir. Doğrudan öğretmen yetiştirmeye ilişkin ilk kurum, 1848 yılında açılan Darülmuallimin (öğretmen okulu)'dir. Bu kurum, 1924 yılında Muallim Mektebi, 1935'te ise Öğretmen Okulu olarak isim değişikliği yoluyla eğitim hayatını sürdürmüştür (Baskan, Aydın ve Madden, 2006). Yasal çerçevede, 1939 yılında Milli Eğitim Temel Kanunu'nda yer alan öğretmen yetiştirme ifadesiyle iki yıl süreyle eğitim veren enstitüler açılmıştır. 1982 yılı sonrası ise bu enstitüler yükseköğretim kurumları bünyesine alınarak, eğitim yüksekokulları olarak tanımlanmıştır. Eğitim enstitüleri 1989 yılı itibariyle dört yıllık eğitime başlamıştır. Öğretmen yetiştirme vazifesinin eğitim fakültelerine verilmesi ise 1992-1993 Eğitim - Öğretim Yılında ilkokul öğretmen adaylarının, fakültelerin sınıf öğretmenliği bölümlerine yerleştirilmesiyle başlamıştır (Baskan, 2001; Üstüner, 2004).

Ülkemizdeki mevcut öğretmen yetiştirme sisteminin temelleri ise 1994 yılında, YÖK ve Dünya Bankası iş birliğiyle Hizmet Öncesi Öğretmen Yetiştirme Projesi adıyla hayata geçirilmiştir (Grossman, Onkol ve Sands, 2007; Kavak vd., 2007; Özoğlu, 2010). 1998-1999 Eğitim Öğretim Yılı itibariyle Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve eğitim fakülteleri bir araya gelerek mevcut öğretmen yetiştirme sistemini değerlendirmiş ve revize edilmesini kararlaştırmıştır. Revizyon çalışmalarında her disiplin için öğretim kitaplarının yazılması, teknolojik altyapının geliştirilmesi, kullanılan programların denetlenmesi, pedagojik formasyon içerikli derslerin güncellenmesi, öğretmen yetiştirmeye ilişkin mili bir komite kurulması, çeşitli ülkelere öğretmen ve öğrencilerin eğitim amaçlı gönderilmesi gibi maddeler yer almıştır (Başkan, Aydın ve Madden, 2006; Bilir, 2011).

1994 yılında alınan kararlar sonrası öğretmen yetiştirme programlarında gerçekleştirilen ilk köklü düzenleme 2006 yılında gerçekleştirilmiştir. 90 adet eğitim fakültesi bulunan ülkemizde meslek bilgisi, alan bilgisi, uygulama dersleri ve genel kültür içerikleri YÖK tarafından belirlenen müfredata göre işletilmektedir (Şahin, 2006). 2006 yılında Avrupa Birliği'ne (AB) üye ülkelerdeki sisteme benzeyen düzenlemelerle öğretmen yetiştiren program içerikleri yeniden yapılandırılmıştır. Bu yapılandırma ile alan derslerinin toplam programa göre oranı %50-60 olurken, meslek dersleri %25-30, genel kültür dersleri ise %15-20 oranında düzenlenmiştir (Erdem, 2011).

2018 yılında yeni düzenlemelerin yer aldığı çekirdek müfredat yayınlanmıştır. Yayınlanan müfredatta, eğitim fakültelerindeki tüm öğretmenlik programlarının ders içeriklerinde yüzdesel değişiklikler yapılmıştır. Çekirdek müfredatta toplam programa oranla Alan Eğitimi (AE) dersleri %45-50, Öğretmenlik Meslek Bilgisi (MB) dersleri %30-35, Genel Kültür (GK) dersleri ise %15-20 olarak yeniden düzenlenmiştir (YÖK, 2018).

Öğretmen yetiştirme sürecinin son basamağı olan öğretmenlik uygulaması dersi ise tüm fakültelerde MEB ve YÖK iş birliğiyle yürümektedir. Bu iş birliği süreci öğretmenlik uygulamasının takibi ve kontrolünü sağlamak adına Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) üzerinden gerçekleştirilmektedir. MEB kontrolünde işleyen sistem, birçok modülü içinde barındırmaktadır. Bunlardan biri de Uygulama Öğrencisi Değerlendirme (UOD) modülüdür (MEB, 2021). UOD modülüne öğretmenlerin ve öğretim üyelerinin erişim izni bulunmaktadır. Bu modülde öğretmenlik uygulama dersi alan lisans öğrencilerinin not puanlaması ve ders değerlendirmeleri yapılmaktadır. Lisans öğrencisi tarafından gerçekleştirilen uygulamalar sonrası, modüle düzenli olarak öğretmenler ve akademisyenler yorumlarını da ekleyecek şekilde değerlendirmelerini yazarak puanlama yapmaktadır. Her dönem sonunda ise öğretmenlerin değerlendirme sonuçlarının %70'i, öğretim üyelerinin ise %30'u alınarak genel not ortalaması ortaya çıkmaktadır.

1.4. Türkiye'de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirmeye Tarihsel Bir Bakış

Ülkemizde özel eğitimin miladı Osmanlı Döneminde Enderun Mekteplerinin kurulmasıyla, 15. yüzyıla kadar uzanmaktadır. Cumhuriyet dönemine yaklaştıkça, işitme kayıplı çocukların eğitimine yönelik İstanbul Ticaret Mektebi (1889) bünyesinde bir okulun açıldığı görülmektedir (Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1998). 1921 yılında ise İzmir Sağırlar-Körler Okulu açılmış olup, ilerleyen yıllarda bu okul Milli Eğitim Bakanlığı'nın hizmet sınırları içerisine alınmıştır. Özel eğitim hizmetleri, bakanlık bünyesinde hizmet vermeye başladıktan sonra çalışmaların hızlandığı görülmektedir. Ankara'da, özel eğitime gereksinimi olan bireylerin tanı ve değerlendirmelerini gerçekleştirmek amacıyla ilk Rehberlik ve Araştırma Merkezi (RAM) açılmıştır (Şahin, 2006). Ardından 1983 yılında Özel Eğitim Rehberlik ve Rehberlik Hizmetleri Daire Başkanlığı kurulmuştur.

Özel eğitime gereksinimi olan bireylerin tanı, değerlendirme ve eğitimleri için okulların açılmasının yanı sıra bu alana ilişkin öğretmen yetiştirme çabalarının da

başladığı görülmektedir. İlk atılım, 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde özel eğitim şubesinin hayata geçirilmesidir. Ancak bu bölüm dört yıl aradan sonra 40 öğrencisini mezun ederek kapanmıştır (Çakıroğlu, 2016). Öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin atılan diğer adımlar incelendiğinde ise Ankara Üniversitesi tarafından 1965 yılındaözel eğitim bölümü kurulmuştur. Bu bölüm, 1982 yılında YÖK tarafından Eğitimde Psikolojik Hizmetler bünyesine dahil edilmiştir (Kargın, 2003). 1983 yılına gelindiğinde Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Programı açılmıştır. 1990 yılında mevcut özel eğitim bölümü, fakülte içinde alınan bir kararla zihin engelliler öğretmenliği ve işitme engelliler öğretmenliği olarak iki ana bilim dalına ayrılmıştır. Anadolu Üniversitesi ana bilim dalları ayrılana kadar özel eğitim öğretmeni olarak mezun vermiştir. Alınan karar sonrası ise işitme engelliler öğretmeni ve zihin engelliler öğretmeni olarak mezuniyetler başlamıştır (S. Vuran, Kişisel İletişim, 13.10.2021). Gazi Üniversitesi bünyesinde 1986 yılında özel eğitim bölümü açılmıştır. Özel eğitim bölümü, görme engelli ve zihin engelli bireylerin eğitimi için öğretmen yetiştirmektedir. (Şenel, 1998).

Anadolu Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi'nin öncülüğüyle 1980'li yıllardan itibaren özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitsel ihtiyaçlarını karşılayabilecek personel yetiştirme süreci hızla devam etmekte olup, üniversitelerimizde özel eğitim bölümlerinin sayısı günden güne artmaktadır (Kargın, 2003). Üniversiteler 2015 yılına kadar zihin engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği ve üstün zekalılar/özel yetenekliler öğretmenliği programları adı altında özel eğitim alanına öğretmen yetiştirmekte idi. Bu tarihe kadar devlet ve vakıf üniversitelerinde toplam 50 zihin engelliler öğretmenliği programı bulunmaktaydı. İşitme engelliler öğretmeni yetiştirme süreci Anadolu Üniversitesi, 19 Mayıs Üniversitesi ve Karadeniz Teknik Üniversitesi; görme engelliler öğretmeni yetiştirme süreci ise Gazi Üniversitesi bünyesinde gerçekleştirilmekteydi. Üstün zekalılar/özel yetenekliler öğretmenliği programı ise başta Marmara Üniversitesi olmak üzere çeşitli vakıf üniversitelerinin bünyesinde yer almaktaydı.

2014 yılı itibariyle MEB, öğretmen atama esaslarında değişikliğe gitmiştir. Zihin engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği ve görme engelliler öğretmenliği programları özel eğitim öğretmenliği olarak atama esaslarında birleştirilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2014). Öğretmenlik atamaları, mezuniyet alanları dikkate alınmaksızın özel eğitim öğretmeni olarak bütüncül bir bakışla gerçekleştirilmeye

başlanmıştır. Bu gelişmeye paralel olarak YÖK de 2016 yılında benzer bir düzenlemeye gitmiştir. Bu tarihe kadar geçen iki yıllık sürede üniversitelerde; zihin engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği, üstün zekalılar/özel yetenekliler öğretmenliği şeklinde mezuniyetler devam etmiştir. Ancak 2016-2017 Eğitim Öğretim Yılı itibariyle bu alanlar "özel eğitim öğretmenliği" başlığı altında yeni ve tek bir lisans programı haline getirilmiştir (YÖK, 2016). Yeni düzenlemeyle birlikte dört farklı ana bilim dalını kapsayan özel eğitim bölümüne, otizm spektrum bozukluğu ve öğrenme güçlüğü ana bilim dalları da eklenmiştir. Özel eğitim öğretmenliği programı kapsamında, tüm ana bilim dallarına yönelik içeriklerin bulunduğu yeni bir ders kataloğu oluşturulmuştur. Bu katalogda özel eğitime ilişkin temel derslerin yer almasının yanında; lisans öğrencilerinin uzmanlaşabileceği yan/alt alanlara ilişkin dersler de bulunmaktadır. Özel eğitime ilişkin temel dersler zorunlu; yan/alt alanlarda uzmanlaşmaya ilişkin dersler ise seçmeli kapsamında yer almaktadır. YÖK tarafından gerçekleştirilen bu düzenlemeyle özel eğitim öğretmeni olarak mezun olacak öğrencilerin bir ya da daha fazla yan/alt alanda uzmanlaşması amaçlanmaktadır (YÖK, 2016).

1.5. Türkiye'de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Programı

Özel eğitim öğretmeni yetiştirilmesine ilişkin lisans programı diğer tüm programlar gibi YÖK tarafından hazırlanmaktadır. YÖK 2018 yılında "Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları" başlığıyla düzenlemeye gitmiştir. Düzenleme sonrası zihin engelliler eğitimi, işitme engelliler eğitimi, görme engelliler eğitimi ve özel yetenekliler eğitimi ana bilim dalları lisans düzeyinde özel eğitim öğretmenliği olarak tek program altında birleştirilmiştir. Düzenleme öncesindeki ders dağılımlarında; Genel Kültür %10,5 (26 saat), Meslek Bilgisi %14 (36,5 saat) ve Alan Bilgisi %75,5 (177,5 saat) şeklindedir (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ders Kataloğu, 2018). Öğretmen yetiştirmede değişen ihtiyaçlar ve taleplerin karşılanması gerekçesiyle gerçekleştirilen düzenlemede, özel eğitim bölümleri de yer almaktadır. Özel eğitim öğretmenliğine ilişkin yeni ders programı Görsel 1.1.' de verilmiştir.

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Eğitime Giriş	2	0	2	3
MB	Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3
GK	Yabancı Dil 1	2	0	2	3
GK	Türk Dili 1	3	0	3	5
GK	Bilişim Teknolojileri	3	0	3	5
AE	Özel Eğitim	2	0	2	4
AE	Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu	2	0	2	4
Toplam		18	0	18	30

II. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Eğitim Sosyolojisi	2	0	2	3
MB	Eğitim Felsefesi	2	0	2	3
GK	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
GK	Yabancı Dil 2	2	0	2	3
GK	Türk Dili 2	3	0	3	5
AE	Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek	2	0	2	4
AE	İşitme ve Görme Yetersizliği	2	0	2	4
AE	Çocuk Gelişimi	3	0	3	5
Toplam		18	0	18	30

III. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Türk Eğitim Tarihi	2	0	2	3
MB	Eğitimde Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
AE	Seçmeli 1	2	0	2	4
AE	Seçmeli 2	2	0	2	4
AE	Erken Çocuklukta Özel Eğitim	3	0	3	4
AE	Uygulamalı Davranış Analizi	3	0	3	4
AE	Özel Eğitimde Değerlendirme	3	0	3	3
AE	Özel Eğitimde Bütünleştirme	2	0	2	2
AE	Türk İşaret Dili	2	0	2	3
Toplam		21	0	21	30

IV. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Öğretim Teknolojileri	2	0	2	3
MB	Öğretim İlke ve Yöntemleri	2	0	2	3
AE	Seçmeli 3	2	0	2	4
AE	Seçmeli 4	2	0	2	4
AE	Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi	3	0	3	4
AE	Özel Eğitimde Teknoloji Destekli Öğretim	2	0	2	3
AE	Bireyselleştirilmiş Eğitim ve Geçiş Planlarının Hazırlanması	2	0	2	2
AE	Braille Okuma-Yazma	2	0	2	2
AE	Özel Eğitim Kurumlarında Gözlem	1	4	3	5
Toplam		18	4	20	30

V. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
MB	Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	2	0	2	3
AE	Seçmeli 5	2	0	2	4
AE	Seçmeli 6	2	0	2	4
AE	Özel Eğitimde Okuma-Yazma Öğretimi	3	0	3	4
AE	Özel Eğitimde Fen ve Sosyal Bilgiler Öğretimi	3	0	3	3
AE	Özel Eğitimde Matematik Öğretimi	3	0	3	3
AE	Özel Eğitimde Sanatsal Becerilerin Öğretimi	2	0	2	3
AE	Özel Eğitimde Fiziksel Eğitim ve Spor	2	0	2	3
Toplam		21	0	21	30

VI. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Eğitimde Ahlâk ve Etik	2	0	2	3
MB	Sınıf Yönetimi	2	0	2	3
AE	Seçmeli 7	2	0	2	4
AE	Seçmeli 8	2	0	2	4
AE	Özel Eğitimde Sosyal Uyum Becerilerinin Öğretimi	3	0	3	4
AE	Özel Eğitimde Türkçe Öğretimi	2	0	2	3
AE	Özel Eğitimde Oyun ve Müzik	2	0	2	2
AE	Özel Eğitimde Aile Eğitimi	2	0	2	2
AE	Özel Eğitimde Okul ve Kurum Deneyimi	1	4	3	5
Toplam		18	4	20	30

VII. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Öğretmenlik Uygulaması 1	2	6	5	10
MB	Seçmeli 1	2	0	2	4
MB	Seçmeli 2	2	0	2	4
AE	Seçmeli 9	2	0	2	4
AE	Seçmeli 10	2	0	2	4
AE	Özel Eğitimde Materyal Tasarımı	1	2	2	4
Toplam		11	8	15	30

VIII. Yarıyıl

	Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB	Öğretmenlik Uygulaması 2	2	6	5	10
MB	Okullarda Rehberlik	2	0	2	3
MB	Seçmeli 3	2	0	2	4
GK	Topluma Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
AE	Seçmeli 11	2	0	2	4
AE	Seçmeli 12	2	0	2	4
AE	Özel Eğitim Politikaları ve Yasal Düzenlemeler	2	0	2	2
Toplam		13	8	17	30

Görsel 1.1. *Özel Eğitim Öğretmenliği Ders Programı (YÖK, 2018)*

Yeni programlarda Öğretmenlik Alan Eğitimi dersleri %45-50, Meslek Bilgisi Dersleri %30-35 ve Genel Kültür Dersleri %15- 20 oranında yer almıştır. Özel eğitim öğretmenliği programı özelinde ise ders oranları açısından farklılıklar bulunmaktadır.

Özel eğitim öğretmenliği için hazırlanan yeni ders kataloğunda; Meslek Bilgisi Dersleri %28 (48 saat), Genel Kültür Dersleri %13 (20 saat) ve Alan Eğitimi %59 (94 saat) şeklinde düzenlenmiştir (YÖK, 2018).

Yeni program kapsamında %25 oranında seçmeli ders yer almaktadır. Bologna Süreci gereği tüm programlara %25 oranında seçmeli dersler eklenmiştir (YÖK, 2018). Özel eğitim öğretmenliği programında ise; önceki müfredatta zorunlu olan kavram öğretimi, yanlışsız öğretim yöntemleri, sosyal uyum becerileri derslerinin seçmeli dersler kapsamına alındığı görülmektedir. Diğer yandan programa Özel Eğitim Kurumlarında Gözlem başlıklı yeni bir ders eklenmiştir. Eski programdaki Okul Deneyimi ve Kaynaştırma Uygulamaları dersi ise Özel Eğitimde Okul ve Kurum Deneyimi olarak yeniden düzenlenmiştir (YÖK, 2018).

Darling-Hammond (2006)'a göre öğretmen yetiştirme sürecinin en temel basamağı öğretmenlik uygulamasıdır. Hizmet öncesi eğitim basamağının son adımı olarak değerlendirilebilecek öğretmenlik uygulamasında lisans son sınıf öğrencileri, uzmanlık alanına uygun sınıfta belli bir süre öğrenim görürler. Bu süreçte, uygulama deneyimi olan bir öğretmen ve/veya öğretim üyesi rehber olma görevini üstlenir (Eurydice, 2015; Van Schagen, La Paro ve Crsoby, 2017). Öğretmenlik uygulamasında lisans son sınıf öğrencileri, öğrenimleri boyunca edindikleri kuramsal bilgi ve becerileri gerçek sınıf ortamına yansıtma fırsatı yakalarlar. Nitelikli ve yeterli donanıma sahip bir öğretmenin, öğretmenlik uygulama sürecini başarı ile tamamlaması beklenir (Hurioğlu, 2016; Woods ve Weasher, 2003; Conderman, Morin ve Setephens, 2005). Dolayısıyla literatürde sıkça öğretmenlik uygulama dersinin önemi vurgulanmaktadır.

1.6. Öğretmenlik Uygulamasının Önemi

Öğretmenlik uygulaması, lisans eğitiminde edinilen teorik bilgilerin gerçek öğretim ortamına yansıtılması, diğer bir ifadeyle sonu öğretmenlikle biten eğitim sürecinin ön hazırlığı ve deneyim kazanımıdır (Paker, 2008; Yücesoy-Özkan vd. 2019). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında; adayların mesleki olarak gelişim sağlamaları, hazırladıkları materyalleri uygun şekilde kullanabilmeleri ve değerlendirme becerilerinin gelişimi amaçlanmaktadır (YÖK, 1998). Değerlendirme becerilerinin gelişimi, öğretmenlik uygulaması dersi aracılığıyla öğretmen adaylarının kendileri hakkında sorgulamalar yapma, eksik yönlerini tespit ederek bu açıkları kapatma, öğretmen

kimliklerinin farkına varma ve yansıtıcı düşünme becerileri geliştirme olarak tanımlanmaktadır (Collier, 1999; Freese, 1999; McDuffie, 2004; Poulou, 2007).

Çeşitli ülkelerdeki sistemler ve araştırmalar incelendiğinde okul deneyiminin ve öğretmenlik uygulamalarının öğretmen yetiştirme programlarında hep var olduğu görülmektedir. Dolayısıyla ülkemizdeki sistemde okul deneyimi dersi ve öğretmenlik uygulamalarına da değinmek gereklidir. Eğitim sisteminin başarısı, öğretmenlerin ve eğitim personelinin niteliklerine ve becerilerine bağlıdır (Abazaoğlu, 2014). Bu bağlamda öğretmen yetiştirme sürecinde rol alan fakültelerin, öğretmenlik becerilerinin geliştiği ve şekillendiği hizmet öncesi dönemde dikkatli olması beklenmektedir. Öğretmen adayları, bir taraftan öğretmen eğiticilerinin taktiklerini, stratejilerini ve yöntemlerini izlerken diğer yandan da kendi öğretim yaklaşımlarını ve becerilerini şekillendirir. Öğretmen adaylarının; öğretmenin sınıf içindeki rolü hakkındaki düşünceleri, öğrenme ve öğretme sürecinde hangi stratejileri benimsemesi gerektiğine yönelik inançları bu süreçte gelişir. Fakültelerde verilen öğretmenlik uygulamaları ve okul deneyimi derslerinin özverili ve profesyonelce yapılması gerekmektedir. (Işık, Ciltaş ve Baş, 2010).

Her branşta olduğu gibi özel eğitim öğretmeni adayları da okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerini almaktadır. Bu dersler kapsamında adayların bazı standartlara ulaşması hedeflenmektedir. 2001 yılında Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children [CEC]) özel eğitim öğretmenleri odağında yetiştirme sürecini inceleyerek, on alana ilişkin standartlar yayımlamıştır. CEC standartları olarak ifade edilen bu alanlar, öğrencilerin gelişim özellikleri, öğrenmede bireysel farklılıklar, öğrenme ortamları ve sosyal etkileşimler, öğretimi planlama, öğretim stratejileri, etkili iletişim, değerlendirme, iş birliği, profesyonellik ve etik uygulamalardır. Raporda sıralanan bu alanlara yönelik bilgi ve beceri yeterlilikleri de betimlenmiştir. Bu beceri ve yeterlilikler, kısaca aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- *Öğretimi Destekleyici Çevreyi Yönetebilme*: Öğretmenlerce özel eğitime gereksinimi olan bireylerin ihtiyaçları ve özelliklerine yönelik olarak toplum (genel ve özel eğitim okul idarecileri, öğretmenleri ve ebeveynler) bilgilendirmelidir. Kaynaştırma ve bütünleştirme gibi eğitim ortamlarını savunmalı ve normalleştirmelidir. Özel eğitimle ilgili terim ve kavramları tanımlamalıdır. Eğitsel süreçler ve haklarla ilgili bilgi sahibi olmalıdır. Bilimsel çalışmaların sonuçları ve alana ilişkin güncel yayınları toplumun eğitiminde kullanmalıdır. Yönlendirme ve yerleştirilme basamakları ve özel

eğitime gereksinimi olan bireylere sağlanan hizmetler hakkındaki yasalara ve yönetmeliklere hakim olmalıdır. Doğru ve uygun özel eğitim hizmetlerinden faydalanamayan bireyleri tespit edebilmelidir. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin ebeveynleriyle etkin bir iş birliği içerisinde çalışacak donanıma sahip olmalıdır.

- *Öğretim Planını Hazırlama ve Uygulama:* Bireysel farklılıklara göre öğretim amaçlarını belirlemelidir. Gelişimin basamakları ve sırasına uygun olarak sosyal beceri, öz bakım, dil, matematik, hayat bilgisi, resim, müzik gibi alanlarda bireyin düzeyine uygun program oluşturmalıdır. Hazırladığı programda yer alan kazanımlara uygun amaçlar yazabilmelidir. Program sıralamasına uygun şekilde beceri analizlerini gerçekleştirmeli ve bilimsel araştırma sonuçlarını programa ekleyebilmelidir. Tıbbi tanı sonuçlarını yorumlayarak, öğrencinin akademik düzeyine yönelik çıkarımlarda bulunabilmelidir.
- *Değerlendirme:* Ölçüt bağımlı testler aracılığıyla tüm gelişim alanlarında, öğrencilerin işlevde bulunma düzeyini belirleyemelidir. Değerlendirme sonuçlarını raporlamalıdır. Öğrencilerin davranışsal ve akademik hedeflerine yönelik başlama düzeyi verileri toplamalıdır. Toplanan verileri grafiklere yansıtabilmelidir. Öğrencilerin özelliklerine uygun pekiştireçleri belirleyebilmelidir. Gerekli durumlarda standartlaştırılmış ölçme araçlarını kullanmalıdır.
- *Genel Öğretim Becerileri:* Ekip çalışması ve disiplinler arası iş birliği yaparak etkin bir rol üstlenmelidir.. Mevcut programları, disiplinleri göz önünde bulundurarak değerlendirebilmelidir. Araştırma sonuçlarından yola çıkarak programı güncelleştirmelidir. Öğretim hedeflerini, uygun bir sırayla gerçekleştirebilmelidir. Yanlışsız öğretim yöntemlerini kullanmalıdır. Gerçekleştirilen dersleri sistematik olarak incelemelidir. Öğrenciler tarafından kullanılan ilaçların olası etkilerinden haberdar olmalıdır.
- *Öğretim Öncesi Süreçler:* Öğretim ortamını, özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin özelliklerine uygun olarak düzenlemelidir. Gerekli durumlarda uygun protez ve cihazları temin etmede çaba göstermelidir. Öğretim yapılacak öğrenci grubunun tamamını kapsayan etkinlikler planlanmalıdır.

Öğrencilerin, yapılan etkinliklere katılımını arttıracak tekniklerden faydalanmalıdır.

- *Öğretim Sonrası Süreçler:* İstendik davranışları kazandırmak ya da arttırmak; istemeyen davranışları önlemek, azaltmak ya da ortadan kaldırmak için davranış değiştirme planı hazırlarken; öğrenciye en uygun tekniği tercih etmelidir. Öğretimlerin sonuçlarını aile ve diğer paydaşlarla paylaşmalıdır. Farkındalık çalışmaları düzenleyerek, toplumsal bütünleşmeyi savunmalıdır (CEC, 2001; Trilling ve Fadel, 2009).

1.7. Öğretmen Eğitimcisi ve Öğretim Elemanlarının Rolü

Öğretmen adaylarının mesleğe hazırlanışında kullanılan farklı yaklaşımlar bulunmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesinde de benzer yaklaşımların kullanıldığı görülmektedir. Bu yaklaşımlar çıraklık, yeterlilik, yansıtma ve klinik danışmanlık olarak sıralanmaktadır (Flesch, 2005). Bu sınıflamalardan ilki olan çıraklık, tecrübeli ve deneyimli bir öğretmenin yanında çalışması öğretmen adayının çalışması olarak tanımlanmaktadır. Aday öğretmenler sorumluluk alması için teşvik edilir (Maynard, 2000). Bu yaklaşım deneyimli öğretmen mentör görevi üstlenir ve stajyer öğretmenin görev ve sorumluluklarını öğretmeye çalışır. Stajyer öğretmenlerin mesleki olarak gelişiminden mentör sorumludur. Yeterlilik yaklaşımında koçluk söz konusudur. Öğretmen adayı uygulamalarını teorik bilgilerinden yola çıkarak gerçekleştirir. Deneyimli öğretmen ise sadece değerlendirmeler yapar (McIntyre ve Haggar, 1996). Yansıtma ise stajyerliğe göre öğretmen adayının daha bireysel olduğu bir modeldir. Bu modelde kişi öz analizler yaparak kendi öğrenmelerinden sorumludur. Öğretmen adayı kendi uygulamalarını analiz eder ve gelişimi üzerinde çalışır. Öğretmenlik uygulamasından sorumlu akademisyen ya da öğretmen ise öz değerlendirmeleri kontrol eden bir danışman rolündedir (Entwistle, 1995). Bu modelde öğretmen adaylarının yansıtıcı ve eleştirel bakış geliştirmeleri oldukça önemlidir. Son yaklaşım olan klinik denetim/gözlem ise öğretmen yetiştirme sürecinde en sık kullanılan yaklaşımdır. Bu yaklaşım gözlem ya da denetim olarak ifade edilen dört temel aşamadan oluşmaktadır. Bu aşamalar gözlem, uygulama, öz değerlendirme ve genel değerlendirmedir (Maynard & Furlong, 1995). Bu yaklaşımda başlangıç olarak öğretmen adayları okul ve sınıflarında ön gözlemler yapar. Gözlemlerin ardından uygun analiz ve planlamalarla uygulamalarını gerçekleştirilir. Uygulama sonrası öğretmen adayı önce öz değerlendirmesini yapar sonra

ise deneyimli öğretmen ya da akademisyen öğrenciyi değelendirir (Bulunuz vd, 2014; Flesch, 2005). Ülkemizde özel eğitim öğretmenlik uygulaması sürecinde en sık karşılaşılan yaklaşım öğretmenin yanı sora öğretim elemanının da sınıfa dahil olduğu çıraklık ya da diğer bir ifadeyle stajyerliktir (Yücesoy-Özkan vd., 2019).

Özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarının temel amacı, öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamalar ışığında edindikleri bilgileri, meslek yaşamlarında uygulayabilecek yeterliğe ulaşmalarını sağlamaktır (Paulsen, 2005). Bu bakış açısıyla öğretmen yetiştiren programların öğretmen adaylarına, bilimsel dayanaklı uygulamaları ve stratejileri kazandırmaları gerektirmektedir. Bunun için özellikle öğretmen yetiştiren programları temsil eden uygulama yürütücülerinin, danışmanlık ve değerlendiricilik rolü ön plana çıkmaktadır (Borko ve Mayfield, 1995). Öğretmenlik uygulaması ders yürütücülerinin kendi alanlarında deneyimli ve danışmanlık yapacak yeterliliği kazanmış olmaları gerekmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının, yeterli düzeyde bilgi, beceri ve deneyim kazanarak meslek yaşamlarına başarılı bir geçiş yapmalarında, uygulama dersini yürüten öğretim elemanlarının üstlendikleri rol oldukça kritiktir. Bu aşamada, öğretim elemanlarına düşen roller arasında bilimsel dayanaklı bilgi aktarma, rehber olma, yardım sağlama yer almaktadır. Diğer yandan adayların güçlü yanlarını vurgulama, zayıf yönlerini belirleme, muhtemel öngörüleri aktarma, değerlendirme süreçlerini gerçekleştirme, nitelikli iletişim kurma, duygusal destek sağlama, yerinde ipuçları ve dönütler sunma da (Hyland ve Lo, 2006) öğretim elemanlarının rolleri arasında gösterilmektedir (Zeichner, 2005; Vuran, Ergenekon ve Ünlü, 2014).

Öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarının zaman zaman danışmanlık yeterliliğine sahip olmadığı halde bu süreci yürüttüklerine ilişkin alanyazında bulgulara rastlanmaktadır. Haberman (1983) ile Warger ve Aldinger (1984) tarafından az sayıda öğretim elemanının yeterli uygulama deneyimine ve danışmanlık özelliklerine sahip olduğu aktarılmaktadır. Öğretim elemanlarının özellikle iş yükü ve yoğunluğundan kaynaklı olarak uygulama sürecine yeterli zaman ayrılamadıkları belirtilmektedir. Öte yandan öğretim elemanlarının problem çözmede başarılı, bilimsel ve eğitsel olarak yeterli donanıma sahip olmaları gerektiği vurgulanmaktadır (Krueger ve Joy, 1991). Ancak öğretim elemanlarının kimi zaman bu yeterliliklere sahip olmadığı, öğretmenlik uygulaması dersinin paydaşları olan öğrenci ve öğretmenlerce sorgulandığı ifade edilmektedir. Süreç, özel eğitim öğretmeni yetiştirme bağlamında incelendiğinde

çok az sayıda çalışmaya rastlanmakta olup, bu odakta araştırma yapılmak istense dahi araştırma fonları tarafından destek alınmadığı belirtilmektedir (Brownell vd., 2005; Sindelar ve ark., 2010).

Ülkemizde de benzer bulgulara rastlanmaktadır. Doğrudan özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye ilişkin yapılan nadir çalışmaların birinde Ergenekon ve diğerleri (2008) öğretmenlik uygulaması dersini gönüllü ve deneyimli öğretim elemanlarının yürütmesi önerisinde bulunmuşlardır. Vuran ve diğerleri (2014) ise Türkiye'de özel eğitim alanında yürütülen öğretmenlik uygulaması derslerinin yetkin olmayan uygulama yürütücüleri tarafından gerçekleştirildiğini vurgulamaktadır. Öğretim elemanı sayısının az olması nedeniyle yeterli danışmanlık becerilerine ya da deneyime sahip olmayan öğretim elemanlarının da dersi yürüttükleri ifade edilmektedir.

2019 yılının sonlarına doğru küresel çapta bir salgının ortaya çıkışıyla eğitim öğretim süreçlerinin doğasında bazı değişimler zaruri bir hale gelmiştir. Öğretmen yetiştirme sistemleri de bu değişiminden payını almıştır. Yürütülen araştırmaya da etkisi nedeniyle pandemi boyunca öğretmen yetiştirmeye yönelik gerçekleştirilen adımların incelenmesi önemlidir.

1.8. Pandemi Süreci

Çin'in Wuhan kentinde, 1 Aralık 2019 tarihinde ilk defa ortaya çıkan Coronavirüs (Covid-19), 11 Mart 2020 itibariyle Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tarafından pandemi olarak ilan edilmiştir. Covid-19 pandemisi küresel çapta sağlık, ekonomi, sosyal yaşam ve eğitim uygulamalarında değişimleri kaçınılmaz hale getirmiştir (Can, 2020). Pandemiyle birlikte 188 ülkede, tüm kademelerde yüz yüze eğitime ara verilerek; okullar kapanmıştır (Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü [UNESCO], 2020).

UNESCO, okulların kapanmasından doğacak olan olumsuz etkilerin en aza indirilmesi amacıyla, ülkelerin gerekli tedbirleri almasını istemiştir. Bu amaç doğrultusunda uzaktan eğitim aracılığıyla eğitimin sürekliliğinin sağlanmasına vurgu yapılarak ülkelere destek sunulacağı açıklanmıştır. Öte yandan Birleşmiş Milletler Uluslararası Çocuklara Acil Yardım Fonu (UNICEF, 2020) da pandeminin etkisinin beklenenden uzun sürebilecek olmasına dikkat çekerek; eğitim öğretim sürecinin kesintiye uğramasını önlemek amacıyla alınması gereken önlemlere vurgu yapmıştır. İnternet, radyo ve televizyonlar aracılığıyla sürdürülecek eğitim sürecinin esnek ve süreğen olması için gereken alt yapının oluşturulması çabalarına dikkat çekmiştir. Bu

bağlamda, ilgili paydaşların eğitim ile ilgili uygulamalara yönelik eyleme geçme aşaması olarak tanımlanan "acil uzaktan eğitim" uygulamalarına başlanmıştır (Bozkurt vd. 2020; Hodges vd., 2020). Uzaktan eğitim; eğitici ve öğrenenin farklı ortamlarda yer aldığı, teknoloji aracılığıyla iletişim kurularak özel bir kurumca planlı şekilde tasarlanan öğrenme ve öğretme süreci olarak tanımlamaktadır (Moore ve Kearsley, 2012). Çevrimiçi, online ya da uzaktan eğitim gibi kavramlarla yürütülmeye başlanan sürecin başrolünü eğitim teknolojileri (bilgisayar, akıllı telefonlar, öğrenme yönetim sistemleri vb.) oluşturmaktadır (Bozkurt, 2020; İşman, 2011). Bu bakışla pandemiyle birlikte öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve öğretmen eğitimcilerinin eğitim öğretim süreçlerinde teknoloji kullanımı bu alandaki bilgi ve donanımları gündeme gelmiştir.

1.9. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım

Öğretmenin gerçekleştirdiği derslerde öğrencilerin aktif katılım sağlamalarını, kalıcı bilgiler edinmelerini sağlayan en işlevsel araçlardan biri materyaldir (Sezer, 2017). Eğitim sürecinde derslerin içeriğine uygun şekilde materyallerin hazırlanması, çoğaltımı, sunumu ve sonuçların değerlendirilmesi gerekli görülmektedir (Alkan, 2005). Öğretmenlik uygulaması ile öğretim teknolojileri ve materyal dersleri birbiriyle iç içe yürütülen eş zamanlı derslerdir. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersleri, araç gereç hazırlama ve kullanmaya ilişkin bilişsel, duyuşsal ve psikomotor yeterliliklerin kazanılmasında önemli bir yer tutar (Borich, 2014; Çelikten vd., 2005; Demetriadis vd., 2003). Lisans eğitimindeki öğretim teknolojileri ve materyal tasarım dersleri uygulamaya dönük bir içerik sağlanarak bu yeterliliklerin kazanılmasında bir fırsat olarak değerlendirilmelidir (Gündüz ve Odabaşı, 2004).

Öğretim teknolojisi kavramı "eğitimde kullanılan araç-gereç" tanımına ek olarak zaman içinde gelişerek; insan-teknoloji etkileşiminden, performans teknolojilerine kadar çoğu konuyu içine alacak şekilde yeni bir disiplin oluşmuştur (Şimşek vd., 2008). Bu disiplinin uygulamaya dönük tarafında; radyo, televizyon, tablet, bilgisayar ve mobil cihazlar gibi birçok teknolojik üründen faydalanılmaktadır (Bulun, Gülnar ve Güren, 2004; Ersoy ve Gürgen, 2021;). Uzaktan eğitimde genellikle kullanılan teknolojiler arasında ders kayıt sistemleri, çevrimiçi öğrenme yönetim sistemleri, ses kayıt cihazları, video çalarlar, sesli sohbet, VoIP sistemler, Hangouts, Google dokümanlar, öğrenciler tarafından üretilen e-portföyler, Google arama motorları, Google çeviri araçları, mobil ve artırılmış gerçeklik araçları, Twitter vb. sosyal medya uygulamaları yer almaktadır

(Anderson, 2008; Bates, 2015; Eby ve Okur, 2015; Foundation Telecom, 2014; Ünlü, 2019).

Pandemiyle birlikte eğitim teknolojilerinin önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitime geçiş sürecinde ülkeler, kendi alt yapılarına en uygun platformlarda dersleri yürütmüşlerdir. Ariel, Moodle, UNİBO, Zoom gibi programlar, uzaktan eğitimde ülkelerin kullandığı platformlara örnek olarak verilebilir (Dikmen ve Bahçeci, 2020). Pandemiyle birlikte ülkemizde en sık kullanılan eğitim teknolojilerinin başında, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) yer almaktadır. EBA, sistemsel kontrolleri yapılmış, çeşitli içeriklerin farklı sınıf seviyelerine uygun şekilde düzenlenerek sunulduğu, güvenli sosyal bir platformdur. Öğrencilerin olduğu kadar, öğretmenler ve veliler gibi eğitimin diğer paydaşlarının da fayda sağlaması için tasarlanmıştır. Bu platformun hedefi; bilgi teknolojilerini kullanarak, eğitim ve öğretime gereksinim duyulan her ortamda güvenilir e-içeriklere ulaşmaktır. Aktarım sürecini de mümkün olan en hızlı sürede gerçekleştirmeyi mümkün kılmaktır (MEB, 2020).

1.10. Pandemi Sürecinde Özel Eğitimde Öğretmenlik Uygulaması

2019 yılının son ayı itibariyle dünyanın birçok yerinde görülmeye başlayan COVİD-19 vakalarının, küresel bir salgın haline gelmesiyle birlikte YÖK ve MEB bünyesindeki eğitim kurumları uzaktan eğitim uygulamalarına başlamıştır (Özer,2020; YÖK, 2020). Dünya Bankası'nın yayınladığı rapor, ülkelerin COVİD-19 sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarını nasıl gerçekleştirdiğini özetlemektedir. Raporda, Türkiye'de gerçekleştirilen uygulamalara EBA'nın öncülük ettiği belirtilmiştir. EBA'nın Türkiye'de kullanılan tüm eğitim kademelerinde öğrenim gören öğrenciler, eğitmenler ve veliler için erişim sağlanan dijital bir eğitim platformu olduğu tanımlanmıştır (Dünya Bankası, 2020). 23 Mart 2020 tarihinden itibaren Türkiye'deki tüm okullar uzaktan eğitim sürecine girmişlerdir. Okul öncesinden, yükseköğretim kademesine kadar öğrencilerin tamamı için eğitim öğretim süreci EBA aracılığıyla sürdürülmüştür. MEB'in 18 Kasım 2020'da yayınladığı kararla, tüm dersler 2021-2022 Eğitim Öğretim Yılı'na kadar kadar; TRT EBA TV, EBA Portal, canlı sınıf uygulamaları ve açık kaynaklı diğer güvenilir platformlar aracılığıyla uzaktan eğitim şeklinde yürütülmüştür (MEB, 2020).

11 Mart 2020 tarihinde Covid-19 Pandemi ilanıyla birlikte MEB'e bağlı kurumlarda EBA üzerinden gerçekleştirilmeye başlanan eğitim öğretim uygulamalarına, ilerleyen zamanlarda YÖK de dahil olmuştur. 16 Mart 2020 tarihinde üniversiteleri bir

hafta tatil ederek uzaktan eğitime geçiş için altyapı hazırlıklarını tamamlayan YÖK; 23 Mart 2020 tarihi itibariyle ders anlatımlarından sınavlara kadar tüm süreci, dijital platformlar aracılığıyla sürdürmüştür (YÖK, 2020). Salgının ilk aşaması olan 2019/2020 Bahar Dönemi'nde; öğretmenlik uygulaması süreci, bölümlerin kendi içinde aldıkları kararlarla; materyal yapma, plan hazırlama vb. görevlerle tamamlanmıştır. 2020/2021 Güz Dönemi itibariyle ise, uygulamalı derslerin tamamı uzaktan eğitim platformlarına entegre edilmiştir. Uygulamalı dersler arasında; Özel Eğitim Kurumlarında Gözlem, Özel Eğitimde Okul ve Kurum Deneyimi, Öğretmenlik Uygulaması yer almaktadır. Son sınıf öğrencileri; seçtikleri alt alana uygun okuldaki dijital sınıflarda, Öğretmenlik Uygulaması derslerini tamamlamışlardır. EBA üzerinden sınıf öğretmeninin gerçekleştirdiği derslere, eğitim öğretim yılı boyunca lisans öğrencileri de katılmıştır. İki dönem boyunca uzaktan gerçekleştirilen bu derslerde, öğrenciler hem gözlem yapmış hem de uygulamalarını gerçekleştirmiştir (Piştav-Akmeşe ve Kayhan, 2020). Öğretmenlik Uygulaması dersi yürütücüsü öğretim üyelerine de kendi dersini alan lisans öğrencilerini izleme ve değerlendirme amacıyla, EBA'daki derslere erişim yetkisi verilmiştir.

1. 11. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde ulusal ve uluslararası alanyazında özel eğitimde öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yapılmış çalışmalar incelenmiştir. Ancak doğrudan çok az sayıda çalışma olduğundan içerisinde öğretmen yetiştirmeye ilişkin dolaylı bulguların yer aldığı çalışmalar da eklenmiştir. Akbulut, Yandı ve Kaya (2019), 2018 yılında öğretmen yetiştirme programında yapılan değişiklikle özel eğitim programında yer alan 94 saatlik alan eğitimi dersi içerisinde 10 saatlik bir uygulama dersi alanının varlığına vurgu yaparak; özel eğitim alanının uygulamaya dönük bir program olduğunu, dolayısıyla lisans eğitimi süresince alınan eğitimin öğretmenlik mesleğinde sergilenecek tutumların temelini oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının öz-yeterlik inançlarını tarama modeli ile incelemişlerdir. Toplam 154 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen araştırma sonuçlarına göre; özel eğitim öğretmen adaylarının öz-yeterlilikleri cinsiyet bağlamında anlamlı farklılık sergileyerek kadınların daha yüksek puan aldıkları; sınıf düzeyi, akademik başarı ve bölüme ilişkin ön bilgiye sahip olup olmama durumlarının ise anlamlı farklılığa neden olmadığına ulaşılmıştır.

Büyükalan-Filiz, Çelik-Şahin, Tufan ve Karaahmetoğlu (2018), birleştirilmiş özel eğitim programına ilişkin alanda görev yapan öğretim üyelerinin görüşlerini incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen araştırma kapsamında, uzman görüşü alınarak yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmış ve 12 öğretim üyesi ile bu form bağlamında görüşmeler gerçekleştirilmiştir. İçerik analizi ile ele alınan bulgulara göre, öğretim üyeleri ayrıştırılmış lisans programlarını; uygulamalı dersler, atama, müfredat ve nitelik konularında eksik ya da yetersiz olarak ifade etmişlerdir. Birleştirilmiş programın ise atama ve müfredat gibi bazı eksikleri kapatmak adına faydalı olduğu ancak öğretim elemanı yetersizliği, içeriğin belirsiz olması, nitelik kaygısı ve alt yapı konularında eksikliklerinin olduğu belirtilmiştir. Eksiklerin giderilmesi adına öğretim elemanı yetiştirme, iş birliği yapma, alt yapıyı geliştirme ve uzmanlaşmaya yönelik çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca, birleştirilmiş programın öğretmen yetiştirme ve alana etkileri bağlamında ciddi tehditler içerdiği; halihazırda özel eğitim alanlarında yetişmiş akademik personel sayısının zaten yetersiz olduğu, mevcut çalışanlara ek iş yükü getireceği, uzmanlıklarının dışında ders yürütmek zorunda kalacakları dolayısıyla uzun dönemde; yetiştirilen öğretmen kalitesinde ve özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere sağlanan hizmetlerin niteliğinde düşüş olabileceği ifade edilmiştir. Araştırmaya katılan tüm öğretim üyeleri düşünce ve kaygılarının temel nedeninin sürecin ani işlemesinden kaynaklı olduğunu ve yeni programın başarısının, programın nasıl uygulanacağı, öğretmenlik uygulamalarının nasıl yürütüleceği, seçmeli derslerin nasıl belirleneceği, öğrencilerin bir alana yığılmalarının nasıl önüne geçileceği ve öğretim elemanı açığının nasıl kapatılacağına bağlı olduğunu ifade etmişlerdir. Bu çerçevede yetersiz kadroya sahip üniversitelerin öğrenci almaması ya da öğrenci sayısını düşürmesi, kurumlar ve uzmanlar arası iş birliği yapılması önerilmiştir.

Ulay (2018) birleştirilen özel eğitim öğretmenliği lisans programını zihin engelliler öğretmenliği yeterlilikleri bağlamında değerlendirmiştir. Araştırmada 12 zihin engelliler öğretmeni, yedi özel eğitim bölümünde görevli iki de eğitim programları ve öğretim alanında görevli akademisyen ile çalışılmıştır. Araştırma kapsamında, "Lisans Programı Değerlendirme Anketi" geliştirilerek, ankette yer alan sorular yarı yapılandırılmış görüşmelerle katılımcılara yöneltilmiş ve araştırma verileri elde edilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile tasarlanan araştırma sonucunda genel olarak yeni eğitim programının zihin engelliler öğretmenliği yeterliliklerini karşılamada yetersiz olduğu görüşü ortaya çıkmıştır. İfade edilen yetersizliğin giderilmesi ve

programın geliştirilmesi adına sunulan öneriler ise; kavram öğretimi dersinin zorunlu ders olarak değiştirilmesi, zihin engellilere yönelik ders içeriklerinin artırılması ve daha fazla uygulama derslerine yer verilmesi, öğretim derslerinin yetersizlik türlerine özel olarak ve sunuş biçimlerinin oyun vb. etkinliklerle birlikte verilmesi, yetersizlik türleri arasında yer alan dil ve konuşma bozukluklarına yönelik içeriklerin oluşturulması ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimine yönelik ders içeriklerine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmiştir. Ayrıca erken müdahale ve eğitim, genel sağlık bilgisi ve cinsel eğitim ve destek eğitim programları ve iş birliğine yönelik yeterliliklerin kazandırılması önerileri de ifade edilmiştir.

Karabıyık ve Uğurlu (2019), yaptıkları çalışmada zihin engelliler öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması ve özel eğitim kurumlarında gözlem dersleri kapsamında, gözlemledikleri öğretmenlerden neler öğrendiklerini araştırmışlardır. Gözlem ve uygulama yaptıkları sınıflarda öğretmenler tarafından gerçekleştirilen öğretimsel uygulamalara yönelik öğretmen adaylarının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmada yapılan gözlemlerin nitelikli bir öğretmen yetiştirme sürecinde önemli bir yere sahip olduğu vurgulanmış ve sınıf içi öğretimsel düzenlemelerin çeşitlilik gösterdiği için öğretmen adaylarının eksik ya da yanlış bilgilerle mezun olmalarına neden olabileceği vurgulanmıştır. Bu bağlamda nitel araştırma yöntemlerinden vaka çalışması modeli ile gerçekleştirilen araştırmaya KKTC Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı üç farklı özel eğitim kurumunda aday öğretmenlik yapan 8 kişi katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanan veriler içerik analizi ile analiz edilmiştir. Ulaşılan bulgular; (a) bireyselleştirilmiş eğitim programı, (b) bireyselleştirilmiş öğretim planı, (c) materyal hazırlama ve kullanımı, (d) öğretim ortamı, (e) değerlendirme, (f) yetersizlik grupları, (g) disiplinler arası uygulamalar ve iş birliği, (h) öğretim stratejileri ve (ı) kullanılan süre şeklinde temalaştırılmıştır. Katılımcıların ilgili temalara yönelik farklı deneyim ve fikirleri olsa da genel anlamda ulaşılan sonuç; öğretmen adaylarının teorik derslerde öğrendikleri bilgileri tatbik edebilecekleri bir uygulama ortamı ve süresinin sınırlı olması, uygulama derslerinin niteliğinin eksikliği ve uygulama yürüten öğretmenlerin, öğretmen adayları ile yetersiz iş birliği sağlaması şeklinde ifade edilmiştir.

Bural ve Avşaroğlu (2012), zihin engelliler bölümündeki öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulama sürecinde karşılaştıkları problemleri belirlemişlerdir. Çalışma Konya ilindeki bir eğitim uygulama okul ve yedi resmi ilköğretim okulunda öğretmenlik

uygulama dersini gerçekleştiren 38 lisans öğrencisiyle yürütülmüştür. Bulgulara nitel veri toplama tekniklerinden yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanarak betimsel analiz aracılığıyla ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda sınıfında uygulama dersi yürütülen öğretmenlerin lisans öğrencilerine rehberlik becerileri konusunda yetersiz olduğu aktarılmıştır. Öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve okul kuralları konularında başta bilgilendirilmeme olmak üzere çeşitli problemler yaşadıkları ifade edilmiştir. Öte yandan öğretim sürecindeki hizmetlere ilişkin bilgi paylaşımının sınırlı olduğu aktarılmıştır. Materyal temininde, uygulama öğretmenleriyle iletişim ve iş birliğinde sorunlar yaşandığı da öne çıkan bulgular arasındadır.

Öksüz ve Coşkun (2012), zihin engelliler öğretmenliği son sınıf öğrencileriyle öğretmenlik uygulama dersinin öz yeterlilik algısına etkisini incelemişlerdir. Öz yeterlilik algıları incelenen katılımcılar Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi zihin engelliler öğretmenliğinde eğitimlerini sürdüren 96 dördüncü sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma tek gruplu ön test, son test zayıf deneysel desenle tasarlanmıştır. Öğretmen adaylarına "Öğretmen Öz Yeterlilik Ölçeği" uygulanmıştır. Ölçme aracı Tschannen-Moran ve Woolfolk-Hoy'ın 2001 yılında geliştirdiği Çapa, Çakıroğlu ve Sarıkaya'nın ise 2005 yılında Türkçe'ye uyarladığı ölçektir. Veri analizi t-testi, bağımsız gruplar t-testi ve Mann Whitney U testleri .05 anlamlılık ölçütüyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın sonuçları arasında öğretmenlik uygulama dersiyle lisans öğrencilerinin öz yeterlilik düzeylerinde dikkate değer ölçüde artışlar olduğu yer almaktadır. Diğer yandan cinsiyete göre uygulama derslerinin öğretmen adaylarının öz yeterlilik algısında bir değişime neden olmadığı aktarılmıştır.

Özen, Ergenekon ve Batu (2009), özel eğitim bölümü son sınıf öğrencilerinin uygulama dersinin gerçekleştirildiği sınıf ve okullardaki öğretmenleri değerlendirmeye ilişkin görüşlerini almıştır. Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği programı öğrencileriyle gerçekleştirilen araştırma 26 kişi katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırma bulguları uygulama sınıf öğretmeni ve uygulama okulu olarak iki temadan oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin yaklaşımları, öğretmen adaylarının aldıkları dönütler, uygulama okullarında yaşantılar ve okul yönetimiyle ilgili görüşler ise alt temalar olarak belirlenmiştir. Öne çıkan bulgular arasında nitelikli öğretmen yetiştirmede uygulama yürütülen okulların en az program kadar önemli olduğu yer almaktadır. Uygulama dersi gerçekleştirilen sınıf öğretmenlerinin adaylara model olabilecek, dönüt verebilecek ve süreci yürütmeye ilişkin

istekli olanlardan seçilmesinin önerildiği görülmektedir. Diğer yandan uygulama okullarında görev alan idarecilerin olumlu yaklaşımlar sergilemeleri ve üniversiteler ile işbirlikçi çalışma tutumları sergilemelerinin önemli olduğu aktarılmıştır.

Ergül, Baydık ve Demir (2013) nicel tarama modeli ile 107 özel eğitim öğretmeni ve dört farklı üniversitede eğitimlerine devam eden 160 özel eğitim öğretmenliği son sınıf öğrencisi ile lisans programının yeterliliklerini, alan yeterliliklerini ve mesleki yeterlilik algılarını incelenmişlerdir. Veri toplama aracı olarak, araştırma kapsamında geliştirilen Özel Eğitim Öğretmenliği Alan Yeterlikleri Ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada katılımcı olarak yer alan 107 öğretmenin 38'i farklı branşlardan mezun olup, sertifika alarak özel eğitim alanında çalışıyorken; 17'si özel eğitim alanında resim, müzik, beden eğitimi gibi branş derslerini yürüten öğretmenlerden oluşmaktadır. Dolayısıyla araştırma analizleri hem alan mezunu olan ve olmayan özel eğitim öğretmenlerinin hem de öğretmen adayı ve özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin karşılaştırılmasını içermektedir. Ayrıca yeterliliklere ek olarak ihtiyaç duyulan, hizmet öncesi ve hizmet içi program ve eğitimlerde yer alması gereken konularda belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde; en yüksek yeterlilik düzeyine sahip grubun özel eğitim programı mezunu öğretmenlerin olduğu görülmüştür. Yetersizlik yaşanılan konular ise tüm gruplarda; beceri öğretimi, dil ve konuşma becerileri, sınıf yönetimi ve otizm spektrum bozukluğu olan çocuklarla ilgili olarak elde edilmiştir. Katılımcıların ihtiyaçlarına yönelik belirttikleri öneriler araştırma sonucunu ile tutarlılık göstererek; lisans programlarında öğretmenlik uygulamalarının artırılması, derslerin daha fazla uygulamaya yönelik olması ve otizmle ilgili ders içeriklerinin artırılması şeklindedir. Ayrıca hizmet içi eğitim içeriklerinin öğretmenlerin ihtiyacına göre olması ve sertifika programlarının daha kapsamlı ve donanımlı olması da gelen öneriler arasındadır.

Bayrakdar, Batık ve Barut (2016) da benzer şekilde öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeylerini incelemişlerdir. Ayrıca özel eğitim öğretmen adaylarının mesleki tutumları da incelenerek eğitim aldıkları lisans programının yansımalarını görmek istemişlerdir. Bu kapsamda, özel eğitim bölümü bünyesinde yer alan zihin engelliler ve işitme engelliler öğretmenliğinde okuyan 129 son sınıf öğrencisi ile gerçekleştirilen araştırmada, "Öğretmen Özyeterlik Ölçeği" ve "Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri ile mesleğe karşı tutumları arasında orta düzeyde bir ilişki olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, zihin engelliler öğretmenliği alanına devam eden öğretmen adayları, işitme engelliler

öğretmen adaylarından daha yüksek düzeyde mesleki yeterlilik gösterdikleri bulgusuna erişilmiştir. Mesleki tutum olarak hem kadınların erkeklerden hem de genel akademik not düzeyi yüksek olanların düşük olanlardan daha olumlu tutumlara sahip olduklarına ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda, öğretmen adaylarının özyeterlilik düzeylerinin artırılması için daha fazla gerçek sınıf deneyimi sağlanması ve derslerin uygulamalı olarak yürütülmesi önerilmiştir.

Alptekin ve Vural (2014), zihin engelliler öğretmenliği programında öğrenim gören öğretmen adaylarının uygulama dersinde karşı karşıya kaldıkları sorunlar üzerinde bir araştırma tasarlamışlardır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi'nde öğretmenlik uygulama dersi alan on iki öğrencinin katıldığı nitel araştırma yarı yapılandırılmış görüşme sorularıyla gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz aracılığıyla ulaşılan bulgu kümeleri arasında öğretmen adaylarının kendilerinden kaynaklanan sorunlar, teorik bilgi eksikliği, okula uyum sorunları, sınıf yönetimi, rol çatışması, kötü zaman kullanımı, iletişim yetersizlikleri ve ekonomik sorunlar yer almaktadır. Öğrencilikten öğretmenliğe geçişte yaşanan çatışmaların okul, üniversite ve öğretmenlerden kaynaklı sebepleri olabileceği ifade edilmiştir. Bu çatışmanın öğretmen adaylarına olumlu şekilde yansıması için uygulama derslerindeki paydaşların bir araya gelerek çözüm üretmesi gerektiği aktarılmıştır. Ortak hedeflerin belirlenmesi, hedeflere erişmek için uygun planlamaların ve ders içeriklerinin hazırlanarak ekip çalışması yürütülmesi önerilmiştir.

Dedeoğlu, Durali ve Tanrıverdi (2004), zihin engelliler öğretmenliği lisans öğrencileri ve mezunlarının kendi bölümleri, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili görüşlerini incelemişlerdir. Toplam 7 kişiyle yarı yapılandırılmış görüşmeler ile toplanan veriler tümevarımsal olarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, diğer araştırmalara benzer şekilde lisans derslerinde daha yoğun uygulamalı derslerin olması gerektiği ve eğitim fakülteleri ve öğretmen yetiştirme yöntemlerinin yeniden yapılandırılmaya ihtiyacı olduğu ifade edilmiştir. Özellikle mezun olan öğretmenler, lisans programlarında yer alan ders içeriklerinin gerçek okul ortamlarını yeterince temsil etmediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca; drama, empati, fizyoterapi gibi derslerin programa eklenmesi ve bazı ders içeriklerinin değiştirilmesi gerektiği belirtilmiştir. Özellikle çoklu yetersizliğve cinsel eğitim konularında ciddi eksiklerin ve ihtiyacın olduğu vurgulanmıştır. Başka bir öneri ise mezun olan öğretmenlerin belirli bir süre mezun oldukları üniversiteler tarafından izlenmesi ve ihtiyaca göre içerik değişikliklerinin yapılmasıdır.

Aykut, Karasu ve Kaplan (2016), özel eğitim öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıklarını incelemişlerdir. İyi bir öğretmenin sahip olması gereken tüm beceriler ile üstbiliş becerilerinin örtüştüğü ifade edilerek özellikle farklı eğitsel ihtiyaçları olan çocuklar ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin bu becerileri kazanarak mezun olmaları çok önemlidir. Çünkü üstbiliş ile problem çözücü, sorgulayıcı ve yeni yol haritasını hızlı biçimde tasarlayan ve uygulayan yeterlilikler gelişmektedir. Ancak mevcut sistemde yer alan hizmet öncesi öğretmenlik programları bu amaca hizmet etmemektedir. Bu nedenle son yıllarda yeni tip öğretmen tartışması adı altında öğretmenlerin üstbiliş becerilerine ihtiyaç duyacakları giderek dikkat çeken bir konu haline gelmiştir. Bu amaçla özel eğitim bölümlerinde eğitim alan öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları incelenmiştir. Araştırma üç ayrı üniversitenin özel eğitim bölümüne devam eden farklı sınıf düzeylerindeki 430 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Sınıf düzeyi, not ortalaması, mezun olunan lise türü ve devam edilen üniversite gibi değişkenler incelenmiştir. Araştırmada elde edilen beklenmedik ve farklı olan sonuç not ortalaması ile üstbilişsel farkındalık arasında negatif ve anlamlı ilişkinin olmasıdır.

Doğan ve Güven (2021), yeni mezun zihin engelliler öğretmenlerinin mesleki deneyimleri ve mezun oldukları lisans programının mesleki deneyimlerini ne şekilde etkilediğini belirlemeye yönelik bir araştırma tasarlamışlardır. Özel eğitime gereksinimi olan bireylerle çalışmanın, karşılaşılabilecek farklı ihtiyaç ve durumların sayısını artırdığı; öğretmenlerin, farklı özelliklere ve eğitim ihtiyaçlarına sahip öğrencilerle çalışabilecek mesleki donanımla mezun olmaları gerektiği; bu donanımların, meslek yaşantısında öğretmenlere olumlu katkılar sağlayacağı ifade edilmiştir. Bu önem nedeni ile yeni mezun zihin engelliler öğretmenlerinin yaşadıkları mesleki zorluklar ve bu çerçevede mezun oldukları lisans programına ilişkin görüşleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenolojik desen ile tasarlanan araştırmaya 6 öğretmen katılmıştır ve yarı yapılandırılmış görüşmelerle veri toplanarak içerik analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular; öğretmenlerin olumlu ve olumsuz deneyimlerini lisans eğitim programları ile ilişkilendirmişlerdir. Öğretmenler, yaşadıkları zorlukların genel olarak mezun oldukları ana bilim dalının dışında yer alan yetersizlik grupları ile ilgili olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla lisans eğitimde farklı yetersizlik gruplarına yönelik derslerin artırılması ve hem ana bilim dalı hem de farklı yetersizlik grupları için önerilen derslerin uygulamalar ile desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Yıkmış, Özak, Acar ve Karabulut (2014), zihin engelliler öğretmenliği son sınıf öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması yaptıkları sınıflardaki fiziki ortam ve uygulama öğretmenlerine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen çalışmaya 24 öğretmen adayı katılmıştır. Öğretmen adayları ile yarı yapılandırılmış görüşmelere gerçekleştirilmiş ve 25-75 dk. arası süren görüşmelerde katılımcılara araştırma kapsamında hazırlanan ve uzman görüşü alınan 10 sorudan oluşan bir form uygulanmıştır. Katılımcıların tamamı, Abant İzzet Baysal Üniversitesi özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği programında eğitim görmektedir. Araştırma kapsamında ulaşılan bulgular; uygulama sınıf öğretmenine ilişkin görüşler ve sınıf ortamında ilişkin görüşler olmak üzere iki ana başlık halinde sunulmuştur. Öğretmen adayları hem uygulama sınıf öğretmeninin katkılarını (rehberlik etme, dönüt verme, bireyselleştirilmiş eğitimi planı hazırlama, pekiştirme, davranış değiştirme) hem de sınıf ortamlarını (fiziki özellikleri, araç-gereç, materyal) yetersiz ve eksik olarak ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerine yönelik soruların tamamında en sık verilen cevap "hiçbir katkısı olmadı" şeklindedir.

Aydın ve Şentürk (2021), farklı ana bilim dallarından mezun olan özel eğitim öğretmenlerinin mezun oldukları eğitim programını değerlendirmelerini ve ifade ettikleri eksiklerin birleştirilmiş program ile tamamlanıp tamamlanmadığına yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada farklı üniversitelerden mezun, farklı kurumlarda çalışan, farklı coğrafi bölge ve şehirlerde görev yapan 53 özel eğitim öğretmeni ile birlikte çalışılmıştır. Araştırmanın katılımcıların çoğunluğu zihin engelliler öğretmenliği mezunu olup, yine çoğunluğu resmî kurumlarda görev yapmaktadır. Araştırma sonuçları çeşitli temalar halinde sunulmuştur. Genel olarak öğretmenler mezun oldukları eski programlarını; verimsiz ve yetersiz uygulama dersleri, müfredat içeriklerinin ve akademik kadronun yetersizliği ve uygun nitelikte olmamaları, aile eğitimi konusunda istendik düzeyde yetiştirilmedikleri, mesleki yaşantıda karşılaşılan sorun ve ihtiyaçları karşılamada yetersiz kalması şeklinde değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin %6'sının program hakkında bilgi sahibi olduğunu belirtmesi ve %65'inin birleştirilmiş programa yönelik olumsuz fikir bildirmesine rağmen yeni programın teoride eksikleri karşılayabilecek potansiyelde olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca yeni özel eğitim programının niteliğinin artırılması için gelen öneriler arasında en çok ifade edilen, uygulama derslerinin nitelik ve niceliklerinin artırılması olmuştur.

Karasu, Aykut ve Yılmaz (2014), özel eğitim bölümü henüz birleştirilmeden önce özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme programının değişen öğrenci profili, yetersizlik türleri, teknolojik gelişmeler gibi nedenlerden dolayı revize edilmesinin gerekliliğini vurgulayarak, olası bir değişiklik için alanda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine başvurmuşlardır. Altı farklı üniversitenin özel eğitim bölümünden mezun olmuş 51 katılımcı ile nitel araştırma yöntemleri kullanılarak gerçekleştirilen araştırmada veriler, görüşme yapılarak toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, öğretmenlerin uygulama ağırlıklı derslerin korunması ve artırılması yönünde görüş bildirdikleri, teorik derslere yönelik ise net bir görüş bildirmedikleri bulgularına ulaşılmıştır. Öğretmenler en çok zorlandıkları konuları, materyal, alan dışı etkiler, bürokrasi, mesleki saygınlık ve fiziksel ortamlar olarak ifade ederken; sınıf bağlamında en çok zorluk çekilen konuların ise davranış problemleri ile başa çıkma ve öğretim yapma olduğunu ifade etmişlerdir. Mesleki yaşantılarına en az katkı sağlayan dersler incelendiğinde ise genellikle öğretim derslerinin belirtildiği görülmüştür.

Çifci Tekinarslan, Arı, Bozak, Çay ve Çiçek (2018) özel eğitim bölümü son sınıf öğrencileri ile çalışarak mezuniyet öncesi öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşlerini incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemleri ile tasarlanan araştırmaya üçü kız sekizi erkek olmak üzere toplam 11 öğretmen adayı katılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeleri ile veri toplanan çalışmada; toplam altı sorudan oluşan bir görüşme formu kullanılmıştır. Öncelikle, öğretmen adayları için bilimsel dayanaklı uygulamaların ne ifade ettiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Öğretmen adayları, bilimsel dayanaklı uygulamaları; geçerlik ve güvenirlik çalışmaları yapılmış, belirli bir planla uygulanan ve etkililiği yüksek uygulamalar olarak tanımlamışlardır. Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların eğitimde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalara yanlışsız öğretim ve doğrudan öğretim yöntemleri cevaplarını vermişlerdir. Elde edilen cevaplar ve alanyazında yer alan uygulama yelpazeleri ve içerikleri düşünüldüğünde özel eğitim öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki bilgilerinin yüzeysel ve sadece belirli uygulamalar ile sınırlı olduğu görülmektedir. Hem araştırma bulguları hem sonuç ve önerilerde yer alan önemli bir bilgi ise öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamalara yönelik hem teorik hem de uygulama bağlamında daha fazla ders ve fırsata ihtiyacı olduğudur. Özel eğitim lisans programının birleştirilmesinin henüz yeni bir süreç olduğu vurgulanarak

yeni program ile yürütülecek olan öğretmenlik uygulaması derslerinin bu ihtiyaca daha fazla cevap verebilmesi umut edilmektedir.

Güleç-Aslan (2014), zihin engelliler öğretmenliği bölümünde okuyan ve otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere eğitim verilen kurumlarda öğretmenlik uygulaması dersini sürdüren öğretmen adaylarının deneyim ve görüşlerini incelemiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji deseni ile tasarlanan araştırmaya altısı kadın toplam yedi kişi katılmıştır. Araştırma verileri hem yarı yapılandırılmış görüşmeler ile hem de metaforlarla toplanmıştır. Tümevarımsal olarak gerçekleştirilen analizler sonucunda ulaşılan bulgular incelendiğinde temaların; yaşanan güçlükler, olumlu yanları, otizm spektrum bozukluğu alanında mesleki kariyer gibi çeşitlendiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının zorluklara ilişkin görüşleri; genellikle teorik altyapıya sahip oldukları, uygulamaya aktarmada zorlandıkları, sunulan eğitimin çıktısının hemen alınamaması şeklinde olduğu bulgusuna erişilmiştir. Adayların, sürecin olumlu yanlarına yönelik görüşleri ise otizmi olan öğrencilerin sahip oldukları farklı özellikleri keşfetmek ve onlar ile birlikte amaçladıkları kazanımları başarmanın mesleki tatmin ve motivasyon sağladığı şeklindedir. Ayrıca yaşanan güçlüklerin tamamen deneyim eksikliği olarak görülmemesi, öğretmenlerin hem mesleki yeterliliklerinin hem de uygulamalı dersler aracılığıyla edindikleri mesleki yeterlilikleri gerçek ortama aktarma fırsatlarının artırılması gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenlik uygulaması deneyimi ile öğretmenlerin, olumlu mesleki tutum geliştireceği ve otizm spektrum bozukluğu alanında kariyer planlaması yapacakları bildirilmiştir.

Kış, Sarıca ve Akçamete (2017), eğitim fakültelerinde görevli öğretim elemanlarının, yetiştirdikleri öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Özel eğitim, sınıf öğretmenliği ve okul öncesi öğretmenliği ana bilim dallarında görev yapan 17 öğretim elemanı ile gerçekleştirilen araştırmanın odak noktası; öğretmen ve öğretmen adaylarının farklı kaynaklardan yararlanarak mesleki gelişimlerini tamamlamaları ve sürdürmeleridir. Son yıllarda, kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasından dolayı her üç ana bilim dalından da mezun olan öğretmenlerin karşılaştıkları öğrenci profilleri farklılaşmaktadır. Bu değişim ve gelen yeni sorumluluklar, öğretmenlerin mevcut bilgilerini yenilemelerini ve yeni bilgiler edinmelerini gerektirmektedir. Bu bağlamda, mesleki gelişimin temellerinin atıldığı ve profesyonel anlamda meslek olarak kazandırılan öğretmenlik için öğretim elemanlarının görüş ve inançları oldukça önemlidir. Bu amaçla, nitel yöntemlerle çalışılan araştırmada

katılımcılara 8 açık uçlu soru formu gönderilmiş ve gelen cevaplar içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanları; mezun olan yeni öğretmenlerin gerekli teorik bilgi ve kuramsal altyapıya sahip olduklarını ancak bu donanımlarının lisans eğitimde uygulamada sınayacak ve geliştirecek yeterli imkân bulamadıkları için mesleki gelişimlerinde zorlanacaklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca uygulamada ve alanda karşılaşılan olumsuz örnekler de mesleki gelişimlerine zarar vermektedir. Bir diğer araştırma bulgusu ise öğretmenlere mesleki gelişim modellerinin öğretilmemesidir. Bu nedenle hem lisans eğitim programları hem de MEB hizmet içi eğitim programı, alternatif mesleki gelişim modelleri barındırmaları ve bu modellerden yararlanılarak hazırlanmalıdır. Özellikle birleştirilme öncesinde özel eğitim alanlarından mezun olan öğretmenler, sadece kendi ana bilim dalı noktasında eğitim almakta ve bu durum mesleki yaşantısını olumsuz olarak etkilemektedir. Diğer alanlarda görev yapan öğretim elemanları da özellikle kaynaştırma öğrencilerinden dolayı içerik bağlamında yeniliğe ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir. Sonuç olarak öğretmen adayları öğretmenlik mesleğine bütüncül bir bakış açısıyla atılamamakta ve bazı konularda yetersiz donanımla mesleğe başlamaktadır.

Özyürek (2008), ülkemizde nitelikli öğretmen yetiştirme konusunda yaşanan sorunları özel eğitim bağlamında değerlendirmiştir. Literatür taraması sonucunda elde ettiği araştırma bulgularından çıkan sorunlara yönelik çözüm önerileri sunmaya çalışmıştır. Araştırmanın ilk boyutunu oluşturan nitelikli öğretmen yetiştirmede karşılaşılan sorunlar incelendiğinde; kısa süreli ve yetersiz eğitim programları ile özel eğitim öğretmeni olunması, üniversitelerin yeterli alt yapıya ve öğretim elemanına sahip olmadan özel eğitim bölümlerinin açılması ve öğrenci kabul etmesi, bilimsel dayanakların ötesinde tepkisel ve popüler olan öğretmen yetiştirme yaklaşımlarının uygulanması şeklinde ifade edilmiştir. Yaşanan ve karşılaşılan sorunlara çözüm önerileri olarak ise öncelikle; özel eğitim öğretmenliği yeterliliklerinin belirlenerek, yeterliliğe dayalı programların geliştirilmesi ve karşılaşılacak olası sorunların en baştan düşünülerek çözüme kavuşturulması olarak ifade edilmiştir. Ancak araştırma sonucunda bilimsel yaklaşım temelli öğretmenlik programları geliştirmenin üniversitelerin misyonuna uygun olmadığı belirtilmiştir.

Piştav Akmeşe ve Kayhan (2021), COVİD-19 salgınıyla birlikte öğretmenlik uygulaması ders sürecinin uzaktan gerçekleştirilme sürecini incelemişlerdir. Araştırma amacı bağlamında MEB'e bağlı özel eğitim okullarında öğretmenlik uygulaması dersi

yürüten özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuştur. Nitel yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmaya dokuz özel eğitim öğretmeni katılmış ve yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Betimsel desen kullanılan çalışmada veriler Nvivo programı aracılığıyla bulgu haline getirilmiştir. Katılımcılarla salgın nedeniyle telefon aracılığıyla ya da uzaktan görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda dört ana temaya ulaşılmıştır. Bu temalar arasında fakülte-okul iş birliği, mesleki yeterlilikler ve beklentiler, uygulama becerilerini izleme ve değerlendirme, sorunlar ve çözüm önerileri yer almaktadır. Araştırma sonucunda salgın süresince çevrimiçi şekilde gerçekleştirilen uygulamaların, mesleki deneyimler aracılığıyla yeniden planlanması önerilmiştir.

Uluslararası alanyazına bakıldığında ise özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının incelendiği çalışmalar bulunmaktadır. Lengyel ve Vernon-Dotson (2010), özel eğitim öğretmeni yetiştirme konusunda vaka metodolojisi kullanımının iki ayrı versiyonunu test etmişlerdir. Özellikle uygulamalı alanlarda, geleceğin eğitimcilerinin hazırlanması konusunda çok uygun olduğu kabul gören vaka metodolojisi; vaka yöntemi ve vaka sunumu şeklinde sunulmuştur. Üç ve dört özel eğitim öğretmen adayından oluşan iki grupla çalışılmıştır. Öğretmen adaylarına ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrencilere öğretim yapmaları üzerine hazırlamaları için kullanılan metodolojiyi göstermek için bir vaka raporu örneği sağlanmıştır; ikinci grup öğretmen adaylarına ise duygusal ve davranışsal bozuklukları olan öğrencilere öğretim yapmaları üzerine hazırlamaları için bir vaka çalışmasının kullanımını gösterilmiştir. Araştırma sonucunda vaka yönteminin her iki türünün de başarılı sonuçlar sağladığı ifade edilmiştir. Beklenen başarılı öğretime ek olarak vaka çalışmaları öğretmen adayları için zengin tartışma ve geri bildirim fırsatları sunmuştur. Ayrıca hem öğretmen adaylarının değerlendirilmesi hem de adayların özel eğitim mesleğine yönelik eğilimlerinde olumlu gelişmeler sağlaması ve çalışılan öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarının karşılanmasına yönelik çabalarda artış da hedeflenmeyen kazanım olarak rapor edilmiştir.

McCall, McHatton ve Shealey (2014), öğretmen eğitimin son yıllarda yoğun olarak çalışılmaya başlanan bir konu olduğuna dikkat çekerek özel eğitim öğretmen adaylarının değerlendirilmesi amacıyla tarama modelinde bir araştırma gerçekleştirmişlerdir. Toplam da 2000 yılından başlayarak 43 çalışmanın dahil edildiği araştırmada; ilgili çalışmaların genellikle öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve eğilimleri, alandaki özgün deneyimleri, hizmet içi mesleki uygulama ve öğrenci başarısı gibi konuları ele aldığını ifade etmişlerdir. Çalışmada ele alınan yayınlar üç temel başlık

altında sunulmuştur. İlki; akademisyenler, davranış, iş birliği ve geçişle ilgili beceri ve bilgiler, ikincisi; engellilik, kapsayıcılık ve çeşitlilik ile ilgili tutumlar dahil olmak üzere eğitimsel faktörler ve son başlık ise; adayların, öğrenciler üzerindeki etkisi ve göreve başlama deneyimlerinin ölçümlerini içeren çalışmalardan oluşmaktadır. Özel eğitim öğretmeni adayı değerlendirmesi için araştırma temeli nispeten zayıf olarak değerlendirilen çalışmada özel eğitim öğretmeni adaylarının değerlendirilmesinin; adayların alan içeriklerine hakim olma, davranış ve iş birliği ile ilgili bilgi ve becerilerinin geliştirmiş olma, engelliliğe, erişilebilirliğe ve kültüre ilişkin eğilim ve tutumları takip etme; okul ve öğrenci bağlamında başarı ve başarısızlığa yol açan nedenleri keşfedebilme gibi becerileri içeren çok yönlü ve karmaşık bir süreç olması gerektiği ifade edilmiştir.

Pua, Peyton, Brownell, Contesse ve Jones (2021), özel eğitim öğretmeni yetiştirmek için öğretmen adaylarının özellikle uygulama dersi sürecinde sergiledikleri davranış örüntülerinin çok iyi gözlenmesi ve analiz edilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Özellikle birden fazla yetersizliğe sahip çocuklarla çalışacak olan öğretmenlerin teorik derslerde öğrendikleri bilgileri sınıf ve öğretim ortamına taşıması kaliteli bir öğretmen yetiştirmenin temel unsurlarındandır. Özel eğitim alanında öğretmen adaylarının performanslarının belirli bir kriter ve sistem içerisinde ölçülmesi öğretmenleri yeterliliklerinin ve ihtiyaçlarının belirlenmesi için önemlidir. Bu amaçla araştırmada son sınıf özel eğitim öğretmenlerini geliştirmek ve desteklemek amacıyla bir gözlem sistemi geliştirilmiştir. Toplam 14 öğretmen adayı ile çalışılan araştırmada hem özel eğitim alanından hem de ölçme alanından araştırmacılar yer almıştır. Araştırmanın temel amacı gözlem sisteminin psikometrik özelliklerinin sınanması ve tanıtılması olmasına rağmen sistemin özel eğitim öğretmeni yetiştirme alanında kullanılabilirliği alanda yer alan uygulamaların sonuçlarının daha net alınması açısından önemli bir gelişmedir. Gözlem sisteminin çıktıları hem öğretmen adaylarının davranış örüntülerini belirleyerek genellenebilir sonuçlar sunması hem de istenmedik davranışların belirlenmesi şeklinde işlemektedir. Özel eğitim öğretmeni yetiştirme alanında umut verici olarak ifade edilen sonuçlar, alanda sistem kullanımının güvenli ve faydalı olduğunu işaret etmektedir. Özellikle lisans programında yer alan teorik bilgilerin uygulamaya yansımalarının daha güvenli ve geçerli sonuçlar ile belirlenmesinin öğretmen yetiştirme konusunda büyük katkılar sağlayacağı ifade edilmiştir.

Musengi, Ndofirepi ve Shumba (2013), Zimbabve'de özel eğitim öğretmenleri yetiştirme programlarını işitme engelliler öğretmenliği programının uygulama dersleri

bağlamında değerlendirmişlerdir. 3 okulda uygulama dersine devam eden toplam 14 öğretmen adayı ve uygulama derslerini yürüten 6 sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilen araştırma nitel araştırma yöntemleri ile tasarlanmış ve veriler hem gözlenmiş hem de görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Lisans programı içeriğinde ve ülke genelinde kabul görmüş genel geçer bir işaret dili olmamasına rağmen; lisans öğrencilerinin eğitimlerini genellikle işaret dili yardımlı sürdürme eğiliminde olduğu bildirilmiştir. Bunun için sınıfta birini kendilerine işaret dili tercümanı rolünde seçtikleri ancak sunulan eğitimin sadece öğretmen ve tercümanın iletişim ve iş birliğinin başarısı kadar mümkün olduğu vurgulanmıştır. Bu nedenle ulusal bir işaret dilinin geliştirilmesi ve lisans programlarında sistemli bir şekilde öğretilmesi ifade edilerek programın ülke bağlamında yetersiz olduğu ifade edilmiştir. Ayrıca çalışma içeriğinde ülkede çok büyük oranda sözlü dille iletişim sağlandığı ve işaret dilinin çocukların birçok alanda gelişimlerini engelleyeceği de ifade edilmiştir.

Guteng, Tracy ve Chappell (2000), özel eğitim öğretmen adaylarının uygulama deneyimlerini incelemişlerdir. Nitel araştırma yöntemleri ile gerçekleştirilen çalışmada, gözlemler, e-posta ile sağlanan görüşmeler ve araştırma günlükleri kullanılmıştır. Tümevarımsal olarak analiz edilen veriler beş katılımcının 10 haftalık program içeriğinden sağlanmıştır. Çalışmanın sonuçları beş temel gelişim alanı çerçevesinde incelenmiştir. Bunlar; başarısızlık ve hayal kırıklığı, sınıf yönetimi, öğrenci profili ve özellikleri hakkında bilgi, öğretimsel uyarlamalar, başarı ve olumlu tutumdur. Araştırmacılar; öğretmen adaylarının uygulama temelli oryantasyon alması, uygulama esnasında süpervizyon modeli ile gözlenmesi, kendi kendini yansıtma fırsatları sunulması ve periyodik uygulama seminer ve derslerinin gerçekleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca kaliteli bir öğretmen yetiştirmek için öğretmen adaylarının; etik konular, zaman yönetimi, planlama vb. teknik konularda fakülte ve bölümlerin uygulama merkezleri ile iş birliği içinde çalışması gerektiğini belirtmişlerdir.

Roberson, Woolsey, Seabrooks ve Williams (2004), özel eğitim öğretmenliği programlarına yönelik getirilen; yeterli bilgi ve beceriye sahip olmayan öğretmenlerin mezun olduğu eleştirisini veriye dayalı olarak araştırmak istemişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlik uygulaması derslerine devam eden sekiz öğretmen adayının sergiledikleri öğretimsel beceriler ve öğretimlerin öğrenciler üzerinde gerçekleştirdiği olumlu ve olumsuz etkiler bilgisayar destekli bir program aracılığıyla incelenmiştir. Bu araştırmanın amacı Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi'nin (NCATE) fakülte ve

programlardan istediği kendi değerlendirme ve veri oluşturma sürecini incelemek ve bir program aracılığı ile bunun gerçekleşip gerçekleşmediğinin belirlenmesini sağlamaktır. Farklı bir ifade ile öğretmen yetiştirme programları çıktıları konumunda olan öğretmenlerin yeterliliklerini ve dolayısıyla kendi başarılarını değerlendirerek her yıl ulusal bir konseye rapor sunmak durumundadır. Bu araştırma hem sunulacak olan rapor için geliştirilen bir bilgisayar programının işlevselliğini hem de öğretmen adaylarının bilgi, beceri ve yeterliliklerini test etmektir. Araştırma sonuçları; öğretmenlerin davranışsal, grup öğretimleri, öğretimsel uyarlamaları, görev dağıtımları ve her öğrenciye ulaşma, öğretim davranışları, sınıftaki konumları, odakları, öğrencilere cevapları gibi başlıklar altında ele alınmıştır. Öğretmen adaylarının öğretim düzenlemeleri, öğretim davranışları ve öğrencilere tepkileri beklendik ve istendik düzeyde olmasına rağmen hala eksik bilgi, beceri ve yeterlilik sergiledikleri ifade edilmiştir.

Engler ve MacGregor (2018), özel eğitim öğretmenliği programlarının yeterliliklerini, öğretmenlerin uygulama başarıları ve mesleki bağlılıklarını araştırmışlardır. İşitme engellilerin eğitimi alanında lisansüstü eğitime devam eden toplam 28 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen araştırma nitel yöntemlerden fenomenolojik araştırma deseni ile tasarlanmıştır. Çalışmada katılımcılarla görüşmeler yapılmış, anket uygulanmış ve doküman incelemesi yapılmıştır. Araştırmada üzerinde durulan üç temel konu; mesleğe bağlılık, uygulamada yeterlilik ve öğrenme etkisi olmuştur ve bu konuların kaliteli bir öğretmen yetiştirmek için önemi vurgulanmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların teorik bilgilerini uygulamaya aktarma yeterlilikleri arasında çok güçlü bir bağlantı bulunmuştur. Ayrıca öğretmen adaylarının mesleğe bağlılık düzeyleri olağanüstü şeklinde ifade edilerek uygulama yeterlilikleri yüksek düzeyde belirlenmiştir. Görüşmeler sonucunda gelen öneriler, davranış ve sınıf yönetimi, öğretmenlerin iş yükü ve genel olarak özel eğitim sisteminde gerçekleşmesi gerekli iyileştirmeler hakkında olmuştur.

Lenihan (2010), işitme engelliler öğretmenliği programlarında yaşanan değişim ve zorluklara ilişkin bir literatür taraması gerçekleştirmiştir. Yaşanan odyolojik ve teknolojik gelişmeler karşısında lisans programlarının da kendi içerikleri yenilemek zorunda olduğunu vurguladığı çalışmasında Amerika'da işitme engellilerin eğitimi üzerine öğretmen yetiştirme programlarının içeriğini ve eğitsel yöntemlerini araştırmıştır. Toplam 65 işitme engelliler öğretmeni yetiştirme programının olduğunu, bunların sadece 11 tanesinin sözlü dille iletişim bağlamında eğitim sağladıklarını, geriye kalan 54

tanesinin görsel stratejileri ve işaret dili temelli eğitimler sunduklarını belirtmiştir. İşitme engelliler alanında gerçekleşen yenilikler ve teknolojik ilerlemelerin, öğrenci profilini sözlü dil aracılığıyla gerçekleştirilen müdahalelere daha uygun bir yapıya dönüştürdüğü vurgulanmıştır. Lisans eğitim program içeriklerinin, teknolojik gelişmeleri göz önünde bulundurularak değiştirilmesi gerektiği önerilmiştir.

Özetle ulusal ve uluslarası alanyazına bakıldığında özel eğitimde öğretmen yetiştirme sürecinin ülkelere göre değişkenlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Öğretmenlik programlarının niteliksel olarak geliştilmesi, teknolojik gelişmelerin özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecine entegre edilmesi, uygulama temelli yaklaşımlara önem verilmesi, gözlem ve değerlendirme sürelerinin arttırılması ülkelerin ortak sorunları olarak dikkat çekmektedir. Diğer yandan ülkemiz özelinde ise özel eğitim bölümlerinde akademisyen yetersizliği, uygulama saatlerinin az olması, özel eğitim ders kataloğunun yeniden düzenlenmesi, seçmeli ve zorunlu derslerin gözden geçirilmesi gibi sorunlarla karşılaşılmaktadır.

1.12. Araştırma Gereksinimi

2014 yılı itibariyle MEB'in başlattığı çalışmayla tüm yetersizlik gruplarına ilişkin lisans eğitimi özel eğitim çatısı altıda birleştirme yoluna gidilmiş; 20.02.2014 tarihli Talim ve Terbiye Kurulu kararıyla atama esasları "özel eğitim öğretmenliği" olarak yeniden düzenlenmiştir. Bu düzenlemeyle birlikte zihinsel engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği ve üstün zekâlılar/özel yetenekliler öğretmenliği birleştirilmiştir.

MEB'in atama esaslarında yaptığı bu değişiklik sonrası 28.02.2017 tarihinde YÖK, yetersizlik türlerine özgü ayrı ayrı öğretmenlik eğitimi veren programları, lisans düzeyinde "özel eğitim öğretmenliği programı" olarak birleştirdiğini üniversitelere duyurmuştur. Ardından yeni özel eğitim öğretmenliği programını yayımlamıştır. Takip eden eğitim öğretim yılı itibariyle ünivesitelere öğrenci alımları; özel eğitim öğretmenliği olarak devam etmiştir. YÖK 2018 yılında öğretmenlik programlarında yapılan güncellemenin gerekçelerini de açıklamıştır. Bu gerekçelerin başında, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme sürecindeki çağcıl gelişmelere ayak uydurma gelmektedir. Öte yandan Türk eğitim sistemindeki yapısal değişimler, toplumsal ihtiyaç ve taleplerin de dikkate alındığı belirtilmiştir. Eğitim fakülteltelerinin bölüm ve ana bilim dalları özelinde

yeniden yapılandırılmasının yanında öğretmen yetiştiren lisans programlarının güncellenmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır.

Yeni özel eğitim programıyla birlikte teorik ve uygulamaya dönük iki temel başlık altında toplanabilecek sorunlarla karşılaşılmıştır. Programın uygulamaya konması sonrası oluşan başlıca teorik sorunlar; öğretim elemanı yetersizliği, içeriğin belirsiz olması, nitelik kaygısı ve alt yapı konularında eksiklikler (Büyükalan-Filiz vd., 2018; Aydın ve Şentürk, 2021), mezun olunan özel eğitim alanı dışında çalışma (Doğan ve Güven, 2021), önemli olduğu düşünülen bazı derslerin seçmeli kategorisinde yer alması (Ulay, 2018) olarak sıralanabilir. Özellikle kavram öğretimi (Ulay, 2018) dersinin seçmeli kategoride yer alması ve yanlışsız öğretim yöntemleri derslerinin lisans öğrencilerce önemli görülmesine (Çiftçi Tekinarslan vd. 2018) rağmen bu dersi almadan mezun olabilmeleri yeni programdaki ders kataloğuna ilişkin sorunlara örnek olarak verilebilir. Öte yandan zihin engellilere yönelik ders içeriklerinin artırılması ve yetersizlik türleri arasında yer alan dil ve konuşma bozukluklarına yönelik içeriklerin oluşturulması ve çoklu yetersizliği olan çocukların eğitimine yönelik ders içeriklerine ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Ulay, 2018). Tüm bu sorunların çözümüne ilişkin adımların ise sınırlı olduğu görülmektedir. Programın teorik basamağının nasıl işletileceğine lisans öğrencilerinin uzmanlaşmayı seçtiği alanda yedi ders ve diğer alanlardan en az bir ders alma zorunluluğu gibi önlemler alınmıştır (YÖK, 2018). Özel eğitim bölümü olan üniversitelerin ortaya çıkan sorunları programların amaçlarını yerine getirecek şekilde çözebilmesi önemlidir. Üniversitelerin kendi koşul ve şartlarına özgü kararlarla mı yoksa YÖK'ün programın yürütülmesine ilişkin oluşturduğu yönergeleri ideal şekilde uygulayarak mı özel eğitim öğretmeni yetiştirdiğinin incelenmesine ihtiyaç duyulmuştur.

Programın hayata geçirilmesi sonrası geçen üç yılın ardından sürecin son basamağı olan öğretmenlik uygulamasına gelindiğinde ise kaos olarak ifade edilebilecek sorunlar kümesiyle karşılaşıldığı görülmüştür. Bu sorunlar 94 saatlik alan eğitimi dersi içerisinde sadece 10 saatlik bir uygulama dersine yer verilmesi (Akbulut vd., 2019), verimsiz ve yetersiz uygulama dersleri (Aydın ve Şentürk, 2021; Karabıyık ve Uğurlu, 2019), öğretmen adaylarının teorik derslerde öğrendikleri bilgileri tatbik edebilecekleri bir uygulama ortamı ve süresinin sınırlı olması, öğretmen adayları ile yetersiz iş birliği sağlaması şeklinde (Karabıyık ve Uğurlu, 2019) şeklinde sıralanabilir. Öğretmenlik uygulamalarının nasıl yürütüleceği, öğrencilerin bir alana yığılmalarının nasıl önüne geçileceği (Büyükalan-Filiz vd., 2018), lisans eğitimde uygulamada sınayacak ve

geliştirecek yeterli imkân bulamaması (Kış vd., 2017) da dikkat çeken alanyazın bulguları arasındadır. Öğretmenlik uygulamasının yürütülüşüne ilişkin ise YÖK'ün herhangi bir önlem almadığı anlaşılmıştır. Pandemiyle birlikte ise hali hazırda oldukça karmaşık olan özel eğitimde öğretmenlik uygulaması ders sürecinde belirsizliği de beraberinde getirmiştir. Salgın süresince uygulama derslerinin nasıl gerçekleştirileceği, lisans öğrencilerinin öğretim teknolojilerine ilişkin yetersiz bilgi ve donanım açıklarının nasıl kapatılacağı yeni gereksinimler olarak ortaya çıkmıştır.

Tüm bu sorunların çözümüne ilişkin adımların atıldığı, gerçekleştirilen uygulamaların değerlendirildiği ve öğretmenlik uygulaması dersi başta olmak üzere öğretmen yetiştirme sürecinde yer alan paydaşlara ilişkin önerilerin verildiği bir çalışmanın gerçekleştirilmesi gerekli görülmektedir. Bu bakışla öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin kural ve yönergelerin bulunduğu bir kılavuz hazırlanması, özel eğitim öğretmenliği ders programının yeniden gözden geçirilmesi, öğretmenlik uygulaması dersinin niteliğinin arttırılması, lisans öğrencilerinin tüm özel eğitim alanlarında teorik alt yapılarının güçlendirilmesi, teknolojik bilgi ve donanımın geliştirilmesi gibi gerekliliklerin bu çalışmaya öncü olduğu ifade edilebilir.

1.13. Araştırmanın Önemi

Ülkelerin gelişen ve değişen koşulları doğrultusunda, öğretmen yetiştiren okulların programlarında düzenlemeler ya da köklü değişimler yapılması kaçınılmazdır. Ancak yapılacak olan bu değişimin işlevsel olabilmesi, ihtiyaçlara cevap verebilmesi adına iyi planlanması gerekmektedir (Ada, 2001). Köklü değişimler kaçınılmaz olsa da görece plansız, hızlı ve üniversitelerin beklemediği bir kararla tek çatı altında birleşen özel eğitim alanında, öğretmen yetiştirmeye ilişkin yeni bir planlama yapma zorunluluğu gündeme gelmiştir.

Yeni özel eğitim öğretmenliği programının uygulanmaya başlanması sonrası sahaya yansımalarının neler olduğu, özel eğitimde öğretmen yetiştirme sürecinde yer alan paydaşların, yeni program hakkındaki görüşlerinin belirlenmesi önem kazanmıştır. Öte yandan öğretmen yetiştirme sürecinin son basamağı ve öğretmenlik deneyiminin temeli (Paker, 2008; Yücesoy-Özkan vd. 2019) olan öğretmenlik uygulaması dersinin, yeni program doğrultusunda nasıl yürütüleceği sorusu da gündeme gelmiştir.

Yeni özel eğitim programı sonrası ortaya çıkan sorunların belirlenmesi, bu sorunların çözümüne ilişkin önerilerin sunulması, gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi

ve yapılan düzenlemelerin işlevselliğinin değerlendirilmesi adına önem arz etmektedir. Bu bağlamda mevcut araştırma kapsamında özel eğitim öğretmenliğinden mezun olacak, diğer bir ifadeyle öğretmenlik uygulama dersini ilk defa alan lisans grubuyla çalışılmıştır. Yeni programın ilk öğrenci grubu olması nedeniyle çalışma kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların sonraki dönemlerde gerçekleştirilecek uygulamalar için yol gösterici olması ve kalıcı bir sistem oluşturulabilmesi açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma sürecinde COVİD-19 Pandemisi ilan edilmiştir. Pandemiyle birlikte özel eğitim alanında öğretmenlik uygulama sürecine ilişkin yeni sorun ve belirsizliklerle karşılaşılmıştır. İlk defa karşılaşılan bu sorunların ortadan kaldırılmasına yönelik gerçekleştirilen uygulamalar, örnek niteliği taşıması açısından önemlidir. Dolayısıyla özel eğitim alanında uzaktan eğitim, öğretmenlik uygulaması, materyal tasarım ve öğretim teknolojilerine ilişkin alanyazına katkı sağlaması beklenmektedir.

Literatürde özel eğitim alanında öğretmenlik uygulama sürecinin incelendiği az sayıda çalışma bulunmaktadır. Yeni program sonrası ise gerçekleştirilen çalışmalar oldukça sınırlı ve ağırlıklı olarak durum betimlemesine yöneliktir. Bu bağlamda programın uygulanmaya başlanması sonrası ortaya çıkan sorunları çözebilmek ve sürece müdahale etmek adına eylem araştırması olarak tasarlanması da gerçekleştirilen çalışmayı özgün kılmaktadır. Bu özgünlüğüyle ileriki araştırmalara dayanak olması beklenmektedir.

1.14. Araştırma Amacı

Araştırmanın amacı, yeni özel eğitim öğretmenliği lisans programında öğretmenlik uygulama sürecini geliştirmektir. Amaçlar doğrultusunda belirlenen araştırma soruları şu şekildedir:

1. Yeni özel eğitim öğretmenliği programına ilişkin paydaş görüşleri nelerdir?
2. Özel eğitim öğretmenliği öğretmenlik uygulaması dersi nasıl planlanmıştır?
3. Özel eğitim öğretmenliği öğretmenlik uygulama dersi nasıl gerçekleşmiştir?
4. Öğretmenlik uygulaması dersinin değerlendirilmesi ve gözden geçirilmesi aşamaları nasıl yürütülmüştür?
5. Öğretmenlik uygulaması dersinin lisans öğrencilerine katkıları neler olmuştur?
6. Öğretmenlik uygulaması dersi planlama ve yürütme sürecinin araştırmacıya katkıları neler olmuştur?
7. Pandemi sonrası öğretmenlik uygulaması dersi nasıl planlanmıştır?
8. Öğretmenlik uygulaması dersi pandemi sürecinde nasıl gerçekleştirilmiş ve değerlendirilmiştir?

2. YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı, yeni özel eğitim öğretmenliği lisans programında öğretmenlik uygulaması sürecini geliştirmektir. Amaç doğrultusunda eylem araştırması olarak tasarlanan çalışmada nitel veri toplama tekniklerinden yararlanılmıştır. Yöntem başlığı altında araştırma desenine, katılımcı bilgilerine, veri toplama tekniklerine, araştırma ortamına, veri toplama sürecine, verilerin analizlerine, araştırmacı rolüne ve geçerlik komitelerine ilişkin bilgiler aktarılmıştır.

2.1. Araştırma Deseni

Özel eğitim bölümünde öğretmenlik uygulamasının geliştirilmesi amaçlanan çalışma, eylem araştırması şeklinde desenlenmiştir. Eylem araştırması, öğretim sürecinin niteliğini anlamak ve iyileştirmek adına gerçek bir sınıf ya da okul durumunu çalışmaktır (Johnson, 2019; Schmuck, 1997; Hensen, 1996). Bir problemin belirlenmesi, bu probleme ilişkin çözümün bulunması, bulunan çözümlerin hayata geçirilmesi ve değerlendirilmesi basamaklarından oluşur (Borgia-Schuller 1996). Eylem araştırması yoluyla öğretmenler kendi uygulamalarını ya da mevcut bir problemi inceleyebilir, diğer öğretmenlerin mesleki gelişimine destek olabilir ya da öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayacak programların geliştirilmesine yardımcı olabilirler. (Jonhson, 2005; Glesne, 2013; Dinkelman, 1997).

Eğitim bilimleri sahasında yapılan araştırmalar, eğitsel koşulları ortaya koyma ve mümkünse sürece müdahale etmeyi amaçlamaktadır. Eylem araştırması, araştırmacılara sürece müdahale etme avantajını sağlayan bir yöntemdir. Çünkü uygulamaları geliştirebilmek, var olan bir problemi çözmek, herhangi bir konu hakkında bilgi toplamak için tekil ya birçok kişi tarafından gerçekleştirilen araştırmalardır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012; Ferrance, 2000). Eylem araştırması, genellikle araştırmacının varlığını tespit ettiği bir problemden, ikilemden ya da belirsizlikten doğar. Araştırmacı bu problemi çözmek, ikilemi ya da belirsizliği aydınlatmak amacıyla yola çıkar (Swann, 2002).

Eğitim ortamları için tasarlanan eylem araştırması; herhangi bir okulda görev yapan öğretmen, idareci veya eğitim uzmanı tarafından gerçekleştirilebilir. Bu kişilerin dışında farklı kurum ya da kuruluşlarda görev yapan yönetici, mühendis, planlamacı, insan kaynakları uzmanı gibi doğrudan uygulama sürecinin içinde yer alan kişilerce uygulanır. Araştırmayı yürüten kişi tarafından, uygulama sürecine yönelik sorunların varlığını tespit etmek veya zaten var olan bir sorunu anlama ve çözmeye yönelik veri toplama, ardından

analiz etmeyi içeren bir yaklaşımıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2008; Marshall & Rossmann, 2006; Swann, 2002).

Eylem araştırması; gerçek okul veya sınıf koşullarını anlamak, öğretimin etkililiğini arttırmak veya katılımcılarda mesleki gelişim sağlamak amacıyla sistematik şekilde planlanan ve yürütülen çalışma süreci olarak da aktarılmaktadır (Bogdan and Biklen, 2007; Hendricks, 2006; Johnson, 2005). Bu bakışla araştırmacı; planlama, veri toplama ve veri analizi süreçlerini sistematik bir çerçeve içerisinde gerçekleştirmiştir.

Eylem araştırması, sıklıkla akademisyenler ya da eğitim öğretim süreci içinde araştırmacı kimliğini üstlenen öğretmenlerce kullanılır. Eğitim sürecinin birbirinden farklı konularında sistematik ve bilimsel bilgi edinme ve hali hazırdaki uygulamaları geliştirme amacıyla faydalanılan bir yöntem olarak görülmektedir. Eğitim alanındaki kullanımının en temel amaçları arasında ise bu alanda gün yüzüne çıkan gerçekleri sistematik bir süreç yürüterek anlamak ve değişim anlayışıyla geliştirmeye çabalamaktır (Kuzu, 2009; Rossman & Marshall, 2006). Eylem araştırması, öğretmen yetiştirme amacıyla da gerçekleştirilen bir yöntemdir ve bu doğrultuda birkaç önemli faydayı barındırır. Bu faydalardan ilki, eylem araştırmasının teorik bilgi ile uygulama arasındaki boşluğu doldurma imkânı sunmasıdır (Johnson, 2002: 18). Bir diğer faydası ise hizmet öncesi eğitim sürecinde eylem araştırması yoluyla yürütülecek bilimsel çalışmalarda yer alan öğretmen adaylarının, yansıtıcı bakış açılarının gelişeceği ve öğrenme-öğretme deneyimleri kazanacakları varsayılmaktadır. Ayrıca, eylem araştırması sürecinde yer alan öğretmen adayları; kendi öğretme etkinliklerinde iş birliği algılarını, nesnel bir biçimde gözlem yapıp, objektif değerlendirme yapabilme becerilerini geliştirebileceklerdir (Kuzu, 2009). Uygulamalı bir yöntem olan eylem araştırmasında genel olarak üç koşulun gerçekleşmesi beklenir. Bunlar; araştırma gündemini oluşturan konunun sosyal uygulamalarda yer alması ve değişmesi gerekliliği, araştırmacının işbirlikçi bir anlayışla katılımda bulunması ve son olarak; araştırmanın planlama, uygulama, gözlemleme, yansıma döngüsü şeklinde ilerlemesidir (Swann, 2002). Tüm bu bakışla eylem araştırmasının doğası gereği sistematik ve planlı bir şekilde ilerleyerek, özel eğitim bölümü son sınıf lisans öğrencilerinin öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öğretimsel gereksinimlerinin karşılanabileceği; bu ders kapsamında özel eğitimin birleşmesi sonrası çıkan olası problemlerin çözüme kavuşturulabileceği düşünülmüştür. Ek olarak, özel eğitim sınıfında görev yapan öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik

desteklenebileceği, özel eğitim bölümü öğretim üyelerinin ekip olma ve iş birliği becerilerinin geliştirilebileceği düşünülmüştür.

Eylem araştırması süreci sarmal bir oluşuma sahiptir. Bu yapı, kendi içinde döngüler barındırır. Eylem araştırmalarındaki sarmal yapının planlama, eylem gerçekleştirme ve yansıtma ya da öz-değerlendirme basamaklarından oluştuğu vurgulanmaktadır (Piggot-Irvine, 2006). Bu bakışla eylem araştırmalarında, araştırmacı tarafından tasarlanması ve yürütülmesi beklenen bir yapı bulunmaktadır. Bu yapının ilk basamağı, verilerin sistematik şekilde toplanmasıdır. Akabinde, eylemlerin döngüler halinde planlanması ve planlanan eylemlerin gerçekleştirilmesi basamağı yer almaktadır. Planlanan ve eyleme geçilen aşamalarda yansıtmalı sorgulamaların; başka bir ifadeyle öz-değerlendirmelerin yapılması beklenmektedir. Yürütülen tüm bu süreç hakkında ilgili kişilerle bilgi paylaşılması ve son olarak araştırmanın devamı için izleyen eylemlerin planlanması gerekliliği vurgulanmaktadır (Gürgür, 2016). Eylem araştırmasının kendi içerisinde barındırdığı döngü altı temel adımla açıklanmaktadır (Mertler, 2014). Bu adımlar Şekil 2.1.'de aktarılmıştır.

Şekil 2.1. *Eylem araştırması döngüsü (Metler, 2014)*

Şekil 2.1.'de aktarıldığı üzere araştırmanın ilk basamağı konu ve problem belirlemedir. Konu belirlenirken özel eğitim öğretmenliği lisans programının tüm ana bilim dallarını kapsayacak şekilde birleştirilmesi, birleşme sonrası ortaya çıkan problemlerin gözlemlenmesi ve araştırmacının öğretmenlik uygulamasındaki deneyimleriyle bu problemleri sorgulaması, çalışmanın ilk basamağını oluşturmaktadır. Yapılan sorgulamalar ve gözlemler sonucunda ortaya çıkmış olan problemlerin çözümü adına özel eğitim öğretmenliği programında öğretmenlik uygulamasının geliştirilmesine odaklanılmıştır.

Araştırmanın ikinci adımı bilgi toplama sürecidir. Araştırmacı, deneyim ve gözlemlerini harmanlayarak yaptığı sorgulama sonrası konuya odaklanmış ve konuya ilişkin detayların edinilmesi adına bilgi toplama basamağına geçmiştir. Bu basamakta özel eğitim öğretmenliği uygulama dersinde tecrübe sahibi olan öğretim üyelerinden görüşler alınmış, görüşmeler aracılığıyla sağlanan bilgiler öz-değerlendirmelerle ya da diğer bir ifadeyle yansıtmalarla içselleştirilmiş ve konuya ilişkin detaylar gün yüzüne çıkarılmıştır.

Konuya ilişkin detaylı bilgilerin edinilmesinin ardından, üçüncü basamak olan alanyazın taramasına geçilmiştir. Bu basamakta, odaklanılan konu ya da problem hakkında kuramsal altyapı oluşturma gerekliliği yer almaktadır. Problemin, kuramsal bir altyapı çerçevesinde detaylandırılması için bilimsel bulgulardan oluşan taramalar yapılmıştır. Alanyazın taraması araştırma süreci devam ettiğinden, bu adıma kesin tarihler vermek mümkün olmadığından bu adıma süreç içerisinde her zaman yer verilebilmektedir (Johnson, 2005).

Metler'in (2014) eylem araştırması döngüsünde dördüncü aşama, araştırma planının geliştirmesi olarak ifade edilmektedir. Bu basamakta araştırmanın yapılacağı ortam, araştırmaya gönüllü olarak dahil olan katılımcılar, araştırma soruları, veri toplama teknik ya da araçları, veri toplama süreci, toplanan verilerin analizi gibi adımlar belirlenmektedir.

Beşinci basamakta, araştırma planının uygulamaya geçilmesi, veri toplama sürecinin tamamlanması ve elde edilen verilerin analizi gibi detaylar yer almaktadır. Araştırma planı doğrultusunda ulaşılan veriler ve bu verilerin analizi süreç boyunca eş zamanlı şekilde yürütülmektedir (Johnson, 2005; Mertler, 2014; Stringer, 1999).

Son basamak ise araştırma sonuç raporunun hazırlanmasıdır. Araştırmacı tarafından toplanan ve analiz edilen veriler, konuyla ilgili alanyazınla karşılaştırılarak;

tartışma, sonuç ve önerilir başlıkları altında sunulur (Sagor, 2000). Her ne kadar eylem araştırmalarına özgü bir döngü süreci olsa da yine bu araştırma yönteminin sunduğu esneklik sayesinde ifade edilen altı adımın yerleri değişebilmekte, bir önceki adıma ihtiyaç halinde dönülebilmektedir.

Eylem araştırmalarının doğal yapısında, verilerden hareketle eylemler planlamak ve bu planları uygulayarak konuya ilişkin gelişimleri ve değişimleri izleme bulunmaktadır (Uzuner, 2005). Araştırmada özel eğitim öğretmenliğinin gelişimi ve değişimi odaklı yapılan eylem planları Geçerlik Komitesiyle birlikte tasarlanmıştır. Araştırma sürecinde tasarlanan ve uygulanan eylem planları; özel eğitimin birleşmesi sonrası öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında ortaya çıkan değerlendirme kriterleri, kuralların belirlenmesi, öğrenci-öğretim elemanı eşleştirmeleri gibi sistemle ilgili sorunların giderilmesi, öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim üyelerinin iş birliği sürecinin geliştirilmesi, özel eğitimin alt alanlarına ilişkin öğretmenlik uygulamasının sistematik hale getirilmesi, materyal tasarlama ve öğretim teknolojilerine yönelik derslerin verilmesi ve özel eğitim öğretmenlik uygulamasının çevrimiçi şekilde gerçekleştirilmesi ve değerlendirilmesi, sınıf öğretmeninin teknolojik bilgi altyapısının güçlendirilmesi olarak gerçekleşmiştir. Araştırmada ortaya çıkan döngüler, araştırmacı sorgulamaları ve çalışmanın detayları bulgular kısmında aktarılacaktır.

2.2. Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını Öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde yer alan paydaşlar oluşmaktadır. Bu katılımcılar Tablo 2.1.'de verilmiştir.

Tablo 2.1. *Katılımcılar*

Katılımcılar	**Kişi Sayısı**
Öğretmenlik uygulaması yönerge hazırlama ekip üyeleri	11
Özel eğim bölümü olan diğer üniversitelerdeki öğretim üyeleri	3
Özel eğitim bölümünde öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim üyeleri	5
Sınıfında öğretmenlik uygulaması yürütülen öğretmenler	12
MEB ve MEM' de çalışan MEBBİS ve UOD yetkilileri	2
Öğretmenlik uygulama dersi alan lisans öğrencileri	24
Özel eğitim öğretmenlik uygulaması dersi geliştirme komisyonu üyeleri	5
Geçerlik komitesi üyeleri	5
Tez izleme komisyon üyeleri	3

Tablo 2.1.'de görüldüğü üzere katılımcılar arasında öğretmenlik uygulaması yönerge hazırlama ekip üyeleri, özel eğitim bölümü olan diğer üniversitelerde öğretim uygulaması dersi yürüten öğretim üyeleri, sınıflarında öğretmenlik uygulama dersini yürütülen öğretmenler, okulunda öğretmenlik uygulaması yürütülen idareciler, araştırmanın gerçekleştiği üniversitesinin özel eğitim bölümünde öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim üyeleri, MEBBİS sisteminin işleyişinden sorumlu Bakanlık ve Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileri, öğretmenlik uygulama dersi alan lisans öğrencileri, özel eğitim öğretmenlik uygulaması dersi geliştirme komisyonu üyeleri, geçerlik komitesi üyeleri ve araştırmacı yer almaktadır. Raporun izleyen bölümlerinde katılımcılara ilişkin bilgiler aktarılırken kodlar kullanılmıştır. Öncelikli olarak mesleği ifade edilmiş ardından kod belirtilmiştir. Uygulama Yürütücüsü 1, Öğretmen 1, Öğretmen 2 şeklinde aktarılmıştır. Araştırma bulguları aktarılırken katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutulmuştur.

2.2.1. Araştırmacı

Araştırmacı 32 yaşında erkektir. Anadolu Üniversitesi İşitme Engelliler Öğretmenliği programından 2011 yılında mezun olmuştur. Mezuniyet sonrası iki yıl iki farklı özel eğitim ve rehabilitasyonda merkezinde öğretmen olarak görev yapmıştır. 2013 yılı şubat ayında araştırma görevlisi olarak atanmıştır. 2014 yılı Bahar Dönemi'nde işitme engellilerin eğitimi ana bilim dalında yüksek lisans eğitimine başlamıştır. 2016 yılı sonlarında "Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Tanı, Değerlendirme ve İzleme Süreçlerinin İncelenmesi: İşitme Kayıplı Çocuklar Örneği" başlıklı teziyle yüksek lisans eğitimini tamamlamıştır. 2017 Ocak ayında doktora eğitimine başlayan araştırmacı halen aynı bölümde lisansüstü eğitimine ve meslek hayatına devam etmektedir.

2.2.2. Öğretmenlik Uygulaması Yönerge Düzenleme Ekip Üyeleri

Ekip, 2019-2020 Güz Dönemi başlamadan önce 29.07.2019 tarihinde, özel eğitim bölümünün çeşitli ana bilim dallarındaki öğretim üyelerinden oluşturulmuştur. Altı öğretim üyesi zihin engelliler eğitimi, üç öğretim üyesi otizm, bir öğretim üyesi özel yetenekliler eğitimi ve araştırmacı ile ekip lideri işitme engelliler eğitimi alanlarında uzmandır. Ekipte yer alan üç doktor öğretim üyesinden ikisi otizm spektrum bozukluğu eğitimi biri ise zihin engelliler eğitimi ana bilim dalında görev yapmaktadır. Ekip lideri

profesör doktor unvanına sahip iken diğer üyeler yüksek lisans eğitimlerini tamamlamış ve doktora eğitimlerine devam etmekte olan araştırma görevlilerinden oluşmaktadır.

2.2.3. Özel Eğim Bölümü Olan Üniversitelerdeki Öğretim Üyeleri

Hazırlık aşamasında özel eğitim bölümü olan diğer üniversitelerdeki öğretim üyeleriyle, telefon aracılığıyla kısa görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesinden bir doktor öğretim üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesinden bir araştırma görevlisi doktor ve İstanbul Marmara üniversitesinden bir doçent doktor öğretmenlik uygulaması derslerini nasıl yürütecekleri hakkında kısa bilgiler paylaşarak araştırmaya katılmıştır. Tüm öğretim üyeleri zihin engelliler eğitimi ana bilim dalında görev yapmaktadır.

2.2.4. Araştırmanın Gerçekleştiği Üniversitenin Özel Eğitim Bölümünde Öğretmenlik Uygulaması Dersini Yürüten Öğretim Üyeleri

Araştırma kapsamında oluşturulan ekip ve komisyon üyeleri dışında çalışmaya katkı sağlayan ve yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılan katılımcılardır. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2.2.'de verilmiştir.

Tablo 2.2. *Uygulama yürütücülerine ilişkin demografik bilgiler*

Katılımcı	Unvan	Çalıştığı Birim	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem (yıl)
Öğretim Üyesi 1	Dr. Öğretim Üyesi	Zihin Engelliler Eğitimi	Kadın	49	24
Öğretim Üyesi 2	Dr. Öğretim Üyesi	Özel Yetenekliler Eğitimi	Erkek	42	14
Öğretim Üyesi 3	Öğretim Görevlisi	Görme Engelliler Eğitimi	Erkek	30	5
Öğretim Üyesi 4	Araştırma Görevlisi	Zihin Engelliler Eğitimi	Erkek	32	4
Öğretim Üyesi 5	Araştırma Görevlisi	Zihin Engelliler Eğitimi	Erkek	35	7

Tablo 2.2.'de görüldüğü üzere katılımcıların ikisi doktor öğretim üyesi, ikisi doktora eğitimi devam araştırma görevlisi ve biri öğretim görevlisidir. Doktor öğretim üyelerinden biri zihin engelliler eğitimi alanında çalışmakta ve özel eğitim uygulama

koordinatörlüğü görevini yürütmektedir. Diğer doktor öğretim görevlisi ise özel yeteneklilerin eğitimi alanında çalışmaktadır. Öğretim görevlisi görme engelliler eğitimi, araştırma görevlileri ise zihin engelliler eğitiminde uzmandır.

2.2.5. Sınıfında Öğretmenlik Uygulaması Yürütülen Öğretmenler

12 öğretmen çalışmaya gönüllü katılım göstermiştir. Katılımcılar seçilirken farklı okul ve kademelerde çalışmalarına dikkat edilmiştir. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2.3.'de verilmiştir.

Tablo 2.3. *Öğretmenlere ilişkin demografik bilgiler*

Katılımcı	Cinsiyet	Mezun Olunan Öğretmenlik Alanı	Çalışılan Okul	Görev Süresi (yıl)	Öğretmenlik Uygulaması Ders Deneyimi (yıl)	Sınıf	Sınıftaki Öğrenci Sayısı
Öğretmen 1	Kadın	İşitme	U.O	9	6	9	4
Öğretmen 2	Kadın	İşitme	U.O.	8	5	9	4
Öğretmen 3	Erkek	İşitme	U.O.	20	4	12	5
Öğretmen 4	Erkek	Zihin	U.O.	28	28	12	5
Öğretmen 5	Kadın	İşitme	OÇEM	12	12	8	3
Öğretmen 6	Erkek	Özel Eğitim	OÇEM	30	30	6	4
Öğretmen 7	Erkek	Sınıf	OÇEM	20	15	6	3
Öğretmen 8	Kadın	İşitme	Ö.A.S	8	1	5	6
Öğretmen 9	Kadın	İşitme	Ö.A.S.	25	3	5	6
Öğretmen 10	Kadın	Zihin	Ö.A.S.	15	15	2	3
Öğretmen 11	Erkek	İşitme	U.O.	11	3	10	3
Öğretmen 12	Erkek	İşitme	İ.E.O.	21	15	6	4

*U.O: Uygulama okulu, * OÇEM: Otistik Çocukların Eğitim Merkezi, *Ö.A.S. Özel Alt Sınıf, *İ.E.Ö: İşitme Engelliler Okulu

Tablo 2.3.'de görüldüğü üzere araştırmaya altı kadın, altı erkek öğretmen katılmıştır. Katılımcıların öğretmenlik süreleri 8 ile 30 yıl arasında değişmektedir. Öğretmenlik uygulama dersine ilişkin tecrübeleri ise bir yıl ile 30 yıl arasındadır. Katılımcılardan beşi özel eğitim uygulama okulu III. Kademede çalışmaktadır. Üç öğretmen otistik çocuklar eğitim merkezinde II. kademede, üç öğretmen özel alt sınıfta I. Kademede ve bir öğretmen de işitme engelliler okulunda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin sınıflarında en az üç en çok altı öğrenci bulunmaktadır.

2.2.6. MEB ve MEM MEBBİS ve UOD Yetkilileri

Milli Eğitim Bakanlığı ve Milli Eğitim Müdürlüğü olmak üzere iki kurumdan birer yetkili araştırmaya katılmıştır. Katılımcılar, çalıştıkları kurumda Milli Eğitim Bakanlığı Bilişim Sistemleri (MEBBİS) ve Uygulama Değerlendirme Sistemi (UOD) yetkililerindendir. Bir ilçenin Milli Eğitim Müdürlüğünde çalışan yetkili bilgilerinin tamamen gizli tutulmasını koşuluyla araştırmaya katıldığından, herhangi bir betimleme yapılmamıştır.

Milli Eğitim Bakanlığında eğitim uzmanı olarak görev yapan diğer katılımcı ise 47 yaşında, erkektir. Lisans eğitimini resim ve görsel sanatlar alanında tamamlayan yetkili, yüksek lisans mezunudur. Bakanlıkta görev yapan MEBBİS yetkilisi raporun izleyen bölümlerinde Bakanlık Yetkilisi, müdürlükte çalışan yetkili ise İlçe Yetkilisi koduyla ifade edilecektir.

2.2.7. Lisans Öğrencileri

2019/2020 Bahar Dönemi ve 2020/21 Eğitim Öğretim Yılı'nda öğretmenlik uygulaması dersini alan öğrencilerinden oluşan iki grup, araştırmaya katılmıştır. Covid 19 Pandemi ilanı sonrası 2019/2020 Bahar Dönemi'ni yarıladıktan sonra araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin bilgiler, Tablo 2.4.'dedir.

Tablo 2.4. *2019/2020 Bahar Dönemi lisans öğrenci bilgileri*

Katılımcı	Seçilen Alt Alan	Cinsiyet	Yaş
L.Ö. 1	Zihin	Erkek	22
L.Ö. 2	Zihin	Erkek	23
L.Ö. 3	Zihin	Erkek	22
L.Ö 4	Otizm	Erkek	23
L.Ö 5	Otizm	Kadın	22
L.Ö 6	Otizm	Kadın	21

*L.Ö.: Lisans öğrencisi

Tablo 2.4.'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan ilk öğrenci grubu altı kişiden oluşmaktadır. Bu öğrencilerden üç kişi zihin engelliler eğitimi alanı, diğer üçü ise otizm spektrum bozukluğu eğitimi alt alanı seçerek lisans eğitimlerini tamamlamıştır. Zihin alt alanını seçen öğrencilerin üçü de erkektir. Otizm alt alanını seçen öğrencilerin biri erkek ikisi kadındır. Zihin engelliler eğitimi alt alanını seçen öğrencilerin yaşları 22 ile 23, Otizm spektrum bozukluğu alt alanını seçen öğrencilerin yaşları ise 21 ile 23 arasında değişmektedir.

2020/2021 Eğitim Öğretim Yılında öğretmenlik uygulaması dersi alan ve araştırmaya katılan lisans öğrencilerine ilişkin bilgiler ise Tablo 2.5.'de verilmiştir.

Tablo 2.5. *2020/2021 Eğitim Öğretim Yılı lisans öğrencileri*

Katılımcı	Seçilen Alt Alan	Cinsiyet	Yaş
L.Ö. 7	Zihin	Erkek	22
L.Ö. 8	Zihin	Erkek	24
L.Ö. 9	Zihin	Erkek	23
L.Ö. 10	Zihin	Erkek	21
L.Ö. 11	Zihin	Erkek	20
L.Ö. 12	Zihin	Erkek	23
L.Ö. 13	Zihin	Kadın	23
L.Ö. 14	Zihin	Kadın	22
L.Ö. 15	Zihin	Kadın	23
L.Ö. 16	Zihin	Kadın	21
L.Ö. 17	Otizm	Kadın	22
L.Ö. 18	Otizm	Kadın	22
L.Ö. 19	Otizm	Kadın	25
L.Ö. 20	Otizm	Erkek	28
L.Ö. 21	Otizm	Erkek	23
L.Ö. 22	Özel yetenek	Erkek	23
L.Ö. 23	Özel yetenek	Erkek	23
L.Ö. 24	İşitme	Kadın	24

*L.Ö.: Lisans öğrencisi

Tablo 2.5.'te belirtildiği üzere 2020/2021 Eğitim Öğretim Yılı'nda öğretmenlik uygulaması dersini alan 18 öğrenci araştırmaya katılmıştır. Bu öğrencilerin 10'u zihin yetersizliği alanını, beşi otizm spektrum bozukluğu alanını, ikisi özel yetenek alanını ve biri işitme yetersizliği alanını seçmiştir. Zihin yetersizliği alanını seçen öğrencilerin altısı erkek iken dördü kadındır. Otizm spektrum bozukluğu alanını seçen öğrencilerin ise ikisi erkek, üçü kadındır. Özel yetenek alanını seçen öğrenciler erkek iken işitme yetersizliği alanı seçen tek öğrenci kadındır. İşitme yetersizliği alanını seçen öğrencinin yaşı 24, özel yetenek alanını seçen öğrencilerin yaşı ise 23'tür. Zihin yetersizliği alanını seçen öğrencilerin yaşları 20 ile 24, otizm spektrum bozukluğu alanını seçen öğrencilerin yaşları ise 22 ile 28 arasında değişmektedir.

2.2.8. Özel Eğitim Öğretmenlik Uygulaması Dersi Geliştirme Komisyonu Üyeleri

Özel eğitim öğretmenlik uygulaması dersi geliştirme komisyonu 22.11.2019 tarihinde, araştırmacıyla birlikte altı üyenin bir araya gelmesiyle oluşmuştur. Komisyon başkanı otizm spektrum bozukluğu eğitimi ana bilim dalında görev yapmakta olan doktor öğretim üyesidir. Başkan dışındaki üyeler, zihin engelliler eğitimi alanında doktora

eğitimleri devam eden uzmanlardır. Komisyon başkanı kadın diğer üyeler ise erkektir. Tüm üyeler, araştırmanın gerçekleştiği üniversitenin eğitim fakültesi özel eğitim bölümünde görev yapmaktadırlar.

2.2.9. Geçerlilik Komitesi Üyeleri

Geçerlik komitesi araştırmacıyla birlikte altı üyeden oluşmaktadır. Komite başkanı işitme engelliler eğitimi ana bilim dalında profesör doktor ünvanıyla görev yapmaktadır. Diğer üyeler; işitme engelliler eğitimi ana bilim dalından iki, özel yetenekliler eğitimi ana bilim dalından bir ve zihin engelliler eğitimi ana bilim dalından bir; olmak üzere kendi ana bilim dallarında doktoraya devam eden uzmanlardır. Profesör doktor, zihin engelliler eğitimi uzmanı ve araştırmacı erkek diğer üyeler ise kadındır. Başkan dışındaki üyeler, araştırmanın gerçekleştiği üniversitenin özel eğitim bölümünde araştırma görevlisi olarak görev yapmaktadırlar.

2.2.10. Tez İzleme Komisyon Üyeleri

Tez izleme komisyonu üç öğretim üyesinden oluşmaktadır. Komitede işitme engelliler eğitimi ana bilim dalında görev yapan ve araştırmanın danışmanı olan profesör doktor, zihin engelliler eğitimi ana bilim dalında görev yapan profesör doktor ve bir doçent doktor yer almıştır. İşitme engelliler eğitimi ana bilim dalında çalışan üyenin kaynaştırma/bütünleştirme, öğretmen yetiştirme, eylem araştırması gibi konularda çalışmaları bulunmaktadır. Zihin engelliler eğitimi ana bilim dalında görev yapan üyeler ise genel olarak erken çocuklukta özel eğitim alanına ilişkin çalışmalar yürütmektedir. Tüm komisyon üyeleri erkektir ve araştırmanın gerçekleştiği üniversitenin özel eğitim bölümünde aktif görevlerine devam etmektedir.

2.3. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Yer

Araştırma özel eğitim öğretmenliği programının geneline ilişkin veri toplama ve eylem planlarını kapsadığından birçok ortam sürece dahil olmuştur. Ek olarak pandemi öncesi yüz yüze ortamlar kullanırken, pandemi sonrası çevrim içi platformlarda araştırmaya devam edilmiştir. Pandemi öncesi araştırma Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi E blokta gerçekleştirilmiştir. Eğitim fakültesi E blok krokisi Şekil 2.2.'de verilmiştir.

Şekil 2.2. *Eğitim Fakültesi E Blok Krokisi*

Şekil 2.2.'de görüldüğü gibi eğitim fakültesi beş bloktan oluşmaktadır. Araştırmanın pandemi öncesindeki aşamaları özel eğitim bölümünün olduğu E Blok'ta gerçekleştirilmiştir. E Blok bodrum ve zemin kata ek olarak üç kattan oluşmaktadır. Toplantılar, komiteler sıklıkla 1. katta bulunan E-104, 2. katta bulunan E-204 nolu dersliklerde ve 1. kattaki bölüm başkanlığı ofisinde gerçekleştirilmiştir Daha geniş katılımın olduğu toplantılar ise zemin katta bulunan E-108 amfi dersliğinde yapılmıştır.

E-104, E-204 birbiriyle tamamen aynı sınıflardır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen toplantı sınıflarına ilişkin görsel Şekil 2.3.'de verilmiştir.

Şekil 2.3. *E-104 ve E-204 Görseli*

E-104 ve E-204 lisansüstü eğitim derslikleridir. Dersliklerde; akıllı tahta, öğretmen masası, saat, çöp kutusu ve kolçaklı öğrenci sandalyeleri bulunmaktadır. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen az sayılı komite ve komisyonlar bu dersliklerde gerçekleştirilmiştir.

Şekil 2.4. *E-108 Amfi Görseli*

Şekilde görüldüğü gibi E-108; akıllı tahta, saat, öğretmen masası, öğrenci sıra ve sandalyelerinden oluşmaktadır. Altı basamaktan oluşan derslik 58 kişi kapasitelidir. Genel olarak lisans derslerinin gerçekleştirildiği amfi geniş katılımlı toplantılar için kullanılmıştır. Araştırma boyunca sıkça kullanılan ortamlardan biri ise Şekil 2.5.'de görseli aktarılan bölüm başkanlığı (danışman) ofisidir.

Şekil 2.5. *Bölüm Başkanlığı (Danışman) Ofisi*

Bölüm başkanlığı ofisinden makam masası, misafir sandalyeleri, saat, çöp kutusu, evrak dolabı, büyük bir toplantı masası ve sandalyeleri bulunmaktaıdır. Çalışmanın planlanmasından özel eğitim bölümünde öğretmenlik uygulama sürecinde alınan birçok karar toplantıları bölüm başkanlığı ofisinde gerçekleştirilrmiştir.

Pandemi sonrası ise Zoom, Jitsi Meet ve EBA gibi çevrim içi platformlar, çalışmanın gerçekleştirildiği ortamlar olmuştur. Hem veri toplama sürecinde yapılan yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşmeler, hem de eylem planlarının uygulanması aşamasında yapılan derslerde bu platformlardan faydalanılmıştır. Derslerin, çevrim içi platformlarda ne şekilde yapıldığına ilişkin ortam görseli Şekil 2.6.'da verilmiştir.

Şekil 2.6. *Pandemi Sonrası Araştırma Ortamı*

Şekil 2.6.'da görüldüğü üzere, çevrim içi platformda yapılan uygulama görselleri lisans öğrencileriyle paylaşılmıştır. Eylem planları çerçevesinde ihtiyaç hissedildiğinde alan uzmanları da çevrim içi oturumlara katılmıştır. Lisans öğrencileriyle yapılan oturumlar dışında EBA ya da Zoom üzerinden gerçekleştirilen özel eğitim öğretmenlik uygulaması ders oturumları da çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Özel Eğitim öğretmenlik uygulaması dersi ortamı Şekil 2.7.'de verilmiştir.

Şekil 2.7. *Öğretmenlik Uygulaması Dersi Yürütülen Ortam*

Şekil 2.7' de görüldüğü üzere pandemi sonrası öğretmenlik uygulaması dersi, Zoom platformu üzerinden çevrim içi şekilde yürütülmüştür. Derslere, öğretmen ve öğretmen adayı ve araştırmacı katılmıştır. Öğretmen adayları, her hafta farklı bir materyal hazırlayarak bilgisayara yansıtmış ve derslerini bilgisayar aracılığıyla yürütmüşlerdir.

2.4. Veri Toplama Teknikleri

Araştırma sürecinde veri çeşitliğinin sağlanabilmesi, araştırma niteliğinin arttırılabilmesi, detaylı ve bütüncül bir bakış yansıtılabilmesi adına birçok veri toplama tekniğinden yararlanılmıştır (Johnson 2019; Creswell, 2014). Bu veri toplama teknikleri arasında; demografik bilgi formu, görüşmeler, doküman incelemesi, araştırmacı günlüğü, saha notları ve toplantı tutanakları yer almaktadır. Kullanılan veri tekniği ve veri kaynağına ilişkin bilgiler Tablo 2.6.'da verilmiştir.

Tablo 2.6. *Veri tekniği ve veri kaynağına ilişkin bilgiler*

Demografik Bilgi Formu	Görüşmeler	Video Kaydı	Doküman İncelemesi	Araştırma Günlüğü	Saha Notları	Toplantı Tutanağı
Tüm katılımcılar	Uygulama yürütücüleri Öğretmenler Lisans öğrencileri MEBBİS yetkilileri Diğer üniversiteler öğretim üyeleri	Uygulama kılavuzu hazırlama ekibi Geçerlik komitesi Lisans ders çekimleri	Öğrencilere ait belge ve dokümanlar Öğretmenlik uygulamas belgeleri Araştırma uygulama süreci kanıtları	Araştırmacı	Araştırmacı deneyimleri ve gözlemleri Kayıt altına alınmayan katılımcı görüşleri	Uygulama yönergeleri hazırlama kurulu Uygulama niteliği geliştirme komisyonu Geçerlik komitesi

Tablo 2.6.'da veri toplamak için kullanılan teknikler raporun ilerleyen bölümünde detaylı olarak açıklanmıştır.

2.4.1. Demografik Bilgi Formu

Katılımcılara ilişkin bilgilere "Demografik Bilgi Formu" aracılığıyla ulaşılmıştır. Formun başlangıcında çalışmanın başlığı, verilerin kullanım amacı ve katılımcı bilgilerinin hiç kimseyle paylaşılmayacağı kısaca açıklanmıştır. Akabinde araştırmacı ve tez danışmanına ait bilgiler paylaşılmıştır. Demografik bilgi formunun devamında katılımcının; ad-soyad, yaş, cinsiyet, eğitim durumu, mezun olduğu program, mezun olduğu üniversite, varsa yüksek lisans/doktora yaptığı alan, çalıştığı meslekteki hizmet

süresi, öğretmenlik uygulamasındaki deneyim süresi, özel eğitim alanında aldığı sertifikalar, görev yapılan sınıf ve sınıftaki öğrenci sayısı bilgileri istenmiştir. Her katılımcı grubu için ayrı başlıkta form düzenlenmiştir. Katılımcıların mesleğine göre demografik bilgi formları ihtiyaç duyulan sorularla farklı şekillerde düzenlenmiştir (bkz. Ek-1, Ek-2, Ek-3, Ek-4, Ek-5).

2.4.2. Görüşmeler

Görüşme, belli bir konuda, konuyla ilgisi bulunan kişilere ilişkin bilgi toplamak adına en az iki kişiyle gerçekleştirilen sözlü olarak gerçekleşen bir iletişim şeklidir (Aktaş, 2014; Ural ve Kılıç, 2006). Araştırmacı görüşmeler aracılığıyla, katılımcılar hakkında anket ya da gözlem kullanarak ulaşamayacağı detaylı bilgiler edinir (Sharma, 2010). Bu amaçla katılımcıların, öğretmenlik uygulaması dersinin işleyişine ilişkin düşüncelerini bağımsız şekilde ifade edebilmeleri için açık uçlu sorular kullanılan görüşmelerden faydalanılmıştır. Görüşmeler sıklıkla yüz yüze gerçekleştirilmekle birlikte pandemi ilanı sonrası ihtiyaç hissedilen durumlarda çevrim içi olarak da gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmeler; yarı yapılandırılmış görüşmeler, grup görüşmeleri ve yapılandırılmamış görüşmeler olarak üç farklı şekilde sınıflanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler araştırmanın hazırlık aşamasında ihtiyaç belirlemek ve olası sorunları belirlemek adına yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış sorularla gerçekleştirilen odak grup görüşmelerine ise katılımcıların görüşmeye bireysel olarak katılmak istemediği durumlarda ve lisans öğrencilerinin gereksinimleri belirlenirken başvurulmuştur. Yapılandırılmamış görüşmeler ise uygulama öncesi planlama, uygulama sonrası değerlendirme amacıyla lisans öğrenci ya da sınıf öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Ek olarak ses kaydı alınmayan ancak araştırmaya katılmayı kabul eden kişilerin görüşü alınırken, spontane gelişen durumlarda, ilgili kişilerle araştırma sürecinin ilerleyişi ve değerlendirilmesi yapılan durumlarda başvurulmuştur.

2.4.2.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşmeler

Yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği, nitel araştırma yöntemlerinde veri toplarken sıkça kullanılan teknikler arasında yer almaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, daha önceden sınırları çizilmiş ve araştırmacı tarafından belirlenmiş konu başlıklarına ilişkin açık uçlu sorularla gerçekleştirilir (Gay ve Airasian, 2003).

Araştırmacının ihtiyacı doğrultusunda görüşme sırasında sorular çeşitlendirilebilir ya da detaylı cevaplara ulaşmak için çoğaltılabilir (Gill vd., 2008; Ekiz, 2004).

2.4.2.1.1. Yarı Yapılandırılmış Görüşme Sorularının Hazırlanması ve Pilot Görüşmeler

Çalışmanın katılımcıları olan uygulama yürütücüleri, öğretmenler, lisans öğrencileri ve MEBBİS yöneticileri için dört ayrı görüşme formu hazırlanmıştır. Bu dört formun hazırlanış sürecinde başlangıçta araştırmacı ve danışman yer almıştır. İlk taslakların hazırlanmasının ardından, zihin engelliler eğitimi alanında doktora süreçleri devam eden iki, işitme engelliler eğitimi alanında doktora süreci devam bir araştırma görevlisinden uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşü alınan tüm akademisyenler daha önce yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanarak nitel araştırma yöntemlerinde çalışma yapmış kişilerdir. Uzmanlardan gelen dönütler sonrası anlaşılırlığı arttırmak adına birkaç ifade düzeltilmiş, yeni soru eklenmemiş ya da formdaki sorulardan çıkarılan olmamıştır. Öğretmenler ve uygulama yürütücüleri olan akademisyenlere yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları için pilot görüşmeler yapılmıştır. Daha önce uygulama yürütücülüğü yapmış bir akademisyen ve sınıfında uygulama yürütmüş bir özel eğitim öğretmeniyle yapılan pilot görüşmeler sonrasında, sorularda herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmamıştır. Tüm katılımcı grupları için ayrı şekilde hazırlanan görüşme sorularının araştırmada kullanıldığı hali, Ek-6, Ek-7, Ek-8, Ek-9'da verilmiştir.

2.4.2.1.2. Yarı Yapılandırılmış Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi

Uygulama yürütücüsü öğretim üyeleri için hazırlanan görüşme soruları sekiz ana, yedi alt başlıktan oluşmuştur. Sınıflarında uygulama yürütülen öğretmenler için hazırlanan görüşme soruları ise altı ana, dokuz alt sorudan oluşmuştur. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler, Tablo 2.7.'de verilmiştir.

Tablo 2.7. *Yarı yapılandırılmış görüşmelere ilişkin bilgiler*

Görüşme yapılan kişi	Tarih	Başlangıç Saati	Süre	Yer
Öğretim Üyesi 1	04.07.2019	11:21	19 dk. 21 sn.	Öğretim üyesinin ofisi
Öğretim Üyesi 2	21.10.2019	12:25	13 dk. 04 sn.	Öğretim üyesinin ofisi
Öğretim Üyesi 3	04.12.2019	15:11	17 dk. 09 sn.	Öğretim üyesinin ofisi
Öğretim Üyesi 4	05.12.2019	10:41	16 dk. 47 sn.	Araştırmacının ofisi
Öğretim Üyesi 5	05.12.2019	16:25	26 dk. 21 sn.	Öğretim üyesinin ofisi
Öğretmen 3	15.11.2019	11:35	18 dk. 26 sn.	Öğretmenin sınıf
Öğretmen 4	15.11.2019	13:01	20 dk. 26 sn.	Öğretmenin sınıfı
Öğretmen 5	03.12.2019	10:45	15 dk. 14 sn.	Öğretmenler odası
Öğretmen 11	24.12.2019	14:38	18 dk. 19 sn.	Öğretmenin sınıfı
MEBBİS Bakanlık Yetkilisi	08.01.2020	11:30	65 dk. 10 sn.	Yetkilinin Bakanlıktaki Ofisi

Tablo 2.7.'de görüldüğü üzere tek kişinin katıldığı on yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. İlk görüşme 04.07.2019 tarihinde yapılmıştır. Görüşmelerden en kısası 13 dakika 4 saniye ile Uygulama Yürütücü A'ya aittir. En uzun görüşme ise 65 dakika 20 saniye sürmüş ve Bakanlık Yetkilisi ile yapılmıştır. Diğer görüşmelerin ortalama süresi 15 ile 20 dakika arasında değişmektedir.

2.4.2.2. Odak Grup Görüşmeleri

Araştırmaya katılmayı şartlı şekilde kabul eden yedi öğretmen olmuştur. Bu sınıflarında ya da okullarında birlikte görev yaptıkları meslektaşlarıyla görüşmeye katılım talebinde bulunmuşlardır. Bu talepler doğrultusunda üç adet grup görüşmesi yapılmıştır. Görüşmelerde yine öğretmenler için hazırlanmış yarı yapılandırılmış görüşme soruları kullanılmıştır. Grup görüşmelerine ilişkin bilgiler Tablo 2.8.'dedir.

Tablo 2.8. *Öğretmenlerle yapılan grup görüşmelerine ilişkin bilgiler*

Görüşme Yapılan Kişiler	Tarih	Başlangıç Saati	Süre	Yer
Öğretmen 1 Öğretmen 2	11.11.2019	15:19	24 dk. 52 sn	Öğretmenler Odası
Öğretmen 6 Öğretmen 7	03.01.2020	12:11	23 dk. 43 sn.	Öğretmenlerin sınıfı
Öğretmen 8 Öğretmen 9 Öğretmen 10	16.12.2020	10:20	31 dk. 05 sn.	Öğretmenler odası
L.Ö. 1, L.Ö. 2, L.Ö. 3	27.04.2020	13:32	19 dk. 12 sn.	Jitsi Meet
L.Ö. 4, L.Ö. 5, L.Ö. 6	19.05.2020	14:03	13 dk. 41 sn.	Jitsi Meet

Tablo 2.8.'de aktarıldığı gibi en kısa görüşme 13 dakika 41 saniye sürmüştür. Okuldaki üç özel eğitim öğretmenin de katıldığı ve en uzun süren görüşme ise 31 dakika 5 saniye sürmüştür.

2.4.2.3. Yapılandırılmamış Görüşmeler

Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış sorular olmaksızın, sürecin ilerleyişi hakkında bilgi alma, değerlendirme yapma, planlama gibi basamaklar için ihtiyaç duyulan zamanlarda bireysel görüşmeler yapılmıştır. Yapılandırılmamış görüşmeler genellikle kayıt altına alınmamış, görüşmeden elde edilen veriler araştırmacı günlüğüne yansıtılmıştır (Günlük X 07.07.2019). Yapılandırılmamış görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 2.9.'da belirtilmiştir.

Tablo 2.9. *Yapılandırılmamış görüşmelere ilişkin bilgiler*

Görüşme Yapılan Kişi	Tarih	Yaklaşık Süre	Yer
Öğretim Üyesi 1	08.12.2019	10 dakika	Öğr. Üyesi Ofisi
Marmara Ünv. Öğrt. Üyesi.	07.07.2019	20 dakika	Telefonla konuşma
İzzet Baysal Ünv. Öğrt. Üyesi.	07.07.2019	5 dakika	Telefonla konuşma
Osmangazi Ünv. Öğrt. Üyesi	08.07.2019	25 dakika	Telefon konuşma
MEBBİS İlçe Yetkilisi	16.01.2020	15 dakika	Yetkilinin Ofisi

*Üniv. Öğ. Ü.: Üniversitesi Öğretim Üyesi

Tablo 2.9.'da görüldüğü gibi en kısa görüşme yaklaşık beş dakika, en uzun görüşme ise 25 dakika sürmüştür. Telefonla yapılan görüşmelerde; araştırma amacı öğretim üyelerine anlatılmış, paylaşılacak bilgilerin veri olarak kullanılacağına dair izin alınmış

ve kendi üniversitelerinde öğretmenlik uygulaması dersini nasıl yürüttükleri konusunda bilgiler alınmıştır.

2.4.3. Video Kaydı

Araştırmanın farklı aşamalarında video kayıtlarından yararlanılmıştır. Bu kayıtlar pandemi öncesi ve sonrası olarak iki zaman dilimi içerisinde değerlendirilmiştir.

2.4.3.1. Pandemi Öncesi Video Kayıtları

Pandemi öncesi kayda alınan video içerikleri, özel eğitim öğretmenlik uygulamasında yönerge hazırlama sürecine ilişkindir. Yönergelerin amacı, öğretmenlik uygulamasında standart bir süreç yürütülebilmesi, sınırların ve kuralların belirlenmesi, objektif bir puanlama yapılabilmesidir. Yönerge hazırlama sürecinde çekim yapılan video kayıtlarına ilişkin bilgiler Tablo 2.10.'da verilmiştir.

Tablo 2.10. *Yönerge hazırlama sürecindeki video kayıt bilgileri*

Katılımcılar	Tarih	Süre	İçerik
Kılavuz Hazırlama Ekibi	24.07.2019	34 dk. 21 sn.	Görev dağıtımı
Kılavuz Hazırlama Ekibi	26.07.2019	59 dk. 45 sn.	Maddelere ilişkin sorunlar ve öneriler
Kılavuz Hazırlama Ekibi	06.08.2019	53 dk. 49 sn.	Hazırlanan yönergelerin kontrolü

Tablo 2.10'da görüldüğü üzere özel eğitim öğretmenliği öğretmenlik uygulamasında yönerge hazırlama basamağında üç toplantı düzenlenmiştir. Her toplantıya tüm ekip üyeleri katılmıştır. En kısa toplantı 34 dakika 21 saniye, en uzun toplantı 71 dakika 45 saniye sürmüştür.

2.4.3.2. Pandemi Sonrası Ders Çekimleri

Pandemi sonrası video kayıtları ders çekimlerinden oluşmaktadır. Ders çekimlerinin içeriği ise üç başlıkta belirlenmiştir. Bu başlıklar kapsamında son sınıf lisans öğrencilerine, veriler doğrultusunda ihtiyaç duydukları konularda ders içerikleri hazırlanmıştır. Bu içerikler çevrimiçi ya da uzaktan olarak ifade edilebilecek görüntülü şekilde iletişim kurmayı sağlayan Zoom, Jitsi Meet gibi programlar aracılığıyla anlatılmıştır. Video kaydı yapılan ilk ders kavram öğretimi ve yanlışsız öğretim

yöntemleri olmuştur. Ek olarak aynı oturumda özel eğitim alanında öğretmenlerin çalışma şartları ve özlük hakları gibi kısa kariyer başlıklarına da yer verilmiştir. Diğer bir ders içeriği ise uzaktan eğitimde özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için öğretim teknolojileri ve materyal tasarımıdır. Son başlık ise öğretmenlik uygulaması dersi alan öğrencinin uygulama yaptığı dersleri ve araştırmacı tarafından yürütülen değerlendirme sürecini kapsamaktadır. Ders çekimlerini içeren video kayıtlarına ilişkin bilgiler Tablo 2.11.'de verilmiştir.

Tablo 2.11. *Ders çekimleri video kayıt bilgileri*

Katılımcılar	Tarih	Süre	İçerik	Yer
L.Ö. 1…6	23.05.2020	118 dk. 10 sn.	Yanlışsız öğretim yöntemleri, kavram öğretimi, kariyer eğitimi	Jitsi Meet
L.Ö. 7…24	14.10.2020	29 dk. 49 sn.	Ders Planlaması	Zoom
L.Ö. 7…24	21.10.2020	38 dk. 21 sn.	Hikaye Bakma	Zoom
L.Ö. 7…24	28.10.2020	39 dk. 24 sn.	Deney	Zoom
L.Ö. 7…24	04.11.2020	39 dk. 02 sn.	Okuma Yazma	Zoom
L.Ö. 7…24	11.11.2020	37 dk. 32 sn.	Matematik	Zoom
L.Ö. 7…24	26.11.2020	39 dk. 42 sn.	Okul öncesi	Zoom
Tüm L.Ö.	30.11.2020	67 dk. 33 sn.	Görme Engeli	Zoom
L.Ö. 7…24	02.12.2020	39 dk. 06 sn.	Görme Materyali	Zoom
Tüm L.Ö.	03.12.2020	55 dk. 54 sn.	Teknoloji Kullanımı (Storyboard)	Zoom
L.Ö. 7…24	09.12.2020	34 dk. 41 sn.	Storyboardthat ile materyal hazırlama	Zoom
Tüm L.Ö.	23.12.2020	63 dk. 25 sn.	Video İçerik Hazırlama (Platagon)	Zoom
L.Ö 24, Öğretmen 12	11.12.2020	31dk. 15 sn.	Türkçe/Metin İnceleme	EBA/Zoom
L.Ö 24, Öğretmen 12	17.12.2020	29 dk. 16 sn.	Matematik/Geometrik Cisimler	EBA/Zoom
L.Ö 24, Öğretmen 12	24.12.2020	28 dk. 55 sn.	Fen Bilgisi/Maddeleri Sınıflama	EBA/Zoom
L.Ö 24, Öğretmen 12	31.12.2020	38 dk. 24 sn.	Matematik/Paralar	EBA/Zoom
L.Ö 24, Öğretmen 12	07.01.2021	35 dk. 32 sn.	Sosyal Bilgiler/Ülkemizin Komşuları	EBA/Zoom
L.Ö 24, Öğretmen 12	08.01.2021	49 dk. 27 sn.	Sıralı Kart/İtfaiye ve Genel Değerlendirme	EBA/Zoom

*L.Ö: Lisans öğrencisi, *EBA: Eğitim Bilişim Ağı

Tablo 2.11'de görüldüğü üzere görme engelliler için materyal tasarlama, Storyboard programı ile materyal tasarlama ve Plotagon programı üzerinden materyal tasarlama içerikleri özel eğitim öğretmenliğindeki tüm son sınıf öğrencilere sunulmuştur.

Uygulamalı davranış analizi ve kavram öğretimi dersleri ise 1…6 olarak belirtilen altı lisans öğrencisi ile gerçekleştirilmiştir. Bunlar dışındaki dersler, katılımcılar bölümünde demografik bilgileri verilen 18 öğrenci ile yürütülmüştür. Bu katılımcılar tabloda 7…24 şeklinde belirtilmiştir. EBA'daki altı oturum ise Lisans Öğrencisi 24'ün yaptığı dersleri izleme, materyal tasarımında kullandığı teknolojileri sınıf öğretmenine açıklama ve dersi Öğretmen 12 ile değerlendirme şeklinde ilerlemiştir.

2.4.4. Dokümanlar

Doküman incelemesi, kapsamı ve sınırları çizilmiş bir amaca yönelik yürütülen araştırmalarla ilgili bilgi sağlayan yazılı materyaller olmasıyla birlikte, araştırmalarda kullanılan farklı veri toplama araç ya da yöntemlerinden elde edilen bulguları desteklemek için kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmada veri çeşitliliğini arttırmanın yanında diğer veri toplama yöntemlerinden elde edilen bulguları güçlendirmek amacıyla dokümanlar toplanmıştır. Bu dokümanlar arasında araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin transkriptleri, materyal tasarım ve öğretim teknolojileri dersinde öğrencilerin ürettikleri materyaller, yürütülen dersler kapsamında yapılan bilgi testi sonuçları, öğretmenlik uygulaması dersinden lisans öğrencisinin kullandığı plan ve materyaller yer almaktadır. Ek olarak geçerlik komitesi, özel eğitim öğretmenliği nitelik arttırma komisyonu ve uygulama yürütücüleri dönem sonu toplantı tutanakları da dokümanlar arasında yer almaktadır. Bu dokümanlara, ilgili kısımlarda dokümanın görseliyle ya da ek şeklinde yer verilmiştir.

2.4.4.1. Geçerlik komitesi tutanakları

Araştırma sürecinde geçerlik komitesi üyelerinin katılımlarıyla toplantılar yapılmıştır. Geçerlik komitesiyle birlikte özel eğitimde öğretmenlik uygulama ders sürecine odaklanılmış ve bu süreçte ortaya çıkan sorunlara ilişkin çözüm önerileri aranmıştır. Ek olarak geçerlik komitesi eylem planları çerçevesinde yapılan uygulamaları takip etmiş ve değerlendirmiştir. Tüm araştırma adımlarının geçerlik komitesi görüşü ve onayıyla uygulamaya konmasının amaçlarından biri de araştırmanın geçerlik ve güvenirliğinin arttırılmasıdır. Yapılan tüm toplantılar video ya da ses kaydı ile kayıt altına alınmıştır. Geçerlik komitesinin almış olduğu kararlar raporlaştırılarak komite üyeleri tarafından imzalanmıştır. Komite üyeleri ve özelliklerine katılımcılar başlığında yer verilmiştir. Geçerlik komitesi toplantılarına ilişkin bilgiler Tablo 2.12.'de verilmiştir.

Tablo 2.12. *Geçerlik komitesi toplantıları*

Tarih	Süre	Yer
01.07.2019 (1)	39 dk. 44 sn.	Danışman Ofisi
21.11.2019 (2)	51 dk. 21 sn.	Danışman Ofisi
02.01.2020 (3)	66 dk. 36 sn.	Danışman Ofisi
09.01.2020 (4)	44 dk. 03 sn.	Danışman Ofisi
13.02.2020 (5)	54 dk. 33 sn.	Danışman Ofisi
26.03.2020 (6)	49 dk. 58 sn.	Zoom
09.04.2020 (7)	32 dk. 40 sn.	Zoom
09.11.2020 (8)	48 dk. 05 sn.	Zoom
10.01.2021 (9)	34 dk. 39 sn.	Zoom

Tablo 2.12.' de görüldüğü üzere araştırma boyunca dokuz geçerlik komitesi düzenlemiştir. Komiteler pandemi öncesi danışmanın bölüm başkanlığındaki ofisinde gerçekleştirilirken pandemi sonrası çevrim içi görüşme platformu olan Zoom programı üzerinden düzenlenmiştir.

2.4.4.2. Diğer Toplantı Tutanakları

Araştırma kapsamında birer defa düzenlenen iki önemli toplantı bulunmaktadır. Bunlardan ilki özel eğitim öğretmenliğinin niteliğini geliştirmek üzere bir araya gelen komisyondur. Komisyonun amacı geçerlik komitesi ve katılımcılar dışındaki uygulama yürütücülerine süreç içerisindeki ilerlemeleri aktarmak, gözden kaçabilecek olası sorunları tespit etmek ve sonraki aşamalar için görüşlerini almaktır. Toplantıdaki gündem maddeleri raporlarlaştırılmış ve üyelerin tarafından imzalanmıştır. Komisyon üyelerine ilişkin bilgiler katılımcılar başlığı altında detaylandırılmıştır. Bir diğer tutanak ise özel eğitim bölümünde görev yapmakta olan tüm araştırma görevlilerin katıldığı dönem sonu değerlendirme toplantısına aittir. Toplantı özel eğitim bölüm başkanı ve yardımcılarının yönetimiyle düzenlenmiştir. Toplantı 2019/2020 Güz Dönemi sonunda gerçekleştirilmiştir. Araştırma görevlilerinin birçoğu öğretmenlik uygulaması dersini yürütmektedir. Toplantının amacı uygulama süreci hakkında araştırma görevlilerinin görüş ve önerilerini almaktır. Dönem sonu toplantısına ilişkin rapor tüm katılımcıların imzasıyla kaydedilmiştir. Bu toplantılara ilişkin bilgiler Tablo 2.13.' de verilmiştir.

Tablo 2.13. *Toplantı tutanaklarına ilişkin bilgiler*

Toplantı	Katılımcılar	Tarih	Süre	Yer
Ö.E.Ö. Nitelik Artırma Komisyonu	Komisyon Üyeleri	24.12.2019	61 dk.	E blok 204 nolu derslik
Dönem sonu uygulama değerlendirme toplantısı	Bölüm başkanı ve yardımcıları 45 Araştırma Görevlisi	13.01.2020	72 dk.	E blok 108 nolu derslik

*Ö.E.Ö: Özel Eğitim Öğretmenliği

Tablo 2.13.'de görüldüğü üzere komisyon toplantısı 61 dakika, dönem sonu değerlendirme toplantısı ise 72 dakika sürmüştür. Toplantılar Eğitim Fakültesi E blok'daki 204 ve 108 nolu dersliklerde gerçekleştirilmiştir. Dönem sonu uygulama değerlendirme toplantısına özel eğitim bölümündeki tüm araştırma görevlileri katılmıştır.

2.4.4.3. Öğrenci Transkriptleri, Plan ve Materyalleri

Araştırmaya katılan lisans öğrencilerinin transkriptleri de diğer veri toplama tekniklerinden elde edilen verileri güçlendirmek ve destelemek amacıyla istenmiş ve dosyalanmıştır. Toplam 18 adet transkript bulunmaktadır. Transkriptlere ilişkin atıflar, öğrenci ve kod numarası verilerek yapılmıştır.

Eylem planları çerçevesinde gerçekleştirilen materyal tasarım ve öğretim teknolojileri dersinde öğrencilerin dönem boyunca hazırladıkları materyallerden örnekler seçilerek dosyalanmıştır. Bu öğrenci grubunun hazırladığı 45 materyal, araştırma dokümanı olarak alınmıştır. Ek olarak materyal dersine dönem boyunca katılan bir öğrenciyle öğretmenlik uygulaması dersi de yürütülmüştür. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında odak öğrencinin hazırladığı tüm plan ve materyaller kaydedilmiştir. Bu öğrenci tarafından hazırlanan altı plan ve altı materyal bulunmaktadır.

2.4.5. Araştırmacı Günlüğü

Günlük, araştırmacının olayları, katılımcıları, kayıt altına alınan ya da alınmayan kişiler arasındaki etkileşimi, araştırma sürecindeki betimlemelerini ya da tahminlerini aktarabildiği, kendi duygu düşünce ya da tepkilerine yer verebildiği öznel kayıt defteridir. Araştırmacılar kendi tercihlerine göre günlüklerini elle yazarak dosyalayabilirken, bilgisayar aracılığıyla kayıt tutma yolunu da tercih edebilirler (Glesne, 2014). Bu doğrultuda araştırma boyunca konu belirleme, konuya karar verme, konuya uygun

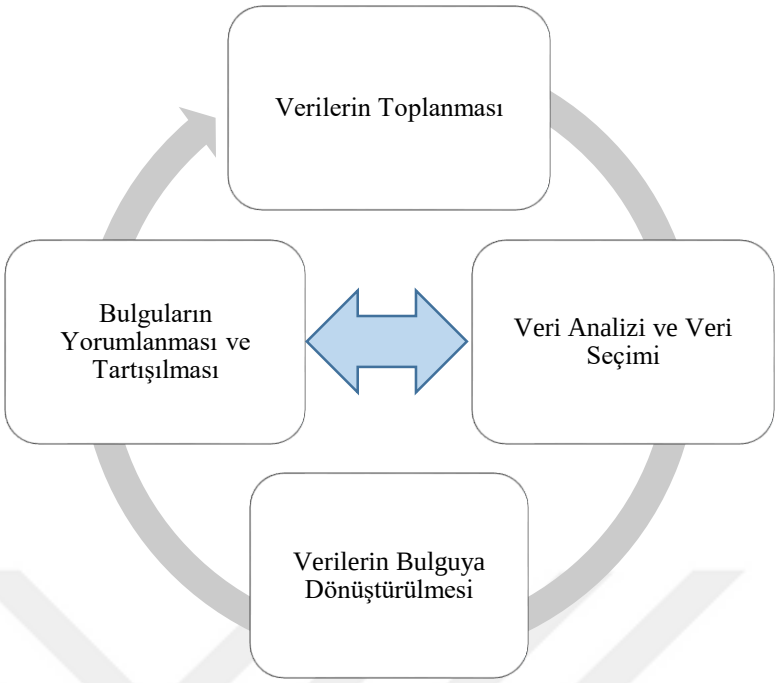
yöntem seçme, hazırlık, uygulama, değerlendirme, izleme gibi aşamalardaki gün, tarih, saat süre gibi detaylar günlüklere aktarılmıştır. Ek olarak veri toplanırken araştırmacının betimlemeleri, önsezileri ve çıkarımları da günlüğe yansıtılmıştır. Günlük tarih ve saat belirtilerek bilgisayarda hazırlanmıştır. Araştırmanın konu belirleme aşamasıyla birlikte 10.06.2019 tarihinden itibaren düzenli olarak yazılmaya başlanmıştır. Son uygulama olan 08.01.2021 tarihine kadar devam eden yazma sürecinde toplamda 35 sayfa 74 adet başlıktan oluşan günlük tutulmuştur. Raporun izleyen bölümlerinde atıflar, günlük sayfası ve tarihi verilerek yapılacaktır.

2.4.6. Bilgi Testi

Araştırmacı tarafından yürütülen özel eğitimde öğretim teknolojileri ve materyal dersi kapsamında lisans öğrencilerine beş adet bilgi testi yapılmıştır. Testler anlatılan konulardan sonra iki haftalık aralıklarla uygulanmıştır. Dört test işlenen konu özelinde, bir test ise dönem sonu genel değerlendirme amacıyla uygulanmıştır. Test sonrası düşük puan alınan bölümler gözden geçirilmiş ve takip eden hafta içerisinde öğrencilerden yeniden konuyla ilgili materyal ödevleri hazırlamaları istenmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Araştırma kapsamında toplanan veriler, içerik analizi ile sistematik şekilde analiz edilmiştir. Eylem araştırmalarında sistematik bir yaklaşımın kullanılma amacı, veri toplanma, analiz ve raporlaştırma basamaklarının eş zamanlı olarak gerçekleşmesidir. Sitematik şekilde gerçekleştirilen içerik analizinin temel adımları; elde edilen verilerin incelenmesi, verilerin araştırma sorularıyla ilişkilendirilmesi ve sınanması, bulgular için yansıtma yapılması, uygulamaya konacak eylemlerin planlanması yer almaktadır (Gürgür, 2016). Eylem araştırması döngüsünün devamlı şekilde değişime açık olması, bu değişim sonucunda eylemlerin planlanması ve gerçekleştirilmesi sistematik şekilde analiz ihtiyacı doğurmaktadır (Altrichter, Posch and Somekh, 2005). Şekil 2.8. incelendiğinde, içerik analiziyle gerçekleştirilen sistematik sürecin basamakları görülecektir.



Şekil 2.8. *Sistematik Şekilde Gerçekleştirilen Analiz Süreci (Huberman and Miles, 2002)*

Şekil 2.8.'de aktarıldığı üzere sistematik analiz süreci birbirini sıralı şekilde takip eden adımlardan meydana gelmektedir. Araştırma planı çerçevesinde toplanan veriler gözden geçirilir; önemli olduğu düşünülenler veriler seçilerek bulgulara dönüştürülür. Verilerin analiz edilmesi sonrası ortaya çıkan bulgular kuramsal bir çerçeveye dayandırılarak raporlanır. Eylem araştırmasının esnekliği ve değişime izin vermesi nedeniyle ihtiyaç halinde veri analizi ve seçimi basamağından yeni bulgular rapora dahil edilebilir (Huberman and Miles, 2002).

Araştırma kapsamında "Word Cloud (Kelime Bulutu)" analizi de yapılarak raporlanmıştır. Kelime Bulutu Analizi NVIVO 11 programı aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Kelime Bulutu yarı yapılandırılmış görüşmeler sonucu elde edilen verileri desteklemek, katılımcıların aktardıkları görüşlerdeki vurguları ve eğilimleri somutlaştırmak amacıyla kullanılmıştır (Heimerl vd., 2014).

2.6. Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği-İnandırıcılığı (Trustworthiness)

Nitel araştırmaların gerçekleştirildiği ortamda, araştırmacı kurumun bir üyesi ya da çalışanıysa yanlılık tehlikesi ortaya çıkabilmektedir (Hesse-Biber ve Leavy, 2011). Yanlılığın ortadan kaldırılabilmesi ve objektif bir yansıtma yapılabilmesi; araştırma geçerliğini sağlayacak önlemlerle mümkün olmaktadır. Gerçekleştirilen araştırmanın

geçerliği, güvenirliğini ya da inandırıcılığını (trustworthiness) sağlamak amacıyla veri çeşitliliği yoluna başvurulmuştur. Veri toplanan kaynaklar arasında video kayıtları, ses kayıtları, dokümanlar, araştırma günlüğü, toplantı tutanakları ve süreç içinde ortaya çıkan ürünler yer almaktadır. Araştırmanın birçok açıdan kontrol edilmesi ve doğrulanması veri çeşitliliği kullanılarak sağlanmıştır (Creswell, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Yin, 2012). Veriler derinlemesine inceleme yapılabilecek şekilde uzun süreli ve detaylı olarak toplanarak, ayrıntılı şekilde betimlenmiştir. Verilerin birbirleriyle tutarlı bir bütünlük sağlamasına ve alanyazındaki araştırmalarla bağdaştırılarak detaylı şekilde raporlaştırılmasına önem verilmiştir (Denzin ve Giardina, 2011). Araştırma süreci boyunca gerçekleştirilen geçerlik toplantılarında uzman görüşlerine başvurulmuştur. Geçerlik komitesi araştırma sürecinin tüm basamaklarını kontrol ederek araştırmacının rolünü tanımlamış, araştırma modeline uygunluğunu onaylamıştır (Bogdan ve Biklen, 2007). Ek olarak, yılda iki defa olacak şekilde tez izleme komitesi toplantıları gerçekleştirilmiş ve öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılmıştır. Veri kaybını önleme amacıyla yarı yapılandırılmış ya da yapılandırılmamış görüşmeler ve süreçteki tüm toplantılarda dijital ses kaydı alınmış; kayıtların dökümü yapılarak yazılı hale getirilmiştir. Süreç boyunca elde edilen tüm veriler türlerine göre tarih, saat ve ortam detaylarıyla birlikte düzenli şekilde sınıflandırılmış ve dosyalanmıştır (Creswell, 2005; Hesse-Biber ve Leavy, 2011).

2.7. Araştırma Etiği

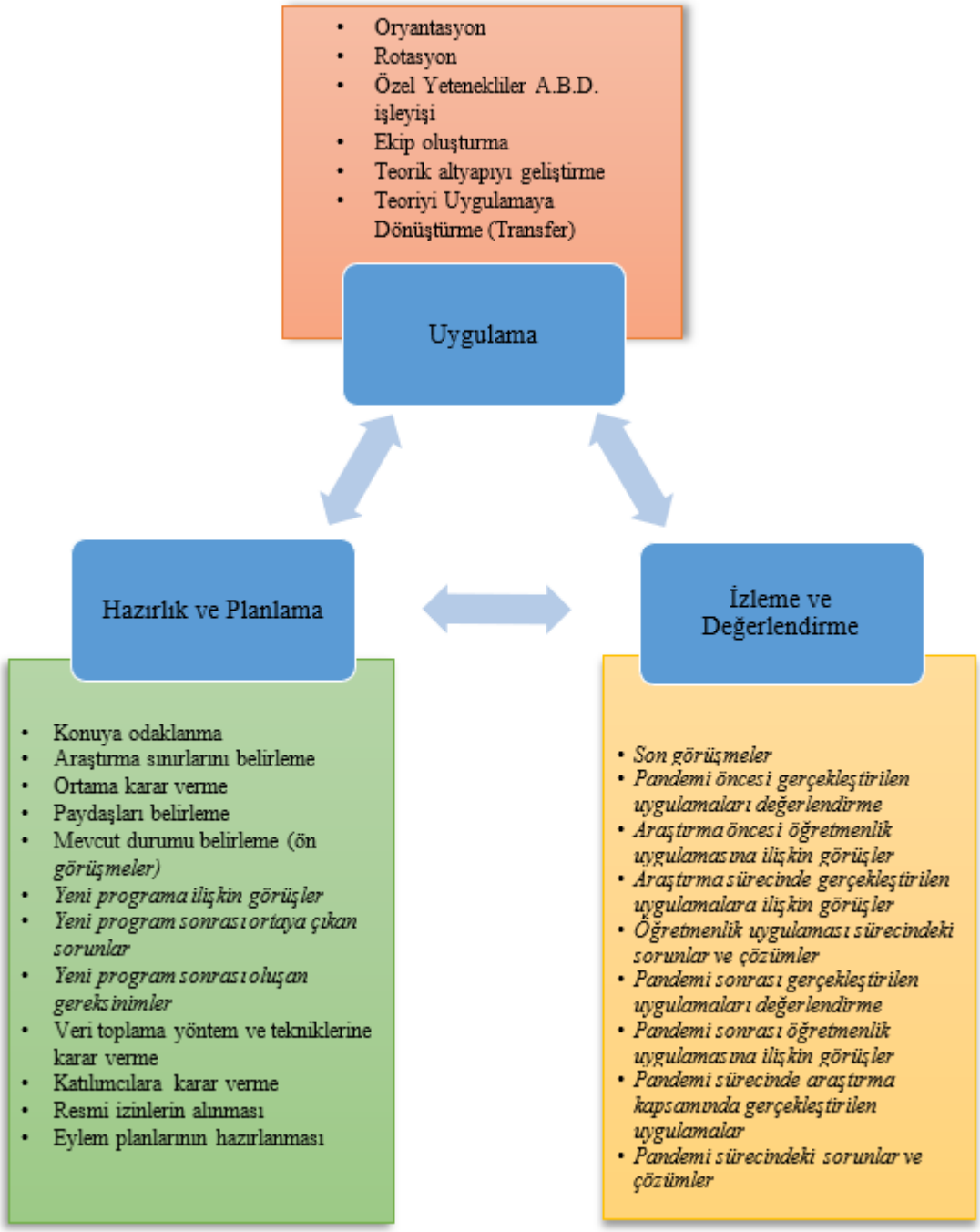
Araştırma için araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitenin Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu'ndan izin alınmıştır. 86289 numaralı etik kurul izni Ek 6'da verilmiştir. Araştırmanın tüm basamakları ve elde edilen verilerin ne şekilde kullanılacağı, bilgilendirilmiş onam formu aracılığıyla katılımcıların bilgisine sunulmuştur (Ek-10). Katılımcılardan sözlü ve yazılı olarak izin alınmış; ek olarak istedikleri zaman araştırmadan çekilebilecekleri bilgisi katılımcılarla paylaşılmıştır (Bogdan ve Biklen, 2007).

Yanlılık ilkesinin önüne geçilebilmesi adına araştırma boyunca toplanan veriler herhangi bir değişiklik yapılmaksızın, katılımcıların aktardığı şekilde birebir cümlelerle döküm haline getirilmiştir (Gay, Mills ve Airasian, 2006). Gizlilik ilkesinin bilgilendirilmiş onam formunda aktarıldığı gibi gerçekleştirilebilmesi için katılımcılara meslek-numara şeklinde kod isimler atanmıştır. Sorumluluk ilkesi doğrultusunda eylem

planları ve uygulamalar sistematik şekilde gerçekleştirilmiştir. Bir diğer etik ilke olan "adil paylaşıma uygun hareket etme" ilkesi göz önünde bulundurarak; araştırmada yer almayan diğer son sınıf lisans öğrencilerinin gereksinimleri doğrultusunda da uygulamalar yapılmıştır. Katılımcılara araştırma başında yapılan bilgilendirmeler ve sorumluluklar dışında bir görev yüklememeye özen gösterilmiş, sorumluluk alanları çerçevesinde çalışmayı sürdürmeleri sağlanmıştır (Cresswell, 2005; Hesse-Biber ve Leavy, 2011; Yıldırım ve Şimşek, 2011). Şeffaflık ve dürüstlük ilkesi doğrultusunda, mümkün olan tüm veriler ses ya da video kaydı aracılığıyla toplanmıştır (Denzin ve Giardina, 2011; Miles ve Huberman, 2002).

3. BULGULAR

Özel eğitim öğretmenliği programında öğretmenlik uygulamasının geliştirilmesi amaçlanan çalışma üç temel aşamada gerçekleştirilmiştir. Elde edilen verilerin analizi sonrası ortaya çıkan bu aşamalar (a) hazırlık ve planlama, (b) uygulama, (c) izleme ve değerlendirme şeklindedir. Şekil 3.1.'de üç temel aşamanın oluşturduğu araştırma süreci döngüsüne yer verilmiştir.



Şekil 3.1. *Araştırma Sürecinin Genel Döngüsü*

Şekil 3.1.'de görüldüğü üzere araştırma süreci sarmal şekilde üç temel aşamadan oluşmaktadır. Sürecin her aşamasında kendi içerisinde döngüler ortaya çıkarmıştır. Hazırlıktan, değerlendirme basamağına kadar araştırma sürecinin tamamında geçerlik komitesi aktif olarak sürece dahil olmuştur. Bulgular bölümünde, Şekil 3.1.'de yer alan temel aşama ve içerisinde barındırdığı döngülerin detayları verilerek sunulmuş; elde edilen bulgular, aşamaların gerçekleşme sırasına göre raporlaştırılmıştır

3.1. Birinci Aşama: Hazırlık ve Planlama (10.06.2019-25.10.2020)

Araştırma süreci ilk olarak hazırlık aşamasıyla başlamıştır. Bu aşamada sıklıkla araştırmacı ve tez danışmanı arasındaki birebir görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Tez danışmanıyla birlikte alınan kararlar doğrultusunda hazırlık aşaması beş adımdan oluşmaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 17.06.2019). Bu adımlar (a) konuya odaklanma, (b) araştırmanın gerçekleştirileceği ortama karar verme, (c) araştırma sınırlarını belirleme, (d) konuya ilişkin paydaşları belirleme, (e) sorunları tespit etme şeklindedir.

3.1.1. Konuya Odaklanma

Araştırmacı ve tez danışmanı arasında yapılan ikili görüşmelerde, zihin engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği, özel yetenekliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği programlarının lisans düzeyinde özel eğitim öğretmenliği programı olarak birleşmesi sonrası öğretmenlik uygulaması dersinin işleyişine ilişkin yapılacak bir araştırmanın özgün ve yeni olacağına karar verilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 07.07.2019, s. 3). Araştırmacı, lisans eğitimine ek olarak yüksek lisans ve doktora eğitimi boyunca dört dönem ileri düzeyde öğretmenlik uygulama dersi almıştır. Ayrıca altı dönemdir de işitme engellilerde öğretmenlik uygulaması dersini yürütmektedir. Bu adımda araştırmacının öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin geçmiş deneyimleri ve konuya ilişkin yapılan alanyazın taramaları odaklanma sürecini destekleyen unsurlar olmuştur. Bu aşamada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim programının lisans düzeyinde birleştirilmesi sonrası özel eğitim bölümü öğretmenlik uygulaması dersine hazır mı?
2. Birleşme sonrası öğretmenlik uygulaması dersi nasıl yürütülecek?
3. Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin oluşan sorunlar nelerdir?
4. Uygulama yürütücülerinin oluşan sorunlara ilişkin çözüm önerileri nelerdir?

5. Programın birleştirilmesi öğretmenlik uygulaması dersi için yeni gereksinimler doğurmuş mudur?
6. Varsa bu gereksinimler nelerdir ve nasıl karşılanabilir?

3.1.2. Araştırma Sınırlarını Belirleme

Özel eğitim öğretmenliği programının lisans düzeyinde birleştirilmesi sonrası çalışılacak konunun sınırları araştırmacı ve tez danışmanının yaptığı birebir toplantılarda belirlenmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersleri için özel eğitim okullarındaki sınıflara girmeksizin, uygulama sürecinde kalıcı ve sistematik bir düzen oluşturma amaçlanmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 23.07.2019, s. 4). Başlangıçtaki veriler bu amaçla toplanmış ve eylem planları gerçekleştirilmiştir. Ancak pandemi ile birlikte öğretmenlik uygulaması dersi yürütülen sınıflara ilişkin planlama ve müdahale ihtiyacı hissedilmiştir. Bu nedenle, araştırmanın hazırlık aşamasındaki sınırların dışına çıkılmış ve sistem oluşturmaya ek olarak lisans öğrencilerinin yürüttüğü uygulamalara sınıf içi müdahaleler de gerçekleştirilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 26.03.2020, s. 23).

3.1.3. Araştırmanın Gerçekleştirileceği Ortama Karar Verme

Hazırlık aşamasında özel eğitim öğretmenlik uygulamasında sistem oluşturma hedeflendiğinden tez danışmanı ve araştırmacı, çalışmanın yürütüleceği ortam olarak Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi E blok belirlenmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersinin geliştirilmesi amacıyla belirlenen bu ortama ek olarak, pandemi sonrası sınıf içi uygulamaları da araştırmaya dahil etme zorunluluğu doğmuştur. Bu nedenle çevrim içi platformlar kullanılmış ve öğretmenlik uygulaması dersinin yürütüldüğü Zoom platformu, araştırma ortamı olarak çalışmaya eklenmiştir. Sınıf içi uygulamaları da araştıramaya dahil etme karar sürecinde araştırmacı ve tez danışmanına ek olarak geçerlik komitesi de yer almıştır (I. Geçerlik Komitesi Kararları, 01.07.2019).

3.1.4. Konuya İlişkin Paydaşları Belirleme

Özel eğitim öğretmenlik uygulaması sürecinde birçok paydaş yer almıştır. Bu nedenle araştırmaya katılması beklenen paydaşlar hazırlık aşamasında belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma ilerledikçe ve gereksinim duyuldukça yeni paydaşlar sürece dahil olmuştur. Ancak başlangıç aşamasında öğretmenlik uygulamasındaki anahtar kişilerden hızlı şekilde veri toplanması gerektiğine karar verilmiştir (Araştırmacı Günlüğü,

05.08.2019, s.5). Bu kişilerden alınan veriler sonucu öncelikli sorunların tespit edilmesi ve bu sorunlara ilişkin planlama yapılması öngörülmüştür.

3.1.5. Mevcut Durumu Belirleme (Ön görüşmeler)

Bu aşamada öğretmenlik uygulaması dersindeki tecrübeli öğretim üyeleri, ana bilim dalı başkanları, bölüm başkan yardımcıları ve özel eğitim öğretmenleriyle ön görüşmeler gerçekleştirilmiş; yapılan analizlerde üç temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; yeni özel eğitim programına ilişkin görüşler, sorunlar ve gereksinimler olarak belirlenmiştir.

3.1.5.1. Özel Eğitim Programına İlişkin Görüşler

Gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen bulgulara baktığımızda; öğretim üyeleri tarafından yeni özel eğitim programına olumlu bakıldığı ancak programların birleştirilmesi sürecinin sistemli olarak gerçekleştirilmediğine yönelik görüşler bildirilmişken; öğretim üyelerinin aksine öğretmenlerin, mevcut değişikliği doğru bulmadıkları bulguları dikkat çekmektedir. Öğretim Üyesi 1 görüşlerini,"Bana göre eğer sistem çok uygun bir şekilde oturtulmuş olsaydı ki bana göre değil. Tamam diyebilirdim ama benim hep şöyle görüşüm var. Kişiler üniversite sınavını nasıl girerken seçim yapıyorlardı öncesinde kendini hangi alana yeterli hissediyorsa bence oluyor." şeklinde ifade etmiştir.

Yeni özel programına ilişkin katılımcıların farklı tutumları olduğu görülmektedir. Genel olarak öğretmenler, *özel eğitim öğretmenliğinin tek çatı altına toplanmasını doğru bulmadıklarını* ifade etmiştir. Öğretmen 7 birleşime ilişkin görüşlerini "Özel eğitim birleşmesini ben doğru bulmuyorum. Çünkü bu dört senelik lisans durumunda. Yani yetişen üniversite öğrencileri yeteri kadar özel alanlarda daha iyi olduğunu düşünüyorum. Çünkü bizde ciddi anlamda branşlaşma olması lazım. Çünkü zaten her çocuk birbirinden farklı ve engel durumları da bu durumunda daha da belirgin değiştirerek kopar, daha durumlarda çıkıyor bence." şeklinde açıklamıştır.

Öğretmelerin aksine öğretim üyeleri ise genel olarak *yeni özel eğitim programına olumlu bakmaktadır*. Bu programın ihtiyaca yönelik gerçekleştiği sorunları, eksikleri olsa da kaçınılmaz bir adım olduğu görüşü yaygındır. Nitekim Öğretim Üyesi 3 bu durumu "İşitme, zihin hangi alanda mezun olursa olsun kendi alanına mı atancak? Hayır. Belliydi birleşeceği biraz zamansız ve hızlı oldu sadece. Zaten seneler önce de tek bölümdü şimdi yine öyle. Bundan sora ne yapılcağına bakmak lazım." ifadeleriyle aktarmıştır. Bakanlık

yetkilisi de öğretim üyelerine benzer şekilde bir tutum sergilemektedir. MEBBİS Bakanlık Yetkilisi "Atamada birleştikten sonra üniversitelerde de birleşmesi normal. Özel yeteneklilerin tekrar özel eğitim altına dahil edilmesine şaşırdım sadece." görüşünü belirtmiştir.

3.1.5.2. Program Sonrası Ortaya Çıkan Sorunlar

Elde edilen bir diğer tema ise yeni programın beraberinde getirdiği sorunlar olmuştur. Bu sorunlardan ilki *seçilen alt alan ve öğretmenlik uygulaması yapılacak sınıfların uyuşmaması* olarak tespi edilmiştir. Öğretim Üyesi 2 bu uyuşmazlığı "Bize bu şu sorunu getirecek. İşitme yan dalını seçen bir arkadaşımız aynı zamanda zihinde seçebiliyor. Ama gel gelelim uygulamayı nasıl yapacaklar. En baş sorunumuz bu." ifadeleriyle aktarmıştır.

Diğer bir sorun ise *öğrenci sayısının fazla olmasıdır.* Öğretim Üyesi 1 "Açıkçası biraz işimiz zor çünkü aynı ilde bir üniversite daha var. Dolayısıyla önümüzdeki yıl uygulamaya başlayacak öğrenci sayımız çok fazla. Ertesinden gelecek öğrenci sayısı da çok fazla aynı miktarda." görüşüyle bu durumu açıklamıştır. Öte yandan *okul sayısının az olması* da sorunlar arasında gösterilmektedir. Öğretim Üyesi 6 bu durumu "Eskişehir'deki okul sayımız o kadar fazla değil. Nerede uygulama yapacağımız birazcık bizi zorluyor. Keza işitmeyi seçen arkadaşlarım kaynaştırmada mı yapacaklar yoksa işitme yetersizliği olan okulların devam ettiği o çocukların devam ettiği okullarda yapacaklar. Açıkçası kafamızda bir sürü tam böyle netleşmemiş sorular var artık" ifadeleriyle aktarmıştır.

Öğretmenlik uygulaması yürüten öğretim üyelerinin iletişim eksikliği olduğu da bulgular arasında yer almaktadır. Öğretim Üyesi 3 "Alanlar ayrıyken de iletişim eksikliğimiz vardı. Şimdi daha da karmaşık hale gelcek. Eskiden daha az sayıda öğretim elemanı bu dersi veriyordu. Şimdi daha kalabalık bir kadro var. Bu bir taraftan olumlu ama nasıl diyim süreç şu an çok daha dağınık işleyecektir bence." görüşüyle iletişim eksikliğini vurgulamıştır.

Katılımcılar yeni programla birlikte *lisans eğitimi sonrası karşılaşılan özel gerekesinimli öğrenciler arasındaki farklılıklara* da değinmiştir. Bu farklılığa ilişkin Öğretmen 8 "Ben işitme engelliler öğretmeniyim, şu anda özel eğitim okulunda zihinsel engellilerde çalışıyorum. Sınıfımda iki tane normal bir zihinsel engelli öğrenci var.

Onlarla ilgili dersleri zaten almadım. Şimdi bu öğrencilerde aynı sorunla karşılaşacak. Bir alanda uygulama yapıp nasıl uzmanlaşçak?" görüşlerini belirtmiştir.

Eski programdaki öğrencilerle, yeni programa tabi olan öğrencileri karşılaştıran öğretmenler de, bazı sorunlar aktarmışlardır. Bu sorunlardan en dikkat çekeni; yeni öğrenci grubunun *sadece akademik beceri odaklı* olduğudur. Bu durumu Öğretmen 12, "Birleşme sonrası yani birleşme sonrası şu anda onlarda mesela akademik konulara yönelmiş durumdalar. Ben daha çok böyle toplumsal uyum becerileri ile ilgili ders vermeye çalışıyorum. Ya bir benim açından yani zihin engelli çocuklar açısından toplumsal uyum becerileri olsun, sosyal beceriler olsun, iletişim becerileri ve davranış problemleri daha önemli. Onlar hani nasıl düzelteceklerini bilmiyorlar daha." sözleriyle aktarmıştır.

Katılımcılara göre bir diğer sorun ise, *öğrencilerin bilmedikleri şeyleri uygulamaya çalışmasıdır.* Öğretmen 11 bu konudaki görüşlerini; **"**Bilmediği bir şeyi yapıyor şu anda yapıyor nasıl yapıyor? Yani dersi almamış çünkü. BÖP hiç yapmamış. Şimdi onu yapmaya çalışıyor. Tabii ki de çok büyük zorluklarla karşılaşıyoruz ve uygulamada sıkıntı var kavramları akademik boyutta bilmiyorlar sonuçta." Şeklinde açıklamıştır. Öğretim Üyesi 1 ise benzer soruna ilişkin **"**BİLSEM'leri ve destek eğitim odalarını şu an tanımıyor bu sistem." ifadesini kullanmıştır.

Sorunlar temasında son olarak dikkat çeken bulgu ise *öğretmenlik uygulaması ders saatlerinin az olmasının yanında uygulama sürelerinin kısa olmasıdır*. Yeni programın getirileriyle birlikte daha çok uygulamaya yer verilmesine ilişkin Öğretim Üyesi 4 "Uygulama saatleri yetersiz. Eskiden bile az buluyoduk şimdi çok daha aza düştü." görüşünü belirtmiştir. Öğretmen 9 ise aynı soruna ilişkin benzer şekilde "Staj saatleri ve sayısının artması lazım. Bu şekilde çok kısıtlı öğreniyorlar. Her alana her sınıfa gitmeleri lazım ama böyle mümkün değil." ifadelerini aktarmıştır.

3.1.5.3. Program Sonrası Oluşan Gereksinimler

Listelenen sorunlarla bağlantılı olarak öğretmenlik uygulamasına ilişkin gereksinimlerde ortaya çıkmıştır. Bu gereksinimlerden ilki *bölüm birleşiminden kaynaklı olarak ortak değerlendirme formu ihtiyacıdır.* Bu ihtiyaca yönelik Öğretim Üyesi 5 "Vardığımız sonuç programın birlikte yürütülmesi. Ancak bunu yapabilmemiz için hepimizi bir araya gelip ortaklaşa şimdiye kadar uyguladığımız işitmenin ayrı zihin ayrı

uygulamış olduğumuz değerlendirme formlarının gözden geçirilmesi gerekiyor.” görüşünü belirtmiştir.

Kuralların ve sınırların belirlenmesi için genel bir yönerge listesine ihtiyaç olduğu da anlaşılmıştır. Yönergeye ilişkin Öğretim Üyesi 1 “Şu anda bir kaos var. Kimse ne yapacağını nerden başlıyacağını, nasıl sürdürceğini bilmiyo. Yeni bir sisteme ve görev dağılımına ihtiyaç var.” görüşünü aktarmıştır.

Gereksinimler arasında son olarak *özel yeteneklilere eğitim veren kurum ve sınıfların öğretmenlik uygulaması için açılması* yer almaktadır. Öğretim Üyesi 2 bu ihtiyacı “Üstün yetenekleri seçmiş arkadaşlarımız var. Bugün onlar da devreye giriyor. Onların gidebileceği uygulama okulları çok çok sınırlı. BİLSEM'ler var ama MEBBIS programına tanımlı değil BİLSEM’ler şu anda ya da okulların destek eğitim odaları var ama yine dediğim gibi MEBBİS dediğimiz bir MEB sisteminin uyguladığı uygulama öğrencileri için sisteme girmemizi öngördüğü bir sistem var ama BİLSEM'leri ve destek eğitim odalarını şu an tanımıyor bu sistem.” ifadeleriyle belirtmiştir.

Ön görüşmeler sonrası ulaşılan verileri desteklemek ve katılımcıların eğilimlerini derlemek amacıyla görüşme dökümleri WordArt programı aracılığıyla yeniden analiz edilmiştir. Mevcut durumda saptanan sorunların daha somut bir yapıyla sunulabilmesi için programın Word Cloud (Kelime Bulutu) seçeneği kullanılmıştır. Şekil 3.2.’de ön görüşmelere ilişkin kelime bulutunda yer alan bulgular verilmiştir.

Şekil 3.2. *Ön Görüşmeler Kelime Bulutu Bulguları*

Kelime bulutunda yer alan bulgular yukarıda listelenen sorunlarla örtüşmektedir. Özel eğitimin lisans düzeyinde birleştirilmesi sonrası öğretmenlik uygulaması dersinin karmaşık hale geldiği, objektif değerlendirme kriterlerine, ekip çalışmasına, iş birliğine ihtiyaç olduğuna ilişkin vurgularla karşılaşılmıştır. Ek olarak iletişim eksikliği, öğrenci sayısının fazla, okul sayısının ise az olması, anabilim dallarına ayrıştırılmış eski programın devam etmesi gerektiği gibi bulgulara rastlanmıştır. Lisans öğrencilerinin teorik altyapılarının güçlendirilmesi ve özel yetenekliler eğitimi alt alanını seçen öğrenciler için BİLSEM'lerde öğretmenlik uygulaması yapma gereksinimi de kelime bulutunda karşılaşılan bulgular arasındadır.

Hazırlık aşamasında ortaya çıkan ön veriler ışığında özel eğitim programında öğretmenlik uygulamasının geliştirilmesine ilişkin çalışmanın planlama basamağına geçilmiştir.

3.1.6. Planlama (21.10.2019-26.11.2019)

Planlama aşaması araştırmacı, danışmanı ve geçerlik komitesi tarafından çalışmayla ilgili kararlar alınarak yürütülmüştür. Bu kararlar arasında veri toplama yöntem ve tekniklerinin ve katılımcıların belirlenmesi, resmi izinleri alınması ve eylem planlarının hazırlanması yer almaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 25.08.2019, s. 7).

3.1.7. Veri Toplama Yöntem ve Tekniklerinin Belirlenmesi

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla katılımcılarla ön görüşmeler yapılmasına karar verilmiştir. Görüşmelerin genelinde yarı yapılandırılmış soruların kullanılmasına, gerekli durumlarda yapılandırılmamış görüşmeler ya odak grup görüşmeleri yapılması uygun bulunmuştur. Mümkün olan tüm görüşmelerden ses kaydı alınmasına, toplantıların, komitelerin, derslerin video kaydına alınmasına ve ilgili dokümanların toplanmasına karar verilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 29.08.2019, s. 7).

3.1.8. Katılımcıların Belirlenmesi

Hazırlık aşamasında, araştırmaya dahil edilmesi öngörülen paydaşlar arasından katılımcılar belirlenmiştir. Bu katılımcılar arasında araştırmanın gerçekleştiği üniversitenin özel eğitim bölümünde görev yapmakta olan öğretim üyeleri, bünyesinde özel eğitim bölümü bulunan üniversitelerde görev yapan öğretim üyeleri, öğretmenler, Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Uzmanı, İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü Yetkilisi ve

araştırmanın gerçekleştiği üniversitenin özel eğitim bölümünde öğretmenlik uygulaması dersini alan lisans öğrencileri yer almaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 29.08.2019 s. 7).

3.1.9. Resmi İzinlerin Alınması

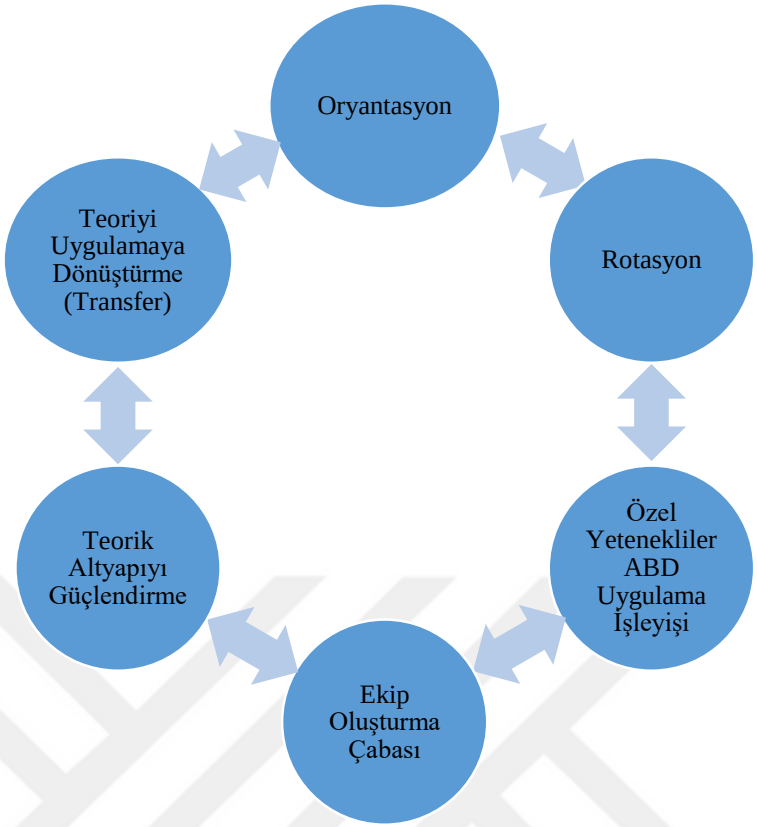
Çalışmanın gerçekleştirilebilmesi için ilgili üniversitenin Bilimsel Araştırma ve Etik Kuruluna araştırma önerisi sunulmuştur. Araştırma önerisi "Gönüllü katılımcı formu tüm ölçme araçlarını içerecek biçimde hazırlanmalıdır" ibaresinin tamamlanması koşuluyla kabul edilmiştir. İfade edilen evrakların tamamlanması sonrası kurul tarafından 27.11.2019 tarihinde araştırmaya onay verilmiş ve eylem planlarının hazırlanması aşamasına geçilmiştir.

3.1.10. Eylem Planlarının Hazırlanması

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen ön görüşmeler ve analizler, geçerlik komitesine aktarılmıştır. Tespit edilen gereksinimlerin giderilmesi ve sorunların ortadan kaldırılmasına ilişkin çözüm önerileri sunulmuştur. Araştırmacı, "sorunların tespit edilmesi" basamağında belirlediği öncelikli sorunları komiteye sunulmuş; çözülmemesi halinde öğretmenlik uygulaması dersinde aksaklıklara yol açabilecek öncelikli sorunlardan başlanarak adım adım ilerlenmesi ve "uygulamaların gerçekleştirilmesi" basamağına geçilmesi konusunda komite onayı alınmıştır (II. Geçerlik Komitesi Kararları, 21.11.2019).

3.2. İkinci Aşama: Uygulamaların Gerçekleştirilmesi (06.07.2019-08.01.2021)

Araştırma kapsamında toplanan veriler adım adım analiz edilmiş ve analizlerle birlikte uygulama gerçekleştirilen altı döngü ortaya çıkmıştır. Araştırma kapsamında ulaşılan döngüler Şekil 3.3.'de verilmiştir.

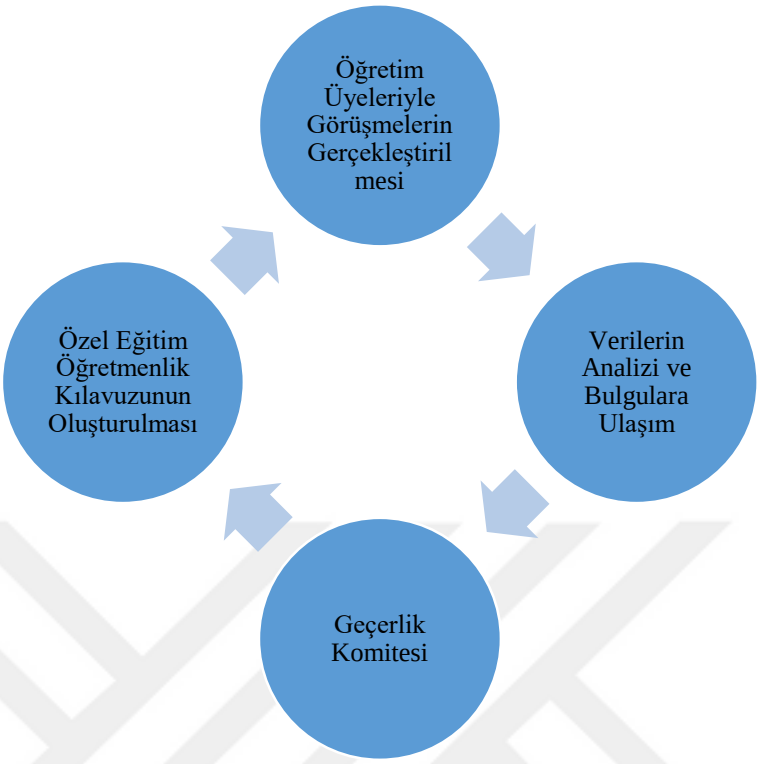


Şekil 3.3. *Araştırma Kapsamında Gerçekleşen Döngüler*

Şekil 3.3.'de görüldüğü gibi araştırmada; oryantasyon süreci, rotasyon, özel yeteneklilerin eğitimi ABD uygulama işleyişi, ekip oluşturma çabası, teorik altyapıyı güçlendirme ve teoriyi uygulamaya dönüştürme (transfer) döngüleri yer almaktadır. Her döngü, izleyen bölümlerde detaylandırılmıştır.

3.2.1. Oryantasyon Süreci

Özel eğitim öğretmenliği programının birleştirilmesi sonrası, öğretmenlik uygulaması dersinin nasıl yürütüleceğine ilişkin birçok soru işaretiyle karşılaşılmıştır. Henüz çok yeni olan bu birleşmenin öğretim yılına çok yakın bir tarihte yapılması, karşılaşılan sorunların çözümüne ilişkin hızlı kararlar almayı gerektirmiştir. Araştırma kapsamında öğretmenlik uygulaması sürecinde araştırmanın gerçekleştiği özel eğitim bölümünde ve diğer üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde çalışan öğretim üyeleriyle yapılandırılmamış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler sonrası özel eğitim bölümü öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin öncelikli sorunlar tespit edilmiş ve öncelik sırasına göre bu sorunlara yönelik planlamalar yapılmıştır. Oryantasyon sürecinde izlenen döngü Şekil 3.4.'de verilmiştir.



Şekil 3.4. *Oryantasyon Süreci Döngüsü*

Şekil 3.4.'de belirtildiği gibi oryantasyon sürecinde öğretim üyeleriyle ön görüşmeler gerçekleştirilmiş, görüşmelerden elde edilen veriler analiz edilmiş, bulgulara ulaşılmış, bulgular geçerlik komitesine sunulmuş ve komiteden, öğretmenlik uygulaması dersi ders kılavuzunun oluşturulması onayı alınmıştır.

3.2.1.1.Öğretim Üyeleriyle Görüşmelerin Gerçekleştirilmesi

Araştırmanın gerçekleştirildiği üniversitenin özel eğitim bölümünde görev yapan ve öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde yer alan öğretim üyeleriyle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu görüşmelerde eğitim öğretim yılı başlamadan öncelikli olarak bir sistem oluşturulması gerekliliği vurgulanmıştır. Öğretim Üyesi 3 bu gerekliliği "Şimdiki programımız çok yeterli gelmiyor açıkçası. Program gibi sistemsel bir yeniliğe ihtiyaç olacağı da açık." şeklinde belirtmiştir.

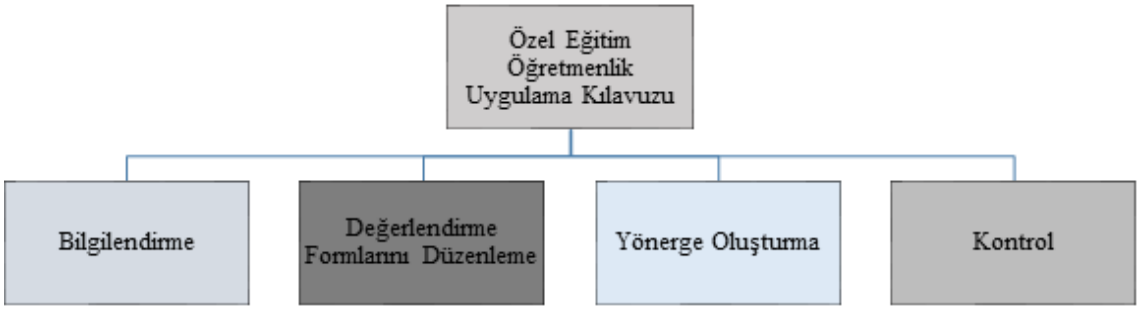
Araştırma yapılan üniversite dışında, bünyesinde özel eğitim bölümü aktif olan diğer üniversitelerden öğretmenlik uygulamasını nasıl yürüteceklerine ilişkin bilgi alışverişinde de bulunulmuştur. Bu görüşmeler katılımcıların talebiyle kayıt altına alınmamıştır (Araştırmacı Günlüğü, 07.07.2019, s.2). Görüşülen öğretim üyeleri

“Bugüne kadar ağırlıklı olarak zihin engelliler eğitimi alt alanında öğretmenlik uygulamasını yürüttüklerini ve benzer şekilde devam edeceklerini” belirtmişlerdir. Osmangazi üniversitesindeki öğretim üyesi ise “henüz net bir planlama yapılmadığını fakat işitme, zihin gibi alt alanlara göre yerleştirme yapmayı düşündüklerini” aktarmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 07.07.2019, s. 2-3). Öğrencilerin seçtikleri alt alanlara göre öğretmenlik uygulaması sürecine dahil olacakları anlaşılmaktadır. Özetle özel eğitim programının henüz çok yeni olması ve üniversiteler arasındaki farklı işleyiş nedeniyle araştırmanın gerçekleştirildiği üniversiteye uyarlanabilecek bir modele ulaşılamamıştır. Bu nedenle hızlı bir planlama ve sistem oluşturma çabası içerisine girilmiştir.

3.2.1.2.Özel Eğitim Öğretmenlik Uygulama Kılavuzunun Oluşturulması

Araştırmacı elde ettiği verilerin analiz sonuçlarını ve planlamanın ilk basamağını danışmanına aktarmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 14.07. 2019, s.3). Danışmanla yapılan görüşme sonrası ilk geçerlik komitesinin gerçekleştirilmesi kararı alınmıştır. Bu amaçla 1. Geçerlik Komitesi toplanmış ve ulaşılan bulgular üyelere aktarılmıştır. Eğitim öğretim yılı başlamadan öğretmenlik uygulaması ders kılavuzunun oluşturulmasına karar verilmiştir (I. Geçerlik Komitesi Kararı, 01.07.2019).

2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı başlamadan önce oluşturulacak öğretmenlik uygulaması kılavuzuna ihtiyacı katılımcı ifadelerinden anlaşılmaktadır. Nitekim Öğretim Üyesi 1 bu ihtiyacı “ hepimizi bir araya gelip ortaklaşa şimdiye kadar uyguladığımız işitmenin ayrı zihin ayrı uygulamış olduğumuz değerlendirme formlarının gözden geçirilmesi gerekiyor” şeklinde belirtmiştir. Öğretim Üyesi 2 ise “ herkesin uyacağı ortak kurallar gerekli” şeklinde aktarmıştır. Bu kılavuz çerçevesinde değerlendirme formlarını düzenleme ve yönerge oluşturma olarak iki temel aşamadan söz edilebilir.



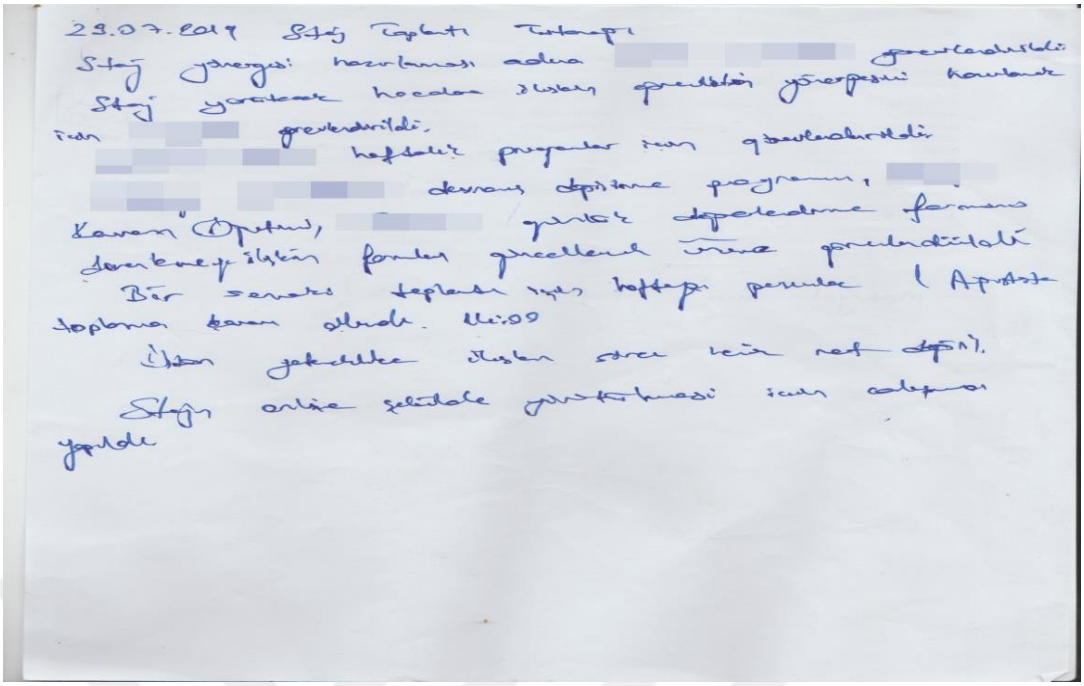
Şekil 3.5. *Kılavuz Hazırlama Şeması*

Şekil 3.5.'te aktarılan özel eğitim öğretmenlik uygulama kılavuzu düzenleme sürecinde üç toplantı düzenlenmiştir. Bu toplantılara özel eğitim bölümündeki öğretim üyeleri katılmıştır. Her alt alandan en az bir öğretim üyesinin katılımı sağlanacak şekilde 11 öğretim üyesi ile gerçekleştirilmiştir. Toplantılara ilişkin detaylar izleyen bölümde verilmiştir.

3.2.1.3. Bilgilendirme Toplantısı (29.07.2019)

Toplantıya davet edilen tüm öğretim üyelerinin katılımıyla bilgilendirme toplantısı gerçekleştirilmiştir. Toplantının amacı, öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin bir kılavuza ihtiyaç olduğu şeklinde açıklanmıştır. Katılımcılara, kendilerine bu konuda görevler düştüğü aktarılmıştır. Kılavuz hazırlama süreci sonunda;

- Uygulama yürütücülerinin görev ve sorumluluklarının belirlenmesi
- Dersi alan lisans öğrencilerinin görev ve sorumluluklarının belirlenmesi
- Uygulama koordinatörünün görev ve sorumluluklarının belirlenmesi
- Uygulama öğretmeninin görev ve sorumluluklarının belirlenmesi
- Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin yıllık planlamanın hazırlanması
- Zihin engelliler eğitimi alanında öğrenci uygulamalarını değerlendirme kriterlerinin ve not baremlerinin oluşturulması (beceri öğretimi, kavram öğretimi, sosyal beceri öğretimi, davranış değiştirme)
- İşitme, görme ve özel yetenekliler alt alanlarında değerlendirme kriterlerinin oluşturulmasının hedeflendiği katılımcılara belirtilmiştir. Kılavuz hazırlanmasına ilişkin gerçekleştirilen bilgilendirme toplantı tutanağı Görsel 3.1.'de verilmiştir.

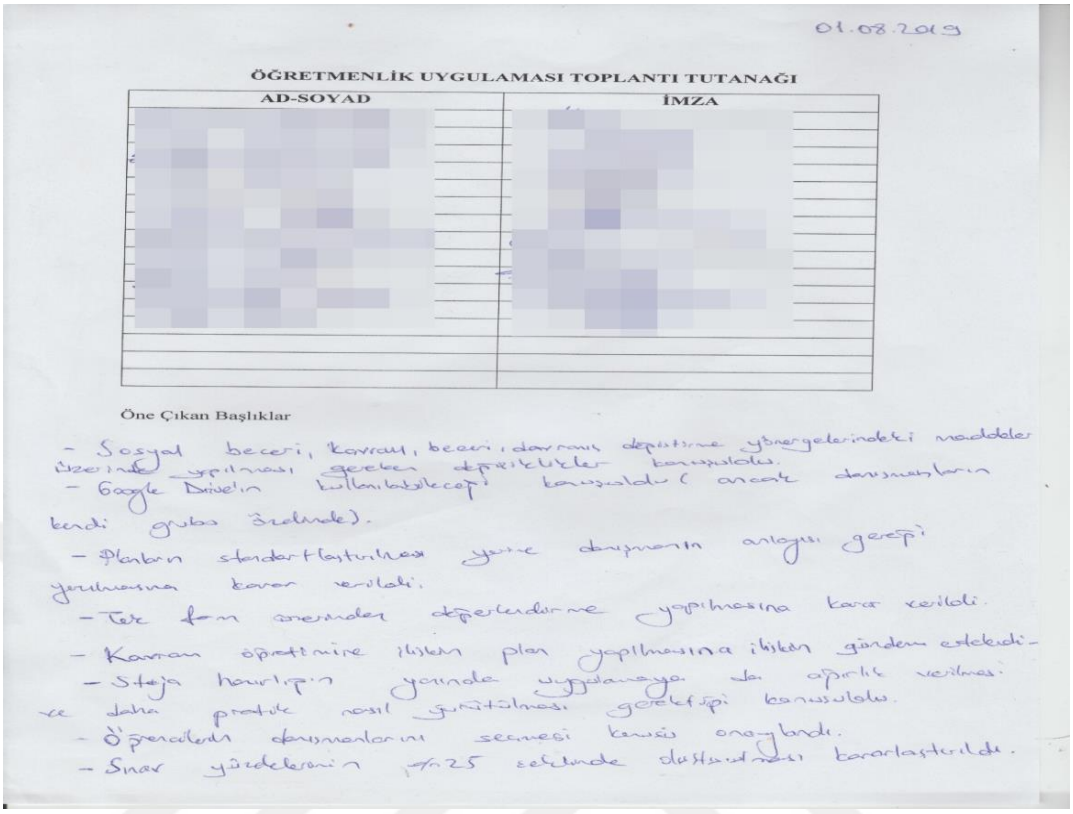


Görsel 3.1. *Bilgilendirme Toplantısı Tutanağı*

Bu amaçlar doğrultusunda öğretim üyeleri istedikleri yönergeyi hazırlamak üzere seçim yapmışlardır. Her bir yönergeyi iki farklı öğretim üyesi hazırlayacak şekilde görev dağılımı yapılmıştır. Sonraki toplantıda bu hazırlıklar karşılaştırılarak uygun görülen maddelerin oy birliği ile kabul edileceği açıklanmıştır. Öğretim üyeleri, daha önce zihin engelliler eğitimi alanında becerileri değerlendirme için hazırlanmış bir yönerge listesi olduğunu ve onun üzerinde çalışılabileceğini aktarmışlardır. Bu öneri kabul edilerek, bir sonraki toplantı tarihi belirtilmiş ve oturum sonlandırılmıştır.

3.2.1.4. Değerlendirme Formları ve Yönergeleri Oluşturma Toplantısı (01.08.2019)

Öğretim üyeleri önceki toplantıda üstlendikleri form ya da yönerge maddelerini oluşturmuştur. Tam katılımla gerçekleşen toplantıda hazırlanan taslaklara ilişkin emin olunmayan maddeler tartışmaya sunulmuştur. Örnek olarak "planlar standart şekilde yazılır" maddesi "danışmanın anlayışı gereği yazılmalıdır" şeklinde değiştirilmiştir. Ek olarak sosyal beceri, kavram öğretimi, davranış değiştirme yönergelerindeki maddelerin değişikliğine ilişkin tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Oy birliği ile kesin karar alınamayan maddeler bir sonraki toplantıya ertelenmiştir. Tüm bu formların tek tek kullanılması yerine birleştirilerek tek form şeklinde düzenlenmesine karar verilmiştir. Toplantı tutanağı Görsel 3.2.'de verilmiştir.



01.08.2019

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI TOPLANTI TUTANAĞI

AD-SOYAD	İMZA

Öne Çıkan Başlıklar

- Sosyal beceri, kavram, beceri, davranış değiştirme yönergelerindeki maddeler üzerinde yapılması gereken değişiklikler konuşuldu.
- Google Drive'ın kullanılabileceği konuşuldu (ancak danışmanların kendi grubu özelinde).
- Planların standartlaştırılması yerine danışmanın anlayışı gereği yürütülmesine karar verildi.
- Tek form önerisinden değerlendirme yapılmasına karar verildi.
- Kavram öğretimine ilişkin plan yapılmasına ilişkin gündem eklendi.
- Stoja hazırlığın yanında uygulamaya da ağırlık verilmesi ve daha pratik nasıl yürütülmesi gerektiği konuşuldu.
- Öğrencilerin danışmanlarını seçmesi konusu onaylandı.
- Sınav yüzdelerinin %25 şeklinde düzenlenmesi kararlaştırıldı.

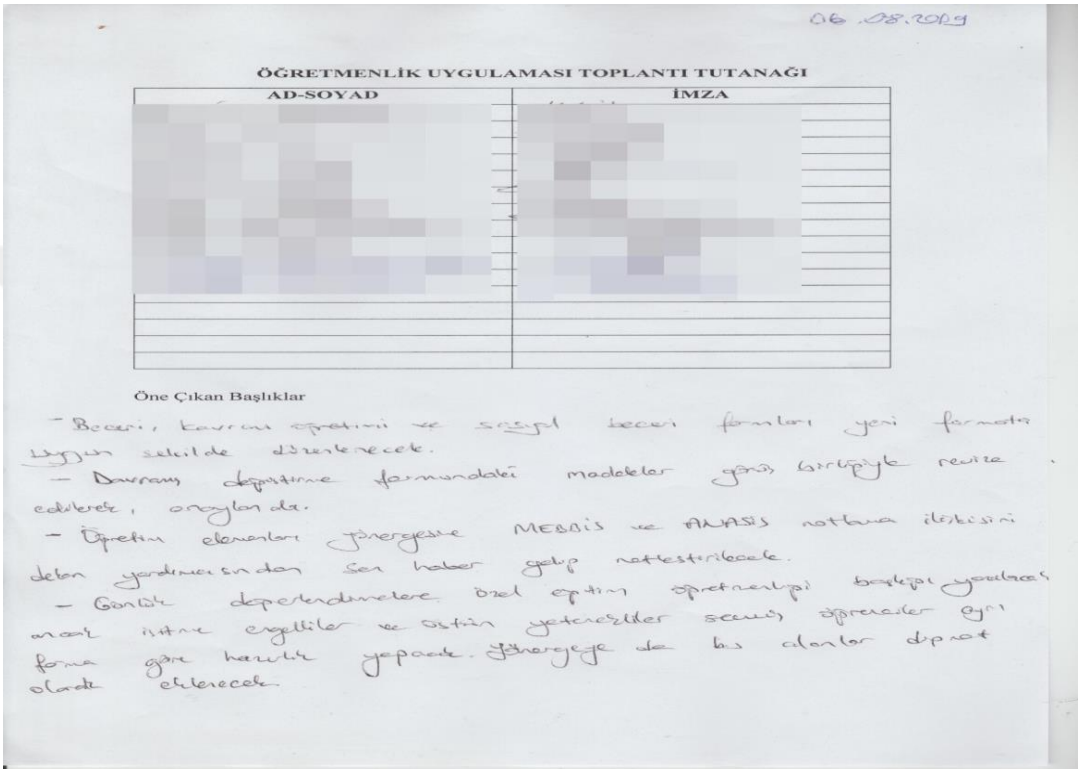
Görsel 3.2. *Değerlendirme Formları ve Yönergeleri Oluşturma Toplantı Tutanağı*

Toplantıda, formlar ve yönergeler dışındaki gündem maddeleri de yer almıştır. Daha önceki sistemde öğretmenlik uygulaması dersini alacak olan lisans öğrencileri ile dersi veren öğretim üyeleri eşleşmeleri koordinatör tarafından merkezi şekilde yapılmaktaydı. Ancak toplantıda oylamaya sunulan bu işleyiş, "lisans öğrencilerin uygulama yürüteceği öğretim üyesini seçebilir" şeklinde revize edildi. Nitekim bu toplantılarda yer almayan Öğretim Üyesi 3, 4 ve 6 da benzer şekilde "öğrenci hocayı seçmeli" şeklindeki görüşleriyle bu anlayışın süreğen olması gerektiğini vurgulamışlardır. Son olarak ise bir dönemde 4 gözlem yapılmasına ve her gözlemin %25 olacak şekilde notlanmasına karar verilmiştir. Bir sonraki toplantı tarihi belirlenerek oturum sonlandırılmıştır.

3.2.1.5. Kontrol Toplantısı (06.08.2019)

Değerlendirme formlarının ve yönergelerin oluşturulmasının ardından kontrollerin yapılması ve arada kalınan maddeler için son kararların alınması için bir toplantı daha gerçekleştirilmiştir. Davranış değiştirme değerlendirme formları görüş birliğiyle son

halini alarak onaylanmıştır. Beceri, kavram öğretimi ve sosyal beceri formlarının ise eski formata göre yazıldığı ve şekilsek olarak yeni formata uygun şekilde düzenlenmesine karar verilmiştir. Tüm form ve yönergelere özel eğitim öğretmenliği başlığı yazılmasına karar verilmiştir. İlgili formlar Ek-12, Ek-13, Ek-14, Ek-15, Ek-16, Ek-17, Ek-18 ve Ek-19'da sunulmuştur. Kontrol toplantısına ilişkin tutanak Görsel 3.3.'te verilmiştir.


06.08.2019

ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI TOPLANTI TUTANAĞI

AD-SOYAD	İMZA
[redacted]	[redacted]

Öne Çıkan Başlıklar

- Beceri, kavram öğretimi ve sosyal beceri formları yeni formata uygun şekilde düzenlenecek.
- Davranış değiştirme formundaki madde gruplarıyla birlikte revize edilerek, onaylanda.
- Öğretim elemanları yönergeye MEBBİS ve ALASİS notlarına ilişkisini dahil yardımcısından son haber gelip nottestirilecek.
- Gündük değerlendirmelere özel eğitim öğretmenleri başkişi yoluyla ancak işitme engelliler ve üstün yetenekliler sanılı öğrenciler ayrı forma göre hazırlık yapacak. Yönergeye de bu alanlar dipnot olarak eklenecek.

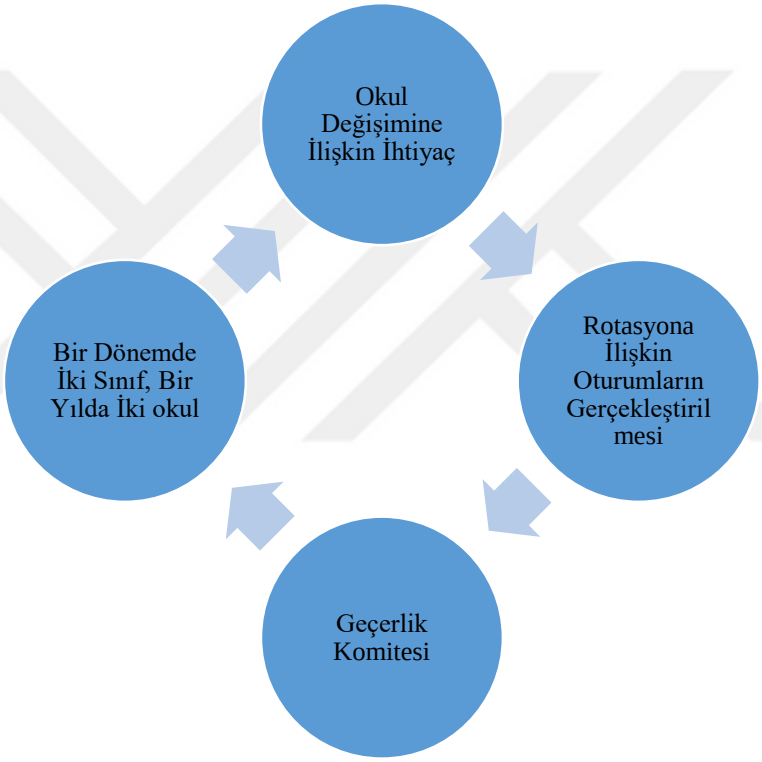
Görsel 3.3. *Kontrol Toplantısı Tutanağı*

Son olarak, işitme engelliler eğitimi ve özel yetenekliler eğitimi ana bilim dallarındaki öğretim üyeleri "hazırlanan bu formların kendi uygulamalarında işlevsel olarak kullanılamayacağını" aktarmıştır. Bu nedenle işitme engelliler eğitimi ve özel yetenekliler eğitimi alanlarını seçen ve öğretmenlik uygulaması dersini alacak lisans öğrencileri için bu alanlara özel formlar kullanılabileceği kararlaştırılmıştır. Bu alanlarda farklı formlar kullanılabileceği yönergeye dipnot olarak eklenerek toplantı sonlandırılmıştır.

Hazırlanan kılavuzun, öğretmenlik uygulaması dersini yürüten tüm öğretim üyelerine mail aracılığıyla iletilmiştir. Ek olarak kılavuzun içinde yer alan "öğretmenlik uygulaması ders yönergesi" son sınıf lisans öğrencilerinin danışmanlarına iletilerek; öğrencilere ulaştırılması sağlanmıştır.

3.2.2. Rotasyon

Araştırma verilerinden elde edilen bulgular kapsamında müdahale gereken diğer aşama ise öğretmenlik uygulaması dersini alan öğrencilerin, okul ya da sınıf değişimi olmuştur. Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yerleştirildikleri sınıfların her dönem iki defa değiştirilmesi, okulların ise dönemde bir değiştirilmesi söz konusu olmuştur. Başlangıçta kolay ve hızlı çözülebilir bir sorun gibi görünse de bu sürecin nasıl gerçekleşeceğine ilişkin görüş ayrılıkları ve beraberinde getirdiği iş yükü yeni bir döngüye evrilmiştir. Rotasyon sürecine ilişkin döngü Şekil 3.6.'da verilmiştir.



Şekil 3.6. *Rotasyon Süreci Döngüsü*

Şekil 3.6.'da göründüğü gibi süreç okul değişimine olan ihtiyacın fark edilmesiyle başlamış, gerekli tartışmaların ardından planlanmalar yapılmış, geçerlik komitesinin onayına sunulmuş ve kararın alınarak okul sınıf değişimlerinin gerçekleştirilmesiyle son bulmuştur.

3.2.2.1. Okul Değişimine İlişkin İhtiyaç

Araştırma sürecinde gerçekleştirilen görüşmeler, süreçte yaşanan sorunlardan bir tanesinin de rotasyon olduğunu ortaya koymuştur. Mevcut işleyiş, öğretmenlik

uygulaması dersini alan öğrencilerin, iki dönem boyunca aynı okula devam etmesi şeklindeydi. Ancak bu konuda katılımcı görüşleri farklılık göstermekle birlikte katılımcıların büyük bir kısmı öğrencilerin rotasyona tabi tutulması gerektiği, rotasyonun öğrencilerin mesleki gelişimi açısından faydalı olacağı yönünde görüş bildirmişlerdir. Nitekim öğretmen 7 bu konudaki görüşlerini şu sözlerle ifade etmiştir;

> "Biz şöyle düşünüyoruz. Evet, yarım dönem mesela İş Okulu'nu görebilirler ama diğer dönemde mutlaka yani birinci ikinci kademe ya da özel alt sınıf görmeleri gerekiyor diye düşünüyorum. Çünkü iş okulunda çok fazla derse tanık olamıyorlar çok fazla derse giremiyorlar sınıftaki derslere giremiyorlar yani atölye falan oluyor. O da onlara çok bir şey katmıyor."

Gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinin birinde ise Öğretmen 1 ve Öğretmen 2, Öğretmen 7'nin aksine öğrencilerin rotasyona tabi tutulmasının öğretmenlik uygulaması yapacakları sınıflardaki öğrencileri tanımak için fazladan dört hafta zaman harcamalarını gerektireceğini ifade etmişlerdir;

> "En önemli şey önce tanıması. Bir dönem başka okulda bir dönem başka okulda değil de bir sene boyunca aynı okulda olması lazım. Zaten 4 hafta çocuk gözleniyor ve toplam 12 hafta geliyorlar. 4 haftası gözlem yapacak. İkinci dönemde yeni bir arkadaş gelecek oda 4 hafta gözlem yapacak çocuğu gözlemlemek için. Toplam 8 hafta yapacak."

Öte yandan Öğretim Üyesi 6 öğrencilerin öğretmenlik uygulaması sürecinde rotasyona tabi tutulmalarının mesleki gelişimlerine katkı sağlayacağını vurgulamıştır. Bu görüşünü " Daha çok sınıf, öğrenci ve öğretmen görmeleri deneyimlerinin artmasını sağlar." Şeklinde ifade etmiştir.

Öğretim üyeleri ve öğretmenlerin yanında lisans öğrencilerinin de benzer talepleri olmuştur. Lisans Öğrencileri 2, 4, 5, 9 ve 11 de sınıf ve okul değişimleri olması gerektiğini özel eğitimci olacaksak çeşitli öğrenciler görmeleri gerektiğini aktarmışlardır (Araştırmacı Günlüğü, 01.12.2019, s. 14).

Özetle az sayıda katılımcı rotasyonun olmaması gerektiğini düşünse de genel görüşün bu yönde olması bu konunun uygulama koordinatörü, bölüm başkanlığı ve geçerlik komitesiyle birlikte değerlendirilmesini gerektirmiştir.

3.2.2.2. Rotasyona İlişkin Oturumların Gerçekleştirilmesi

Rotasyon yapılacak mı, nasıl yapılacak sorularının cevaplarına ulaşması adına; bölüm başkanı, yardımcıları, öğretmenlik uygulaması koordinatörü ve geçerlik komitesi üyeleriyle üç toplantı gerçekleştirilmiştir. Yapılan toplantılarda öğrenci, öğretmen ve

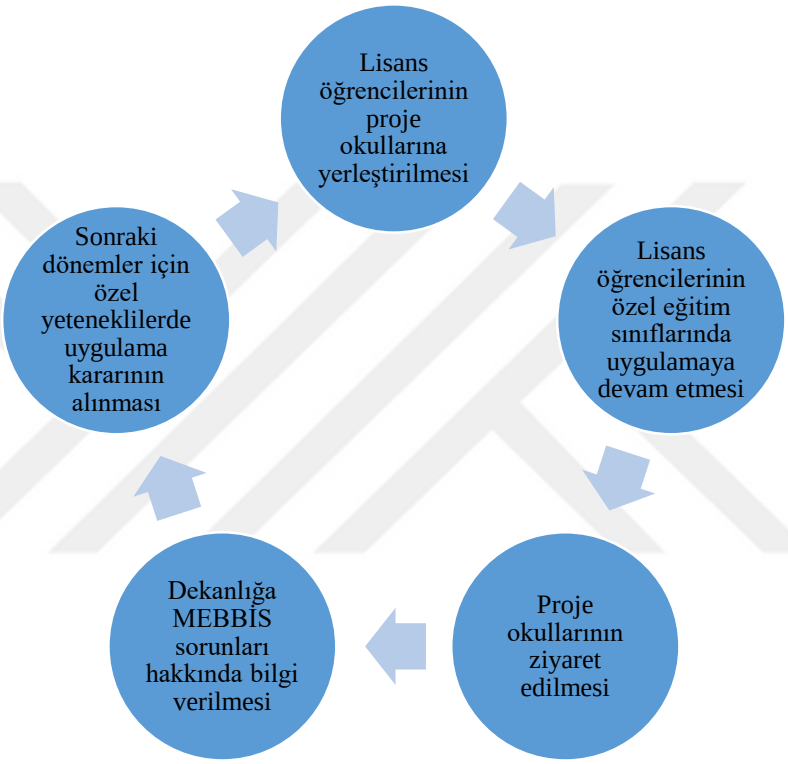
akademisyen görüşleri doğrultusunda hâlihazırdaki işleyişin dersi alan lisans öğrencilerinin, farklı özelliklerdeki öğrenciler ile karşılaşmasına engel olduğu ve lisans eğitimleri sürecinde yalnızca bir yetersizlik türündeki öğrencileri tanıma fırsatı bulabildiği aktarılmıştır. Başlangıçta lisans öğrencilerin dördüncü sınıfın ilk yarıyılında (güz dönemi) farklı bir okulda, ikinci yarıyılında (bahar dönemi) ise farklı bir okulda öğretmenlik uygulamaları eğitimlerini sürdürmelerini önerilmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin söz hakkı olan ilgililer bu önerinin uygulanabilir olduğunu ifade etmişlerdir (Araştırmacı Günlüğü, 09.12.2019, s.15). Ancak bu aşamada üç farklı alternatif daha ortaya çıkmıştır. Bunlar sadece öğrencilerin rotasyona tabi tutulması, sadece akademisyenlerin rotasyona tabi tutulması ve hem öğrencilerin hem akademisyenlerin rotasyona tabi tutulmasıdır. Lisans öğrencilerinin okul değişimiyle birlikte öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim üyesinin de okul değişimi gerçekleştirilmeli mi sorusuna yanıt aranmıştır. Ancak böyle bir değişimin öğretim üyelerinin uzmanlığı ya da alanı olmadığı bir okulda uygulama dersi yürütmesine neden olacağından sadece lisans öğrencilerinin yer değişimi üzerinde durulmuştur. Bölüm başkanlığı ve uygulama koordinatörlüğünden rotasyonun lisans öğrencilerinin dönem aralarında okul değişimi yoluyla yapılması kararı alınarak geçerlik komitesi onayına sunulmuştur (Araştırmacı Günlüğü, 13.12.2019, s.16).

3.2.2.3. Rotasyon Kararının Şekillendirilmesi

Sürecin son aşamasında rotasyona ilişkin gerçekleştirilen tartışmalar geçerlik komitesine aktarılmıştır. Rotasyonun uygulanmasında hangi yaklaşımın benimseneceğine ilişkin öneri komiteye sadece lisans öğrencilerinin okul değişimi şeklinde sunulmuştur. Ancak komite üyeleri lisans öğrencilerinin daha çeşitli mesleki deneyim kazanabilmeleri adına yeni bir alternatif sunmuşlardır. Lisans öğrencilerinin bir dönem içerisinde aynı okulda iki farklı sınıfta öğretmenlik uygulaması yürütmesi, ikinci dönem ise yeni bir okula yerleştirmelerinin yapılması kararı alınmıştır (III. Geçerlik Komitesi Kararları, 02.01.2020, s. 16). Aynı dönem içerisindeki sınıf değişimlerinin mümkün oldukça farklı kademelerde yapılması önerilmiştir. Bu karar ile hem öğretim üyelerinin uygulama dersini yürüttükleri okullarda devam etmesi, hem de lisans öğrencilerinin bir eğitim öğretim yılı içerisinde dört farklı sınıf görmesi sağlanacaktır.
Gerçekleştirilen geçerlik komitesi sonrası uygulama koordinatörüne rotasyona ilişkin yeni alternatif aktarılmıştır. Koordinatör öğretim üyesi "Çok büyük bir iş yükü de olsa bu

değişikliğin yapılacağını" ifade etmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 03.01.2020, s. 16). Özetle dördüncü sınıf lisans öğrencilerinin bir dönemde iki sınıf, bir yılda ise iki okulda öğretmenlik uygulamasını sürdürmeleri kararı, farklı özelliklere sahip öğrencilere aşinalık kazanması açısından yararlı olacağı kanısına varılmıştır.

3.2.3. Özel Yeteneklilerin Eğitimi ABD Uygulama İşleyişi



Şekil 3.7. *Özel Yeteneklilerin Eğitimi ABD Uygulama İşleyişi Döngüsü*

Özel yetenekliler eğitimi ana bilim dalında görev yapan öğretim üyeleri, öğretmenlik uygulaması dersi sürecine ilk defa araştırmanın gerçekleştirildiği yıl dahil olmuştur. Sürecin ilk defa gerçekleştirilecek olması, önemli belirsizlikleri ve sorunları da beraberinde getirmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 24.07.2019, s. 4). Öğretim üyelerine benzer biçimde, özel yetenekliler alt alanını seçen öğrenciler de ilk defa öğretmenlik uygulaması dersine dahil olmuşlardır. Bu süreçte karşılaşılan temel sorun, öğrencilerin özel yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıflarda öğretmenlik uygulamasını gerçekleştirmelerine ilişkindir. Öğretim Üyesi 2'nin ifadesiyle "Türkiye'de, özel yetenekli öğrenciler, genel eğitim sınıflarında eğitim yaşamlarını sürdürmekte bunun yanı sıra BİLSEM'lerde destek eğitim almaktadırlar." Özel yetenekli öğrencilerin genel eğitim

sınıflarında eğitim almaları; öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde, lisans öğrencilerinin bu okullara görevlendirilmelerini gerektirmektedir. MEBBİS sisteminde, özel eğitim öğretmenliği öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yalnızca özel eğitim okulları, özel eğitim uygulama okulları ve özel alt sınıflara öğrencisi ataması gerçekleştirilebilmektedir. Mevcut durumda genel eğitim sınıfları, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında seçime kapalıdır. Bu nedenle MEBBİS üzerinden genel eğitim sınıflarına lisans öğrencisi ataması gerçekleştirilememektedir. Bu konuda Öğretim Üyesi 2'nin görüşleri şu şekildedir;

> "Öncelikle özel yeteneklilerin bugüne kadar sınıf öğretmenliği programı altında değerlendiriliyordu. Ancak özel eğitimin birleşmesiyle özel eğitim alanı içerisine girdi. Normalde bu öğrencilerin genel eğitim sınıflarında öğretmenlik uygulamasını sürdürmesi gerekiyor. Ancak MEBBİS'te seçim yapılırken sadece özel eğitim okulları ve sınıfları var. Bu öğrencilerin özel yetenekli öğrenciler görebilmesi için sınıf öğretmenlerine atanması gerekiyor. Uygun atama yapılamadığı için bu ciddi bir problem. Dolayısıyla staj için kendi kriterlerimize uygun sınıflara ihtiyacımız var."

Öğretmenlik uygulamasının doğası gereği lisans öğrencilerinin seçim yaptıkları alt alanda sürece devam etmeleri gerekmektedir. Tüm öğrenciler ve öğretim üyeleri bu görüşte olmasına rağmen MEBBİS'te özel yetenekli öğrencilerin olduğu genel eğitim sınıflarına ya da BİLSEM'lere yerleştirme yapılamamaktadır. MEBBİS Bakanlık Yetkilisiyle yapılan görüşmede, bu sorun gündeme gelmiş ve genel eğitim sınıflarının da yerleştirmeye açılması talep edilmiştir. Ancak yetkili "Uygulama Öğrencisi Değerlendirme (UOD) sistemi öğretmenlik uygulamasını düzenli, sistemli hale getiren ve takip edilmesini sağlayan bir unsurdur. Bu noktada MEB'in işleyişi bireysellik içermez" şeklinde sözleriyle sistemin mevcut şekilde devam edeceğini ifade etmiştir. Ayrıca Yetkili, "İçerisinde özel gereksinimli öğrenci olması o sınıfların sistemdeki yerini değiştirmez ki böyle bir altyapı da yok, bu karmaşaya yol açar. Zaten özel eğitim staja düzenli giden bir bölüm" diyerek; genel eğitim sınıflarının, yalnızca sınıf öğretmenliği bölümü öğrencilerine açılacağını ifade etmiştir. Dolayısıyla bu noktada MEB aracılığıyla bir çözüme ulaşılamayacağı anlaşılmıştır.

3.2.3.1. Özel Yetenekliler Alanını Seçen Lisans Öğrencilerinin Proje Okullarına Yerleştirilmesi

Bu problemin çözümüne yönelik gerçekleştirilen görüşmelerde ortaya çıkan öneri, özel yetenekliler alanını seçen öğrencilerin proje okullarında öğretmenlik uygulamasını sürdürmesi olmuştur. Proje okulları, Özel Yetenekliler Eğitimi A.B.D'nin araştırma ve

uygulamalar için protokol imzaladığı genel eğitim okullarıdır (Araştırmacı Günlüğü, 24.07.2019, s. 4). Geçerlik komitesinde gerçekleştirilen görüşme sonrası, özel yetenekliler alanını seçen öğrencilerin öğretmenlik uygulaması dersini proje okullarında sürdürmesi önerisi karara bağlanmıştır (III. Geçerlik Komitesi Kararları, 02.01.2019). Bu süreçte yasal mevzuatın da yerine getirilebilmesi amacıyla öğrencilerin, MEBBİS üzerinde özel eğitim öğretmenlerine atamasının yapılması ancak uygulama dersini özel yetenekli öğrencilerin olduğu proje okullarında yani genel eğitim sınıflarında sürdürmeleri kararlaştırılmıştır. 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı Güz Döneminde özel yetenekliler alanını seçen lisans öğrencileri, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında bu proje okullarına yerleştirilmişlerdir.

3.2.3.2. Uygulama Okullarının Ziyaret Edilmesi

Lisans öğrencileri, proje okullarında öğretmenlik uygulamasına iki hafta süre ile devam etmişlerdir. Bu süreçte araştırmacı, uygulama okullarına ziyaretlerde bulunarak; idareciler ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirmiştir. Yapılan görüşmelerde, öğretmenler özel yeteneklilerin eğitimi alt alanını seçen öğrencilerin MEBBİS sisteminde resmi olarak kendi üzerlerine atanmalarını gerekçe göstererek öğretmenlik uygulamasını bu kurumlarda sürdürmeleri gerektiğini dile getirmişlerdir. Öğretmen 9, lisans öğrencilerinin proje okullarına gidip gitmediklerini denetleyemeyeceklerini " bu durum bizim için ıım bir sorun. Ben bilemem ki gidiyor mu gitmiyor mu nasıl olcak." sözleriyle dile getirmiştir.

Öğretmenlerin lisans öğrencilerinin MEBBİS'te göründükleri sınıfta öğretmenlik uygulamasına devam etmesi gerektiği yönündeki görüşüne istinaden gerçekleştirilen toplnatıda bu konu ele alınmıştır. Toplantı bölüm başkanı ve yardımcılarıyla gerçekleştirilmiş ve öğrencilerin özel eğitim sınıflarında öğretmenlik uygulamasını sürdürmeleri kararı alınmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 09.01.2019, s. 16). Ancak özel yetenekliler ana bilim dalı, kendi insiyatifiyle lisans öğrencilerinin gönüllü olmaları durumunda öğleden sonra proje okullarında uygulamaya devam ederek özel yetenekli öğrencilere ilişkin deneyim kazanabilecekleri kararını almış ve lisans öğrencileriyle paylaşmıştır. Özel yetenekliler alanını seçen öğrencilerin tümü bu öneriyi kabul etmişlerdir. Ancak bu aşamada bölüm başkanı öğrencilerin resmi prosedür olmadan proje okullarına devam etmesinin sorun teşkil edebileceğini "Burada sorumluluk kimde olacak? Böyle bir kararın onaylayamayız" sözleriyle açıklamıştır (Araştırmacı Günlüğü,

10.01.2020, s. 17). Bu noktada sürecin sorumluluğunun kimde olacağı konusu gündeme gelmiştir. Özel yetenekliler eğitimi ABD başkanı, "öğrenciler gönüllü olarak gidiyor ama prosedüre uymuyor tabi" ifadelerini aktarmıştır. Bu aşamada karşılaşılan durumla ilgili son kararın bir üst makam olan dekanlıkla paylaşılması gerektiğine karar verilmiştir.

3.2.3.3. Dekanlığa MEBBİS Sorunları Hakkında Bilgi Verilmesi

Araştırmacı, bölüm başkanı ve başkan yardımcıları, dekan yardımcısıyla bir toplantı düzenleyerek süreci, yaşanan sorunları ve ortaya çıkan ikilemi detaylı biçimde anlatmıştır. Görüşmede dekan yardımcısı, BİLSEM'lerin kısmen özel kurumlar olduğunu belirterek; öğrencilerin izin süreci işletilmeden uygulamaya gidip gidemeyeceğini sormuştur. Bakanlık yetkilisiyle yapılan görüşmede, izin süreci olmadan öğretmenlik uygulaması dersini gerçekleştirmenin mümkün olmadığını ve bakanlığın az sayıdaki özel yetenekliler alanını seçen öğrenciler için böyle bir düzenleme yapamayacağı belirtilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 14.01.2020, s. 18). Bunun üzerine dekan yardımcısı, öğrencilerin özel eğitim kurumlarında öğretmenlik uygulaması dersine devam etmesi gerektiği yönünde görüş bildirmiştir.

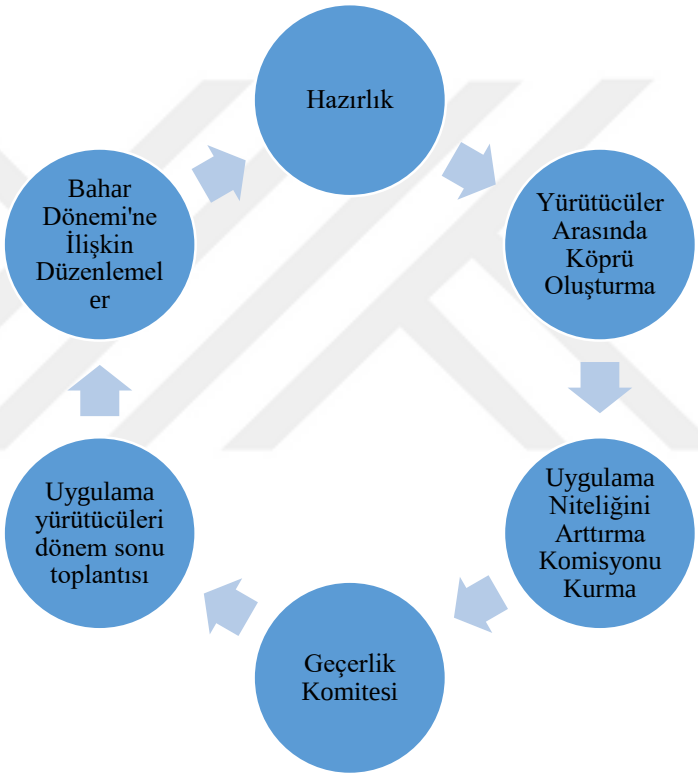
3.2.3.4. Sonraki Dönemler için Özel Yeteneklilerde Uygulama Kararının Alınması

Dekanlık ile gerçekleştirilen görüşmenin ardından gelinen son durumun değerlendirilmesi ve karara bağlanması amacıyla geçerlik komitesi düzenlenmiştir. Süreç tüm yönleriyle komite üyeleri ile paylaşılmış ve bir önceki toplantıdaki paydaşların görüşleri, komite üyelerine aktarılmıştır. Geçerlik komitesinde gerçekleştirilen değerlendirme sonucunda özel yetenekliler alanını seçen lisans öğrencilerinin öğretmenlik uygulamasını, içerisinde bulunulan 2019-2020 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi de dahil olmak üzere özel eğitim kurumlarında sürdürmesine karar verilmiştir (IV. Geçerlik Komitesi Kararları, 09.01.2020).

3.2.4. Ekip Oluşturma Çabası

Veri toplama basamağı ve veriler ışığında mevcut problemlerin giderilmesine yönelik müdahale planlamaları süreç boyunca devam etmiştir. Verilerden elde edilen bulgular, özel eğitim öğretmenlik uygulaması dersini yürüten akademisyenler arasında bir iletişim kopukluğu olduğunu göstermiştir. Öğretmenlik uygulaması derslerinin sistematik şekilde ilerlemesi için değerlendirme formları ve uygulama yönergesinin

yeterli olmadığı anlaşılmıştır. Bu durumu Öğretim Üyesi 5 “Herkes bir şeyler yapıyor ama kimsenin birbirinden haberi yok. Birbirimizden daha çok haberdar olmalıyız” şeklinde ifade etmiştir. Yakın bir görüşe sahip olan Öğretim Üyesi 1’in ise yarı yapılandırılmış görüşme kaydı kapandıktan sonra “Her akademisyen uygulamaya ilişkin ilgili değil, ana bilim dalları birbirinden bağımsız çalışıyor” şeklinde ifadeleri olmuştur (Araştırmacı Günlüğü, 04.07.2019, s. 3). Dolayısıyla ideal bir ekip oluşturmak adına yeni bir müdahale sürecine başlanmıştır. Ekip oluşturma çabası döngüne ilişki Şekil 3.8.’de verilmiştir.



Şekil 3.8. *Ekip Oluşturma Çabası Döngüsü*

Bu döngü kendi içerisinde altı aşamadan oluşmaktadır. Her aşamanın kendi içerisinde döngüleri de bulunmaktadır. Hazırlık süreciyle başlayan döngü yeni dönem yani 2019/2020 Bahar Dönemi’nde yapılacak yeni düzenlemelere kadar sürmüştür.

3.2.4.1. Hazırlık

Ekip oluşturma çabası kapsamın araştırmacı, danışmanına elde edilen bulguları aktarıp, bulgular çerçevesinde yapmayı planladığı müdahaleleri sıralamıştır. İlk olarak

uygulama yürütücüsü olarak süreçte görev alan öğretim üyeleri arasında bir iletişim ağı oluşturma ve araştırmacının bu ağı oluştururken aracı olması fikri ifade edilmiştir. Ek olarak, alınan kararların ve iletişim sürecinin aktif şekilde devam edebilmesi için süreci takip edecek bir komisyon kurulması talep edilmiştir. Planlanan basamakların yeterli ya da etkili olmaması halinde daha somut adımlar gerekebileceği konuşulmuştur (Araştırmacı Günlüğü, 18.12.2019, s. 15).

3.2.4.2. Görevliler Arasında Köprü Oluşturulması

Uygulama yürütücüleri olan öğretim üyeleriyle ve uygulama koordinatörlüğü arasındaki iletişimi sağlayan bir mail grubu bulunmaktadır. Ancak bu grup aktif iletişime elverişsiz olduğu için araştırmacı tarafından mobil mesajlaşma uygulaması aracılığıyla yeni bir grup kurulmuştur. Bu şekilde görece güçsüz ve yavaş ilerleyen iletişim ağının güçlendirilmesi düşünülmüştür. Bu grubun kurulma sürecinde araştırmacı, hem uygulama yürütücüleriyle hem koordinatörle hem de özel eğitim bölüm başkan yardımcılarıyla düzenli olarak temas halinde olmuştur. Grubun amacı, tüm öğretim üyelerinin görüş ayrılığı olan konulara ilişkin fikirlerini beyan etmeleridir ancak bu mesajlaşma grubu, beklenen düzeyde bir iletişim ve iş birliği sürecini sağlayamamıştır. Bir süre sonra yeniden mail grubu üzerinden haberleşmeye dönülmüştür. Bu nedenle araştırmacıda yeni bir adıma ihtiyaç olduğu kanaati oluşmuştur.

3.2.4.3. Uygulama Niteliğini Arttırma Komisyonunun Kurulması

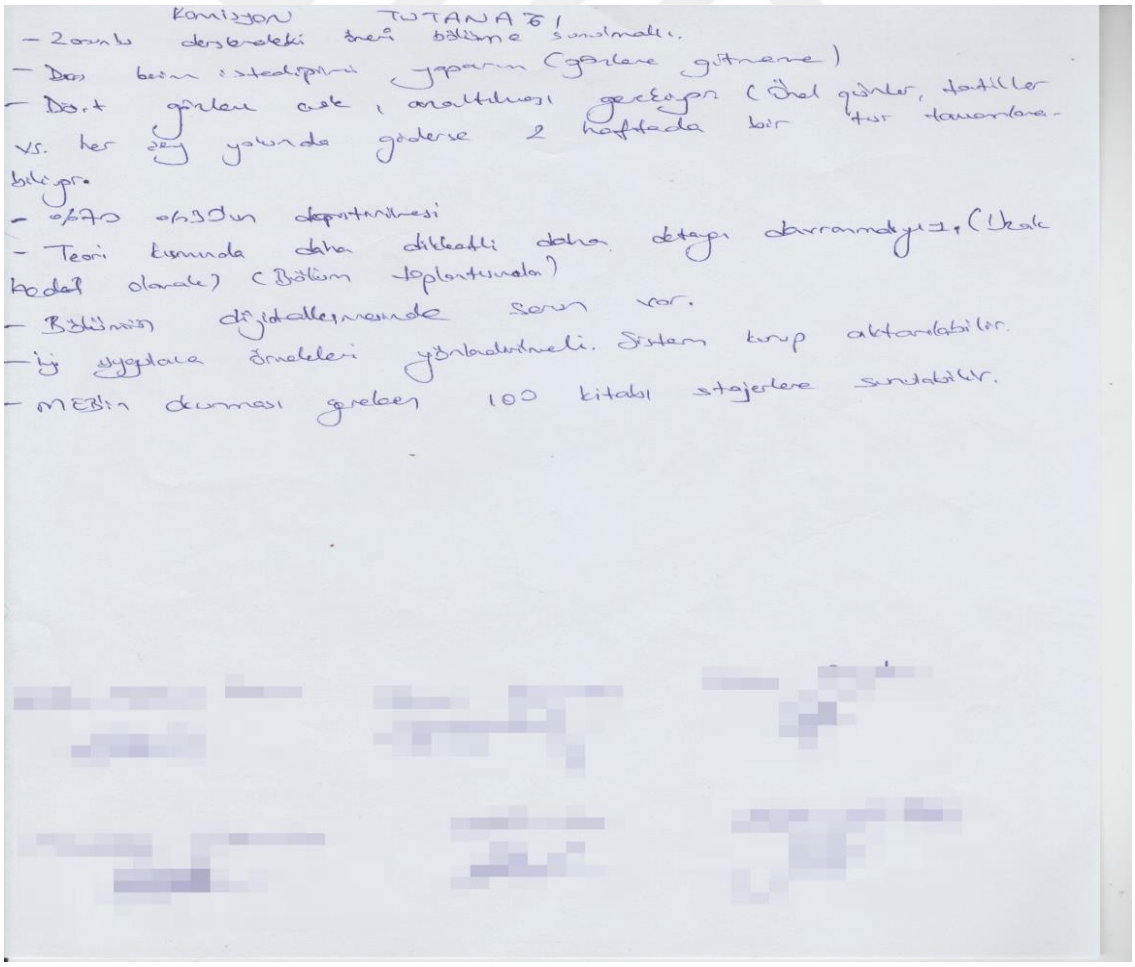
Ekip olma çabasıyla planlanan müdahale sürecinde uygulama niteliğini arttırma komisyonu kurulması kararı alınmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 18.12.2019, s. 15). Komisyonda bölüm başkanlığının resmi görevlendirmesiyle tüm ana bilim dallarından en az bir öğretim üyesi olacak şekilde altı kişi yer almıştır. Komisyona ilişkin görevlendirme yazısı Ek-20 de verilmiştir.

Komisyonun kurulmasının amacı her öğretim üyesinin kendi ana bilim dalında öğretmenlik uygulamasına ilişkin görev alan personelin sözcüsü olmak, sorunlarını iletmek, bölüm başkanlığının ya da uygulama koordinatörlüğünün fark edemediği durumları tespit ederek çözüm sunmak, uygulama yürütülen okullardaki ilerleyişi ve varsa sorunları aktarmak olarak planlanmıştır. Ek olarak, öğretmenlik uygulamasının geliştirilmesi ve daha nitelikli hale getirilebilmesine yönelik fikir üretmek de komisyonun görevleri arasında yer almaktadır. Komisyonun araştırmacıya da fayda sağlayan birkaç

yönü olduğu düşünülmektedir. Birçok paydaş ve etmenin olduğu zor bir araştırma sürecinde gözden kaçan durumların olabileceği ve çoğu probleme çözüm üretmek için destek alınabilecek bir ekibe ihtiyaç duyulmuştur (Araştırmacı Günlüğü, 18.12.2019, s. 15). Bu amaçlarla komisyon üyeleriyle haberleşilerek ilk toplantı gerçekleştirilmiştir.

3.2.4.3.1. 1. Toplantı (25.12.2019)

Öğretmenlik uygulaması niteliğini arttırma komisyonu, iş birliği ve ekip çalışmasını arttırma gündemiyle ilk toplantısını gerçekleştirmiştir. Araştırmacı, komisyon üyelerine toplantının amacını açıklayarak oturum başlatmıştır. Toplantının öncelikli gündem maddesi olan iş birliği sürecinin daha aktif şekilde gerçekleştirilmesi için komisyon üyelerinden, dönem sonu toplantısı yapılması önerisi gelmiştir. Bu öneriye ek olarak üyeler, sürecin niteliğini arttırma farklı görüşler de sunmuşlardır. Komisyonun ilk toplantısına ilişkin tutanak Görsel 3.4.' de verilmiştir.


Komisyon TUTANAĞI

- 2 ay'lık derslerdeki İnce bölüme sunulmalı.
- Ders beşim istediğimiz yapamam (gezilere gitmeme)
- Dört gözlem çok, azaltılması gerekiyor (Özel günler, tatiller vs. her ay yolunda giderse 2 haftada bir tur tamamlanabiliyor.
- OFAS ödevin dağıtılması
- Teori kısmında daha dikkatli daha detaycı davranmalıyız. (Ucak kodal olarak) (Bölüm toplantısında)
- Bölümün dijitalleşmesinde sorun var.
- İş uygulama örnekleri yönlendirilmeli. Sistem kurup aktarılabilir.
- MEB'in onması gereken 100 kitabı stajerlere sunulabilir.

Görsel 3.4. *Öğretmenlik Uygulama Dersi Niteliği Arttırma Komisyonu Toplantı Tutanağı*

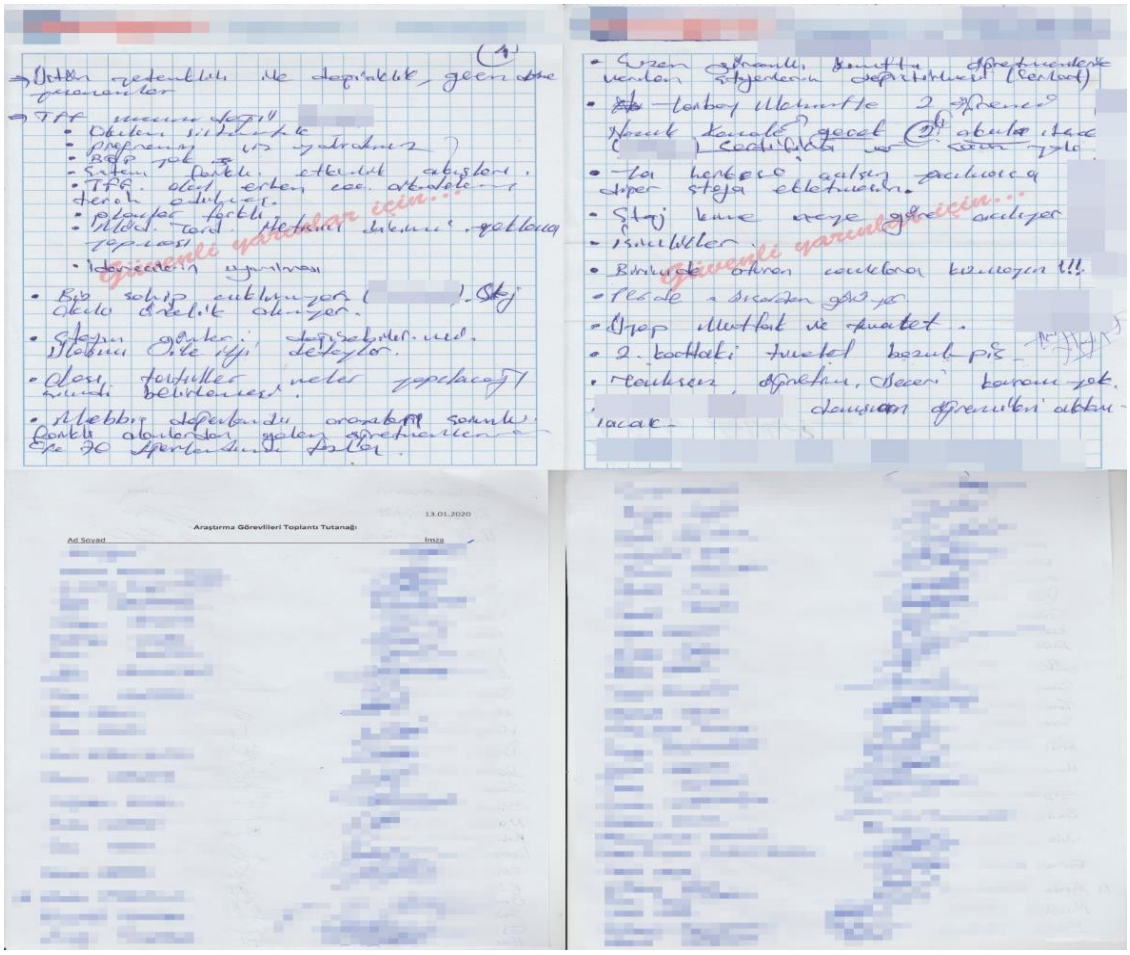
Toplantıda sunular diğer öneriler arasında;

- Zorunlu derslerin gözden geçirilmesi,
- Bir dönemde dört gözlemin yetiştirilememesi,
- Gözlem sayısının azaltılması ya da öğrenci gruplarının ikiye bölünmesi,
- Genel puanlama sisteminde %70 öğretmen - %30 akademisyen ortalamalarının değiştirilmesi ve akademisyen ortalamasının arttırılması,
- Teorik derslerin içeriğinde değişiklik yapılması,
- Bölümün dijitalleşme ihtiyacı,
- İyi uygulama örneklerinin lisans öğrencilerine sunulması gerektiği gibi maddeler yer almaktadır.

Komisyonda tartışılan tüm maddeler geçerlik komitesine sunulmuştur. Araştırmacı dönem sonu toplantısının öncelikli olduğunu belirtmiş ve uygulama yürütücüsü olan tüm öğretim üyelerinin görüşleri sonrası yeni bir basamağa geçmeyi uygun bulduğunu aktarmıştır. Böylelikle uygulama niteliğini arttırma komisyon üyelerince sunulan önerilerin genele hitap edip etmediği sorgulanacaktır. Geçerlik komitesinin de onayıyla tüm uygulama yürütücülerinin katıldığı dönem sonu toplantı kararı alınmıştır (IV. Geçerlik Komite Kararı, 09.01.2020).

3.2.4.4. Uygulama Yürütücüleri Dönem Sonu Toplantısı (13.01.2020)

Öğretmenlik uygulaması dersini yürüten tüm öğretim üyelerine, toplantının günü, saati ve yeri bildirilmiştir. E-104 nolu derslikte saat 16:00'da başlayan toplantı yaklaşık 90 dakika sürmüştür. Toplantıya özel eğitim bölüm başkanı ve yardımcıları da katılmıştır. Bölüm başkanı ve yardımcıları toplantıya sonradan dahil olmuştur. Bu arada geçen yaklaşık 30 dakikalık bu sürede araştırmacı uygulama yürütücülerine yapılan çalışmayı özetlemiş ve sürece ilişkin görüş ve önerilerini listelemiştir. Akabinde katılımcılar bölüm yönetimine de öğretmenlik uygulamasına ilişkin sorun ve çözüm önerilerini sıralamışlardır. Dönem sonu toplantısına ilişkin tutanak Görsel 3.5.'de verilmiştir.



Görsel 3.5. *Uygulama Yürütücüleri Dönem Sonu Toplantı Tutanağı*

Öğretmenlik uygulaması dersinden sorumlu öğretim üyelerinin araştırma kapsamında değişim istedikleri maddeler;

- Uygulama okul havuzunda yer alan bir okulun sistemden çıkarılması ve o okula öğretmen adaylarının gönderilmemesi,
- Okul öncesi çağındaki özel eğitim öğrencilerine eğitim veren bir kuruma bu alanda çalışmaları olan bir öğretim üyesinin yönlendirilmesi,
- Aracı olmayan öğretim üyelerinin daha yakın okullara yönlendirilmesi,
- Konum olarak daha merkezi yerlerdeki boş kontenjanı olan okullara öğretmen adaylarının yerleştirilmesi,
- Öğretmenlik uygulaması dersi yürütmek isteyen öğretim üyelerinin sisteme eklenmesi,
- Dört gözlemi yetiştiremeyen öğretim üyeleri için grupların ikiye bölünmesi,
- Farklı iş yoğunluğu olan öğretim üyelerinin bu dönem için dersi bırakmaları,
- Uygulamaya ilişkin harf notlarının belirlenmesi şeklinde sıralanmıştır.

Toplantı sonrası belirtilen tüm maddeler araştırmacı, danışman ve bölüm başkan yardımcılarıyla tartışılarak karara bağlanmıştır. Maddelerin tamamına ilişkin araştırmacının yeni düzenlemeler yapmasına karar verilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 13.01.2020, s. 18).

3.2.4.5. 2019/2020 Bahar Dönemi'ne İlişkin Düzenlemeler

Dönem sonu toplantısında gündeme getirilen sorun, görüş ve öneriler doğrultusunda araştırmacı, yaklaşık iki hafta düzenlemeler yapmıştır. Bu düzenlemeler geçerlik komitesine sunulmak üzere raporlaştırılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 06.02.2020, s. 20). 13.02.2020 tarihinde 14:00 da bölüm başkanlığı odasında toplanan komite rapordaki tüm maddeleri onaylamış ve düzenlemelerin yapılmasını kararlaştırmıştır. Öncelikle, okul öncesi çağındaki eğitim veren anaokulundaki öğretim üyesi farklı bir okula yönlendirilmiştir. O okula ise, bu alanda çalışmaları olan başka bir öğretim üyesi dersi yürütmek üzere atanmıştır. Uygulama havuzundan çıkarılması talep edilen okul, bir sistematiğinin olmaması, uygulama yürütmek için hazır olması beklenen bireyselleştirilmiş öğretim programı (BÖP), kaba değerlendirme gibi formların olmayışı, olağanın dışındaki işleyişi ve müdür yardımcısı ile yaşanan sorunlar nedeniyle sistemden çıkarılmıştır. Ek olarak aracı olmayan öğretim üyelerinin daha merkezi okullara yerleştirilmesine dikkat edilmiştir. Öğrencilerin de, benzer şekilde merkezde boş kontenjanlar dolmadan konum olarak daha uzaktaki okullara yerleştirilmemesine önem gösterilmiştir (V. Geçerlik Komitesi Kararları. 13.02.2020, s. 21).

Diğer yandan işlerinin yoğunluğu nedeniyle öğretmenlik uygulaması dersini bırakmak isteyen öğretim üyeleri sistemden çıkarılmış; yerlerine ise dersi verme talebi olan üyeler dahil edilmiştir. Uygulama sürecinde dört gözlem yapılması kılavuzda belirtilen bir maddedir. Ancak öğretim üyelerinin gözlemlerin yetişmediği şikayetine çözüm olarak istendiği takdirde grupların ikiye bölünebileceği ve lisans öğrencilerinin dört gün okullara yerleştirilebileceği kararı alınmıştır. Bu şekilde iki günde dört öğrencinin dersini denetlemek durumunda olan öğretim üyeleri süreci dört güne yayabilirler (V. Geçerlik Komitesi Kararları. 13.02.2020).

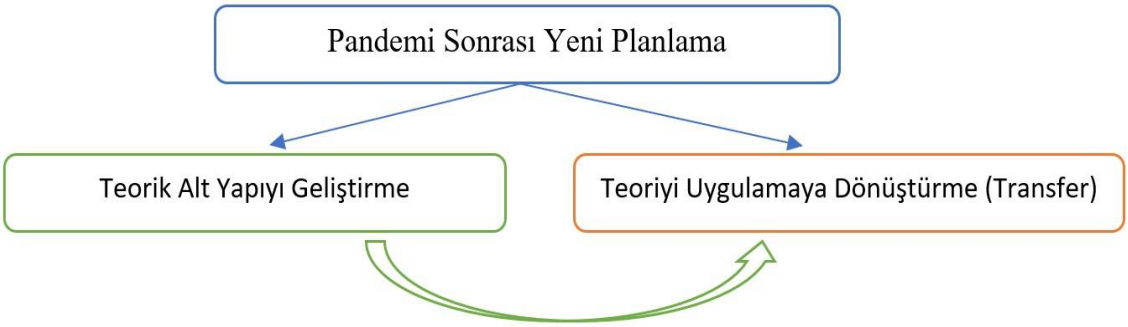
Yapılan bir başka düzenleme ise harf notlarının 90-AA akabinde ise beşer beşer 85-AB gibi indirilmesidir. Bu konuda birçok görüş ayrılığı olduğu, karışıklık çıkabileceği anlaşıldığından bu maddenin de yönergeye eklenmesi kararlaştırıldı. Diğer bir madde ise önümüzdeki Bahar Dönemi'nde MEB'in ara tatillere ilişkin planlamanın yapılarak, hangi

hafta ne yapılacağının sene başından belirlenmesidir. Yıllık tüm planlama MEB takvimine göre düzenlenmiş ve öğretim üyelerine gönderilmiştir. Her öğretim üyesi kendi öğrencilerine farklı tarih ve söylemlerde bulunduğu için kaos oluşmuştur (Araştırmacı Günlüğü, 29.11.2019, s. 12).

Son olarak, öğretmenlik uygulaması alabilecek öğrencilerinin danışmanlarına bir mail gönderilerek, gelecek yıl öğrencilerin hangi alanlarda uygulama yürüteceklerinin bildirilmesi istenmiştir (V. Geçerlik Komitesi Kararları. 13.02.2020). Bu bildirimin düzenli hale gelmesi ve eğitim öğretim yılının öncesinden planlaması, lisans öğrencilerini uygulama okullarına yerleştirmek için kolaylık sağlayacaktır.

3.2.5. Pandemi Sonrası Yeni Planlama

11 Mart 2020 günü Dünya Sağlık Örgütünün Corona virüsü pandemi ilan etmesiyle değerlendirme ve izleme sürecine geçilmesi planlanan çalışmada önemli aksaklıklar meydana gelmiştir. Örgün eğitime ara verilmesi, eğitim öğretim uygulamalarına çevrim içi platformlarda devam edilecek olması; çalışmanın beklenmedik bir boyut kazanmasına sebep olmuştur. Çalışma, ilk günden itibaren öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin saptanan sorunlar ve bu sorunların ortadan kaldırılarak bir sistem oluşturma gayesi ile yürütülmüştür. Ancak Pandemi ile birlikte bambaşka yeni sorunlar ve çözümlere ihtiyaç duyulduğundan, yeni bir planlama ve müdahale süreci başlamıştır. Pandemi sürecindeki akış Şekil 3.9.'da verilmiştir.



Şekil 3.9. *Pandemi Süreci*

Şekil 3.9.'da görüldüğü gibi Pandemi süreci iki ana adımdan oluşmaktadır. Bu adımlar teorik alt yapıyı güçlendirme ve teoriyi uygulamaya dönüştürme (transfer) olarak sıralanmaktadır.

3.2.5.1. Teorik Alt Yapıyı Güçlendirme

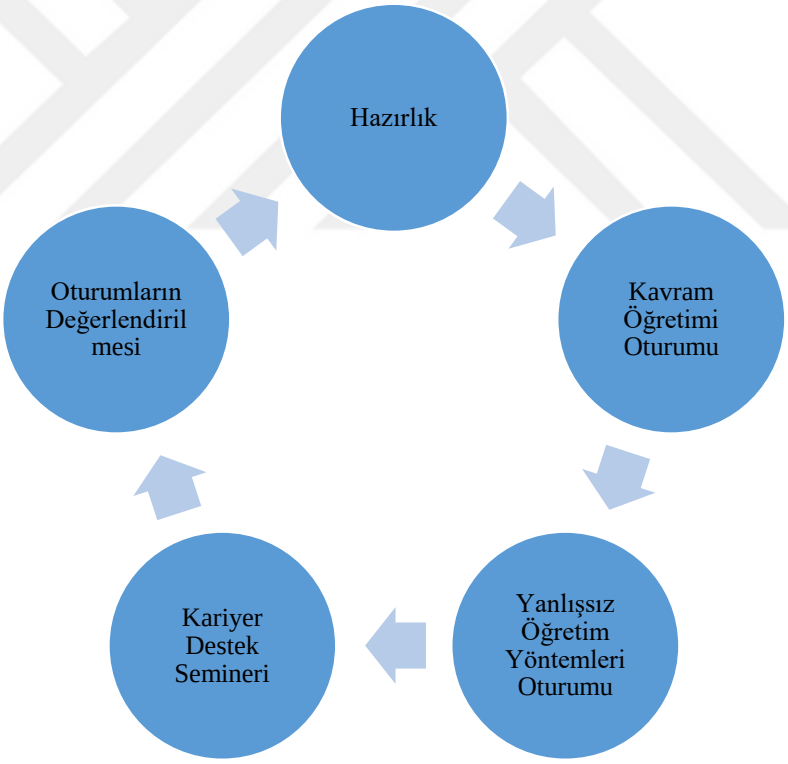
Bu döngünün gerçekleştirildiği zaman dilimi pandemi ilanıyla birlikte yaşanan şok sürecini kapsayan dönem olarak da tanımlanabilir. Teorik alt yapıyı güçlendirme döngüsü 2019/2020 Güz Dönemi ve öncesinde gerçekleştirilen müdahalelerin izlenmesi ve değerlendirilmesi amaçlanan bahar döneminde beklenmedik şekilde örgün eğitime ara verilmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Aniden uzaktan eğitime geçilmesi ve çevrimiçi süreçler için herhangi bir hazırlığın olmaması bu aşamada hızlı kararlar alarak, günü kurtarma çabasına girilmesine neden olmuştur. Eğitim ve öğretim tüm basamaklarında yer alan yetkililerin şok, panik ve soru işaretleriyle meşgul olduğu bu dönemde araştırmacı da aşağıdaki sorulara cevap bulmaya çalışmaktadır (Araştırmacı Günlüğü, 26.03.2020, s. 24).

- Çevrimiçi eğitim nasıl yapılacak?
- Özellikle öğretmenlik uygulaması dersi, çevrim içi şekilde nasıl yürütülebilir?

Bu sorgulamalar sonucunda araştırmacı kısa bir rapor hazırlamış ve öğretmenlik uygulamasından sorumlu bölüm başkan yardımcısına sunmuştur. Rapor içeriğinde öğretmenlik uygulamasının nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin öneriler bulunmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, tüm dersleri EBA üzerinden yürütmeye başlamıştır. Araştırmacı, özel eğitim dersleri dahil birçok dersin belli gün ve saatlerde televizyondan aktarılmaya başlandığı bu dönemde; EBA üzerinden bir sistem kurgulamayı önermiştir. EBA'da yapılan her dersin konusunu referans alınarak son sınıf lisans öğrencilerinin plan ve materyal hazırlaması önerilmiştir. Ek olarak hazırlanan plan ve materyallerin uygulama yürütücüleri moderatörlüğünde canlı dersler yapılarak sunulması teklif edilmiştir. Diğer yandan plan ve materyalleri içeren dosyaların sınıfında uygulama yürütülen öğretmenlere de gönderilmesi ve yılsonu, puanlamanın bu dosyalar üzerinden yapılması önerilmiştir. Ancak henüz Pandeminin getirdiği şokun atlatılmamış olması, çevrim içi dersleri gerçekleştirecek altyapının olmaması vb. nedenlerle bu önerilerin gerçekleşmesi mümkün olmamıştır. Bölüm kararı ile yılsonu için birer plan ve materyal yapılması; uygulama notlarının bu plan ve materyal üzerinden verilmesi kararlaştırılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 14.04.2020, s. 25).

Yüzyılda bir yaşanacak bu olağanüstü sürece hazırlıksız yakalanmanın verdiği panikle 2019-2020 Güz Dönemi'ni tamamlamak içim mümkün olduğunca basit ve işlevsel kararlar alınmıştır. Araştırmacı, geçerlik komitesiyle bir araya gelerek bir materyal ve bir plan yapılarak dönemin tamamlanması kararı dışında, birkaç önerisini de

komiteye sunmuştur. Önerilerin altyapısını, araştırmadan elde edilen bulgular oluşturmaktadır. Öğretmenlerin bir kısmı özel eğitim öğrencisi olarak uygulamaya gelen yeni öğrenci grubunun; teorik bilgi açısından eskilere oranla daha düşük düzeyde olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmen 6, "Kavram öğretimi dersi almamış, uygulamalı davranış analizi bilmeyen öğrenciler geldi mesela" şeklinde durumu betimlemiştir. Öğretmen 11 ise, "Her yılki seviyeye göre daha kötüler, derslerden verim alamamışlar gibi" ifadesini aktarmıştır. Öğretmen 7, "Yöntemlere hakim değiller ı işitme öğrencisiyle ders yapar gibi zihin öğrencisine ders yapıyolar" şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenlerle gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgular ışığında; öğrencilerin teorik altyapılarını geliştirecek çevrim içi seminerler yapılması önerilmiş ve komite tarafından onaylanmıştır (VI. Geçerlik Komite Kararları, 26.03.2020). Teorik alt yapıyı güçlendirme döngüsü Şekil 3.10.'da verilmiştir.

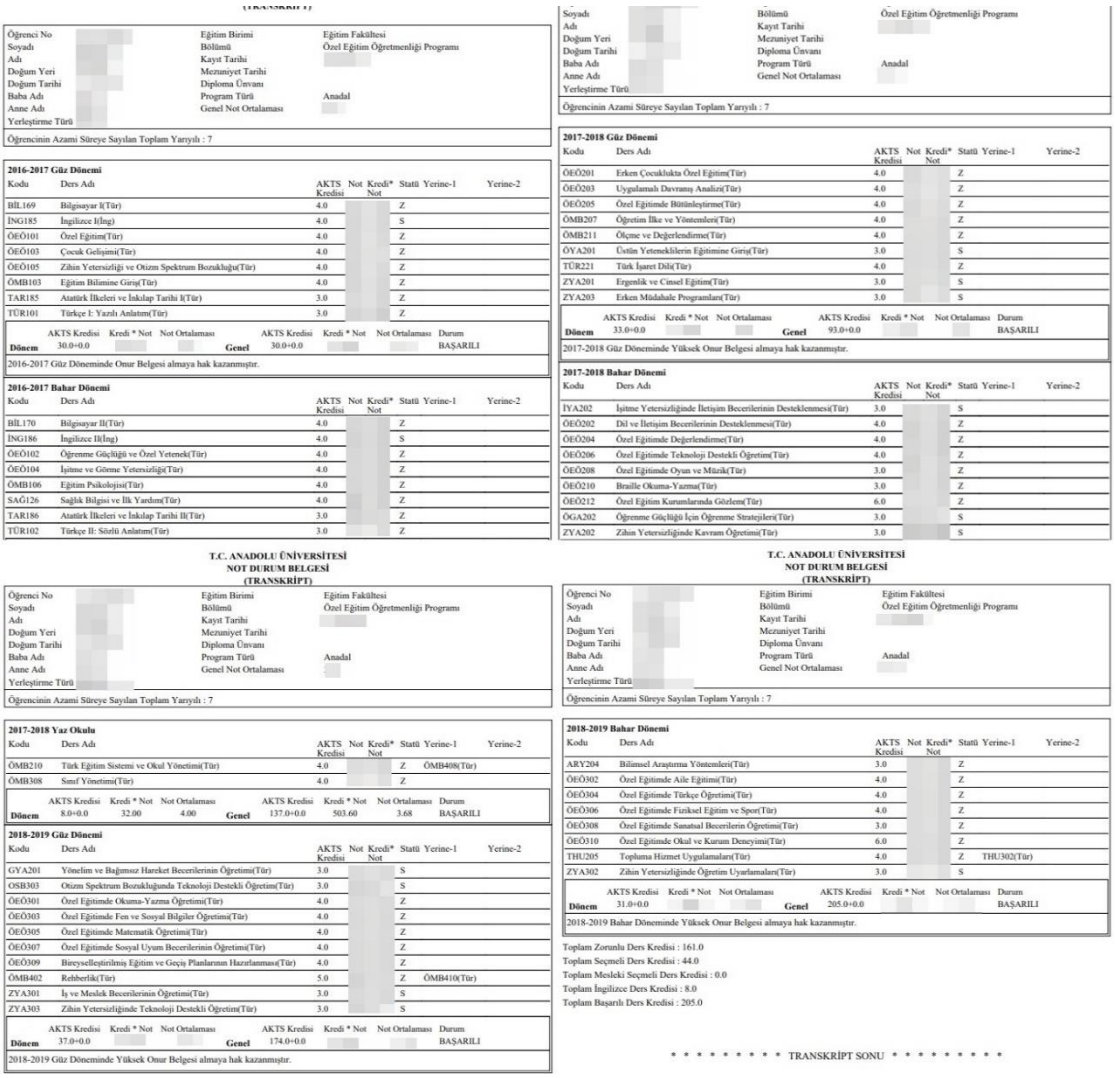


Şekil 3.10. *Teorik altyapıyı güçlendirme döngüsü*

Teorik alt yapıyı güçlendirme süreci hazırlıkla başlayarak, seminerlerin gerçekleştirilmesi ve değerlendirmeyle sonlanmıştır.

3.2.5.1.1. Hazırlık

Öğretmenlik uygulaması dersine devam eden lisans öğrencilerinin teorik eksiklikleri olduğuna ilişkin elde edilen verileri desteklemek amacıyla, öğrenci danışmanlarından transkriptler istenmiştir. Transkriptler incelendiğinde öğretmenlerin ifadelerini destekler kanıtlara ulaşılmıştır. Nitekim özel eğitim öğretmenliğinin yeni kataloğunda seçmeli ders olarak görünen kavram öğretimi ve yanlışsız öğretim yöntemi gibi yöntem derslerini almayan öğrencilerin olduğu belirlenmiştir. Görsel 3.6.'da ifade edilen yöntem derslerini almayan öğrencilerin transkript örneklerine yer verilmiştir.



Öğrenci No | Eğitim Birimi: Eğitim Fakültesi
Soyadı | Bölümü: Özel Eğitim Öğretmenliği Programı
Adı | Kayıt Tarihi
Doğum Yeri | Mezuniyet Tarihi
Doğum Tarihi | Diploma Ünvanı
Baba Adı | Program Türü: Anadal
Anne Adı | Genel Not Ortalaması
Yerleştirme Türü

Öğrencinin Azami Süreye Sayılan Toplam Yarıyılı : 7

2016-2017 Güz Dönemi

Kodu	Ders Adı	AKTS Kredisi	Not	Kredi* Not	Statü	Yerine-1	Yerine-2
BİL169	Bilgisayar I(Tür)	4.0			Z		
İNG185	İngilizce I(İng)	4.0			S		
ÖEÖ101	Özel Eğitim(Tür)	4.0			Z		
ÖEÖ103	Çocuk Gelişimi(Tür)	4.0			Z		
ÖEÖ105	Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu(Tür)	4.0			Z		
ÖMB103	Eğitim Bilimine Giriş(Tür)	4.0			Z		
TAR185	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I(Tür)	3.0			Z		
TÜR101	Türkçe I: Yazılı Anlatım(Tür)	3.0			Z		

	AKTS Kredisi	Kredi * Not	Not Ortalaması		AKTS Kredisi	Kredi * Not	Not Ortalaması	Durum
Dönem	30.0+0.0			**Genel**	30.0+0.0			BAŞARILI

2016-2017 Güz Döneminde Onur Belgesi almaya hak kazanmıştır.

2016-2017 Bahar Dönemi

Kodu	Ders Adı	AKTS Kredisi	Not	Kredi* Not	Statü	Yerine-1	Yerine-2
BİL170	Bilgisayar II(Tür)	4.0			Z		
İNG186	İngilizce II(İng)	4.0			S		
ÖEÖ102	Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yetenek(Tür)	4.0			Z		
ÖEÖ104	İşitme ve Görme Yetersizliği(Tür)	4.0			Z		
ÖMB106	Eğitim Psikolojisi(Tür)	4.0			Z		
SAĞ126	Sağlık Bilgisi ve İlk Yardım(Tür)	4.0			Z		
TAR186	Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II(Tür)	3.0			Z		
TÜR102	Türkçe II: Sözlü Anlatım(Tür)	3.0			Z		

Soyadı | Bölümü: Özel Eğitim Öğretmenliği Programı
Adı | Kayıt Tarihi
Doğum Yeri | Mezuniyet Tarihi
Doğum Tarihi | Diploma Ünvanı
Baba Adı | Program Türü: Anadal
Anne Adı | Genel Not Ortalaması
Yerleştirme Türü

Öğrencinin Azami Süreye Sayılan Toplam Yarıyılı : 7

2017-2018 Güz Dönemi

Kodu	Ders Adı	AKTS Kredisi	Not	Kredi* Not	Statü	Yerine-1	Yerine-2
ÖEÖ201	Erken Çocuklukta Özel Eğitim(Tür)	4.0			Z		
ÖEÖ203	Uygulamalı Davranış Analizi(Tür)	4.0			Z		
ÖEÖ205	Özel Eğitimde Bütünleştirme(Tür)	4.0			Z		
ÖMB207	Öğretim İlke ve Yöntemleri(Tür)	4.0			Z		
ÖMB211	Ölçme ve Değerlendirme(Tür)	4.0			Z		
ÖYA201	Üstün Yeteneklilerin Eğitimine Giriş(Tür)	3.0			S		
TÜR221	Türk İşaret Dili(Tür)	4.0			Z		
ZYA201	Ergenlik ve Cinsel Eğitim(Tür)	3.0			S		
ZYA203	Erken Müdahale Programları(Tür)	3.0			S		

	AKTS Kredisi	Kredi * Not	Not Ortalaması		AKTS Kredisi	Kredi * Not	Not Ortalaması	Durum
Dönem	33.0+0.0			**Genel**	93.0+0.0			BAŞARILI

2017-2018 Güz Döneminde Yüksek Onur Belgesi almaya hak kazanmıştır.

2017-2018 Bahar Dönemi

Kodu	Ders Adı	AKTS Kredisi	Not	Kredi* Not	Statü	Yerine-1	Yerine-2
İYA202	İşitme Yetersizliğinde İletişim Becerilerinin Desteklenmesi(Tür)	3.0			S		
ÖEÖ202	Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi(Tür)	4.0			Z		
ÖEÖ204	Özel Eğitimde Değerlendirme(Tür)	4.0			Z		
ÖEÖ206	Özel Eğitimde Teknoloji Destekli Öğretim(Tür)	4.0			Z		
ÖEÖ208	Özel Eğitimde Oyun ve Müzik(Tür)	3.0			Z		
ÖEÖ210	Braille Okuma-Yazma(Tür)	3.0			Z		
ÖEÖ212	Özel Eğitim Kurumlarında Gözlem(Tür)	6.0			Z		
ÖGA202	Öğrenme Güçlüğü İçin Öğrenme Stratejileri(Tür)	3.0			S		
ZYA202	Zihin Yetersizliğinde Kavram Öğretimi(Tür)	3.0			S		

T.C. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
NOT DURUM BELGESİ
(TRANSKRİPT)

Öğrenci No | Eğitim Birimi: Eğitim Fakültesi
Soyadı | Bölümü: Özel Eğitim Öğretmenliği Programı
Adı | Kayıt Tarihi
Doğum Yeri | Mezuniyet Tarihi
Doğum Tarihi | Diploma Ünvanı
Baba Adı | Program Türü: Anadal
Anne Adı | Genel Not Ortalaması
Yerleştirme Türü

Öğrencinin Azami Süreye Sayılan Toplam Yarıyılı : 7

2017-2018 Yaz Okulu

Kodu	Ders Adı	AKTS Kredisi	Not	Kredi* Not	Statü	Yerine-1	Yerine-2
ÖMB210	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi(Tür)	4.0			Z	ÖMB408(Tür)	
ÖMB308	Sınıf Yönetimi(Tür)	4.0			Z		

	AKTS Kredisi	Kredi * Not	Not Ortalaması		AKTS Kredisi	Kredi * Not	Not Ortalaması	Durum
Dönem	8.0+0.0	32.00	4.00	**Genel**	137.0+0.0	503.60	3.68	BAŞARILI

2018-2019 Güz Dönemi

Kodu	Ders Adı	AKTS Kredisi	Not	Kredi* Not	Statü	Yerine-1	Yerine-2
GYA201	Yönelim ve Bağımsız Hareket Becerilerinin Öğretimi(Tür)	3.0			S		
OSB303	Otizm Spektrum Bozukluğunda Teknoloji Destekli Öğretim(Tür)	3.0			S		
ÖEÖ301	Özel Eğitimde Okuma-Yazma Öğretimi(Tür)	4.0			Z		
ÖEÖ303	Özel Eğitimde Fen ve Sosyal Bilgiler Öğretimi(Tür)	4.0			Z		
ÖEÖ305	Özel Eğitimde Matematik Öğretimi(Tür)	4.0			Z		
ÖEÖ307	Özel Eğitimde Sosyal Uyum Becerilerinin Öğretimi(Tür)	4.0			Z		
ÖEÖ309	Bireyselleştirilmiş Eğitim ve Geçiş Planlarının Hazırlanması(Tür)	4.0			Z		
ÖMB402	Rehberlik(Tür)	5.0			Z	ÖMB410(Tür)	
ZYA301	İş ve Meslek Becerilerinin Öğretimi(Tür)	3.0			S		
ZYA303	Zihin Yetersizliğinde Teknoloji Destekli Öğretim(Tür)	3.0			S		

	AKTS Kredisi	Kredi * Not	Not Ortalaması		AKTS Kredisi	Kredi * Not	Not Ortalaması	Durum
Dönem	37.0+0.0			**Genel**	174.0+0.0			BAŞARILI

2018-2019 Güz Döneminde Yüksek Onur Belgesi almaya hak kazanmıştır.

T.C. ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
NOT DURUM BELGESİ
(TRANSKRİPT)

Öğrenci No | Eğitim Birimi: Eğitim Fakültesi
Soyadı | Bölümü: Özel Eğitim Öğretmenliği Programı
Adı | Kayıt Tarihi
Doğum Yeri | Mezuniyet Tarihi
Doğum Tarihi | Diploma Ünvanı
Baba Adı | Program Türü: Anadal
Anne Adı | Genel Not Ortalaması
Yerleştirme Türü

Öğrencinin Azami Süreye Sayılan Toplam Yarıyılı : 7

2018-2019 Bahar Dönemi

Kodu	Ders Adı	AKTS Kredisi	Not	Kredi* Not	Statü	Yerine-1	Yerine-2
ARY204	Bilimsel Araştırma Yöntemleri(Tür)	3.0			Z		
ÖEÖ302	Özel Eğitimde Aile Eğitimi(Tür)	4.0			Z		
ÖEÖ304	Özel Eğitimde Türkçe Öğretimi(Tür)	4.0			Z		
ÖEÖ306	Özel Eğitimde Fiziksel Eğitim ve Spor(Tür)	4.0			Z		
ÖEÖ308	Özel Eğitimde Sanatsal Becerilerin Öğretimi(Tür)	3.0			Z		
ÖEÖ310	Özel Eğitimde Okul ve Kurum Deneyimi(Tür)	6.0			Z		
THU205	Topluma Hizmet Uygulamaları(Tür)	4.0			Z	THU302(Tür)	
ZYA302	Zihin Yetersizliğinde Öğretim Uyarlamaları(Tür)	3.0			S		

	AKTS Kredisi	Kredi * Not	Not Ortalaması		AKTS Kredisi	Kredi * Not	Not Ortalaması	Durum
Dönem	31.0+0.0			**Genel**	205.0+0.0			BAŞARILI

2018-2019 Bahar Döneminde Yüksek Onur Belgesi almaya hak kazanmıştır.

Toplam Zorunlu Ders Kredisi : 161.0
Toplam Seçmeli Ders Kredisi : 44.0
Toplam Mesleki Seçmeli Ders Kredisi : 0.0
Toplam İngilizce Ders Kredisi : 8.0
Toplam Başarılı Ders Kredisi : 205.0

* * * * * * * * * TRANSKRİPT SONU * * * * * * * * *

Görsel 3.6. *Transkript Örnekleri*

Çevrim içi seminerlere hazırlık sürecinde, öğretim ve yöntem derslerini almayan öğrencilere ulaşılmıştır. Bu öğrenci grubuyla 29.03.2019 tarihinde zoom platformu üzerinden yaklaşık 41 dakika süren bir görüşme gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin amacı

teorik ya da mesleki olarak kendilerini yetersiz gördükleri alanları belirlemek ve bu doğrultuda bir seminer programı hazırlamaktır. Lisans öğrencileri öğretmenlerin görüşlerine benzer şekilde kavram öğretimi, yanlış öğretim yöntemi gibi dersleri almadıklarını ve bu yöntemlerde kendilerini iyi yetişmiş hissetmediklerini aktarmışlardır. Lisans Öğrencisi 2, bu eksikliği "Derslerin çakıştığı yerler oldu bu dersleri alamadık hocam." şeklinde bildirmiştir. Lisans Öğrencisi 5 ise, "Sınıfta öğrendik aslında öğretmenler sağ olsun ama pandemi olunca oda yarım kaldı" ifadesini kullanmıştır. Öğrencilere bu yöntem ve tekniklere ilişkin çevrim içi oturumlar yapılacağı aktarılmıştır. Bu alanların dışında, başka konularda bilgilendirici seminerlere gereksinim duyup duymadıkları sorulmuştur. Öğrenci 4, "Aslında mezun olunca neyle karşılaşıcaz bilmiyoz hocam. Hangi okullarda çalışcaz, nereleri tercih etmeliyiz, şartlar nasıl olcak atandığımız yerlerde bunları da konuşsak" şeklinde ifadelerini dile getirmiştir. Görüşmeye katılan diğer öğrencilerin de bu konularda ortak görüş bildirmesi üzerine, kariyer destek seminerinin de planlamaya dahil edilmesine karar verilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 29.04.2020, s. 26).

Hazırlık sürecinde, kavram öğretimi ve yanlışsız öğretim yöntemleri konusunda bilgilendirici seminer verebilecek öğretim üyelerine ulaşılmıştır. Bir öğretim üyesi, oturuma katılmayı kabul etmiştir. Mevcut durum ve öğrencilerinin beklentileri semineri verecek öğretim üyesine aktarılmıştır. Uzun süredir öğretmenlik uygulaması dersini de yürüten öğretim üyesi, iki hafta içerisinde hazırlıklarını yapmış ve seminer tarihi belirlenerek lisans öğrencilerine bildirilmiştir (Araştırmacı Günlüğü, 19.05.2020, s. 27). Bu sırada araştırmacı da kariyer destek oturumu için sunu hazırlamıştır. Sunuda, özel eğitime ilişkin okul türleri, bu okullara devam eden özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin özellikleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin özlük hakları ve MEB'e bağlı okullar dışındaki kurumlarda çalışma olanakları gibi başlıklar yer almaktadır.

Oturumların Gerçekleştirilmesi (23.05.2020)

Hazırlıkları tamamlanan bilgilendirici seminerlerin oturumları, görüntülü şekilde görüşme yapmayı sağlayan Jitsi Meet uygulaması aracılığıyla 13:00 te başlatılmış ve onar dakikalık iki ara verilerek 17:45 de tamamlanmıştır. Misafir öğretim üyesi, ilk olarak kavram öğretimi sunumunu lisans öğrencileriyle etkileşimli olarak gerçekleştirmiştir. Bu oturum yaklaşık 60 dakika sürmüştür. Bu oturumda;

- Kavram öğretiminde kullanılan yöntemler

- Kavram analizi
- Kavram öğretiminin planlanması ve uygulanması
- İyi uygulama örnekleri başlıkları yer almıştır.

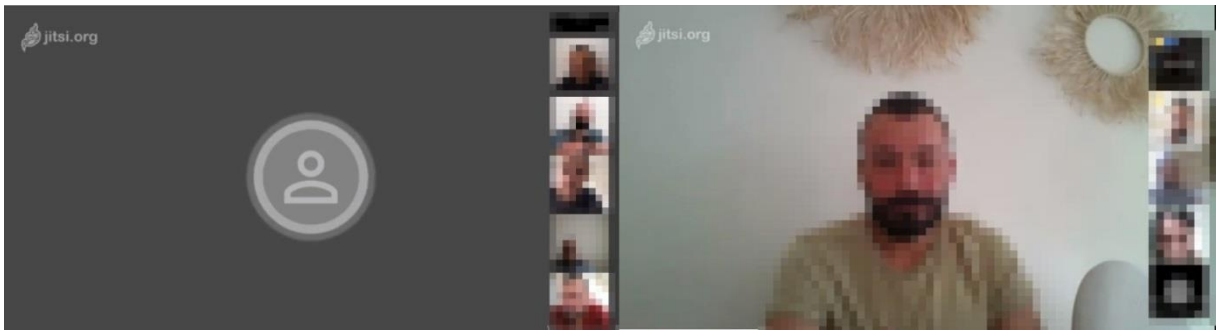
Kısa bir aranın ardından yanlışsız öğretim yöntemleri oturumu gerçekleştirilmiştir. İkinci oturum yaklaşık 80 dakika sürmüştür. Bu oturumda ise;

- Uygulamalı davranış analizine ilişkin kavramların hatırlatılması
- Yanlışsız öğretimin tanımı
- Sabit bekleme süreli öğretim
- Eş zamanlı ipucuyla öğretim
- Artan bekleme süreli öğretim
- Davranış öncesi ipucu ve sınamayla öğretim gibi tüm öğretim yöntemlerine yer verilmiştir.

Öğrencilerin sorularını yanıtlayan öğretim üyesi oturumu tamamlayarak görüşmeden ayrılmıştır. Son oturum ise araştırmacı tarafından gerçekleştirilmiştir. Kariyer destek semineri olarak adlandırılan oturumda, öğrencilerin mesleki kariyerlerine ilişkin merak ettikleri konular sunu eşliğinde tartışılmıştır. Bu oturumda;

- Özel eğitimde resmi ve özel kurum türleri (Özel eğitim sınıfı, özel alt sınıf, rehabilitasyon merkezi, rehberlik ve araştırma merkezi)
- Kurumların çalışma şartları
- Çalışanların özlük hakları
- Özel kurumların hakları başlıkları yer almıştır.

Kavram öğretimi, yanlışsız öğretim yöntemi ve kariyer destek seminerlerine ilişkin gerçekleştirilen oturumlar Görsel 3.7.'de verilmiştir.



Görsel 3.7. *Kavram Öğretimi, Yanlışsız Öğretim Yöntemi Ve Kariyer Destek Seminer Görseli*

Genel olarak özel kurumlarda çalışma şartları kapsamında ilerleyen son oturumda "Rehabilitasyon merkezlerinde 8 saat çalışmak zorunlu mu? Sözleşmelerin bağlayıcılığı nedir? Rehberlik ve araştırma merkezleriyle okullar arasında şartlar açısından ne gibi farklılıklar var?" gibi sorular araştırmacı tarafından yanıtlanmaya çalışılmıştır.

3.2.5.1.2. Oturumların Değerlendirmesi

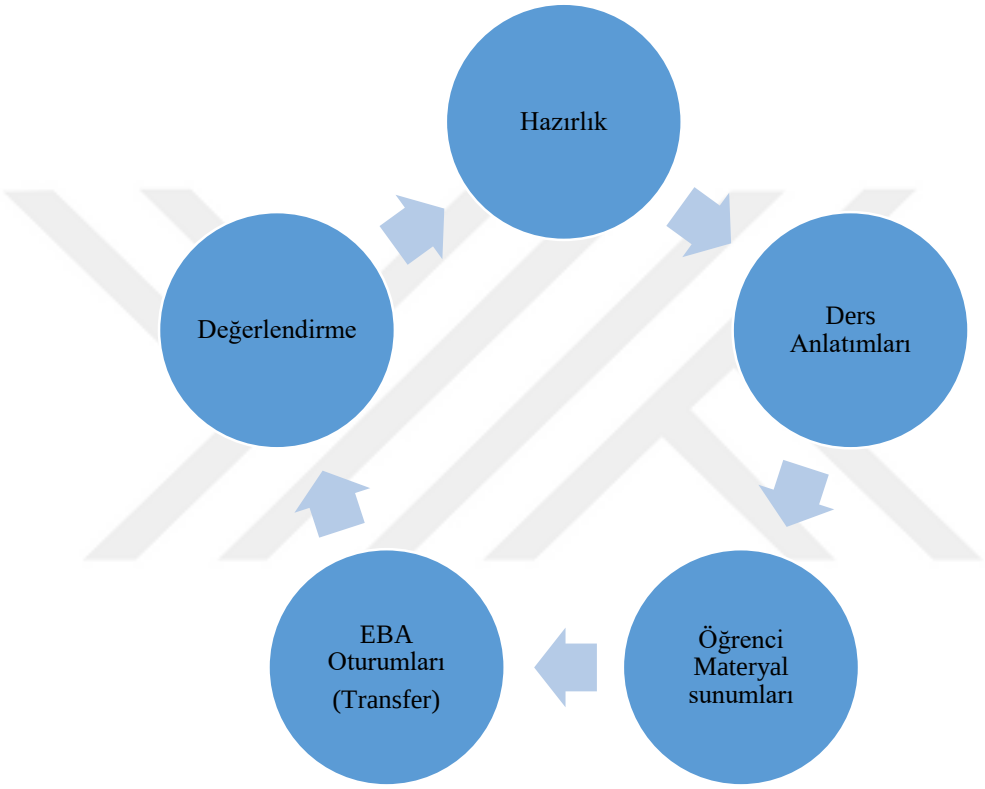
Tüm bilgilendirici oturumların tamamlanmasının ardından, öğrencilerle seminerlerin içerikleri değerlendirilmiştir. Öğrencilere, seminerlerin bilgi düzeylerine olan etkisi sorulmuştur. Öğrenciler, seminerlere ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Lisans Öğrencisi 3'ün, "Bence faydalı oldu hocam." ve Lisans Öğrencisi 1'in, "Katkısı olduğunu düşünüyorum. Özellikle örnekler çok iyiydi." şeklindeki görüşlerine dayanarak oturumların faydalı olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin de belirttiği gibi misafir öğretim üyesinin sunumları sırasında verdiği iyi uygulama örnekleri, konunun daha rahat anlaşılmasına katkı sağlamıştır. Kariyer bilgilendirmesine ilişkin yapılan oturumda ise araştırmacı lisans öğrencilerinin birçoğunun mezun olduktan sonra çalışma şartlarına ilişkin sınırlı düzeyde bilgileri olduğunu düşünmektedir. Öğrenci görüşleri de benzer biçimde akademik ve teorik bilgilendirmenin yanı sıra mesleki yaşamda karşılaşacakları olası durumlara ilişkin bilgilendirmenin mesleki yaşama hazırlanmaları bağlamında önemli olduğu yönündedir. Nitekim Lisans Öğrencisi 2'nin, "Ben RAM'ı düşünüyodum mesela hocam. Çalışma şartlarının böyle olduğunu bilmiyodum." şeklindeki görüşleri de bu bulguyu desteklemektedir.

Pandeminin ortaya çıkması ve uzaktan eğitime geçilmesiyle birlikte, 2019-2020 Güz Dönemi'nde araştırmada yer alan lisans öğrencisi grubuyla yürütülen çalışmalar tamamlanmıştır. Mezun olan bu grubun ardından 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı'nda öğretmenlik uygulaması dersi alacak olan lisans öğrencileriyle tamamen uzaktan eğitim içeren yeni bir sürece başlanmıştır.

3.2.6. Teoriyi Uygulamaya Dönüştürme (Transfer)

2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı'nda, pandemi etkilerinin devam etmesi nedeniyle eğitim öğretim kurumları uzaktan eğitim yaklaşımını benimsemiştir. Bu nedenle, geçerlik komitesi rehberliğinde öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitimle yürütülmesi için planlama yapılmıştır. Yapılan planlama uzaktan eğitim sürecinde özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için materyal tasarımı ve bu tasarımların gerçek ortama

transferi biçimindedir. Bu amaçla, son sınıfa geçmiş ve öğretmenlik uygulaması dersini alan bir lisans öğrencisi grubuyla araştırmacı tarafından 12 oturumdan oluşan materyal tasarımı ve bilgi teknolojileri dersi yürütülmüştür. Ek olarak, altı hafta süre ile lisans öğrencileri tarafından EBA sistemi üzerinden bu öğretiler gerçek yaşama aktarılmıştır. EBA sisteminde yapılan öğretmenlik uygulaması derslerine, sınıf öğretmenleri de katılım göstermiştir. Teoriyi uygulamaya dönüştürmeye ilişkin döngü Şekil 3.11.'de yer almaktadır.



Şekil 3.11. *Teoriyi Uygulamaya Dönüştürme Döngüsü*

Şekil 3.11'de görüldüğü üzere teoriyi uygulamaya dönüştürme döngüsünde hazırlık süreci, materyal tasarım ve öğretim teknolojileri derslerinin gerçekleştirilmesi, öğrencilere bilgi testinin uygulanması, geçerlik komitesinin gerçekleştirilmesi ve lisans öğrencileri tarafından EBA oturumlarının gerçekleştirilmesi aşamaları gerçekleştirilmiştir.

3.2.6.1.Hazırlık

Döngünün hazırlık basamağında ilk olarak, 2020-2021 Eğitim Öğretim Yılı Güz Dönemi içerisinde yürütülecek olan materyal tasarımı ve öğretim teknolojileri dersi için

12 haftalık izlencenin oluşturulması için çalışma yürütülmüştür. Derste yer alacak lisans öğrencileri ile ön görüşmeler gerçekleştirilerek, bilgi gereksinimi duydukları konular belirlenmiştir. Lisans Öğrencisi 9, "Zihini biliyoruz ama özel eğitimin alanına ilişkin materyal hazırlamayı bilmiyoruz. İşitme gibi görme gibi hocam." görüşüyle farklı yetersizlik gruplarına ilişkin materyal hazırlama bilgisi gereksinimlerini dile getirmiştir. Lisans Öğrencisi 16 da, "Alan birleşti sonuçta. Her yerde çalışma ihtimalimiz var. Her tür çocuk için materyal hazırlayabilmemiz lazım." ifadeleriyle benzer biçimde görüş bildirmiştir. Buna ek olarak pandemi ile birlikte teknoloji kullanımının ön plana çıkmasıyla çevrimiçi platformlarda da kullanılabilecek içeriklerin hazırlanması konusu programa dahil edilmiştir. Daha sonra gereksinim duyulan konular eklenerek dönem içerisinde takip edilecek olan ders izlencesi oluşturulmuştur. Hazırlanan izlence geçerlik komitesine sunularak komitenin onayı alınmıştır (VII. Geçerlik Komitesi Kararları, 09.04.2020).

Ardından, sınıfında öğretmenlik uygulaması dersi yürütecek Öğretmen 12 sürece ilişkin bilgilendirilmiştir. Sınıf içi işleyişe herhangi bir müdahalede bulunmaksızın materyal tasarımı ve öğretim teknolojileri dersi kapsamında edinilen kazanımların, uygulama öğrencisi tarafından EBA'daki derslere transfer edileceği bildirilmiştir. Gereksinim duyulan konulara ilişkin alan uzmanlarıyla da iletişim kurularak; misafir öğretim üyesi olarak derslere katılımları talep edilmiş ve onayları alınmıştır. Ardından derslerin yürütülmesi sürecine geçilmiştir. İzlencenin içeriği, özel eğitimin farklı alanlarına özgü gelenekse materyal tasarımının yanında teknoloji kullanımı ile bilgisayar ortamında materyal hazırlamayı içermektedir. Tüm ders oturumları, Zoom programı üzerinden gerçekleştirilmiştir.

3.2.6.2.Ders Anlatımları

Pandemi sürecinin devam ettiği, eğitim öğretim süreçlerinin tamamen çevrim içi platformlarda gerçekleştirildiği süreçte; öğrencilerin teorik altyapılarını geliştirmeye odaklanılmıştır. Bu amaçla, öğrenci gereksiminleri belirlenerek bir izlence oluşturulmuş ve izlence geçerlik komitesince onaylanmıştır (VII. Geçerlik Komitesi Kararları, 09.04.2020). İzlence kapsamında gerçekleştirilen tüm dersler Zoom platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Oturumlar iki aşamadan oluşmaktadır. İlk aşamada öğrenciler tarafından önceki haftanın içeriğine uygun şekilde hazırlanan materyaller sunulmuştur. İkinci aşamada ise araştırmacı ya da oturumlara davet edilen ilgili alandaki uzman

tarafından haftanın konu ve içeriğine göre bilgilendirici dersler gerçekleştirilmiştir. Görme yetersizliği olan öğrenciler için materyal hazırlama ve teknoloji kullanarak materyal hazırlama içerikleri için, ilgili alanlarda çalışmaları olan uzmanlar davet edilmiş, bu oturumları araştırmacıyla birlikte gerçekleştirmişlerdir. İzlencede yer verilen konular ve içerikler Tablo 3.1.'de yer almaktadır.

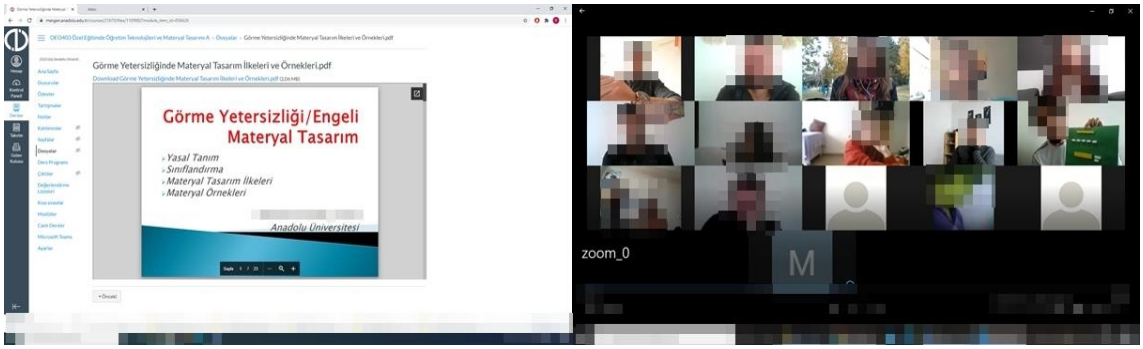
Tablo 3.1. *Materyal tasarımı ve öğretim teknolojileri dersi izlencesi*

Oturumlar	Tarih	Konular	İçerik
1	07.10.2020	Planlama	Dönem boyunca yapılacakların ve ders işleyişinin paylaşılması
2	14.10.2020	Takvim Öğretimi	Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için takvim etkinliği ve kullanımı
3	21.10.2020	Hikaye Bakma	Öğrencilerin takvim sunumları İşitme kayıplı öğrenciler için hikaye kitabı hazırlama ve kullanımda dikkat edilmesi gereken öğeler
4	28.10.2020	Fen Bilgisi Öğretimine İlişkin Materyal Tasarımı	Öğrencilerin hikaye kitabı sunumları İşitme kayıplı öğrenciler deney kitabı hazırlama
5	04.11.2020	Okuma Yazma Öğretimine İlişkin Materyal Tasarımı	Öğrencilerin deney kitabı sunumları İşitme kayıplı öğrenciler için metin inceleme ve ses öğretimi
7	11.11.2020	Matematik Öğretimine İlişkin Materyal Tasarımı	Öğrencilerin metin ve ses çalışması sunumları Kalanlı ve kalansız bölme işlemi yapma
8	26.11.2020	Okul Öncesi Döneme Yönelik Materyal Tasarımı	Öğrencilerin bölme işlemi materyal sunumları Okul öncesi çağdaki özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için materyal tasarımında dikkat edilecek öğeler
9	30.11.2020	Görme Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Materyal Tasarımı	Öğrencilerin okul öncesi materyal sunumları Görme kayıplı öğrencilere materyal hazırlarken dikkat edilmesi gereken öğeler
10	03.12.2020	Teknoloji Kullanımı İçeren Materyallerin Geliştirilmesi	Öğrencilerin görme kayıplı öğrenciler için hazırladıkları materyal sunumları Storyboardthat ile sıralı kart hazırlama

Tablo 3.2. (Devamı) *Materyal tasarımı ve öğretim teknolojileri dersi izlencesi*

Oturumlar	Tarih	Konular	İçerik
11	09.12.2020	Teknoloji Kullanımı İçeren Materyallerin Geliştirilmesi	Öğrencilerin StoryboardThat programı kullanarak hazırladıkları mateyaller sunumları Plotagon programını kullanarak video hazırlama
12	23.12.2020	Teknoloji Kullanımı İçeren Materyallerin Geliştirilmesi	Öğrencilerin Plotagon programıyla hazırladıkları videoların sunumu Dönemi değerlendirme

Tablo 3.1.'de verildiği üzere lisans öğrencilerinin gereksinim duyduğu alanlarda materyal geliştirme oturumları yapılmıştır. İlk oturum 07.10.2020 tarihinde son oturum ise 23.12.2020 tarihinde gerçekleştirilmiştir. Dersin planlamasıyla başlayan süreç, çeşitli alan ve konularda materyal tasarlamayla devam etmiş, özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler için video içerik hazırlama ile sonlandırılmıştır. Ek olarak son oturumda katılımcılarla tüm dönemin genel değerlendirilmesi yapılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 24.12.2020, s. 33). Gerçekleştirilen oturumlara ilişkin örnekler Görsel 3.8.'de verilmiştir.



Görsel 3.8. *Materyal tasarım ve öğretim teknolojileri oturum örneği*

Oturumlar, araştırmacı tarafından yürütülen özel eğitimde öğretim teknolojileri ve materyal dersini (ÖEÖ403) seçen 18 lisans öğrencisiyle gerçekleştirilmiştir. Oturumlar öncesinde lisans öğrencileri, bir önceki hafta işlenen konu kapsamında hazırladıkları materyalleri sunmuşlardır. Dersin planlamasından sonlandırılmasına kadar tüm süreç benzer şekilde yürütülmüştür. Öğrencilerin hazırladıkları materyal örnekleri Görsel 3.9'da verilmiştir.

Görsel 3.9. *Öğrencilerin hazırladıkları materyal örnekleri*

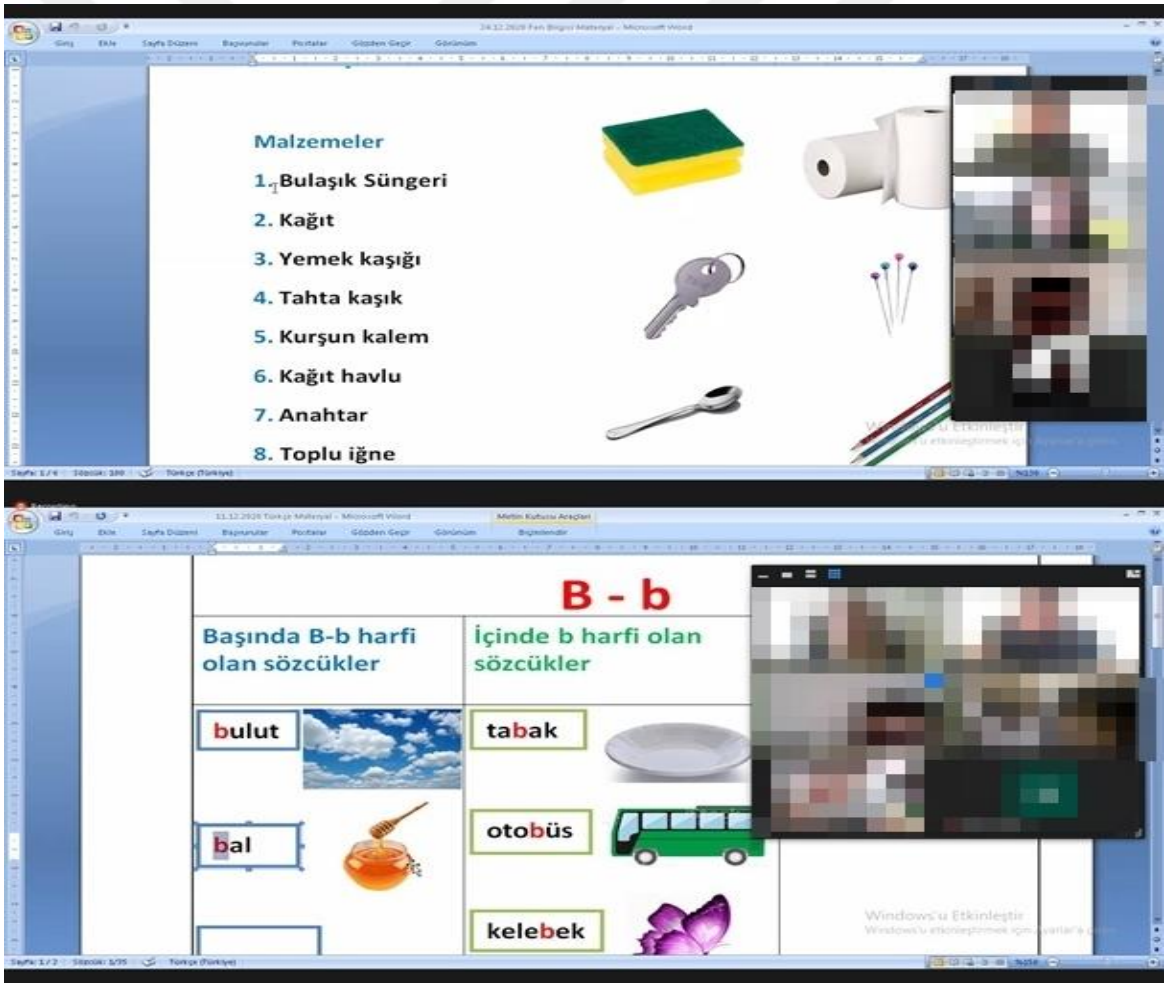
Dönem boyunca her lisans öğrencisi toplam 11 materyal hazırlamıştır. Görselde yer alan örnekler öğrencilerin teknoloji kullanımıyla sıralı kart hazırlama ve video içerik hazırlama dersi sonrası sunumunu yaptıkları materyallerden seçilmiştir. Video olarak hazırlanan materyalin ekran görüntüsü alınarak görsele eklenmiştir.

3.2.6.3. EBA Oturumları (Transfer)

Öğretim teknolojileri ve materyal dersi devam ederken öğretmen uygulaması dersleri EBA ve Zoom üzerinden gerçekleştirilmektedir. Lisans Öğrencisi 24'ün, öğretim teknolojileri ve materyal dersinde öğrendiği teorik bilgileri gerçek uygulama ortamına transfer süreci gözlemlenmiş ve değerlendirilmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersinin çevrim içi platformlarda gerçekleştirildiği bu dönemde, en az iki öğrencinin EBA'daki uygulamalarının değerlendirilmesi planlanmıştır. Araştırmacının yürütmekte olduğu özel eğitim öğretmenlik uygulaması dersi (ÖEÖ405) iki öğrenci tarafından seçilmiştir. Dersi seçen öğrencilerden biri derse devam etmemiştir. Transfer sürecinin incelenmesi için öğretmenlik uygulaması yürüten diğer öğretim üyelerinin derslerine katılım talep edilmiştir. Ancak EBA'da yürütülen derslere öğrenci danışmanı dışındaki kişilerin

erişimine izin verilmemiştir (Araştırmacı Günlüğü, 09.11.2020, s. 31). Mevcut durum geçerlik komitesine aktarılmış ve Lisans Öğrencisi 24 ile EBA oturumlarının tamamlanması kararı alınmıştır (VIII. Geçerlik Komitesi Kararları, 09.11.2020).

EBA dersleri araştırmacı, Lisans Öğrencisi ve Öğretmen 12'nin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi dersler dördüncü sınıf çağında işitme kayıplı çocuklara eğitim veren bir çevrim içi sınıfta gerçekleştirilmiştir. Öğrenciler arasında hafif düzey zihin tanısı almış iki çocukla birlikte sınıfta altı öğrenci bulunmaktadır. Öğretmen 12'nin ders programı çerçevesinde sürece dahil olunmuş ve öğretmenin verdiği konularda Lisans Öğrencisi 24 plan ve materyal hazırlayarak uygulamalarını gerçekleştirmiştir. Gerçekleştirilen EBA derslerine ilişkin örnekler Görsel 3.10.'da verilmiştir.



Görsel 3.10. *EBA ders görselleri*

Görselde, iki farklı dersten alınan görüntü kaydı bulunmaktadır. İlk görüntü kaydı fen bilgisi (maddelerin sınıflanması) ve ikincisi ise Türkçe (ses öğretimi) dersinden

alınmıştır. Lisans Öğrencisi 24, uygulamaya başlamadan önce, iki hafta boyunca sınıftaki öğrencileri gözlemlemiştir. Haftada iki gün 12 saat gerçekleştirdiği gözlemlerle işitme kayıplı öğrencilerin akademik seviyelerini belirlemeye çalışmıştır. EBA'da yapılan derslere ilişkin bilgiler Tablo 3.2.'de verilmiştir.

Tablo 3.3. *EBA oturumlarına ilişkin bilgiler*

Oturum	Tarih	Ders	Konu
1	11.12.2020	Türkçe	Ses Öğretimi
2	17.12.2020	Matematik	Geometrik Cisimler
3	24.12.2020	Fen Bilgisi	Maddeleri Sınıflama
4	31.12.2020	Matematik	Para Birimleri
5	07.01.2021	Sosyal Bilgiler	Komşu Ülkeler
6	08.01.2021	Türkçe	Acil Durum Ekipleri (Sıralı kart)

Tablo. 3.2.'de görüldüğü üzere altı EBA oturumu gerçekleştirilmiştir. Oturumlarda Lisans Öğrencisi 24;Türkçe, matematik, fen bilgisi ve sosyal bilgiler konularında öğretim teknolojileri ve materyal dersindeki öğretilerden yola çıkarak hazırlıklar yapmış ve uygulamalarını gerçekleştirmiştir. 20 dakika süren oturumlar, araştırmacı ve sınıf öğretmeni tarafından gözlemlenmiştir.

3.2.6.4.Değerlendirme

Teoriyi uygulamaya dönüştürme döngüsünde değerlendirme basamağı, iki boyutta gerçekleşmiştir. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarım dersi ve EBA oturumları kendi içerisinde farklı kriterlerle değerlendirilmiştir.

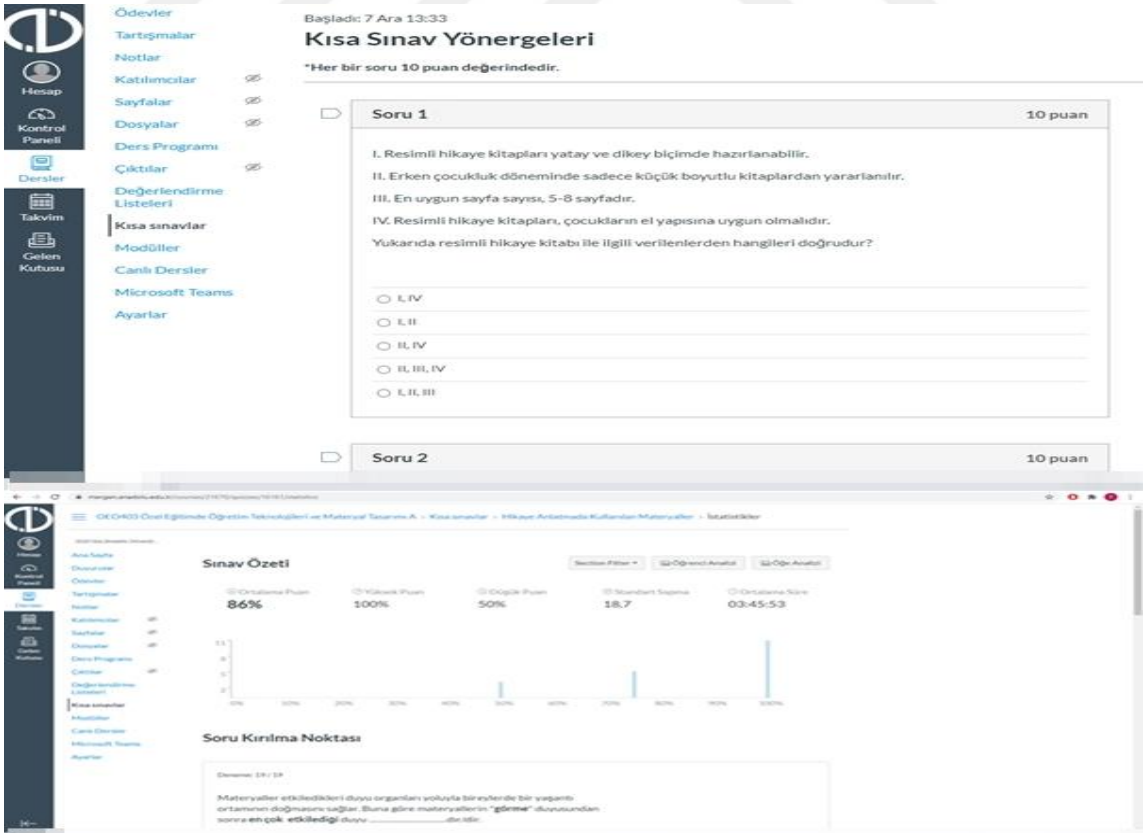
3.2.6.5. Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarım Dersi

Ders kapsamında lisans öğrencilerinin hazırladıkları materyalleri değerlendirmede, "özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin akademik düzeyi ve yetersizlik grubunun özelliklerine uygunluk" kriterleri göz önünde bulundurulmuştur. Ek olarak, materyaller boyut, anlaşılırlık, görsellik, tasarım, ekonomiklik ölçütleriyle her hafta sunumlar sırasında değerlendirilmiştir. Materyal tasarım dersi öğretmenlik uygulamasıyla eş zamanlı şekilde yürütülen bir derstir. Bu dersi alan öğrencilerin tasarladıkları materyalleri uygulamalarında kullanmaları ve burdan edindikleri bilgileri sahaya yansıtması beklenir.

Bu nedenle lisans öğrencileri materyallerini nasıl kullanmayı planladıklarını da sunumları sırasında aktarmışlardır. Bu bağlamda hazırlanan materyalin belirlenen amaç ve hedeflere uygunluğu da değerlendirilmiştir.

3.2.6.5.1. Bilgi Testleri

Dersler sırasında, yapılan sözel değerlendirmelerin yanı sıra 12 hafta boyunca işlenen ders içeriklerine uygun şekilde hazırlanan dört bilgi testi gerçekleştirilmiştir. Bilgi testleri, üçer hafta aralıklarla ve işlenmiş konuları kapsayacak şekilde yapılmıştır. Bilgi testlerin amacı, işlenen konuları değerlendirmenin yanında bilgilerin pekişmesini sağlamaktır. Testler, üniversitenin çevrimiçi dersler için hazırladığı MERGEN platformu kısa sınav başlığı üzerinden gerçekleştirilmiştir. Testlerin başlangıç bölümüne yönerge eklenmiştir. Test günü saati ve süreleri öğrencilere bildirilmiş, her test için 20 dakika süre verilmiştir. Verilen sürenin dolmasının ardından test erişime kapatılmıştır (Araştırmacı Günlüğü, 24.12.2020, s. 33-34). Bilgi testi ve sonucuna ilişkin örnek Görsel 3.11.'de verilmiştir.



Görsel 3.11. *Bilgi Testi ve Sonuç Örneği*

Bilgi testleri sonrası öğrencilerin %70 i 80 ve üzeri puanlar almıştır. Test sonrası sonuçlar izleyen derste incelenmiş, çoğunlukla yanlış yapılan sorular ve anlaşılmayan olası başlıklara kısaca yeniden değinilmiştir. Örneğin ilk testte "Okumaya yeni başlayan çocuklar için hazırlanan hikaye kitaplarında yazı/sayfa oranı ne olmalıdır?" sorusunu öğrencilerin geneli yanlış cevaplamıştır. Takip eden derste bu konuya yeniden değinilmiş ve doğru cevabın 3/4 olduğu öğrencilere aktarılmıştır.

3.2.6.5.2. EBA Oturumları

EBA oturumları süresince, Lisans Öğrencisi 24'ün öğretmenlik becerilerinin gelişimi ve öğretim teknolojileri dersindeki öğretileri gerçek uygulama ortamına transferi değerlendirilmiştir. Her oturum sonrası araştırmacı ve Öğretmen 12 ile gelişim süreci değerlendirilmiştir. Öncelikle Lisans Öğrencisi 24 kendini değerlendirmiş, ardından araştırmacı ve öğretmen gözlemlerini aktarmıştır. Lisans Öğrencisi 12, bazı alanlarda sürecin başından itibaren oldukça başarılıdır. Örneğin Öğretmen 12 "Plan ve materyalleri her zaman iyi, bu konuda çok özverili..." ifadelerini kullanmıştır. Ancak bazı alanlarda desteğe ihtiyaç olduğu görülmüştür. Başlangıçta Lisans Öğrencisi 24, derslerin çevrim içi olması nedeniyle sınıf kontrolünü sağlamakta zorlanmıştır. Araştırmacı tarafından "Daha ilgi çekici hareketli materyaller yapmayı dene, ses tonunla ara ara dikkat çek, tek düze konuşma, öğrencileri derse katılıma zorla" şeklindeki dönütleri dikkate alarak daha kontrollü dersler yürütmeye başlamıştır. Öğretmen 12 ile yapılan genel değerlendirmede ise "Her gün üstüne koyarak ilerledi, nasıl diyeyim ımm uzaktan eğitime rağmen..." ifadeleri sürecin istenilen şekilde ilerlediğini göstermiştir.

Gerçekleştirilen derslerin, lisans öğrencisinin öğretmenlik becerilerinin geliştirmeşinin yanında dolaylı faydaları da olmuştur. Dersler sonrası değerlendirmelerde araştırmacı, Lisans Öğrencisi 24'e "Bu materyali nasıl yaptın?" sorusunu sormuş ve bilgisayar üzerinden ekran paylaşımıyla kısaca göstermesini istemiştir. Buradaki amaç, örtük öğrenme yoluyla Öğretmen 12'ye öğretim teknolojileriyle materyal hazırlama noktasında destek sağlamaktır. Nitekim altı haftanın sonunda bu amaca yönelik ilerlemeler de kaydedildiği anlaşılmıştır. Öğretmen 12 "Bende öğrendim hocam onun sayesinde ıı yaşımız malum ama geliştirmek gerekiyo kendini işte her an her şeyle karşılaşıyo insan" görüşleri bu kanıyı desteklemektedir.

3.3. Üçüncü Aşama: İzleme ve Değerlendirme (09.01.2021-29.01.2021)

Uygulamaların tamamlanmasının ardından izleme ve değerlendirme aşamasına geçilmiştir. Tez danışmanı ve geçerlik komitesiyle birlikte gerçekleştirilen görüşmelerde, "araştırma kapsamında yapılan uygulamaların gözden geçirilmesi" kararı alınmıştır. Gözden geçirme aşamasında, katılımcılarla son görüşmelerin yapılarak, gerçekleştirilen uygulamaların yorumlanması ve değerlendirmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırma katılımcıları arasında yer alan öğretim üyeleri, öğretmenler, öğretim teknolojileri ve materyal tasarım dersi alan lisans öğrencileri ve EBA oturumlarını gerçekleştiren lisans öğrencisi ve öğretmenle son görüşmeler yapılmasına karar verilmiştir (IX. Geçerlik Komitesi Kararları, 10.01.2021).

3.3.1. Son Görüşmeler

İzleme ve değerlendirme aşaması pandemi öncesi ve pandemi sonrası gerçekleştirilen uygulamalar olarak iki başlık altında incelenmiştir. Pandemi öncesi özel eğitim öğretmenliği programında sistemi ve öğretmenlik uygulama dersini revize etme çabasıyla gerçekleştirilen yüz yüze uygulamaları kapsamaktadır. Pandemi sonrası ise lisans öğrencilerinde teorik altyapıyı güçlendirme ve teorinin uygulamaya transferi döngülerini içeren uzaktan eğitim sürecini kapsamaktadır.

Pandemi öncesi gerçekleştirilen uygulamaların değerlendirilmesi amacıyla, öğretim üyeleri ve öğretmenlerle görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Pandemi süreci devam ettiği için her katılımcıya ulaşılamamış; görüşmeleri kabul eden katılımcılarla uzaktan web ortamında ya da telefon aracılığıyla görüşülmüştür (Araştırmacı Günlüğü, 15.01.2021, s. 34). Görüşmeler için hazırlanan soru taslağı, geçerlik komitesi üyelerinin onayına sunulmuştur. Herhangi bir soru ekleme ya da çıkarma işlemi olmamıştır. Soru taslağında birkaç sözcük değişimi yapılarak üyelerden onay alınmıştır. Görüşmelerde kullanılan sorular Ek 21'de verilmiştir. Görüşmelerin analizi sonrası iki ana temaya ulaşılmıştır. Temalar, pandemi öncesi ve sonrası gerçekleştirilen uygulamaların değerlendirilmesine yöneliktir.

3.3.2. Pandemi Öncesi Gerçekleştirilen Uygulamaları Değerlendirme

Pandemi öncesi gerçekleştirilen uygulamaları değerlendirme temasında üç alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar; araştırma öncesi öğretmenlik uygulamasına ilişkin

görüşler, araştırma sürecinde gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşler, öğretmenlik uygulaması sürecindeki sorunlar ve çözümlerdir.

3.3.2.1. Araştırma Öncesi Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşler

Analizler sonrası ulaşılan alt temada araştırma öncesi öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşler ortaya konmuştur. Özel eğitim programının birleştirilmesi sonrası ilk defa öğretmenlik uygulaması dersi yürütüleceğinden, görüşler genellikle olumlu yöndedir. Çünkü uzun yıllardır zihin engelliler eğitimi, işitme engelliler eğitimi gibi alt alanlarda sistematik şekilde yürütülen bir öğretmenlik uygulaması ders süreci gerçekleşmektedir. Nitekim Öğretim Üyesi 3 bu durumu, "Bi sistemimiz vardı. İşitme zihinden habersiz, zihin işitmeden habersizdi belki ama herkes kendi sistemi içinde yürütüyordu." ifadeleriyle açıklamıştır. Ancak birleşme sonrası 2019/2020 Güz Dönemi yaklaşırken mevcut durum sorulduğunda görüşler tamamen değişmektedir. Öğretim Üyesi 1'in, "Bu şekilde bir geçiş olmamalıydı. Hiçbi hazırlık yoktu yani kimse de ne olacağını bilmiyordu. Soru yağmuru var ama şey cevap yok anlatabiliyor muyum" görüşleri oluşan olumsuz hava için verilecek iyi örneklerden biridir. Öğretim Üyesi 6 ise, "Yani pilot uygulamayla yapılabilirdi bu karmaşa var olan sistemi de alt üst etti." görüşleriyle birleşme sürecinin ani ve plansız şekilde yapıldığını aktarmıştır. Öğretim üyeleriyle birlikte öğretmenlerin de özel eğitim programının birleşmesine ilişkin olumsuz görüşler içerisinde olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen 5 bu doğrultudaki görüşünü "Her alan gün geçtikçe daha detaylı alt alanlara doğru bölünür. İlerlemenin mantığı budur. Beklentim şeydi mesela özel eğitim içinde geçerli, daha fazla alt alan açılacak üniversitelerde. Ama tersi oldu 20 yıl öncesine gittik geri." şeklinde aktarmıştır.

3.3.2.2. Araştırma Sürecinde Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Görüşler

Özel eğitim öğretmenliği programının birleşmesi sonrası katılımcıların, gerçekleştirilen araştırma hakkındaki görüşleri ise genel olarak olumludur. Öğretim Üyesi 4, "Biçok yeni karar alındı, uygulama yapıldı. Araştırma olmasa da olacaktı elbet bazı şeyler. Ama hocalar arasında toplantıyla olcaktı. Paydaşlardan görüşler alındı araştırıldı, öyle yapıldı. Araştırmayla yapılması çok daha iyi oldu bence." görüşünü aktarmıştır. Araştırmanın sistemin düzenlenmesine yönelik katkısının önemli olduğu anlaşılmaktadır. Öğretim Üyesi 7, "Bilimsel bakarsak özgün bir çalışma oldu sanki. Yeni bir süreç çalışılmamış bir konu. Kendi açımızdan bakarsak hemen her sorunumuzu aktardık. Kimi

çözüldü kimi çözülemedi ama başlangıcın böyle olması bence iyi oldu havada kalmadı. Devam çalışmaları da gelebilir." ifadeleriyle yapılan araştırmanın alanyazına ve sonraki araştırmalara yol gösterici olabileceğini aktarmıştır. Ek olarak, araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalar özelinde bakıldığında araştırmacının öğretim üyeleri arasında bir aracı görevi taşıdığı ve sistematik bir işleyiş için iş birliği sürecine katkısı olduğu da düşünülmektedir. Öğretim Üyesi 1'in "Yani önemli faydalarından biri bence uygulama koordinatörüne ya da bölüm başkanlığına iş yükü olacaktı. Yine oldu fakat her konuda uzmanlardan görüş alındı, bunun için bir ekip çalıştı, uygulamalar alanda çalışanların önerisiyle yapıldı. Bilinmeyen konular da ortaya kondu ki belki ortaya çıkması uzun zaman alcaktı." ifadeleri de bu düşünceyi desteklemektedir.

3.3.3. Öğretmenlik Uygulaması Sürecindeki Sorunlar ve Çözümler

Araştırma kapsamında "karşılaşılan sorunlar ve bu sorunların ortadan kaldırılmasına ilişkin çözümler" alt temasında değinilen konular, sıklıkla döngülerle ilgilidir. Nitekim rotasyon sürecinde öğretmenlik uygulaması dersi kılavuzunun hazırlanması tüm öğretim üyelerince işlevsel bir uygulama olarak değerlendirilmiştir. Örnek olarak Öğretim Üyesi 7'nin, "Değerlendirme formları çok iyi oldu. Notlama en karmaşık konulardan biriydi." ifadeleri verilebilir. Öte yandan kılavuzda yer alan bir diğer bölüm olan özel eğitim öğretmenlik uygulaması dersi yönergesinin de karmaşayı önlediği görülmektedir. Öğretim Üyesi 3 yönerge hakkında "Çok dağınık bir sürecin başındaydık. Yol haritası gibi oldu bence. Araştırmanın önemli bir hamlesiydi diye düşünüyorum" görüşlerini aktarmıştır. Öğretim Üyesi 4 ise yeni öğretmenlik uygulaması sürecin araştırma verileri ışığında gerçekleştirilmesini "Valla yapılan uygulamaların sorunların çözümüne katkısı olduğu düşünüyorum. Rotasyondur, formlardır efendim ıı yönergeler ki benim için öğrencilerin öğretim elemanını seçebilmesi gibi küçük şeyler bile ihtiyaçtı yani." ifadeleriyle gereksinimlerin karşılandığını aktarmıştır.

3.3.4. Pandemi Sonrası Gerçekleştirilen Uygulamaları Değerlendirilme

Pandemi sonrası gerçekleştirilen uygulamaların değerlendirilmesi ana temasında, üç alt temaya ulaşılmıştır. Bu alt temalar; pandemi sonrası öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüşler, pandemi sürecinde araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin görüşler, pandemi sürecindeki sorunlar ve çözümlerdir.

3.3.5. Pandemi Sonrası Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Görüşler

Pandemi ilanının ardından özel eğitim programında öğretmenlik uygulaması dersi süreci yeni bir boyut kazanmıştır. Mevcut durumun anlaşılabilmesi adına görüş alınan katılımcıların ifadeleri genel olarak yeni bir karmaşanın çıktığı yönündedir. Öğretmen 9 bu durumu, "Alt yapı yoktu başta ne yapcağımızı bilmiyoduk tabi. Özel eğitim ve uzaktan eğitim çok zor şeyler yani. Bizde bilmiyoz ki öğretmen adayları ne yapsın" ifadeleriyle yeniden zor bir sürecin başlayacağını vurgulamaktadır. Pandemi ilanı sonrası öğretmenlik uygulaması dersine uzaktan eğitimle devam etmek zorunda kalan ilk özel eğitim mezunu gruptan (2019/2020 Bahar Dönemi) Lisans Öğrencisi 5 ise, "Hocam uygulamada zorlanıyoduk zaten aslında bide uzaktan eğitim oldu iki ayda uygulamasız gitti." görüşünü belirtmiştir. Covid-19 Pandemisinin devamıyla birlikte başlayan yeni öğretim yılında (2020/2021 Güz Dönemi) uzaktan eğitimin nasıl gerçekleşeceği daha net hale gelmiştir. Bu dönemde öğretmenlik uygulaması dersini alan lisans öğrencilerinin görüşleri ise genellikle uzaktan eğitimle nasıl etkin bir öğrenme ve öğretme süreci yürüteceklerine ilişkindir. Örnek olarak Lisans Öğrencisi 16'nın, "Online uygulama iyi olmadı hocam. Iıı okulun en önemli kısmı belki. Nasıl materyal hazırlıcaz hadi yaptık nasıl ders anlatcaz." görüşleri verilebilir. Diğer yandan Öğretim Üyesi 7, "Yeni yeni alıştığımız bir yeni uygulama vardı. Bir de pandemi çıktı şimdi bir şeyler oturuyordu, daha da zor olcak artık. Ne kadar sürecek bide kim bilir." görüşleriyle özel eğitim programının birleşmesi sonrası öğretmen uygulaması dersi sürecinin pandemiyle daha karmaşık hale geldiğini belirtmiştir.

3.3.6. Pandemi Sürecinde Araştırma Kapsamında Gerçekleştirilen Uygulamalara İlişkin Görüşler

Son görüşmelerde katılımcılara pandemi sürecinde gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin de sorular yöneltilmiştir. Lisans öğrencileri ve öğretmenler genellikle gerçekleştirilen uygulamaların faydalı ve işlevsel olduğunu düşünmektedir. Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersini alan Lisans Öğrencisi 18 bu durumu "Yoğun bir içerikti hocam ama faydasını göreceğine eminiz" görüşleriyle yansıtmıştır. Diğer yandan Pandemi'nin başladığı tarihlerde gerçekleştirilen teorik altyapıyı güçlendirme oturumlarına katılan Lisans Öğrencisi 4, "Kendimi eksik hissediyodum açıkçası aslında hala bir endişem de olsa da böyle derli toplu bir derse ihtiyacımız vardı, isabet oldu." ifadelerini aktarmıştır. Öğretmen 12, EBA oturumlarına ilişkin transfer sürecine yönelik

“Düzenli, sistemli bir ilerleyiş oldu hocam kendi adıma da öğrenci adına da iyi olduğu kanısındayım. Yapılmak için yapılmadı yani uzaktan bile olsa gerçek bir staj gibi hissettim” görüşlerini aktarmıştır. Öğretim Üyesi 6 ise, “Uzaktan ne yapılabilirse bence o yapıldı. Yani öğretmenlik uygulaması canlı kanlı bir süreç sonuçta öğrencilerin de memnun kaldığını düşünüyorum açıkçası.” görüşünü belirtmiştir. Bu doğrultuda pandemi öncesi ve sonrası toplanan veriler ışığında gerçekleştirilen teorik altyapı güçlendirme ve gerçek uygulama ortamına bu bilgilerin transferi aşamalarının işlevsel olduğu düşünülmektedir.

3.3.7. Pandemi Sürecindeki Sorunlar ve Çözümler

İzleme ve değerlendirme temasında son başlık olarak pandemi sürecinde yaşanan sorunlar ve bu sorunlar için üretilen çözümler yer almaktadır. Pandemi sonrası öğretmenlik uygulaması dersinin uzaktan eğitimle gerçekleştirilecek olması nedeniyle lisans öğrencileri ve öğretmen gibi paydaşlarda endişeye ve bilinmezliğe yol açtığı görülmektedir. Araştırma kapsamında ideale en yakın öğretmenlik uygulaması dersi gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Bu çaba içerisinde karşılaşılan sorunlarda işe koşulan çözümlere ilişkin katılımcı görüşleri oldukça olumludur. Nitekim Öğretmen 12’nin, “Karmakarışık bir durumun içine düştük. Uygulama için gelenler öylesine mi gelcek bir şeyler yapabilecekler mi emin değildim. Kaç yıllık tecrübemiz var ama uzaktan eğitim zor bir iş, burası özel eğitim sınıfı. Ama çok memnun kaldım ben. Öğrenci günden güne gelişti; elinden gelenin fazlasını yaptı.” ifadeleri bu izlenimi desteklemektedir. Diğer yandan Lisans Öğrencisi 24’ün, “Başta ne yapçağımı bilemiyodum aslında hocam ama ilerledikçe özgüven geldi. Bilgim arttı; dönütler faydalı oldu. Hep bir sorun oldu ama hep çözüldü. Öğretmenliğe daha hazır hissediyorum kendimi” ifadeleri öğretmenin görüşleriyle benzerlik göstermektedir. Lisans Öğrencisi 20 ise “Eksiklerimiz ıı zayıf taraflarımızı anlatabileceğimiz destek alcağımız birini bulmak çok iyi oldu. İyi ki araştırmaya katılmışım diyorum. Diğer gruplara göre biz bir dönemde yüzlerce materyal örneği gördük. Hiç bişey bilmiyo gibi hissediyodum başta” görüşleriyle bireysel gelişimini yorumlamıştır. Son olarak araştırma kapsamında gözlemlenen sorunlar arasında lisans öğrencilerinin yanında sınıf öğretmeninin teknolojik bilgi eksikliği de yer almaktadır. EBA’da gerçekleştirilen oturumların sınıf öğretmeninin teknolojik gelişimine de katkısı olmuştur. Öğretmen 12 bu katkıyı “MEB bir altyapı hazırlamıştı dersler için

tabi ama onun ötesinde tahta kullanabileceğim uygulamalardan, hareketli içeriğe kadar biçok uygulama görmüş oldum.” görüşleriyle özetlemiştir.

Ön görüşmelerde olduğu gibi son görüşmelerden elde edilen sonuçların da desteklenmesi adına Kelime Bulutundan (Word Cloud) yararlanılmıştır. Görüşme dökümleri WordArt programı aracılığıyla somut bir bulgu kümesi haline getirilmiştir. Şekil 3.12.’de son görüşmelere ilişkin Kelime Bulutu bulgularına yer verilmiştir.

Şekil 3.12. *Son Görüşmeler Kelime Bulutu Bulguları*

Kelime Bulutu bulgularında en sık karşılaşılan ve dikkat çeken ifadeler pandemi, sistem ve memnuniyet olmuştur. Ek olarak pandemi sonrası gerçekleştirilen uygulamalara ilişkin düzen, öğrenme, materyal tasarım ve öğretim teknolojileri gibi ifadeler de bulgu kümesi içerisinde yer almaktadır. İfade edilen temalara benzer şekilde katılımcıların geneli, gerçekleştirilen araştırmanın mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ve öğretmenlik uygulaması sürecini geliştirdiğini belirtmişlerdir.

4. SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Raporun bu bölümünde, özel eğitim alanında öğretmenlik uygulaması ders sürecinin geliştirilmesi amacıyla araştırma sürecinde ulaşılan bulgular alanyazınla karşılaştırılarak sunulmuştur. Özel eğitim öğretmenliği programındaki durum betimlenerek, yorumlanmış, sonuçlar aktarılmış, ileriye dönük araştırmalara ve mevcut uygulamaya yönelik önerilere yer verilmiştir.

4.1. Sonuç

Gerçekleştirilen araştırmada özel eğitim bölümü bünyesinde bulunan öğretmenlik programlarının, YÖK tarafından 2016 yılında özel eğitim öğretmenliği adı altında birleştirilmesi sonrası öğretmenlik uygulaması dersinin geliştirilmesine odaklanılmıştır. Öğretmenlik uygulaması dersinin yürütülmesi sürecinde yer alan paydaşlardan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Analizler sonucunda niteliğin arttırabilmesi, daha işlevsel ve kalıcı bir sistemin sağlanabilmesi adına kararlar alınarak; uygulamaya konmuştur.

Yeni özel eğitim öğretmenliği programına ilişkin katılımcıların farklı görüşlerinin olduğu anlaşılmıştır. Özel eğitim öğretmenlerinin genel olarak yeni programdan memnun olmadıkları ifade edilebilir. Öğretmenler; eski programdaki, bir diğer deyişle zihin engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği ve özel yetenekliler öğretmenliği mezunlarının hem teorik hem akademik olarak bilgi düzeylerinin daha iyi olduğu kanısındadırlar. Katılımcı öğretmenler bu çıkarımı, sınıflarında öğretmenlik uygulaması dersi alan eski ve yeni programa tabi öğrencileri karşılaştırarak yapmaktadırlar. Öğretmenlerin az sayıdaki bir kısmı ise yeni program sonrası öğrencilerin teorik bilgilerinin eskiye göre nispeten daha yetersiz olduğu ancak öğretmenlik uygulaması sürecinde bir değişiklik olmadığını aktarmışlardır. Lisans öğrencileri ise programa ilişkin genel olarak olumlu görüş belirtmişlerdir. Ancak eski programın içeriğine ve detaylarına ilişkin bilgi sahibi olmadıkları görülmektedir.

Araştırma sonucunda öğretim üyeleri yeni özel öğretmenliği programına ilişkin olumlu görüşler belirtmişlerdir. Tüm öğretim üyeleri, MEB'in 2014 yılında atama esaslarında yaptığı değişiklik sonrası yeni programın ihtiyaç ve gereklilik olduğunu düşünmektedir. Zihin engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği ve özel yetenekliler öğretmenliği mezunlarının özel eğitim öğretmeni olarak atanmaya başlanması lisans programının da değişeceğinin ipucu olarak değerlendirilmektedir. Ancak önce programın birleştirilmesi ardından yeni mezunlarla

birlikte atama esaslarının düzenlenmesi gerektiğine ilişkin birçok görüşe ulaşılmıştır. Diğer yandan, öğretim üyeleri yeni özel eğitim programının uygulanmasına pilot uygulamayla ve kademeli olarak geçiş yapılmasını daha uygun görmektedir. 2016/2017 Eğitim Öğretim Yılı itibariyle ani bir kararla tüm üniversitelerde uygulanmaya başlananan yeni programın, hâlihazırda işleyen bir sistemi karmaşaya sürüklendiği görülmektedir.

MEB penceresinden bakıldığında ise yeni özel eğitim öğretmenliği programı YÖK'ün öğretmen yetiştirme vizyonu doğrultusunda atılmış bir adım olarak değerlendirilmektedir. Özel eğitim kadar kapsamlı olmasa da birçok öğretmenlik programında içeriğin düzenlendiği belirtilmektedir. Ancak en kapsamlı değişikliğin özel eğitimde gerçekleştirilmiş olmasının temel nedeni atama usül ve esaslarında MEB'in gerçekleştirdiği değişikliktir.

Özel eğitim öğretmenliği programı sonrası birçok sorunla karşılaşılmıştır. Lisans öğrencileri bağlamında karşılaşılan sorunlardan ilki; lisans programına alınan öğrenci sayısının fazla olması, öğretmenlik uygulaması dersi yürütülecek okul sayısının az olması, uygulama ders saatlerinin az ve sürelerinin kısa olmasıdır. Bir diğer sorun ise lisans öğrencileri tarafından seçilen alt alanla uygulama yapılacak sınıfların uyuşmamasıdır. Özellikle özel yetenekliler alt alanında uzmanlaşmayı tercih eden lisans öğrencileri için öğrenci-okul yerleştirmelerinde sorun yaşanmıştır. Özel yetenekliler alt alanı, sınıf öğretmenliği programından çıkarılarak özel eğitim öğretmenliği programı kapsamına alınmıştır. İlk defa öğretmenlik uygulaması dersine dahil olacak bu grup için özel yetenekli öğrencilerin olduğu genel eğitim sınıflarına yerleştirilememiştir. Bir başka sorun ise lisans öğrencilerinin teorik bilgilerinin yetersiz olmasıdır. Yeni programın içeriğinde yer alan seçmeli ve zorunlu derslerin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği kanısı yaygındır. Kavram öğretimi, yanlışsız öğretim yöntemleri gibi derslerin seçmeli dersler kapsamına alınması lisans öğrencilerinin uygulama sürecinde öğretmenlik becerilerini etkilediği düşünülmektedir.

Araştırma sonucunda birleştirilen program sonrası ortaya çıkan sorunların yanında gereksinimler de tespit edilmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin kurallar ve sınırların belirlenmesi için bir yönerge ihtiyacı olduğu görülmüştür. Yönergeye ek olarak öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim üyelerinin ortak bir değerlendirme formuna ihtiyacı olduğu anlaşılmıştır. Diğer bir gereksinimin ise özel yetenekli çocuklara eğitim veren kurum ve kuruluşların öğretmenlik uygulama dersinin yürütüldüğü okul

havuzuna dahil edilmesi olmuştur. Bu kurumlara lisans öğrencisi yerleştirebilmek için gerekli resmi düzenlemelerin yapılması ihtiyacı oluşturmuştur.

Yeni özel eğitim öğretmenliği programına hızlı bir geçiş yapılması nedeniyle, öğretmenlik uygulaması ders sürecinde her ana bilim dalının yürüttüğü mevcut sistem alt üst olmuştur. Araştırma kapsamında yeni programa yönelik işlevsel ve kalıcı bir sistemin oluşturulması için adımlar atılmıştır. Sistemin oluşturulma sürecinde, gereksinimlerin belirlenip, sorunların çözülmesi odaklanılmıştır. İlk olarak rotasyon süreci olarak ifade edilen basamakta özel eğitim öğretmenlik uygulama kılavuzu oluşturulmuştur. Kılavuz içerisinde öğretmenlik uygulaması dersi yönergesi ve değerlendirme formları yer almaktadır. Bu kılavuz, öğretmenlik uygulaması ders sürecinin sistematik şekilde yürütülmesi ve objektif olarak değerlendirilebilmesi amacını taşımaktadır. Öte yandan, lisans öğrencilerinin birden fazla uygulama ortamı ve öğretmenle çalışabilmeleri için rotasyon basamağına geçilmiştir. Bu kararın lisans öğrencilerinin farklı deneyimler kazanabilmesi ve öğretmenlik becerilerini geliştirebilmeleri adına faydalı olduğu düşünülmektedir. Hem öğretmenlerin hem öğretim üyelerinin rotasyona ilişkin olumlu görüş belirttikleri görülmüştür.

Araştırma kapsamında, sorunların çözümüne ilişkin atılan bir diğer adım ise özel yetenekliler alt alanında olmuştur. Başlangıçta bu alt alanda uzmanlaşmak isteyen lisans öğrencileri öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında, raporda "proje okulları" olarak tanımlanan; özel yetenekli öğrencilerin eğitim aldığı genel eğitim sınıflarına yerleştirilmiştir. Ancak bu yerleştirme, yasal olarak uygun olmadığından iptal edilmiştir. Bakanlıkla irtibata geçilerek, genel eğitim sınıflarının ya da BİLSEM'lerin öğretmenlik uygulaması dersi için MEBBİS'e eklenmesi talep edilmiştir. Bakanlık tarafından MEBBİS ve UOD sistemlerinin tüm alanlarda öğretmenlik uygulama sürecini kontrol etmek ve derslerin gerçekleştirilmesini sağlamak amacıyla oluşturulduğu; özel yetenekliler alt alanında öğretmenlik uygulaması süreci için genel eğitim sınıflarının açılamayacağı ifade edilmiştir. MEB'in bu okullara lisans öğrencisi yerleştirmeye izin vermemesi üzerine, özel yetenekliler alt alanını seçen lisans öğrencileri, özel eğitim sınıflarında öğretmenlik uygulaması dersine devam etmişlerdir.

Lisans öğrencilerine ek olarak, özel eğitim bölümünde görev yapmakta olan öğretim üyelerinin de karşılaştığı sorunlar ortaya çıkmıştır. Bu sorunlar iletişim eksikliği, ekip çalışması ve iş birliği sürecinin işlevsel şekilde yürütülememesidir. Araştırma kapsamında bu sorunların çözümüne yönelik "ekip oluşturma çabası" olarak adlandırılan

bir basamağa geçilmiştir. Bu aşamada, öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim üyeleri arasında iletişimi güçlendirmek adına toplantılar düzenlenmiş ve alınacak kararlar için tüm paydaşların fikirleri alınmıştır. Diğer yandan bu ekip çalışması ve iş birliği sürecinin kalıcılığını sağlamak adına Öğretmenlik Uygulama Dersi Niteliğini Arttırma Komisyonu kurulmuştur. Komisyon, öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde yer alan tüm öğretim üyeleriyle sürekli iletişim halinde çalışmıştır. Böylelikle süreç içinde yapılan değişiklikler ve alınan kararlar sahada yaşananlardan kopuk olmayacak şekilde düzenlenmiştir. Ek olarak komisyon, öğretim üyeleri arasında köprü niteliği taşıyan bir birim olarak özel eğitim bölümüne kazandırılmıştır.

11 Mart 2020 tarihi itibariyle Dünya Sağlık Örgütü'nün Covid-19 Pandemi ilanı, öğretmenlik uygulaması dersi sürecinde yeni sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Bu bağlamda, araştırma yeni boyut kazanarak lisans öğrencilerinin pandemi öncesi bulgularda da sıkça ortaya çıkan teorik alt yapılarını güçlendirmeye ve teorik bilgilerini uygulamaya dönüştürmeye evrilmiştir. Pandemiyle birlikte ortaya çıkan teorik eksikliklere öğretim teknolojileri de eklenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde eğitim teknolojilerini kullanarak materyal hazırlama ve uzaktan eğitim platformları aracılığıyla öğretmenlik uygulama süreci gerçekleştirilmiştir. Bu bağlamda pandeminin ilk aşaması olan 2019/2020 Bahar Dönemi'nde kavram öğretimi, yanlışsız öğretim yöntemleri ve sosyal beceri öğretimi gibi dersleri almayan lisans öğrencileriyle bilgilendirici seminerler düzenlenmiştir. Bu seminerlere öğrencilerin talepleri doğrultusunda kariyer desteği de eklenmiştir. Kariyer destek seminerlerinde, özel eğitim öğretmenliğine yönelik özlük hakları, resmi ve özel kurum türleri, kurumlarda çalışma şartları ve özel kurumların hakları konuları işlenmiştir.

Pandeminin devamı olan 2020/2021 Güz Dönemi itibariyle teoriyi uygulamaya dönüştürme (transfer) basamağına geçilmiştir. Bu aşamada öğretim teknolojileri aracılığıyla özel eğitime gereksinimi olan öğrencilere materyal hazırlama ve gerçek uygulama ortamında bu öğretilerin hayata geçirilmesine odaklanılmıştır. Materyal hazırlama sürecinde özel eğitimin her alt alanının ve birçok müfredat dersinin yer aldığı 12 oturum gerçekleştirilmiştir. Oturumlardan elde edilen kazanımların EBA'da devam eden öğretmenlik uygulama sürecine transferi de amaçlanmıştır. Bu aşamada sınıf öğretmeninin de katılımıyla altı oturum gerçekleştirilmiştir. EBA'da yapılan oturumlarda lisans öğrencisiyle birlikte sınıf öğretmenin de teknolojik bilgi düzeyi arttırılmaya çalışılmıştır.

Gerçekleştirilen çalışmanın araştırmacıyı zaman yönetimi, problem çözme becerisi, demokratik tutum, alternatif bakış açıları geliştirme, ekip çalışması ve iş birliği gibi alanlarda olumlu yönde etkilediğini belirtmek gerekir. Araştırmacı veri toplama sürecinden raporlama aşamasına kadar özel eğitimde yer alan birçok paydaşla kayıt altına alınan ya da alınmayan görüşmeler gerçekleştirmiştir. Bu görüşmelerde bakanlık, özel eğitim bölümleri, sahada çalışan öğretmenler ve öğretmen adayları yer almıştır. Bu kadar geniş bir kitleyle sürekli iletişim kurulması paydaşların bakış açılarını net şekilde görmeyi sağlamıştır. Bütüncül yaklaşımlardan sadece sınıftaki öğrencilerin mevcut durumlarına kadar birçok farklı bakışın olduğunu anlamış ve kendisi de alternatif bakış açılarına erişmiştir. Diğer yandan araştırma süreci boyunca tahmin edilenden çok sorunla karşılaşılmıştır. Bu sorunlar bazen hızlı kararlar alınmasını gerektirmiş ve bazen ise uzun uygulamalar sonrası çözüme kavuşmuştur. Bu bakışla araştırmacı zaman yönetimi ve problem çözme yetisinin de geliştiğini düşünmektedir. Ek olarak çalışmanın konusu ve hedef kitlesi gereği özel eğitim bölümünde çalışan birçok öğretim üyesiyle birlikte gerçekleştirilen aşamaları olmuştur. Kimi zaman tüm özel eğitim bölümüyle kimi zaman ise daha küçük gruplarla yüzyüze ya da çevrim içi platformlardan toplantılar düzenlenmiş ve kararlar alınmıştır. Başta pandemi dönemi olmak üzere gerekli durumlarda öğretim üyelerinden alanlarına ilişkin destekleri talep edilmiş ve uygulamalar birlikte yürütülmüştür. Bu bağlamda araştırmacı ekip çalışması ve etkili iş birliği yürütme konusunda ve teknolojik kullanımına ilişkin tecrübe kazandığını düşünmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen veriler ışığında alınan kararlar, kararlardan doğan sonuçlar, gerçekleştirilen eylemler izlenmiş ve değerlendirilmiştir. Değerlendirme süreci için bilgi testleri uygulanmış ve tüm katılımcılarla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu aşamada geri bildirimlerin oldukça olumlu olduğu düşünülmekte ve yeni özel eğitim öğretmenliği programı sonrası öğretmenlik uygulama sürecinin gelişimine katkı sağlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

4.2. Tartışma

4.2.1. Yeni Özel Eğitim Öğretmenliği Programında Mevcut Durum

Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2014 yılında Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esaslarını değiştirerek işitme engelliler öğretmenliği, zihin engelliler öğretmenliği ve görme engelliler öğretmenliği mezunlarını "Özel Eğitim Öğretmeni" olarak atama kararı almıştır. Bu doğrultuda 2016 yılında YÖK

lisans düzeyinde tüm alt alanları birleştirerek yeni özel eğitim öğretmenliği programını açıklamıştır. Özel eğitim öğretmenliği programı kapsamına öğrenme güçlüğü, özel yetenekliler ve otizm spektrum bozukluğu eğitimi de eklenmiştir (YÖK, 2018). Araştırma kapsamında tüm alt alanların özel eğitim öğretmenliği çatısı altında tek bir lisans programı olarak birleştirilmesine ilişkin katılımcıların görüşleri alınmıştır. Araştırmaya katılan paydaşların yeni özel eğitim programına ilişkin farklı görüşleri olduğu anlaşılmıştır. Bu doğrultuda öğretim üyeleri, öğretmenler, lisans öğrencileri ve MEB yetkililerinin bakış açılarına göre farklı değerlendirmelere yer verilmiştir.

Akbulut, Yandı ve Kaya (2019) öğretmen yetiştirme programında yapılan değişiklikle özel eğitim programında yer alan 94 saatlik alan eğitimi dersi içerinde on saatlik bir uygulama dersi alanının varlığına vurgu yaparak, özel eğitim alanının uygulamaya dönük bir program olduğunu, dolayısıyla lisans eğitimi süresince alınan eğitimin öğretmenlik mesleğinde sergilenecek tutumların temelini oluşturduğunu ifade etmişlerdir. Bayrakdar, Batık ve Barut (2016) zihin engelliler ve işitme engelliler öğretmenliği programlarındaki öğretmen adaylarının öz yeterlilik düzeylerini incelemiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının özyeterlilik düzeylerinin artırılması için daha fazla gerçek sınıf deneyimi sağlanması ve derslerin uygulamalı olarak yürütülmesi önerilmiştir. Yeni özel eğitim öğretmenliği programında uygulama ders süresinin yetersiz olduğuna ilişkin benzer bulgulara gerçekleştirilen araştırmada da rastlanılmıştır. Eski programın özel eğitimin yalnızca bir alanında uzmanlaşmayı amaçlanmasına rağmen öğretmenlik uygulama dersinin her dönem 20 saat (Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Ders Kataloğu, 2017) olduğu görülmektedir. Mevcut programda özel eğitimin tüm alt alanlarına ilişkin öğretmenlik becerisi kazanmanın on saatle mümkün olamayacağı ifade edilebilir. Dolayısıyla öğretmenlik uygulaması ders saatlerinin arttırılması yönünde düzenlemeye ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Lisans öğrencileri birleşme sonrası aldıkları eğitim doğrultusunda özel eğitime ilişkin teorik altyapılarının yeterli olmadığını düşünmektedir. Katılımcı öğrencilerin çoğu, seçtikleri alt alan dışında uzmanlaşamadıklarını, sadece bilgi sahibi olduklarını düşünmektedir. Ancak öğrencilerin yeni özel eğitim programı hakkındaki detaylara hakim olmadıkları anlaşılmaktadır. Afat ve Çiçek (2019), yaptıkları çalışmada özel eğitim öğretmenliği tercihi yapan öğrencilerin bölüm hakkında yeterli farkındalığa sahip olmadıklarını göstermişlerdir. Ek olarak özel eğitim öğretmenliği programından mezun olanlardan tüm özel eğitim alanlarında yer alan öğrencilere yönelik eğitim verebilecek

yeterliliğe sahip olması beklenmektedir. Bu aşamada bölümün tanıtılması ve özel eğitim öğretmenlerinin yetki ve sorumluluklarına ilişkin bilgi edinmeleri gerektiğini vurgulamışlardır (Afat ve Çiçek, 2019). İki benzer bulgu ışığında özel eğitim alt alanlarının tek bir program altında birleştirilme amacının lisans öğrencileri tarafından anlaşılmadığı görülmektedir. Her alt alandan bir ders, uzmanlık için seçilen alt alan için ise yedi ders alma zorunluluğu bulunmaktadır (YÖK, 2018). Bu bakışla birleşme öncesi programda olduğu gibi öğrencilerin yine bir alanda uzmanlaşması amaçlanmaktadır. Ancak özel eğitim öğretmeni olarak mezun olacak lisans öğrencilerinden, diğer alt alanlara ilişkin de farkındalık ve bilgi düzeylerinin gelişimi görece kendi kontrollerine bırakılmıştır. Öyle ki böyle bir programla özel eğitimin altı alanına da hakim olunması oldukça zor görünmektedir. Ancak mevcut şartlar programın devamlılığı yönündedir ve iyileştirilmesine ilişkin çabalar sergilemek mümkündür. Bu bakışla lisans öğrencilerinin ders seçimlerinde tercihlerine bağlı olarak akademik bilgilerini arttırmalarının yanında diğer alt alanlarda deneyim kazanabilmeleri için farklı yetersizlik türlerinde eğitim veren kurumlarda bulunma fırsatları oluşturulabilir. Bu gözlemler ilgili alanlarda uzmanlaşacak kadar güçlü bir teorik altyapı oluşturmasa da lisans öğrencilerinin özel eğitimin her alanını tanımasına yardımcı olabilir. Nitekim mevcut sistem, özel eğitim öğretmeni olarak mezun olacak bir öğrencinin tüm alanlarda gözlem ve uygulama yapmasına şans tanımamaktadır. Öğrenciler, uzmanlaştığı alan dışında kalan özel eğitim gruplarından hiçbir öğrenci görmeden mezun olmaktadırlar. Bu açıdan iki ve üçüncü sınıfta yer alan özel eğitim kurumlarında gözlem ve kurum deneyimi derslerindeki kurum-öğrenci yerleştirmeleri bu fırsatı oluşturmak üzere düzenlenebilir.

Ergül ve diğerleri (2013) yılında gerçekleştirdikleri araştırmada, özel eğitim bölümündeki öğretmen adaylarının sınıf yönetiminde, dil ve konuşma becerilerini kazandırmada, akademik becerileri öğretmede kendilerini yetersiz hissettiklerini ortaya koymuştur. Diğer yandan katılımcılar öğretmenlik uygulama fırsatlarının arttırılması gerektiğini yinelemişlerdir. Benzer bulgulara bu araştırmada da rastlanmıştır. Bazı öğretmenlerin bakışıyla özel eğitim öğretmeni programı kapsamında öğrenim gören öğrenci grubunun sınıf yönetimi ve akademik beceri öğretiminde yetersiz oldukları ifade edilmiştir. Beceri öğretimine ilişkin özellikle kavram öğretimi ve yanlışsız öğretim yöntemlerinde öğrencilerin teorik bilgi eksiklikleri olduğu bulgularına ulaşılmıştır. Bu bulgular Öğretmenlik Uygulama Ders Niteliğini Arttırma Komisyonu tarafından da tartışılarak katalogtaki zorunlu ve seçmeli derslerin yeniden gözden geçirilmesi kararının

nedenidir. Ancak bu sorunun temeli sadece yeni programdaki ders kataloğundan kaynaklanmıyor olabilir. Nitekim Ergül ve diğlerinin (2013) araştırmayı gerçekleştirdiği yıl anabilim dallarına ayrıştırılmış eski program ve o programın derslerinin yürütüldüğü zaman dilimini kapsamaktadır. Yeni programla da sınıf yönetimi, akademik becerileri öğretmen, dil ve konuşma becerilerini kazandırma noktasında sorunların yaşanıyor olması dikkat çekicidir. Bu noktada akademisyenlerin yürüttükleri derslerde kullandıkları öğretim yöntemlerini ve ölçme-değerlendirme kriterlerini yeniden gözden geçirmeleri gerektiği çıkarımına ulaşılabilir.

Eğitimin amaçları arasında özel eğitime gereksinimi olan bireylerin kendi kendilerine yetecek düzeye gelerek bağımsız yaşam becerileri kazanmaları ve toplumla bütünleşmeleri de yer almaktadır. Bireylerin yaşam işlevlerini geliştirmek amacıyla öğretimsel düzenlemelere ihtiyaç bulunmaktadır. Öğretimsel düzenlemeler kapmasında bireylere bağımsız yaşam becerilerini kazandırmak için kullanılan yöntemlerden biri de yanlış öğretim yöntemleridir (Aksoy, 2019). Özel eğitim öğretmenliği programında yanlışsız öğretim yöntemi dersinin seçmeli ders olarak tanımlandığı görülmektedir. Yanlışsız öğretim yöntemleri çeşitli yaş gruplarında gereksinimleri birbirinden farklı bireylere beceri ve davranış kazandırmada etkili yöntemler arasındadır (Tekin, 1999). Araştırmanın öğretmen katılımcılarının çoğu özel eğitim öğretmenliği programı sonrası öğretmenlik uygulaması dersini alan lisans öğrencilerinin yanlışsız öğretim yöntemlerine hakim olmadığı ya da bilmediğini aktarmıştır. Lisans öğrencilerinin ise bu dersi genel olarak almadığı saptanmıştır. Bu bağlamda zihin engelliler eğitimi ve otizm spektrum bozukluğu eğitimi alt alanlarını seçen lisans öğrencileri için bu dersin zorunlu hale getirilmesi düşünülebilir.

Ulay (2018) birleştirilen özel eğitim öğretmenliği lisans programını zihin engelliler öğretmenliği yeterlilikleri bağlamında değerlendirmiştir. Değerlendirme sonucunda kavram öğretimi dersinin zorunlu ders olarak değiştirilmesi öneriler arasında yer almaktadır. Benzer bir bulguya yürütülen bu araştırmada da rastlanmıştır. Yeni programda teorik eğitimini tamamlayan ve öğretmenlik uygulaması aşamasına geçen son sınıf lisans öğrencilerinin kavram öğretimi dersini seçmeli kategoride olduğu için almadıkları görülmüştür. Özellikle öğretmen katılımcıların dikkat çektiği kavram öğretimine ilişkin bilgi eksikliğinin uygulama sırasında giderilmeye çalışıldığı belirlenmiştir. Ulay'ın önerisine paralel şekilde bu dersin zorunlu ders kategorisine

alınması en azından OSB olan çocukların eğitimi ve zihin engelliler eğitimi alanlarını seçen lisans öğrencileri için gerekli görülmektedir.

Karasu vd. (2014), zihin engelliler öğretmenliği programında öğretmenlerin bakış açısıyla yapılması gereken değişiklikleri incelemişlerdir. Elde ettikleri bulgular arasında; seçmeli derslerin çoğaltılarak yeni alternatiflerin oluşturulması ve ders içeriklerinin zenginleştirilerek uygulama fırsatlarının arttırılması yer almaktadır. Yeni özel eğitim öğretmenliği programında bu bulgularla örtüşen değişiklikler yapıldığı görülmektedir. Seçmeli ders alternatiflerinin oldukça arttırıldığı, ders içeriklerinin zihin engelliler öğretmenliği programına göre zenginleştirildiği anlaşılmaktadır. Ancak Karasu ve diğerlerinin (2014) bulgularının aksine uygulama fırsatlarının kısıtlandığı görülmektedir. Altı alanda öğretmenlik becerilerini kazanması beklenen lisans öğrencileri için iki adet öğretmenlik uygulaması dersi bulunmaktadır. Gerçekleştirilen araştırma kapsamında özellikle öğretmen katılımcıların görüşüyle uygulama fırsatlarının eski programa göre daha yetersiz hale geldiği aktarılmaktadır. Bu yetersizliğin giderilmesi için lisans süresinin uzatılması ya da öğretmenlik uygulaması ders saatlerinin arttırılması tavsiyeleri dikkate alınabilir. Bir diğer çözüm ise lisansın devamı olarak uygulama yoğunluklu tezsiz yüksek lisans olabilir.

Özel eğitim öğretmenliği programının lisans düzeyinde birleştirilmesi sonrası gündeme gelen öncelikli konulardan biri nitelik olmuştur. Bu programdan mezun olacak öğrencilerin nitelikli bir özel eğitim öğretmeni olarak görülebilmesi için uygulama sürelerinin arttırılması, program içeriğinin yeniden gözden geçirilmesi, öğretim üyelerinin kendi uzmanlıkları kapsamında dersler verme zorunluluğuna dikkat çekilmektedir (Büyükalan Filiz vd., 2018). Araştırma kapsamında elde edilen bulgular özel eğitimin tüm alt alanlarına hakim öğretmenlerin yetiştirilebilmesi için uygulama saatlerinin ve sürelerinin artırılması gerektiğini göstermektedir. Önceki paragraflarda ifade edildiği gibi seçmeli ders kapsamında değerlendirilen derslerin zorunlu ders olarak yeniden kategorize edilmesi gerekmektedir. Büyükalan Filiz ve diğerleri (2018) yeni programla birlikte nitelikli şekilde yetişme insiyatifinin kısmen de olsa seçmeli dersler aracılığıyla öğrencilerin seçimlerine bırakıldığını aktarmaktadır. Özel eğitime gereksinimi olan öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerinde görev alan özel eğitim öğretmenleri yeterli donanıma sahip olmalıdır (Billingsley ve McLeskey, 2004; Özyürek, 2008). Araştırmaya katılan lisans öğrencileri kendilerini yeterli donanıma sahip bir özel eğitim öğretmeni olarak görmediklerini ifade etmişlerdir. Ancak öğretmen uygulamasına

ilişkin yeterli deneyimin sağlanabilmesi için yapılacak değişiklikler beraberinde bazı sorunlar getirmektedir. Bu sorunlardan ilki bölümlerde yeterli akademik personelin olmayışıyıdır. Öğretmenlik uygulamasını işlevsel olarak yürütülmesi ilgili alanda uzman akademisyenlerin yeterli sayıda olmasıyla ilişkilendirilebilir. Bünyesinde özel eğitim bölümü olan birçok üniversite de ise yeterli sayıda akademisyen bulunmamaktadır (Aydın ve Şentürk, 2021). Mevcut programın işlevsel şekilde yürütülebilmesi için her bölümde, zihin, işitme, görme, otizm, öğrenme güçlüğü, özel yetenekliler gibi özel eğitimin her alanından bir akademisyenin de olması gerekli görülebilir. Özel eğitim alanında yıllardır öğretmen yetiştiren köklü üniversitelerde dahi ana bilim dalı özelinde bu çeşitliliğin sağlanamadığı görülmektedir (YÖK, 2022). Bu doğrultuda programın yeniden gözden geçirilmesi, bölümlerin kadrosal olarak yapılandırılması ve bilimsel veriler ışığında düzenlemeler yapılması ihtiyaç olduğu görülmektedir.

Dedeoğlu, Durali ve Tanrıverdi (2004), özel eğitimde öğretmen yetiştirme yöntemlerinin yeniden yapılandırılmaya ihtiyaç olduğu ifade etmiştir. Özellikle mezun olan öğretmenler lisans programlarında yer alan ders içeriklerinin, gerçek okul ortamlarını yeterince temsil etmediğini ifade etmişlerdir. Ayrıca eksik olarak da drama, fizyoterapi gibi derslerin eklenmesi ve bazı derslerin içeriğinin değişmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Özellikle çoklu engele yönelik ve cinsel eğitim konularında ciddi eksiklerin ve ihtiyacın olduğu vurgulanmıştır. Araştırma kapsamında benzer hiçbir bulguya rastlanmamıştır. Benzer bulgulara rastlanmamasının nedeni özel eğitim programında Dedeoğlu, Durali ve Tanrıverdi'nin 2004 yılında gerçekleştirdikleri araştırma sonuçlarına uygun düzenlemeler yapıldığı varsayımı olabilir. Yeni programda "Özel Eğitimde Fiziksel Eğitim ve Spor, Eğitimde Drama, Çocuk Gelişimi" (YÖK, 2018) gibi derslerin yer aldığı görülmektedir. Diğer yandan henüz IV. Yarıyılda "Özel Eğitim Kurumlarında Gözlem" dersinin alınması, V. Yarıyılda "Özel Eğitimde Okul ve Kurum Deneyimi" ve son sınıfta "Öğretmenlik Uygulaması" (YÖK, 2018) derslerinin gerçek okul ortamlarında gerçekleştiriliyor olması da benzer bulgulara rastlanılmama nedenleri arasında olduğu çıkarımı yapılabilir.

Yeni özel eğitim öğretmenliği programının YÖK tarafından duyurulması sonrası mevcut duruma ilişkin katılımcılardan bazılarının olumlu görüşleri de bulunmaktadır. Katılımcıların bir kısmı MEB'in atama kriterleri paralelinde düzenlenen yeni programı eksikliklerini de ifade etmek kaydıyla uygulanabilir görmektedir. Diğer yandan bu programın bir ihtiyaç olduğunu da aktarmışlardır. Eski programlarda mezun olduğu özel

eğitim alanı dikkate alınmaksızın öğretmen olarak atama yapılması nedeniyle birleştirilmiş bir özel eğitim öğretmenliği programına ihtiyaç olduğu belirtilmiştir. Büyükalan Filiz ve diğerlerinin (2018) yürüttüğü çalışmada da bazı katılımcılar eski programın farklı yetersizlik gruplarındaki öğrencilere eğitim verecek becerileri öğretmen adaylarına kazandırmadığını, yeni programın ihtiyaç doğrultusunda oluştuğunu ve özel eğitim alanında öğretmen açığını gidermeye yönelik beklentiyi karşıladığını belirtmişlerdir. Yürütülen araştırmada genel olarak özel eğitim öğretmeni olan katılımcılar birleşen programa karşı olumsuz tutumlar sergilemektedir. Öğretim üyeleri ise olumlu görüşlerinin yanında pilot çalışmayla ya da kademeli şekilde gerçekleştirilmiş olmasının daha sistematik bir yaklaşım olacağının düşünmektedir. Bu noktada MEB'in 2014 yılında atama üsul ve esaslarında yaptığı değişiklik birleştirilmiş yeni özel eğitim öğretmenliği programının nedeni olarak yorumlanabilir. Öğretim üyeleri yasal olarak yapılan bu değişiklikle yeni programın zorunluluk haline geldiği, başka bir alternatifin kalmadığı görüşündedir. Dolayısıyla yeni programın hayata geçirilmesine ilişkin olumlu tutumların temelinde bu düşünce yatmaktadır. Özetle özel eğitim öğretmenliği programı ne şekilde ve nasıl hayata geçirilmiş olursa olsun, üniversitelerde halihazırda uygulanıyor olması nedeniyle sorunların çözümüne, gereksinimlerin giderilmesine odaklanılarak daha nitelikli hale getirilmesi önemli görünmektedir.-

Aykut, Karasu ve Kaplan (2016) özel eğitim öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıklarını incelemişlerdir. İyi bir öğretmenin sahip olması gereken tüm beceriler ile üstbiliş becerilerinin örtüştüğü ifade edilerek özellikle farklı eğitsel ihtiyaçları olan çocuklar ile çalışan özel eğitim öğretmenlerinin bu becerileri kazanarak mezun olmaları çok önemlidir. Çünkü üstbiliş ile problem çözücü, sorgulayıcı, yeni yol haritasını hızlı biçimde tasarlayan ve uygulayan yeterlilikler geliştiği düşünülmektedir. Ancak mevcut sistemde yer alan hizmet öncesi öğretmenlik programlarının bu amaca hizmet etmediği düşünülmektedir. İfade edilen bulgular araştırmanın gerçekleştiği yıldaki özel eğitim programına ilişkindir. Yeni özel eğitim öğretmenliği programının bu becerileri kazandırmada lisans öğrencilerine daha çok imkan tanıdığı ifade edilebilir. Seçmeli ders çeşitliliğinin arttırılması, lisans öğrencilerin kendi eksik yanlarını geliştirme üzerine ders seçme avantajı gibi sorgulayıcı ve bireysel gelişime açık yönleri olduğu varsayılabilir. Nitekim Büyükalan ve diğerleri (2018) eski programın özel eğitimin alt alanları arasında uyarlama yapma becerisini kazandırmadığını ancak yeni programın böyle bir kazanıma yol açtığını aktarmıştır. Programın beraberinde getirdiği sorunlardan bağımsız

incelendiğinde özel eğitimin birçok alanına ilişkin sorgulama, problem çözme, bilgi ve deneyim edinme potansiyeliyle üstün tarafları da olduğu belirtilmelidir.

4.2.2. Özel Eğitim Programının Birleşimine İlişkin Sorunlar

Hizmet öncesi eğitim basamağının son adımı olarak değerlendirilebilecek olan öğretmenlik uygulaması; dersi alan öğrencilerin uzmanlık alanına uygun sınıfta, deneyimli bir öğretmen ve/veya öğretim üyesi rehberliğinde, belirli bir süre öğrenim görmeleri olarak ifade edilmektedir (Eurydice, 2015; Van Schagen Johnson, La Paro ve Crsoby, 2017). Araştırma kapsamında öğretmenlik uygulaması sürecinde karşılaşılan ilk sorun rotasyon olmuştur. Başta öğretmenler ve lisans öğrencileri olmak üzere tüm katılımcılar daha fazla deneyim kazanmak, öğrenci ve öğretmen tanımak adına gerçekleştirilen öğretmenlik uygulaması sürecinde rotasyon talebinde bulunmuştur. Bu talep karşılıksız bırakılmamış, her dönem yeni bir sınıfta, yeni öğretmenler ve öğretim üyeleriyle uygulama yürütebilecekleri bir sistem kurulmuştur. Uygulama aracılığıyla son sınıf lisans öğrencilerinin öğrenimleri boyunca edindikleri kuramsal bilgi ve becerileri gerçek ortama yansıtma fırsatı yakalarlar (Hurioğlu, 2016; Woods ve Weasher, 2003; Conderman, Morin ve Setephens, 2005). Öte yandan yeni özel eğitim öğretmenliği programı alt alanlar arasında geçişi kolaylaştırmaktadır (Büyükalan Filiz vd., 2018). Farklı alanlara geçiş taleplerini karmaşaya neden olmadan karşılayabilmek rotasyon ile kolaylaşmıştır. Rotasyonun gerçekleştirilmesiyle birlikte lisans öğrencileri uzmanlaştıkları alt alanda ya da aynı alanda farklı ortam ve sınıflarda kuramsal bilgi ve becerilerini uygulamaya dönüştürme fırsatı bulmuşlardır.

Özel eğitimin öğretmenliği programının tek çatı altında birleşmesi sonucu gerçekleştirilen araştırmada elde edilen ilk bulgu sisteme ilişkin karmaşa olmuştur. Özellikle, öğretim üyeleri yeni programın nasıl işleyeceğine ilişkin karmaşanın, belirsizliğin ortadan kalkması gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Benzer bulgulara Büyükalan Filiz ve diğerlerinin (2018) araştırmasında da rastlanmaktadır. Yeni programın uygulama adımlarına ilişkin soru işaretleri olduğu, öğretmenlik uygulaması dersinin nasıl gerçekleştirileceğinin bilinmediği, öğretim üyesi sayısının birçok üniversitede yeni programın gereklerini karşılamada yetersiz olduğu ve öğrencilerin tek bir alt alanı tercih ettiği durumda yığılma yaşanabileceği bulguları aktarılmıştır. Gerçekleştirilen araştırmada "oryantasyon" olarak ifade edilen döngüde bu sorunların tamamıyla karşılaşılmıştır. Oryantasyon "yönlendirme, uyumlanma, eğitme" anlamları

taşımaktadır (TDK, 2022). Yeni programla birlikte gerçekleştirilecek ilk öğretmenlik uygulaması dersine uyum basamağı olarak düşüldüğünden döngüye bu isim verilmiştir. Bünyesinde özel eğitim bölümü barındıran üniversitelerdeki öğretim üyeleriyle görüşülerek, planlamaları hakkında bilgi alınmıştır. Ancak bu defa da her üniversitenin kendi şartlarını göz önüne alarak planlamaya gittiği görülmüştür. Yeni özel eğitim öğretmenliği programıyla birlikte üniversiteler arasında farklılık artabilir (Büyükalan Filiz vd., 2018). Nitekim bu farklılığın yeni programın açıklanmasından itibaren oluşmaya başladığı görülmektedir. Üniversiteler hangi alt alanda yeterli öğretim üyesine sahipse öğretmenlik uygulama dersi için öğrencileri bu alanlara yönlendirmektedir. Örneğin genel olarak zihin engellerin eğitimi alanında öğretim üyesi olan üniversitelerde öğretmenlik uygulama dersi bu alandaki okullarda gerçekleştirilmektedir. Öğrencilere diğer alt alanlarda uzmanlaşma ve öğretmenlik uygulama dersi için seçim yapma şansı tanınmamaktadır. Ancak öğrenciler mezuniyet sonrası özel eğitimin tüm alt alanlarına atanmakta ya da çalışmaktadır. Dolayısıyla bu durumun MEB'in atama, YÖK'ün ise özel eğitim öğretmeni yetiştirme politikasıyla uyuşup uyuşmadığı tartışmalıdır.

Ergül, Baydık ve Demir (2013) özel eğitim öğretmenliği ve lisans eğitimi yeterliliğini karşılaştırdıkları araştırmada; beceri öğretimi, dil ve konuşma becerileri, sınıf yönetimi, otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan çocuklarla ilgili sorunlar yaşandığı ve bu alanlarda yetersizlik hissedildiğini aktarmışlardır. Katılımcıların ihtiyaçlarına yönelik belirttikleri öneriler araştırma sonucu ile tutarlılık göstererek, lisans programlarında öğretmenlik uygulamalarının artırılması, derslerin daha çok uygulamaya yönelik olması ve otizmle ilgili ders içeriklerinin artırılması şeklindedir. Yürütülen araştırmada beceri öğretimi ve kısmen sınıf yönetimi konularında paralel bulgulara ulaşılmıştır. Araştırmanın eski özel eğitim programının yürürlükte olduğu zamanlarda yapılmasına karşın beceri öğretimine ilişkin benzer sonuçların çıkması dikkat çekicidir. OSB olan çocuklara ya da bu alana ilişkin herhangi bir bulguya rastlanılmamıştır. Özellikle bu öğrenci grubuyla çalışan sınıf öğretmenleri lisans öğrencilerinden memnun olduklarını belirtmişlerdir. Bu durumun nedeni yeni özel eğitim öğretmenliği programında otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerin eğitimine yönelik zorunlu ve seçmeli derslerin bulunması olabilir. OSB olan çocukların eğitimi alt alanını seçen lisans öğrencilerinin mesleki gelişimlerine önem vererek bu alandaki dersleri tamamlamış olmaları diğer bir neden olarak düşünebilir.

Öğretmenlik uygulaması dersi odağında araştırma bulguları uygulama süresinin kısa olduğunu göstermektedir. Alayazında özel eğitim öğretmenlik uygulaması ders süresinin yetersiz olduğuna ilişkin birçok araştırma bulgusu yer almaktadır (Aydın ve Şentürk, 2021; Karabıyık ve Uğurlu, 2019; Güleç-Aslan, 2014; Ulay, 2018). Ek olarak yetersizlik türüne göre yapılandırılmış okullara öğrencilerin seçtiği alt alanlara uygun şekilde yerleştirmelerde sorun yaşanmıştır. Büyükalan Filiz ve diğerleri (2018) yaptıkları araştırmada öğretmenlik uygulaması sürelerinin yeterli olmayacağını, okul-öğrenci eşleştirmelerinde sorunlar yaşanacağını ve dersi yürütecek öğretim üyesi yetersizliği yaşanacağını öngörmüştür. Nitekim bu öngörü gerçekleştirilen çalışma bulgularıyla örtüşmüştür. Katılımcılar yeni özel eğitim öğretmeni yetiştirme programının uygulama sürelerini yetersiz görmektedir. Okul-öğrenci eşleştirmelerinde yaşanan sorunun temel nedeni ise araştırmanın gerçekleştirildiği ilde özel eğitim bölümü olan iki üniversite olmasıdır. Üniversitelerin iletişim eksikliği yerleştirmelerde çakışmalara neden olmaktadır. Farklı üniversitelerin kadrolarında yer alan ve lisansüstü eğitim sürecine araştırmanın gerçekleştirildiği bölümde devam eden araştırma görevlileri nedeniyle öğretim üyesi yetersizliğine ilişkin sorun yaşanmamıştır. Ancak ilerleyen yıllarda bu sorunun da gündeme geleceği öngörülmektedir. Bu noktada özel eğitim öğretmenliği programına alınan öğrenci sayılarının azaltılması gündeme gelebilir.

Öğretmenlik uygulaması ders sürelerinin kısa olmasının yanında gerçekleştirileceği ortam da problemler arasında yer almaktadır. Yeni özel eğitim öğretmenliği programıyla birlikte; özel yetenekliler eğitimi alanını seçen lisans öğrencilerinin, uygulama dersini nasıl gerçekleştirecekleri önemli bir sorun olmuştur. Bu sorunun temelinde YÖK ile MEB arasındaki sistemsel tutarsızlığın yattığı ifade edilebilir. YÖK, özel yetenekliler eğitimini özel eğitim programı kapsamına almıştır (YÖK, 2018). Ancak bakanlık, UOD ve MEBBİS'i bütüncül bir bakış açısıyla yürütmektedir. Bakanlık yetkilisinin ifadesiyle; sistem, genel eğitim sınıfları ve özel eğitim sınıfları olarak iki kategori şeklinde değerlendirilmektedir. Genel eğitim sınıflarına öğretmenlik uygulaması dersi için özel eğitim programındaki lisans öğrencileri yerleştirilememektedir. Bu konuda esneklik sağlanmaması ise özel yetenekliler eğitimi seçen lisans öğrencilerinin uzmanlaştıkları alanda öğretmenlik uygulaması yapmasını engellemektedir. Öğretmenlik uygulaması, lisans eğitiminde edinilen teorik bilgilerin gerçek öğretim ortamına yansıtılması, diğer bir ifadeyle sonu öğretmenlikle biten eğitim sürecinin ön hazırlığı ve deneyim kazanımıdır (Paker, 2008; Yücesoy-Özkan vd. 2019). Mevcut koşullarda ise

özel yetenekliler alanını seçen lisans öğrencilerinin edindikleri teorik bilgileri gerçek ortama yansıtmaları, deneyim kazanmaları mümkün görünmemektedir. Bu engelin ortadan kalkması için özel yetenekliler alanının yeniden sınıf öğretmenliği programı bünyesine alınması, BİLSEM'lerin öğretmenlik uygulaması dersi gerçekleştirilen ortamlara dahil edilmesi ya da UOD ve MEBBİS de öğrenci yerleştirmelerinde esneklik sağlanması gerektiği ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında lisans öğrencileriyle öğretmenler arasında nitelikli bir iş birliği olduğu bulgular arasında yer almaktadır. Gerek plan ve materyallerin hazırlanarak uygulanmasında gerekse gözlem yapılan derslerde sınıf öğretmenlerinin lisans öğrencilerine rehberlik ettiği görülmektedir. Karabıyık ve Uğurlu (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışma da ise iş birliği bulgularının örtüşmediği görülmektedir. Uygulama yürüten öğretmenlerin, öğretmen adayları ile yetersiz iş birliği sağladığı vurgulanmıştır. Yıkmış, Özak, Acar ve Karabulut'un (2014) araştırması da sınıf öğretmenlerinin son sınıf lisans öğrencilerine katkısı olmadığını göstermektedir. Öğretmen adayları, hem uygulama sınıf öğretmeninin katkılarını (rehberlik, dönüt, bireyselleştirilmiş eğitimi planı hazırlama, pekiştirme, davranış değiştirme) hem de sınıf ortamlarını (fiziki özellikleri, araç-gereç, materyal) yetersiz ve eksik olarak ifade etmişlerdir. Sınıf öğretmenlerine yönelik soruların tamamında en sık verilen cevap "hiçbir katkısı olmadı" şeklindedir. Bu durumun nedeni örneklem farklılığı olabileceği gibi araştırmanın gerçekleştirildiği bölümler ve okullar arasındaki işleyişten de kaynaklanıyor olabilir. Bu çalışmanın gerçekleştirildiği üniversite ve öğretmenlik uygulaması yürütülen okullar arasında uzun yıllardır işleyen bir sistem mevcuttur. Okul ve üniversiteler arasında dolayısıyla öğretim üyesi, öğretmen ve lisans öğrencileri üçgeninde etkili bir iletişim ve iş birliğinden söz edilebilir. Karabıyık ve Uğurlu'nun ulaştığı sonuçlar arasında yer alan öğretmen adaylarının teorik derslerde öğrendikleri bilgileri tatbik edebilecekleri uygulama ortamı ve süresinin sınırlı olması da bu kanıyı desteklemektedir.

Doğan ve Güven (2021) gerçekleştirdikleri araştırmada yeni mezun olan öğretmenlerin meslekte çeşitli zorluklarla karşılaşabilecekleri ve bu zorluklar karşısında yetersizlik yaşamalarının nedeni olarak lisans eğitim programlarının etkisine dikkat çekmişlerdir. Meslek hayatında yaşanan zorlukların genel olarak mezun oldukları ana bilim dalının hedef grubu dışında yer alan özel eğitim grupları ile olduğu ifade edilmiştir. Dolayısıyla lisans eğitimde farklı özel eğitim gruplarına yönelik derslerin artırılması ve

hem ana bilim dalı hem de farklı özel eğitim grupları için önerilen derslerin uygulamalar ile desteklenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu çalışmanın yürütüldüğü bölümde ise yeni program doğrultusunda özel eğitimin her alt alanına ilişkin dersler verilmektedir. Ders çeşitliliği açısından herhangi bir aksama görünmese de öğretmenlik uygulaması seçenekleri bağlamından sınırlılıklar bulunmaktadır. Yeni programda uygulama sürelerinin kısaltılması Doğan ve Güven'in farklı özel eğitim grupları için önerilen derslerin uygulamalar ile desteklenmesine imkan vermediği bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Kış, Sarıca ve Akçamete (2017) gerçekleştirdiği araştırma sonuçlarına göre öğretim elemanları; mezun olan yeni öğretmenlerin gerekli teorik bilgi ve kuramsal altyapıya sahip olduklarını ancak bu donanımlarının lisans eğitimde uygulamada sınayacak ve geliştirecek yeterli imkân bulamadıkları için mesleki gelişimlerinde zorlanacaklarını ifade etmişlerdir. Gerçekleştirilen bu araştırmada ise öğretmenlik uygulamasına yönelik benzer bulgular, teorik bilgi ve kuramsal altyapıya ilişkin ise zıt bulgulara rastlanmıştır. Son sınıf lisans öğrencilerinin de içinde bulunduğu katılımcıların bir kısmı teorik bilgi ve kuramsal alt yapılarının yeterli olmadığını düşünmektedir. Ancak yetersizliğin altında yatan ana sebebin lisans öğrencilerinin ders seçimleri olduğu görülmektedir. Seçtikleri uzmanlık alt alanlarıyla ilgili derslerin dahi zorunlu değilse alınmadığı belirlenmiştir. Kış, Sarıca ve Akçamete'nin bir diğer araştırma bulgusu ise öğretmenlere mesleki gelişim modellerinin öğretilmemesidir. Zorunlu dersler dışındaki seçimlerin öğrenci tercihlerine bırakıldığı yeni programda mesleki gelişim modellerinin daha çok önem kazandığı ifade edilebilir. Lisans programında birinci sınıfa bu modellere ilişkin bir ders içeriğinin eklenmesi öğrencilerin ilerleyen dönemlerdeki seçimlerine dolaylı olarak mesleki gelişimlerine fayda sağlayacaktır.

Aydın ve Şentürk (2021) yeni özel eğitim öğretmenliği programıyla ana bilim dalları özelinde mezun veren eski programı karşılaştırmıştır. Eski programdan mezun olan katılımcılar program içeriğinin verimsiz ve yetersiz uygulama dersleri barındırdığı, aile eğitimi konusunda istendik düzeyde yetiştirilmedikleri, mesleki yaşantıda karşılaşılan sorun ve ihtiyaçları karşılamada yetersiz kaldığını vurgulamıştır. Ek olarak müfredat içeriklerinin ve akademik kadronun yetersiz olduğu şeklinde değerlendirmişlerdir. Yeni özel eğitim öğretmenliği programına ilişkin ise katılımcıların %65'i olumsuz görüş belirtmiştir. Bu çalışmada da özel eğitimin birleşmesine ilişkin benzer sonuçlar görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu olumsuz görüş belirtmiştir. Aydın ve

Şentürk'ün çalışmasında dikkat çeken bulgu ise çoğunluğun yeni programa ilişkin olumsuz görüş bildirmesine rağmen sadece katılımcıların %6'sının bu konuda bilgi sahibi olmasıdır. Kısaca ifade edilecek olursa katılımcıların çoğunluğu hem eski programı eleştirmekte hem de detaylarına hakim olmaksızın yeni program için olumsuz görüş belirtmektedir. Bu eleştirel bakışın doğurdu sonuçların çözümüne ilişkin en yaygın öneri ise uygulama nitelik ve niceliğinin arttırılmasıdır. Öğretmenlik uygulamasına ilişkin sonuçlar gerçekleştirilen araştırma için benzerlik gösterse de ders çeşitliliği ve içerikleri açısından zıt bulgulara ulaşıldığı ifade edilebilir.

Çifçi Tekinarslan, Arı, Bozak, Çay ve Çiçek (2018) gerçekleştirdikleri çalışmada özel eğitim bölümü dördüncü sınıf öğrencilerinin, bilimsel dayanaklı uygulamalar denince yanlışsız öğretim ve doğrudan öğretim yöntemini düşündükleri ifade edilmektedir. Bu uygulamalara ilişkin ise öğrencilerin bilgilerinin kısıtlı olduğu vurgulanmıştır. Benzer sonuçlara ulaşılan çalışmada katılımcıların bir bölümü öğrencilerin beceri öğretmeye odaklı olduğunu bunun dışındaki yöntem ve tekniklerle ilgilenmediklerini aktarmıştır. Bu bağlamda özel eğitime gereksinimi olan çocukların eğitim sürecinde öğretmenlik becerilerini geliştirecek öğretim yöntem derslerinin ve uygulama fırsatlarının arttırılması gündeme gelebilir. Nitekim Çifçi Tekinarslan, Arı, Bozak, Çay ve Çiçek de özel eğitim lisans programının birleştirilmesinin henüz yeni bir süreç olduğu vurgulayarak yeni program ile yürütülecek olan öğretmenlik uygulaması derslerinin bu ihtiyaca daha fazla cevap verebilmesi umudunu taşımaktadır.

4.2.3. Pandemi Süreci

Günümüzde bilim ve teknoloji alanında meydana gelen hızlı gelişmeler eğitim-öğretim süreçlerini de doğrudan etkilemektedir. Bilgisayar ve internet teknolojilerindeki gelişmeler, eğitim sürecinde yeni fırsatları ve uygulama alanlarını da beraberinde getirmektedir. Uzaktan öğretim ve öğrenme süreci de bunlardan biridir (Burma, 2008). Pandemiyle birlikte uzaktan eğitim ve eğitim teknolojilerinin önemi bir kez daha ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitime geçiş sürecinde ülkeler kendi alt yapılarına en uygun platformlarda dersleri yürütmüşlerdir. Ariel, Moodle, UNİBO, Zoom gibi programlar uzaktan eğitimde ülkelerin kullandığı platformlara örnek olarak verilebilir (Dikmen ve Bahçeci, 2020). Pandemi ilanı sonrası öğretimsel uygulamalar teknoloji ile desteklenmiştir. Araştırma kapsamında yüz yüze eğitime ara verilmesiyle birlikte lisans öğrencilerinin teorik alt yapılarını güçlendirme amacıyla yapılan seminerler Jitsi Meet

uygulaması aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Sonraki dönem olan 2019/2020 Güz Dönemi itibariyle ise tüm uygulamalar Zoom, EBA ya da MERGEN üzerinden hayata geçirilmiştir.

Afat ve Çiçek (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada özel eğitim öğretmenliği lisans öğrencilerinin %11,7'si kariyerine ilişkin planlama yapmadığı görülmüştür. Kariye planı olan öğrencilerin %26'sı öğretmen olarak hayatına devam etmek, %34,4'ü ise lisansüstü eğitime devam etmek, %13,6'sı akademisyen olmak, %7,1'i kurum açmak istemektedir. Öğrencilerin %1,9'u ise sadece bölümden mezun olmayı planlamaktadır. Pandeminin ilan edilmesiyle birlikte 2019/2020 Bahar Dönemi'nde son sınıfa devam eden katılımcı grubunda benzer verilere ulaşılmıştır. Öğrencilerin bazılarının kariyerlerine ilişkin planlamalar yapmadığı, planlama yapan öğrencilerin ise bu konuda neler yapması gerektiğini bilmedikleri anlaşılmıştır. Diğer yandan kariyer planlamaları doğrultusunda öğretmen ya da akademisyen olarak hangi şartlarda çalışacaklarına, yetki ve sorumluluklarının neler olacağına ilişkin de bilgileri olmadığı görülmüştür. Kariyerlerine ilişkin bu eksiklerin giderilmesi amacıyla çevrimiçi bilgilendirici seminerler düzenlenmiştir. Seminerlerin içeriği öğrencilerden görüş alınarak tasarlandığından eksik yönlerini tamamlamak adına fayda sağladığı düşünülmektedir. İlerleyen yıllarda benzer seminerlerin lisans birinci sınıf öğrencilerine oryantasyon aşamasında verilerek kariyer planlamalarına ilişkin erken dönemde farkındalık oluşturulması sağlanabilir. Lisans eğitimlerinin başında oluşturulacak bu farkındalık kariyerlerini planlamak adına ipuçları verebilir. Öte yandan planladıkları kariyere ulaşmak adına sağlamaları gereken koşullar için erkenden çaba göstermelerine, üniversite hayatları boyunca mesleki ve bireysel gelişimlerine katkı sağlayacaktır.

Karasu, Aykut ve Yılmaz (2014) özel eğitim bölümü henüz birleştirilmeden önce özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme programının değişen öğrenci profili, yetersizlik türleri, teknolojik gelişmeler gibi nedenlerden dolayı revize edilmesinin gerekliliğini vurgulamıştır. Ek olarak eski programdan mezun olan öğretmenlerin en çok zorlandıkları konuların başında materyal üretmenin geldiğini vurgulamıştır. Özel eğitim öğretmenliği programı değişse de teknolojik gelişim ve materyal konularında ilerleme kaydedilmediği görülmektedir. Gerçekleştirilen araştırma özellikle lisans öğrencilerinin görüşleriyle yetersizlik türlerine göre materyal hazırlamada zorlanıldığı anlaşılmıştır. Pandemiyle beraber ise teknolojik alt yapının yetersizliği, öğretim teknolojilerini alana yansıtmada bilgi ve donanım eksikliği Karasu, Aykut ve Yılmaz'ın çalışmasında ifade edildiği gibi

gün yüzüne çıkmıştır. Bu eksiklerin giderilmesi adına araştırma kapsamında birçok çalışma gerçekleştirilse de sürekliliği sağlayacak önlemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Özellikle öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı dersinin, özel eğitim kapsamındaki tüm yetersizlik gruplarına özgü geleneksel materyallerin hazırlanabileceği içerikle düzenlenmesi önemlidir. Diğer yandan ders içeriğinde öğretim teknolojilerini kullanarak materyal hazırlama ve materyale uygun ders gerçekleştirme amaçlarının yer alması ifade edilen sorunların nispeten ortadan kalkmasına katkıda bulunacaktır.

Pandemi sonrası öğretmenlik uygulaması dersi EBA platformu üzerinden gerçekleştirilmiştir. Zoom programı EBA'ya tanımlanmış ve derslere ilgili öğretim üyeleri de katılmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde araştırmanın örtük faydaları arasında sınıfında öğretmenlik uygulaması gerçekleştirilen öğretmeni de geliştirme yer almaktadır. Sertkaya (2021) gerçekleştirdiği araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin teknoloji kullanımına ilişkin öz yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğu belirlemiştir. Ancak bu bulgunun aksine öğretmenin e-öğrenme sürecinde kullanılabilecek programlara hakim olmadığı, materyal hazırlama ve uzaktan eğitimde bu materyalleri kullanmaya ilişkin yeterli bilgi ve donanıma sahip olmadığı görülmüştür. İşman (2002) ise eğitim- öğretim sürecinde öğretmenlerin güncel teknojilerden yararlanmadığını aktarmaktadır. Dolayısıyla öğretmenin teknolojik bilgi ve donanımı geliştirmek üzere her ders sonrası değerlendirmelere yer verilmiştir. Ek olarak derslerde kullanılan materyallerin yapım süreci her aşamayı içinde barındıracak şekilde tanıtılmaştır. Örtük şekilde gerçekleştirilen bu uygulama öğretmen olumlu dönüşler sağlamıştır. Güncel öğretim teknolojileri hakkında farkındalığa ulaşması ve bilgi sahibi olması açısından gerçekleştirilen değerlendirmelerin öğretmene katkı sağladığı çıkarımında bulunabilir.

4.3. Öneriler

4.3.1. Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Lisans öğrencilerinin özel eğitimin birçok alt alanında öğretmenlik uygulaması yapabilmeleri adına lisans programının süresi üç yıl teorik iki yıl uygulama olacak şekilde beş yıla çıkarılabilir.
- Yurtdışındaki örneklere benzer şekilde (ardışık model) lisans mezuniyetini tamamlayan öğrenciler tezsiz yüksek lisans aracılığıyla alt alanlardaki öğretmenlik uygulama sürecini tamamlayabilir.

- Lisans sonrası özel eğitim alt alanlarına özgü mesleki gelişim programları düzenlenebilir.
- Özel eğitim öğretmenliği ders kataloğunda, kavram öğretimi ve yanlışsız öğretim yöntemleri dersleri seçmeli dersler kapsamındadır. Zihin engelliler eğitimi ve otizm spektrum bozukluğu alt alanlarında uzmanlaşmayı tercih eden lisans öğrencileri için kavram öğretimi ve yanlışsız öğretim yöntemi derslerinin zorunlu olması önerilebilir.
- Özel yetenekliler alt alanını seçen lisans öğrencileri için BİLSEM'lerin öğretmenlik uygulaması yürütülen kurumlara dahil edilebilir.
- Özel yetenekliler alt alanını seçen lisans öğrencileri için bünyesinde özel yetenekli öğrenci barındıran genel eğitim sınıfları öğretmenlik uygulaması yürütülen okullara dahil edilebilir. Bu okullardaki sınıflar özel alt sınıf kapsamında değerlendirilebilir.
- Özel yetenekliler alt alanında öğretmenlik uygulama sürecinde yaşanan sorunların yönetmeliklerden kaynaklı sebeplerle çözülemediği görülmektedir. Yönetmeliklerin değişmemesi durumunda özel yeteneklilerin eğitimi alt alanı özel eğitim öğretmenliği programının kapsamından çıkarılarak yeniden sınıf öğretmenliği programı kapsamında değerlendirilebilir.
- Özel eğitim öğretmenliği programına ayrılan kontenjanı sınırlayarak öğrencilerin saysının azaltılması önerilebilir. Öğretim üyesi yetersiz olan üniversitelere ise yeterli personel sayısına ulaşılına kadar öğrenci alımları durduralabilir.
- Lisans öğrencilerinin ders seçimlerinde tercihlerine bağlı olarak akademik bilgilerini arttırmalarının yanında diğer alt alanlarda deneyim kazanabilmeleri için farklı yetersizlik türlerinde eğitim veren kurumlarda bulunma fırsatları oluşturulabilir. İki ve üçüncü sınıfta yer alan özel eğitim kurumlarında gözlem ve kurum deneyimi derslerindeki kurum-öğrenci yerleştirmeleri bu fırsatı oluşturmak üzere düzenlenebilir.
- Yeni özel eğitim programının işlevsel şekilde gerçekleştirilebilmesi için üniversitelerde her alt alandan uzmanın yer alacağı bir dağılımla öğretim üyesi sayısının arttırılması önerilebilir.
- Ders içeriklerine kariyer planlaması, mesleki yetki ve sorumluluklara ilişkin bilgilerin yer aldığı içerik eklenebilir.

4.3.2. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Benzer araştırmalar bünyesinde özel eğitim öğretmenliği barındıran diğer üniversitelerde de gerçekleştirilebilir.
- Öğretmenlik uygulaması dersinin uygulamasının dijital platformlara aktarılabileceği sistemler incelenebilir.
- Başta YÖK olmak üzere özel eğitim öğretmenliği programının birleştirilmesine ilişkin rol alan yetkililerin de katılımcı olarak yer aldığı bir araştırma tasarlanabilir.
- Araştırma bulgularında sorun olarak saptanan konuların çözümüne yönelik araştırmalar tasarlanabilir.
- Güncel öğretim teknolojileri ve materyal tasarımlarına ilişkin alanda çalışan öğretmenleri destekleyici araştırmalar gerçekleştirilebilir.

4.3.3. Sınırlılıklar

- Araştırma planı Covid-19 Pandemisiyle birlikte farklı bir boyut kazanmıştır. Pandemi öncesi alınan kararlar ve gerçekleştirilen uygulamaların izleme ve değerlendirme basamakları sınırlı düzeyde kalmıştır.
- Hali hazırda öğrenim gören lisans öğrencilerinden de veri toplanmıştır. Araştırma amacı süreci geliştirmek olarak açıklanmış ve öğrencilerin her düşüncesini rahatça ifade edebilecekleri, görüşlerinin danışman ve geçerlik komitesi üyeleri dışında kimseyle paylaşılmayacağı açıklamıştır. Ancak lisans öğrencileri, görüşlerini sınırlı şekilde aktarmış olabilirler.

KAYNAKÇA

Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronik Turkish Studies*, 9 (5), 1-46.

Abazaoğlu, İ., Yıldırım, O. ve Yıldızhan, Y. (2016). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (6), 143-160.

Ada, S. (2001). Sınıf öğretmeni yetiştiren okullarda öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin program içerisindeki yeri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14 (14), 1–10.

Ada, S., Baysal, Z. N. ve Şahenk, S. S. (2009). İsviçre eğitim sistemi. S. Ada ve Z. N. Baysal (Editörler), *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış* içinde. (s. 331-345). Ankara: Pegem Akademi.

Afat, N. ve Çiçek, Ş. (2019). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarındaki öğrencilerin profili ve alana yönelik görüşleri. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1 (1), 97-127.

Akçamete, A. G. (2010). *Özel Eğitime Başlangıç*. G. Akçamete (Ed.), Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. Ankara: Kök Yayıncılık.

Akmeşe, P. P. ve Kayhan, N. (2020). Özel eğitim öğretmenliği öğrencilerinin koronavirüs (covıd-19) salgın sürecinde uygulama derslerine ilişkin deneyimleri. *Electronic Turkish Studies*, 15 (8), 3669-3688.

Aksoy, F. (2019). *Beceri öğretiminde yanlışsız öğretim yöntemleri: Öğretmenler ve aileler için uygulamalar*. Ankara: Maya Akademi.

Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Alkan, S. (2012). *AB ülkelerinde öğretmen yetiştirme programlarıyla Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programının karşılaştırılması ve Türkiye için yeni bir öğretmen yetiştirme modeli önerisi.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hatay: Mustafa Kemal Üniversitesi.

Allender, J. S. (2004). Humanistic research in self-study: A history of transformation. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey and T. Russell (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices.* (pp. 483-515). Springer, Dordrecht.

Alptekin, S. ve Vural, M. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulamada karşılaştığı problemlere ilişkin görüş ve önerileri. *Electronic Turkish Studies*, 9 (2), 127-139.

Althauser, K. (2015). Job-embedded professional development: Its impact on teacher self-efficacy and student performance, *Teacher Development*, 19 (2), 210-225.

Altrichter, H., Posch, P. and Somekh, B. (1993). Teachers investigate their work: An introduction to the methods of action research. London: Psychology Press.

Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi 2018-2019 Ders Kataloğu. *Özel Eğitim Bölümü* 11-20. https://www.anadolu.edu.tr/uploads/anadolu/files/universite_katalog/egitim-fakultesi-5e00a22f17fc3.pdf adresinden erişilmiştir.

Ananiadou, K. and Claro, M. (2009*). 21st century skills and competences for new millennium learners in OECD countries*. Paris: OECD Publishing.

Aydın, G. ve Şentürk, Ş. (2021). Özel eğitim bölümü lisans programının birleştirilmesine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 6 (1), 36-50. DOI: 10.52797/tujped.829099

Aykaç, N., Kabaran, H. ve Bilgin, H. (2014). Türkiye'de ve bazı Avrupa Birliği ülkelerindeki öğretmen yetiştirme uygulamalarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi (Almanya, Finlandiya, Fransa, İngiltere ve Türkiye Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (3), 279-292.

Aykut, Ç., Karasu, N. ve Kaplan, G. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıklarının tespiti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17 (3), 231-245.

Baskan, G. A. (2001). Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20 (20), 16-25.

Baskan, G. A., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15 (1), 35-42.

Bayrakdar, U., Batık, M. ve Barut, Y. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2), 133-149.

Berry, A., and Loughran, J. (2005). Teaching about teaching: the role of self-study. In C. Mitchell, S. Weber ve S. O'Reilly-Scanlon (Eds.), *Methodologies for autobiography and self-study in teaching*, (pp. 168-180). London and NewYork: Taylor & Francis.

Bilir, A. (2011). Türkiye'de öğretmen yetiştirmenin tarihsel evrimi ve istihdam politikaları. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 44 (2), 223-246.

Billingsley, B. S. and McLeskey, J. (2004). Critical issues in special education teacher supply and demand: Overview. *The Journal of Special Education*, 38 (1), 2-4.

Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). Qualitative research for eduacation an introduction to theory and methods. (5th ed.). Boston: Pearson Education, Inc.

Borgia, E.T. and Schuler, D. (1996), action research in early childhood education, ERIC *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, Urbana IL. ED401047.

Borich, G. D. (2014). *Etkili öğretim yöntemleri.* Bahattin Acat (Çev.) Ankara: Nobel Yayıncılık

Borko, H. and Mayfield, V. (1995). The roles of the cooperating teacher and university supervisor in learning to teach. *Teaching and Teacher Education*, 11 (5), 501-518.

Bozkurt, A. (2020). Educational technology research patterns in the realm of the digital knowledge age. *Journal of Interactive Media in Education*, 2020 (1). https://doi.org/10.5334/jime.570

Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., … Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15 (1), 1-126. https://doi.org/10.5281/zenodo.3878572

Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P. and McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *The Journal of Special Education*, 38 (4), 242-252.

Bullock, S.M. and Christou, T.M. (2016). Self-Study as professional development for a novice social studies teacher educator. In A. R. Crowe, and A. Cuenca, (Eds.), *Rethinking social studies teacher education in the twenty-first century*, (pp. 341-358). Springer International Publishing.

Bulun, M., Gülnar, B. ve Güran, S. (2004). Eğitimde mobil teknolojiler. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3 (2). 165-169.

Bulunuz, N., Gürsoy, E., Kesner, J., Göktalay, Ş. B. ve Salihoğlu, U. M. (2014). The İmplementation and evaluation of a clinical supervision model in teacher education in Turkey: Is İt an effective method? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (5), 1823-1833.

Bural, B. ve Avşaroğlu, S. (2012). Zihin engelliler öğretmenliği öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen adayları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education* 1 (2), 1-13.

Burma, Z. A. (2008). AB'ye geçiş sürecinde meslek elemanlarının uzaktan öğretim ile eğitimi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 1 (2), 15-20.

Büyükalan Filiz, S., Çelik Şahin, A., Tufan, S., ve Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının birleştirilmesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 33 (3), 763-775. doi: 10.16986/HUJE.2018036496

Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 11-53.

Cansız Aktaş, M. (2014). Nitel veri toplama araçları. M. Metin (Ed.), *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 337-371). Ankara: Pegem Akademi.

Childs, K. (2005). Just where do I think I'm going?: Working with marginalized and disaffected youths and their self-study. In C. Mitchell, S. Weber and K. Reilly-O'Scanlon (Eds.), *Just who do we think we are: methodologies for autobiography and self-study in teaching*. (pp: 142-154). New York: RoutledgeFalmer.

Cobb, W.L. (1999). An ınternational comparison of teacher education, ERIC *Clearinghouse on Teaching and Teacher Education* Washington DC, p.2.

Collier, S. T. (1999). Characteristics of reflective thought during the student teaching experience. *Journal of Teacher Education*, 50 (3), 173-181. https://doi.org/10.1177/002248719905000303

Conderman, G., Morin, J. and Stephens, J. T. (2005). Special education student teaching practices. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49 (3), 5-10.

Connelly, F.M. and Clandinin, D.J. (1990). Stories of experience and narrative inquiry. *Educational Researcher*, 19 (5), 2-14.

Costa, A. and Kallick, B. (1993). Through the lens of a critical friend. *Educational Leadership*, 51 (2), 4951.

Coşkun, H. (2009). Türkiye ve almanya`da yabancı dil öğretmeni yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 331, 161-73. http://turkoloji.cu.edu.tr/DILBILIM/hc_karsilastirma/hc_karsilastirma.htm

Council for Exceptional Children [CEC] (2001). *The CEC standards for the preparation of special educators*. Arlington, VA.

Creswell W. J. (2014). *Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları araştırma deseni*. (Çev: S.B. Demir). Ankara: Eğiten Kitap.

Creswell, J. W. (2005). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Cushion, C. J., Armour, K. M. and Jones, R. L. (2003). Coach education and continuing professional development: Experience and learning to coach. *QUEST*, 55 (3), 215-230.

Çakıroğlu, E. ve Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in turkey. *European Journal of Teacher Education*, 26 (2), 253–279.

Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlilik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelere göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 33–53.

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

Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1 (19), 207–237.

Çifci Tekinarslan, İ., Arı, A., Bozak, B., Çay, E., ve Çiçek, M. (2018). Özel eğitim öğretmen adaylarının bilimsel dayanaklı uygulamalar hakkındaki görüşleri. *Journal of Human Sciences*, 15 (3), 1756-1772. doi:10.14687/jhs.v15i3.5373

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57 (3), 300-314.

Day, C. and Lee, J. C. K. (2011). Emotions and educational change: Five key questions. In C. Day and J. C. K. Lee (Eds.), *New understandings of teacher's work emotions and educational change.* (pp. 1-15). NY: Springer.

Day, Y. J., Marshall, M. A., Huang, L., McDuffie, M. J., Okusa, M. D., and Linden, J. (2004). Protection from ischemic liver injury by activation of A2A adenosine receptors during reperfusion: inhibition of chemokine induction. *American Journal of Physiology-Gastrointestinal and Liver Physiology*, 286 (2), G285-G293.

Dedeoğlu, S., Durali, S. ve Tanrıverdi, A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5 (01), 47-55.

Demetriadis, S., Barbas, A., Molohides, A., Palaigeorgiou, G., Psillos, D., Vlahavas, I., Tsoukalas, I. ve Pombortsis, A. (2003). Cultures in negotiation: teachers' acceptance/resistance attitudes considering the infusion of technology into schools, *Computers & Education*, Vol. 41, No 1: 19-37.

Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Denzin, N. K. and Giardina, M. D. (2011). *Qualitative inquiry and global crises.* CA: Left Coast Press.

Dikmen, S., ve Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7 (2), 78-98. Doi: https://doi.org/10.33907/turkjes.721685

Dinkelman, T. (1997). The promise of action research for criticially reflective teacher education. *The Teacher Educator*, 32 (4), 250-257.

Dinkelman, T. (2003). Self-study in teacher education: a means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54 (1), 6-18.

Doğan, S. ve Güven, M. (2021). Yeni mezun zihin engelliler öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ve mezun oldukları lisans programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi,* 11 (1), 113-132.

Easterbrooks, S. R., Stephenson, B. H. and Gale, E. (2008). Veteran teachers' use of recommended practices in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 153 (5), 461-473.

Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş. Nitel, nicel ve eleştirel kuram metodolojileri*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Engler, K. S., and MacGregor, C. J. (2018). Deaf education teacher preparation: A phenomenological case study of a graduate program with a comprehensive philosophy. *American Annals of the Deaf*, 162 (5), 388–418.

Entwistle, M. (1995). Mind the gap: The influence of assessment criteria in primary school mentoring. *Mentoring and Tutoring*, 2 (3): 48–57.

Erden, A. (2011). Fransa eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri,* içinde (167-191). Ankara: Pegem Akademi.

Erdoğan, İ. (2003). *Çağdaş Eğitim Sistemleri* (5. baskı). İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Ergenekon, Y., Özen, A. ve Batu, E. S. (2008). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının öğretmenlik uygulamasına ilişkin görüş ve önerilerinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 8 (3), 857-891.

Ergül, C., Baydık, B. ve Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13 (1), 499- 522.

Ersoy, M. ve. Gürgen, L. (2021). Examination of articles related to educational Technologies. *E-International Journal of Educational Research*, 12 (2), 2021, 1-16. DOI: https://doi.org/10.19160/e-ijer.927830

European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Special needs education in Europe: Thematic publication www.europeanagency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/08docs/sne_eu ope_endoc. Adresinden 30.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

Eurydice (2015). *The teaching profession in europe: practices, perceptions, and policies*. Eurydice Report, Publications Office of the European Union.

Evertson C. M. and Smithey, M. W. (2000). Mentoring effects on protégés' classroom practice: An experimental field study. *The Journal of Educational Research*, 93 (5), 294-304.

Ferrance, E. (2000). *Action research: themes in education*. USA: Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.

Flesch, G. (2005). Mentoring the non-coping teacher: A preliminary study. *Journal of Education for Teaching*, 31 (2), 69-86.

Fraenkel, J., Wallen, N. and Hyun, H.H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). Boston: McGraw Hill.

Freese, A. R. (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of professional development school. *Teaching and Teacher Education*, 15 (8), 895-909. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00029-3

Freese, A. R. (1999). The role of reflection on preservice teachers' development in the context of a professional development school. *Teaching and teacher education*, 15 (8), 895-909.

Friehs, B. (2006). Nationalreport: Austria. In P. Zgaga (Ed.), *The prospects of teacher education in south-east Europe*. (pp. 135-171). http://ceps.pef.unilj.si/knjiznica/doc/the-prospects-of-te-in-see.pdf adresinden alınmıştır.

Gay, L.R. and Airasian, P. (2003). *Educational research: Competencies for analysis and applications*. New Jersey, NJ: Merril Prentice Hall.

Gill, P., Stewart, K., Treasure, E. and Chadwick, B. (2008). Methods of data collection in qualitative research: interviews and focus groups. *British Dental Journal*, 204 (6), 291-295

Glasswell, K. and Ryan, J. (2017). Reflective practice in teacher professional standards: Reflection as mandatory practice. In R. Brandenburg, K. Glasswell, M. Jones and J. Ryan (Eds.), *Reflective theory and practice in teacher education* (pp. 3-26). Springer, Singapore.

Glesne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş.* (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Glesne, C. (2014). *Nitel araştırmaya giriş* (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gökhan, B. A. S. Amerika birlesik devletleri egitim sistemi: karsılastırmalı bir çalısma. *Journal of Educational Science*, 1 (1), 63-93.

Grossman, P., Hammerness, K. ve McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15 (2), 273-289.

Guteng, S. I., Tracy, T. ve Chappell, B. (2000). Developmental practicum experiences of preservice teachers in deaf education: Implications for practicum placement and faculty-student collaborative research. *American annals of the deaf*, 145 (5), 411-419.

Güleç Aslan, Y. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna ilişkin deneyim ve algıları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22 (3), 869-896.

Gündüz, Ş. ve Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitiminde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43- 48.

Güneş, F. (2016). Öğretmen yetiştirme yaklaşım ve modelleri. *Ahi Evran Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (3), 413-435.

Güngör, N. M. (2016). *Çocuklara İngilizce öğretiminde yetkin öğretmen yetiştirmek: İkinci dil eğitiminde çok yönlü bir çalışma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Gürgür, H. (2013). İşitme engelliler öğretmenliği programında öğretmen eğitimcisi olarak yetişme sürecine eleştirel bakış: öz-değerlendirme araştırması. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 62-87.

Gürgür, H. (2016). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Editörler), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* içinde (s. 1-50). Ankara: Anı Yayıncılık.

Gürgür, H., Girgin, Ü. ve Uzuner, Y. (2009). Öğretmenlik uygulamalarından sorumlu öğretmen eğitimcisi yetiştirme modelinin betimlenmesi (Defining the model of coaching university supervisors responsible on teaching practice). *19. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*'nde sunulan sözlü bildiri, Marmaris, Muğla.

Haberman, M. (1983). Research on preservice laboratory and clinical experiences. In K. Howey, and W. Gardner (Eds.), *The education of teachers: A look ahead* (pp. 98-117). New York: Longman.

Hamarat, F. (2011). Küba eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* içinde. (s. 397-414). Ankara: Pegem Akademi.

Heimerl, F., Lohmann, S., Lange, S. and Ertl, T. (2014). Kelime bulutu gezgini: Kelime bulutlarına dayalı metin analizi. *47. Hawaii Uluslararası Sistem Bilimleri Konferansı* (s. 1833-1842). IEEE

Hendricks, C. (2006). Improving schools through action research a comprehensive guide for educators. *Allyn & Bacon.*

Henson, K. T. (1996). Teachers as researchers. J. Sikula (Ed.), In *Handbook of research on teacher edutaciton* (2nd ed., p. 53-66). New York: Macmillan.

Hesse-Biber, S. N. and Leavy, P. (2011). *The practice of qualitative research* (2nd. Ed.). Thousand Oaks: Sage Publication, Inc.

Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T. and Bond, A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*. https://er.educause.edu/articles/2020/3/thedifference-between-emergency-remoteteaching-and-online-learning.

Huberman, M. and Miles, M. B. (2002). *The qualitative researcher's companion*. New Delhi: Sage.

Hunzicker, J. (2011) Effective professional development for teachers: A checklist. *Professional Development in Education*, 37 (2), 177-179.

Hurioğlu, L. (2016). *Öğretmenlik uygulaması dersinde dönüt-düzeltmenin öğretmen adaylarının öğretimi planlama ve uygulama becerileri ile özyeterlik düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adana: Çukurova Üniversitesi.

Hyland, F. and Lo, M. M. (2006). Examining interaction in the teaching practicum: Issues of language, power and control. *Mentoring & Tutoring*, 14 (2), 163-186.

Işık, (2019). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin geleceğine yönelik eğitim yönetimi akademisyenlerinin görüşleri*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi.

Işık, A., Çiltaş, A. ve Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,* 14 (1), 53-62.

İpek, C. (2011). Güney Kore eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* içinde. (s. 209-234). Ankara: Pegem Akademi.

İşman, A. (2002). Sakarya ili öğretmenlerinin eğitim teknolojileri yönündeki yeterlilikleri. *The Turkish Online Journal Of Educational Technology*, Vol. 1, No 1.

İşman, A. (2011). *Uzaktan Eğitim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Johnson, P.A. (2005). *A short guide to action research.* (2nd ed.). Pearson.

Johnson, P.A. (2014). *Eylem araştırması el kitabı*. (Çev: Y. Uzuner, M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Johnson, P.A. (2019). *Eylem araştırması el kitabı. (3. Baskı)* (Çev: Y. Uzuner, M. Özten Anay). Ankara: Anı Yayıncılık.

Jovanova-Mitkovska, S. (2010). The need of continuous professional teacher development. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 2 (2), 2921-2926.

Kahyaoğlu, M. ve Yangın, S. (2007). İlköğretim öğretmen adaylarının mesleki özyeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (1), 73-84.

Karabıyık, V. ve Uğurlu, N. I. (2019). Zihin engelliler öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının özel eğitim uygulama merkezlerinde yapılan öğretimsel düzenlemelere ilişkin görüşleri. *Folklor/Edebiyat*, 25 (97), 591-610. DOI: 10.22559/folklor.970

Karasu, N., Aykut, Ç., ve Yılmaz, B. (2014). Zihin engellilerin eğitimi anabilim dalı öğretmen yetiştirme programı üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29 (4), 129-142.

Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80. yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi, 160*, 106-116.

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35 (1-2), 1-14.

Kaya, M. (2016). *Öğretmen yetiştirme standartları konusunda sistematik literatür inceleme*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Eskişehir: Osmangazi Üniversitesi

Kış, A. T., Sarıca, A. D. ve Akçamete, A. G. (2017). Eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının mesleki gelişim gereksinimlerine yönelik görüşleri. *Başkent University Journal of Education*, 1 (2), 43-53.

Krueger, G., and Joy, L. (1991). *An investigation of needs perceived by key individuals within the student teaching experience regarding the role of the university supervisor*. Doctoral dissertation, Purdue University. Available from ProOuest Dissertations and Theses database (UMI No. 9501647).

Külekçi, E. ve Bulut, L. (2010). Türkiye ve ABD'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. 11-13 November. International conference on new trends in education and their implications, Antalya, Turkey.

LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey and T. Russel (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practice*s (pp. 817-869). Springer, Dordrecht.

Lengyel, L. and Vernon-Dotson, L. (2010). Preparing special education teacher candidates: extending case method to practice. *Teacher Education and Special Education*, 33 (3), 248–256. https://doi.org/10.1177/0888406409357371

Lenihan, S. (2010). Trends and challenges in teacher preparation in deaf education. *The Volta Review*, 110 (2), 117-128.

Levin, B. B. (2001). *Energizing teacher education and professional development with problem-based learning.* Virginia: Association For Supervision and Curriculum Development.

Loughran, J. J. (2004). A history and context of self-study of teaching and teacher education practices. In J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey and T. Russel (Eds.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practice*s (pp. 7-39). Springer, Dordrecht.

Lucas, C. L. (1999). *Teacher Education in America: Reform Agenda for The Twenty-First Century*. New York: St. Martin's Press.

Lunenberg, M. and Willemse, M. (2007). Research and professional development of teacher educators. *European Journal of Teacher Education*, 29 (1), 81-95.

Magee, M. D. (2009). *The third space: the use of self-study to examine the culture of a science classroom*. Unpublished Doctoral thesis. University of Northern Iowa, ABD.

Marchive, A. (2003). la modélisation dans la formation des enseignants, de la leçon modèle au modèle de la leçon, *Recherche et Formation*, (42) 143-159.

Marshall, C. and Rossman, G. B. (2006). *Designing qualitative research*. (4th edition). USA: Sage Publications, Inc.

Maynard T., and Furlong J. (1995). Learning to teach and models of mentoring in: *Issues of mentoring*. T. Kerry and A. Shelton Mayes (Eds). London Routledge

Maynard, T. (2000). Learning to teach or learning to manage mentors? Experiences of school-based teacher training. *Mentoring and Tutoring*, 8(1): 17–30.

Mc Kee, A. and Eraut, M. (2012). *Learning trajectories, innovation and identity for professional development*. London: Springer.

McCall, Z., McHatton, P. A., and Shealey, M. W. (2014). Special education teacher candidate assessment: A review. *Teacher Education and Special Education*, 37 (1), 51-70.

McDuffie, A. R. (2004). Mathematics teaching as a deliberate practice: An investigation of elementary pre-service teachers' reflective thinking during student teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 7 (1), 33-61. doi: 10.1023/B:JMTE.0000009970.12529.f4

McIntyre D and Haggar H. (Eds) (1996). *Mentors in schools*. London David Fulton.

Mertler A. C. (2014). *Action research improving schools and empowering educators*. (4th ed.). UK: Sage Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı (1995). Millî eğitim bakanlığı aday iyileştirilmelerine ilişkin yönetmelik. *Tebliğler Dergisi*, Sayı 2423.

Milli Eğitim Bakanlığı (2007). Temel Eğitime Destek Programı (TEDP). Ankara: Avrupa Birliği ve Projeler Koordinasyon Daire Başkanlığı.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Aday öğretmen yetiştirme programı. 17/09/2019 tarihinde http://oygm.meb.gov.tr/www/aday-ogretmen-yetistirme surecine-ilişkin yönerge-ve-yetiştirme-programı/içerik/328 adresinden alınmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2016). Aday öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin yönerge. *Makam Oluru Sayısı* 2456947.

Milli Eğitim Bakanlığı (2017). Öğretmen Strateji Belgesi, *Resmi Gazete*, http://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2017/06/20170609-13-1.pdf adresinden 26.05.2018 tarihinde erişim sağlanmıştır.

Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Eğitim Bilişim Ağı (EBA). http://img.eba.gov.tr/734/284/abf/386/963/e44/c10/8ca/487/c57/578/584/7ed/282/005/734284abf 386963e44c108ca487c575785847ed282005.pdf

Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Uzaktan eğitim 30 Nisan'a kadar devam edecek. https://www.meb.gov.tr/uzaktanegitim-30-nisana-kadar-devam-edecek/haber/20585/tr

Milli Eğitim Bakanlığı (2020). Uzaktan Eğitim Sürecinin Detayları. https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitimsurecinin-detaylari/haber/21990/tr

Milli Eğitim Bakanlığı (2021) Uygulama Öğrencisi Değerlendirme Sistemi. https://uod.meb.gov.tr/ adresinden erişilmiştir.

Ministre Education Nationale, 2012. Milli eğitim ve yüksek öğrenim raporu https://www.education.gouv.fr/rapport-2012-du-mediateur-de-l-education-nationale-et-de-l-enseignement-superieur-40835 adresinden alınmıştır.

Moore, M.G. and Kearsley, G. (2012). Distance education: a systems view of online learning. 3rd.ed. Belmont, CA: Wadsworth. Engage Learning. https://trove.nla.gov.au/version/175156294

Morris, J. E. (1980). *Evaluating the effectiveness of the university supervisor of student teachers: Role of the coordinator of field experiences*. Peabody Journal of Education, 57, 148-151.

Muma, J. and Perigoe, C. (2010). Professional preparation: Developing language in children with hearing loss. *The Volta Review*, 110 (2), 179-190.

Musengi, M., Ndofirepi, A. and Shumba, A. (2013). Rethinking education of deaf children in Zimbabwe: Challenges and opportunities for teacher education. *Journal of deaf studies and deaf education, 18*(1), 62-74.

Odabaşı, H. F. (2013). Öğretmenlikte mesleki gelişimin planlanması. I. Kabakçı Yurdakul (Ed.), *Öğretmenlikte mesleki gelişim* içinde (s. 81-98). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.

Öksüz, Y. ve Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik uygulaması derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13 (2), 131-155.

Özcan, M. (2013). Okulda üniversite: Türkiye'de öğretmen eğitimini yeniden yapılandırmak için bir model önerisi. www.tüsiad.org. Adresinden 04.07.2019 tarihinde erişilmiştir.

Özdamlı, F. (2017). Attitudes and opinions of special education candidate teachers regarding digital technology. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, 9 (4), 191-200.

Özden, Y. (2004). Türkiye'de 1982-2002 yılları arasında öğretmen havuzunun akademik özellikleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9, 105 – 117.

Özen, A., Ergenekon, Y. ve Batu, E. S. (2009). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulama okulları ve uygulama sınıf öğretmenleri hakkındaki görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi* 9 (1), 185-200.

Özer, B. (1990). 1990'lı yılların başında Türkiye'de öğretmen yetiştirme: Sorunlar ve çözüm öneriler. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 27–35.

Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19. *Kastamonu Education Journal*, 28 (3), 1124-1129. https://doi.org/10.24106/kefdergi.722280

Özoğlu, M. (2010). Türkiye'de öğretmen yetiştirme sisteminin sorunları. *Seta Analiz*, 17 (26), 131-155.

Özsoy, Y., Özyürek, M. ve Eripek, S. (1998). *Özel eğitime muhtaç çocuklar "Özel eğitime giriş"*, Ankara: Karatape Yayınları.

Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 189-226.

Paker, T. (2008). Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (23), 132-139.

Paulsen, K. J. (2005). Infusing evidence-based practices into the special education preparation curriculum. *Teacher Education and Special Education*, 20 (1), 21-28.

Piggot-Irvine, E. (2006). Establishing criteria for effective 175rofessional development and use in evaluating an action research based programme. *Journal of in-Service Education*, 32 (4), 477-496.

Pinnegar, S. and Hamilton, L.M. (2009). *Self-study of practice as a genre of qualitative research. Theory, methodology and practice*. Dordrecht: Springer.

Piştav Akmeşe, P. ve Kayhan, N. (2021). Koronavirüs (Covid-19) salgınında özel eğitimde öğretmenlik uygulaması dersi ve öğretmen deneyimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (1), 73- 104. DOI: 10.29299/kefad.813169

Poulou, M. (2007). Personal teaching efficacy and its sources: Student teachers' perceptions. *Educational Psychology*, 27 (2), 191-218.

Poulou, M. (2007). Student – Teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30 (1), 91-110. https://doi.org/10.1080/02619760600944993

Pua, D. J., Peyton, D. J., Brownell, M. T., Contesse, V. A., and Jones, N. D. (2021). Preservice observation in special education: a validation study. *Journal of Learning Disabilities*, 54 (1), 6–19. https://doi.org/10.1177/0022219420920382

Roberson, L., Woolsey, M. L., Seabrooks, J., and Williams, G. (2004). Data-driven assessment of teacher candidates during their internships in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 148 (5), 403-412.

Rotherham, A. J., and Willingham, D. (2009). 21st century. *Educational leadership*, 67 (1), 16-21.

Sagor, R. (2000). *Guiding school improvement with action research.* USA: Ascd.

Sahin, S. (2005). Özel eğitimin tarihçesi. A. Ataman (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitime giriş* içinde (s. 41-59), Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Samaras, A.P. (2011). *Self-study teacher research. Improving your practice through collaborative inquiry*. CA: Sage Publications.

Schmuck, R. A. (1997). *Practicalaction research for change*. Arlingston Heights, IL: Skylight Training and Publishing.

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the profession*. San Francisco. CA: Jossey-Bass.

Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58, 40-45.

Sertkaya, F. M. (2021). *Özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında teknoloji ve yardımcı teknoloji kullanımına yönelik öz-yeterlik ve tutumlarının belirlenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Sezer, G. O. (2017). Alan öğretmenlik eğitimleri öğretmenlik eğitimleri. *Akademi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 23-33.Doi: 10.31805/acjes.349593

Sharma, P. (2010). Enhancing student reflection using Weblogs: lessons learned from two implementation studies. *Reflective Practice*, 11 (2), 127-141.

Sindelar, P. T., Brownell, M. T. and Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher Education and Special Education*, 33 (1), 8-24.

Strickland, D. and Kamil, M. (2004). *Improving reading achivement thorugh professional development*. Norwood, MA: Christopher-Gordon.

Stringer, T. E. (1999). *Action research.* (2nd ed.). UK: Sage Publications.

Swann, C. (2002). Action research and the practice of design. *Massachusetts Institute of Technology Design Issues*, 18 (1), 49-61.

Swennen, A. and Klink, M. (2009). Enhancing the profession of teacher educators. In A. Swennen and M. Van der Klink (Eds.). *Becoming a teacher educator* (pp. 219-226). NY: Springer.

Şahin, S. (2006). Amerika Birleşik Devletleri eğitim sistemi. S. Ada ve Z. N. Baysal (Editörler), *Eğitim yapıları ve yönetimleri açısından çeşitli ülkelere bir bakış* içinde. (s. 347- 373). Ankara: Pegem Akademi.

Şenel, H. G. (1998). Türkiye'de özel eğitim. *Avrupa Özel İhtiyaç Eğitimi Dergisi*, 13 (3): 254-261.

Şimşek, A., Özdamar, N., Becit, G., Kılıçer, K., Akbulut, Y. ve Yıldırım, Y. (2008). Türkiye'deki eğitim teknolojisi araştırmalarında güncel eğilimler. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (19), 439-458.

Şişman, M. ve Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (2), 235–250.

Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2014). Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları. Karar No:9. https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_08/27201301_9_cizelgeveesaslar.pdf 13.10.2021 tarihinde erişilmiştir.

Taşkesenliğil, Y., Şenocak, E. ve Sözbilir, M. (2008). Probleme dayalı öğrenme teorik temelleri, *Milli Eğitim Dergisi*, 177, 50–64.

Tekin, E. (1999). Yanlışsız öğretim yöntemleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2 (03), 87-102.

Templeton, N. R. and Tremont, J. W. (2014). Applying business lessons to education: Mentoring as job-embedded professional development. *International Journal of Organizational Innovation*, 6 (4), 54-59.

Trilling, B. and Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. San Francisco: Jossey-Bass.

Türk Dil Kurumu Sözlükleri (2022). Oryantasyon. https://sozluk.gov.tr/ 18.03.2022 tarihinde erişilmiştir.

Türk Eğitim Derneği (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet raporu*, Ankara. (http://portal.ted.org.tr/yayinlar/Ogretmen_Yeterlik_Kitap_Ozet_rapor.pdf adresinden 26.05.2019 tarihinde erişim sağlanmıştır.)

Ulay, G. (2018). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programının zihin engelliler öğretmenliği yeterlikleri açısından incelenmesi: Sakarya ili örneği*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü

UNESCO (2020). COVID-19 educational disruption and response, https://en.unesco.org/covid19/educationresponse, web adresinden 07 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.

UNICEF (2020). COVID-19: More than 95 per cent of children are out of school in Latin America and the Caribbean. https://www.unicef.org/press-releases/covid-19-more-95- cent-children-are-out-school-latin-america-and-caribbean, web adresinden 03 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.

Ural, A. ve Kılıç, Ġ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. (2. baskı). Ankara: Detay Yayıncılık.

Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6 (02), 1-13.

Ünlü, M. (2019). Dijital çağda e-öğrenme ortamlarının kalitesini artırmaya yönelik gerçekleştirilen uluslararası çalışmalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (16), 165-182.

Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze Türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7).

Van Schagen Johnson, A., La Paro, K. M., and Crosby, D. A. (2017). Early practicum experiences: Preservice early childhood students' perceptions and sense of efficacy. *Early Childhood Education Journal*, 45 (2), 229-236.

Vaughn, S., Bos, C. S. and Schumm, J. S. (2000). *Teaching Exceptional, Diverse, And At-Risk Students İn The General Education Classroom.* New York: Allyn and Bacon.

Vuran, S. (2021). Kişisel görüşme. 13.10.2021 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

Vuran, S., Ergenekon, Y. ve Ünlü, E. (2014). Özel eğitim alanında uygulama öğretim elemanı yetiştirme süreci. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14 (1), 269-295.

Warger, C. L., and Aldinger, L. E. (1984). Improving teacher supervision: The preservice consultation model. *Teacher Education and Special Education*, 7 (3), 155-163.

Wei, R. C., Darling-Hammond, L., Andree, A., Richardson, N. and Orphanos, S. (2009). *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad*. Dallas: National Staff Development Council.

Woods, A. M., and Weasmer, J. (2003). Great expectations for student teachers: explicit and implied. *Education*, 123 (4), 681-688.

World Bank (2020). How countries are using edtech (including online learning, radio, television, texting) to support access to remote learning during the COVID-19 pandemic https://www.worldbank.org/en/topic/edutech/brief/how-countries-are-using-edtech-tosupport-remote-learning-during-the-covid-19-pandemic.

World Health Organization (2020). Coronavirus disease (COVID-19) outbreak situation. https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019 web adresinden 29 Nisan 2020 tarihinde edinilmiştir.

Yeşil, S. (2016). *PISA sınavlarında başarılı ilk beş ülkenin öğretmen yetiştirme ve istihdamı sistemleri ile Türkiye'nin öğretmen yetiştirme ve istihdam sisteminin karşılaştırılması.* Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gaziantep: Zirve Üniversitesi.

Yıkmış, A., Özak, H., Acar, Ç. ve Karabulut, A. (2014). Öğretmen adaylarının zihin engelliler sınıf öğretmenleri ve uygulama sınıflarına ilişkin görüşleri *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi,* 15 (Özel Sayı), 297-306.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri.* (8. baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. (2018). *Ortaöğretime öğretmen yetiştirme modeli üzerine öğretmen eğiticilerinin düşünceleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.

Yılmaz, K. (2011). İtalya eğitim sistemi. A. Balcı (Ed.), *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri* içinde. (s. 331-348). Ankara: Pegem Akademi.

Yin, (2012). *Applications of case study research* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.

Yücesoy Özkan, Ş., Öncül, N., Çolak, A., Acar, Ç., Aksoy, F., Bozkuş-Genç, G. ve Çelik, S. (2019). Zihin engelliler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ve uygulama okullarına ilişkin beklentilerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online,* 18 (2), 808-836. doi: 10.17051/ilkonline.2019.562062

Yükseköğretim Kurulu (1998) Dünya Bankası Milli eğitimi geliştirme projesi. Fakülte-okul iş birliği. http://www.yok.gov.tr/documents adresinden edinilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu (2016). Eğitim Fakültelerinde Uygulanacak Yeni Programlar Hakkında Açıklama. 22.11.2019 https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari adresinden erişilmiştir.

Yükseköğretim Kurulu (2020). Pandemi Günlerinde Türk Yükseköğretimi. https://covid19.yok.gov.tr/Sayfalar/HaberDuyuru/pandemi-gunlerinde-turkyuksekogretimi.aspx.

Yükseköğretim Kurulu (2020). Yükseköğretim Covid-19 Bilgilendirme. https://covid19.yok.gov.tr/AnaSayfa.

Yükseköğretim Kurulu (2022). Yükseköğretim Program Atlası: Akademik Arama. https://akademik.yok.gov.tr/AkademikArama/view/searchResultviewListAuthorAndUniversities.jsp adresinden erişilmiştir.

Zeichner, K. (2005). Becoming a teacher educator: A personal perspective. *Teaching and Teacher Education*. 21 (2), 117-124.

EK-1. Özel Eğitim Bölümü Öğretim Elemanları Demografik Bilgi Formu

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETİM ELEMANI DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı,

Aşağıda dolduracağınız demografik bilgileriniz; "Yeniden Yapılandırılan Özel Eğitim Alanında Öğretmen Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi" adlı doktora tezi için gönüllü katılım göstermeyi kabul ettiğiniz veri toplama süreci için istenmektedir. Veriler araştırma dışında herhangi bir amaçla veya bireysel olarak kullanılmayacaktır. Kişisel bilgileriniz, araştırmacı ve danışman dışında **hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacaktır.**

Danışman	Araştırma Yürütücüsü
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR	Arş. Gör. Yunus YILMAZ

Adınız-Soyadınız: _____

Yaşınız: _____

Cinsiyetiniz

- O Kadın
- O Erkek

Eğitim durumunuz

- O Lisans
- O Yüksek lisans
- O Doktora

Mezun olduğunuz alan: _____

Mezun olduğunuz üniversite: _____

Yüksek lisans/doktora yaptığınız alan: _____

Hizmet süreniz: [Yıl olarak yazınız] _____

Öğretmenlik uygulamalarındaki deneyim süreniz: [Yıl olarak yazınız] _____

EK-2. Özel Eğitim Öğretmeni Demografik Bilgi Formu

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı,

Aşağıda dolduracağınız demografik bilgileriniz; "Yeniden Yapılandırılan Özel Eğitim Alanında Öğretmen Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi" adlı doktora tezi için gönüllü katılım göstermeyi kabul ettiğiniz veri toplama süreci için istenmektedir. Veriler araştırma dışında herhangi bir amaçla veya bireysel olarak kullanılmayacaktır. Kişisel bilgileriniz, araştırmacı ve danışman dışında **hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacaktır.**

Danışman	Araştırma Yürütücüsü
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR	Arş. Gör. Yunus YILMAZ

Adınız-Soyadınız: _____

Yaşınız: _____

Cinsiyetiniz

- O Kadın
- O Erkek

Eğitim durumunuz

- O Lisans
- O Yüksek lisans
- O Doktora

Mezun olduğunuz alan: _____

Mezun olduğunuz üniversite: _____

Varsa Yüksek lisans/doktora yaptığınız alan: _____

Hizmet süreniz: [Yıl olarak yazınız] _____

Öğretmenlik uygulamalarındaki deneyim süreniz: [Yıl olarak yazınız] _____

Varsa özel eğitim alanında aldığınız sertifikalar: _____

EK-3. Özel Eğitim Lisans Öğrencisi Demografik Bilgi Formu

ÖZEL EĞİTİM LİSANS ÖĞRENCİSİ DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı,

Aşağıda dolduracağınız demografik bilgileriniz; "Yeniden Yapılandırılan Özel Eğitim Alanında Öğretmen Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi" adlı doktora tezi için gönüllü katılım göstermeyi kabul ettiğiniz veri toplama süreci için istenmektedir. Veriler araştırma dışında herhangi bir amaçla veya bireysel olarak kullanılmayacaktır. Kişisel bilgileriniz, araştırmacı ve danışman dışında **hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacaktır.**

Danışman	Araştırma Yürütücüsü
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR	Arş. Gör. Yunus YILMAZ

Adınız-Soyadınız: _____

Yaşınız: _____

Cinsiyetiniz

- O Kadın
- O Erkek

Eğitim durumunuz

- O Ön Lisans
- O Lisans
- O Yüksek Lisans

Varsa öğretmenlik deneyiminiz: _____

Varsa özel eğitim alanında aldığınız sertifikalar: _____

Varsa özel eğitim alanında deneyiminiz: _____

EK-4. İl Milli Eğitim Müdürlüğü MEBBİS Yetkilileri Demografik Bilgi Formu

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ MEBBİS YETKİLİLERİ DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı,

Aşağıda dolduracağınız demografik bilgileriniz; "Yeniden Yapılandırılan Özel Eğitim Alanında Öğretmen Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi" adlı doktora tezi için gönüllü katılım göstermeyi kabul ettiğiniz veri toplama süreci için istenmektedir. Veriler araştırma dışında herhangi bir amaçla veya bireysel olarak kullanılmayacaktır. Kişisel bilgileriniz, araştırmacı ve danışman dışında **hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacaktır.**

Danışman	Araştırma Yürütücüsü
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR	Arş. Gör. Yunus YILMAZ

Adınız-Soyadınız: _____

Yaşınız: _____

Cinsiyetiniz

- O Kadın
- O Erkek

Eğitim durumunuz

- O Lisans
- O Yüksek lisans
- O Doktora

Mezun olduğunuz alan: _____

Mezun olduğunuz üniversite: _____

Varsa Yüksek lisans/doktora yaptığınız alan: _____

Hizmet süreniz: [Yıl olarak yazınız] _____

MEBBİS'teki deneyim süreniz: [Yıl olarak yazınız] _____

EK-5. Milli Eğitim Bakanlığı MEBBİS Yetkilileri Demografik Bilgi Formu

MİLLİ EĞİİTM BAKANLIĞI MEBBİS YETKİLİLERİ DEMOGRAFİK BİLGİ FORMU

Sayın Katılımcı,

Aşağıda dolduracağınız demografik bilgileriniz; "Yeniden Yapılandırılan Özel Eğitim Alanında Öğretmen Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi" adlı doktora tezi için gönüllü katılım göstermeyi kabul ettiğiniz veri toplama süreci için istenmektedir. Veriler araştırma dışında herhangi bir amaçla veya bireysel olarak kullanılmayacaktır. Kişisel bilgileriniz, araştırmacı ve danışman dışında **hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacaktır.**

Danışman	Araştırma Yürütücüsü
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR	Arş. Gör. Yunus YILMAZ

Adınız-Soyadınız: _____

Yaşınız: _____

Cinsiyetiniz

- O Kadın
- O Erkek

Eğitim durumunuz

- O Lisans
- O Yüksek lisans
- O Doktora

Mezun olduğunuz alan: _____

Mezun olduğunuz üniversite: _____

Varsa Yüksek lisans/doktora yaptığınız alan: _____

Hizmet süreniz: [Yıl olarak yazınız] _____

MEBBİS'teki deneyim süreniz: [Yıl olarak yazınız] _____

EK-6. Öğretim Üyeleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ ÖĞRETİM ELEMANLARI YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

Sayın Katılımcı,

Cevaplayacağınız görüşme soruları; "*Yeniden Yapılandırılan Özel Eğitim Alanında Öğretmen Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi"* adlı doktora tezi için gönüllü katılım göstermeyi kabul ettiğiniz veri toplama süreci için istenmektedir. Veriler araştırma dışında herhangi bir amaçla veya bireysel olarak kullanılmayacaktır. Kişisel bilgileriniz, araştırmacı ve danışman dışında **hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacaktır.**

Danışman	Araştırma Yürütücüsü
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR	Arş. Gör. Yunus YILMAZ

1. Özel eğitim bölümünün birleştirilmesiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
    a. Olumlu yönleri neler oldu?
    b. Olumsuz yönleri neler oldu?
2. Özel eğitim bölümünün birleştirilmesi lisans öğrencilerine nasıl bir etkisi oldu?
    a. Olumlu
    b. Olumsuz
3. Özel eğitimin birleştirilmesinin özel eğitim öğretim elemanlarına nasıl bir etkisi oldu?
    a. Olumlu
    b. Olumsuz
4. Daha önce öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin deneyimlerinizden yola çıkarak özel eğitimin birleşme sürecini yorumlar mısınız?
5. Özel eğitim bölümünün birleştirilmesiyle öğretmenlik uygulamasında nasıl sorunlar meydana geldi?
    a. Bu sorunların çözüm yollarına ilişkin önerileriniz nelerdir?
6. Özel eğitim bölümü öğretmenlik uygulama dersi önümüzdeki dönemlerde nasıl yürütülecek?
7. Mevcut özel eğitim bölümü öğretmenlik uygulaması hakkında neler düşünüyorsunuz?
8. Öğretmenlik uygulama dersinin niteliğini arttırmak adına neler yapılmasını önerirsiniz?

EK-7. Özel Eğitim Öğretmenleri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

Sayın Katılımcı,

Cevaplayacağınız görüşme soruları; "*Yeniden Yapılandırılan Özel Eğitim Alanında Öğretmen Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi"* adlı doktora tezi için gönüllü katılım göstermeyi kabul ettiğiniz veri toplama süreci için istenmektedir. Veriler araştırma dışında herhangi bir amaçla veya bireysel olarak kullanılmayacaktır. Kişisel bilgileriniz, araştırmacı ve danışman dışında **hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacaktır.**

Danışman	Araştırma Yürütücüsü
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR	Arş. Gör. Yunus YILMAZ

1. Özel eğitim bölümünün birleştirilmesiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
    a. Olumlu yönleri neler oldu?
    b. Olumsuz yönleri neler oldu?
2. Özel eğitim bölümünün birleştirilmesinin lisans öğrencilerine nasıl bir etkisi oldu?
    a. Olumlu
    b. Olumsuz
3. Özel eğitim bölümünün birleştirilmesinin öğretmenlere nasıl bir etkisi oldu?
    a. Olumlu
    b. Olumsuz
4. Özel eğitimin birleştirilmesinin öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına nasıl bir etkisi oldu?
    a. Olumlu
    b. Olumsuz
5. Özel eğitim bölümünün birleştirilmesiyle öğretmenlik uygulamasında nasıl sorunlar meydana geldi?
    a. Bu sorunların çözüm yollarına ilişkin önerileriniz nelerdir?
6. Özel eğitim bölümü öğretmenlik uygulama dersi önümüzdeki dönemlerde nasıl yürütülmeli?

EK-8. Özel Eğitim Öğretmenliği Son Sınıf Lisans Öğrencileri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

ÖZEL EĞİTİM BÖLÜMÜ LİSANS ÖĞRENCİLERİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

Sayın Katılımcı,

Cevaplayacağınız görüşme soruları; "*Yeniden Yapılandırılan Özel Eğitim Alanında Öğretmen Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi"* adlı doktora tezi için gönüllü katılım göstermeyi kabul ettiğiniz veri toplama süreci için istenmektedir. Veriler araştırma dışında herhangi bir amaçla veya bireysel olarak kullanılmayacaktır. Kişisel bilgileriniz, araştırmacı ve danışman dışında **hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacaktır.**

Danışman	Araştırma Yürütücüsü
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR	Arş. Gör. Yunus YILMAZ

1. Özel eğitim bölümünün birleştirilmesiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
    a. Olumlu yönleri neler oldu?
    b. Olumsuz yönleri neler oldu?
2. Özel eğitim bölümünün birleştirilmesi lisans öğrencilerine nasıl bir etkisi oldu?
    a. Olumlu
    b. Olumsuz
3. Özel eğitimin birleştirilmesinin özel eğitim öğretim elemanlarına nasıl bir etkisi oldu?
    a. Olumlu
    b. Olumsuz
4. Daha önce öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin neler düşünüyorsunuz?
5. Özel eğitim bölümünün birleştirilmesiyle öğretmenlik uygulamasında nasıl sorunlar meydana geldi?
    a. Bu sorunların çözüm yollarına ilişkin önerileriniz nelerdir?
6. Özel eğitim bölümü öğretmenlik uygulama dersi önümüzdeki dönemlerde nasıl yürütülmeli?
7. Mevcut özel eğitim bölümü öğretmenlik uygulaması hakkında neler düşünüyorsunuz?
8. Öğretmenlik uygulama dersinin niteliğini arttırmak adına neler yapılmasını önerirsiniz?

EK-9. MEBBİS Yetkilileri Yarı Yapılandırılmış Görüşme Soruları

İL MİLLİ EĞİTİM MÜDÜRLÜĞÜ MEBBİS YETKİLİLERİ YARI YAPILANDIRILMIŞ GÖRÜŞME SORULARI

Sayın Katılımcı,

Cevaplayacağınız görüşme soruları; "*Yeniden Yapılandırılan Özel Eğitim Alanında Öğretmen Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi"* adlı doktora tezi için gönüllü katılım göstermeyi kabul ettiğiniz veri toplama süreci için istenmektedir. Veriler araştırma dışında herhangi bir amaçla veya bireysel olarak kullanılmayacaktır. Kişisel bilgileriniz, araştırmacı ve danışman dışında **hiç kimseyle kesinlikle paylaşılmayacaktır.**

Danışman	Araştırma Yürütücüsü
Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR	Arş. Gör. Yunus YILMAZ

1. Özel eğitim bölümünün birleştirilmesiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?
2. Mevcut öğretmenlik uygulaması sistemi hakkında ne düşünüyorsunuz?
3. MEBBİS işleyişine ilişkin değişmesini istediğiniz durumlar var mı?
    a. Varsa neler ve neden?
    b. Yoksa neden?
4. Özel eğitim bölümünün birleştirilmesi MEBBİS açısından nasıl sorunlara yol açtı?
    a. Bu sorunları nasıl çözdünüz?
    b. Çözüme kavuşamamış sorunlar hakkında neler düşünüyorsunuz?
5. Benzer sorunların bir daha yaşanmaması için neler önerirsiniz?

EK-10. Araştırmanın Gerçekleştirildiği Üniversite Bilimsel Araştırma ve Etik Kurul İzni

Evrak Kayıt Tarihi: 04.11.2019	Protokol No: 86239

Tarih: 27.11.2019

SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BILIMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU

KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Yeniden Yapılandırılan Özel Eğitim Alanında Öğretmen Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR
TEZ YAZARI:	Yunus YILMAZ
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

EK-11. Araştırma Gönüllü Katılım Formu

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, "**Yeniden Yapılandırılan Özel Eğitim Alanında Öğretmen Yetiştirme Sürecinin İncelenmesi**" başlıklı bir araştırma çalışması olup yeniden yapılandırılan özel eğitim öğretmenliği lisans programında öğretmenlik uygulama sürecini inceleme amacını taşımaktadır. Çalışma, **Yunus Yılmaz** tarafından yürütülmekte ve sonuçları ile tek çatı altında birleştirilen özel eğitim bölümünün öğretmenlik uygulaması dersinin içeriği ortaya konacaktır. Ek olarak özel eğitim öğretmenliği lisans öğrencilerinin gelişimine ışık tutulacaktır. Elde edilen bulguların ulusal ve uluslararası alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

- Bu çalışmaya katılımınız **gönüllülük** esasına dayanmaktadır.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, **eylem araştırması** yapılarak sizden **yarı yapılandırılmış görüşme**, **video kayıt** ve **doküman inceleme** yoluyla veriler toplanacaktır.
- İsminizi yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler kodlanarak korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabileceksiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Bölümünden Yunus Yılmaz'a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı- Soyadı:Yunus Yılmaz
Adres:
Cep Tel:
E-Posta:

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum.

(Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:
İmza:
Tarih:

EK-12. 2018-2019 Öğretim Yılı Güz Dönemi Özel Eğitim Öğretmenliği Uygulama Ders Programı

2018-2019 Öğretim Yılı Güz Dönemi Özel Eğitim Öğretmenliği Uygulama Ders Programı

1. Hafta

1. Sınıfın haftalık ders programını edinerek uygulama dosyasına koyar.
2. Sınıfın öğrenci listesini edinerek uygulama dosyasına koyar.
3. Sınıfın yıllık ve ünite planlarını alarak inceler ve uygulama dosyasına koyar.
4. Sınıf öğretmeninden ve/veya okul yönetiminden öğrenci kişisel dosyalarını alarak inceler ve uygulama dosyasına koyar.
5. Özel eğitimle ilgili yasa ve yönetmelikleri (573 sayılı Kanun Hükmünde Kararname, Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği-2006, 25883 sayılı MEB Özel Özel Eğitim Kursları Yönetmeliği, 5378 sayılı Özürlüler Kanunu, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'nun özlük haklarıyla ilgili bölümleri) edinerek inceler ve uygulama dosyasına koyar.
6. Ertesi günün ders planını bir gün önceden sınıf öğretmeniyle konuşarak etkinlikler hakkında bilgilenir, öğretmen denetiminde etkinliklere katılır.

2. Hafta

1. Pazartesi ve Salı günü yapılan ders planlarından iki farklı dersin planını inceler ve uygulama dosyasına koyar.
2. Pazartesi ve Salı gününe ait incelemiş olduğu ders planları "Ben olsaydım nasıl yapardım?" şeklinde düşünür ve planladığı şeklini yazarak uygulama dosyasına koyar.
3. Sınıf ortamına ilişkin **"en az iki farklı derste"** anektod kaydı (**en az 15 dakika, en fazla 20 dakika** olacak şekilde) tutar. Tuttuğu kayıtları ABC kaydına dönüştürür.
4. Öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda gelişim alanlarını (bilişsel-akademik, iletişim, sosyal, motor, özbakım, günlük yaşam, meslek, vb.) dikkate alarak **"en az iki öğrenci"** için **"tüm gelişim alanlarına"** ilişkin kaba değerlendirme formlarını doldurur.
5. Pekiştireç belirleme listesini sınıftaki her öğrenci için doldurur.
6. Ertesi günün ders planını bir gün önceden sınıf öğretmeniyle konuşarak etkinlikler hakkında bilgilenir, öğretmen denetiminde etkinliklere katılır.

3. Hafta

1. Öğrencilerin gereksinimleri doğrultusunda gelişim alanlarını (bilişsel-akademik, iletişim, sosyal, motor, özbakım, günlük yaşam, meslek, vb.) dikkate alarak **"en az iki öğrenci"** için **"tüm gelişim alanlarına"** ilişkin kaba değerlendirme formlarını doldurur.
2. İkinci haftada yapılmış olan anektod kayıtlarını dikkate alarak, **"tek bir öğrenciye yönelik"** arttırılmak ya da azaltılmak istenen davranışa ilişkin **"farklı derslerde, en az iki"** anektod kaydı (**en az 15 dakika, en fazla 20 dakika** olacak şekilde) tutar. Tuttuğu kayıtları ABC kaydına dönüştürür.
3. Davranış kayıtlarının sonunda, öğrenci için arttırılmak ya da azaltılmak istenen davranışı belirleyerek, haftanın sonunda uygulama öğretim elemanına bildirir ve onayını alır.
4. Ertesi günün ders planını bir gün önceden sınıf öğretmeniyle konuşarak etkinlikler hakkında bilgilenir, öğretmen denetiminde etkinliklere katılır.

4. Hafta

1. Belirlediği davranış için program hazırlama yönergesindeki basamakları takip ederek davranış değiştirme programını hazırlar.
2. İkinci ve üçüncü haftada doldurduğu kaba değerlendirme formlarının tamamlanmış halini arkadaşlarıyla paylaşır. Arkadaşlarının doldurduğu kaba değerlendirme formlarını da edinerek dosyasına koyar.

3. Öğrencilerin gereksinimlerini ve öğretmen görüşlerini dikkate alarak her gün için işlenecek ders ve konuların ders planını yapar, araç-gerecini hazırlar ve planını uygular (Aktif katılım).
4. Hazırladığı her ders planı için kendi geliştirdiği/kullandığı araç-gereçleri araç-gereç inceleme formuna tüm alanları doldurarak yazar ve uygulama dosyasına koyar (Aktif katılım).
5. Ara sınav aracı için uygulama öğretim elamanından onay alır. Aracı notlandıktan sonra dönem sonuna kadar aracını sınıfta uygun etkinliklerde kullanır.

5. Hafta

1. Hazırladığı davranış değiştirme programının son düzeltmelerini yaparak uygulama öğretim elemanından uygulamaya başlama onayını alır.
2. Belirlediği davranışa ilişkin öğrencinin başlama düzeyi verilerini toplamak için ard arda üç gün kayıt tutar ve grafiğini çizer.
3. Öğrencilerin gereksinimlerini ve öğretmen görüşlerini dikkate alarak her gün için işlenecek ders ve konuların ders planını yapar, araç-gerecini hazırlar ve planını uygular.
4. Hazırladığı her ders planı için kendi geliştirdiği/kullandığı araç-gereçleri araç-gereç inceleme formuna tüm alanları doldurarak yazar ve uygulama dosyasına koyar.

6. Hafta

1. Hazırladığı davranış değiştirme programını uygulayarak, her gün yaptığı uygulama sonuçlarını kaydeder ve grafiğe işler.
2. Öğrencilerin gereksinimlerini ve öğretmen görüşlerini dikkate alarak her gün için işlenecek ders ve konuların ders planını yapar, araç-gerecini hazırlar ve planını uygular.
3. Hazırladığı her ders planı için kendi geliştirdiği/kullandığı araç-gereçleri araç-gereç inceleme formuna tüm alanları doldurarak yazar ve uygulama dosyasına koyar.
4. Ara sınav aracını uygulama öğretim elemanına teslim eder.

7. Hafta

1. Hazırladığı davranış değiştirme programını uygulayarak, her gün yaptığı uygulama sonuçlarını kaydeder ve grafiğe işler.
2. Kaba Değerlendirme Formu sonuçlarına, öğrencinin gereksinimlerine ve öğretmen görüşlerine dayalı olarak öğretimini yapacağı bir beceri seçer. Seçtiği beceri için program hazırlama yönergesindeki basamakları takip ederek beceri öğretim programını hazırlar.
3. Öğrencilerin gereksinimlerini ve öğretmen görüşlerini dikkate alarak her gün için işlenecek ders ve konuların ders planını yapar, araç-gerecini hazırlar ve planını uygular.
4. Hazırladığı her ders planı için kendi geliştirdiği/kullandığı araç-gereçleri araç-gereç inceleme formuna tüm alanları doldurarak yazar ve uygulama dosyasına koyar.

8. Hafta

1. Hazırladığı davranış değiştirme programını uygulayarak, her gün yaptığı uygulama sonuçlarını kaydeder ve grafiğe işler.
2. Hazırladığı beceri öğretim programının son düzeltmelerini yaparak uygulama öğretim elemanından uygulamaya başlama onayını alır.
3. Öğrencilerin gereksinimlerini ve öğretmen görüşlerini dikkate alarak her gün için işlenecek ders ve konuların ders planını yapar, araç-gerecini hazırlar ve planını uygular.
4. Hazırladığı her ders planı için kendi geliştirdiği/kullandığı araç-gereçleri araç-gereç inceleme formuna tüm alanları doldurarak yazar ve uygulama dosyasına koyar.
5. Dönem sonu aracı için uygulama öğretim elemanından onay alır.

9. Hafta

1. Hazırladığı davranış değiştirme programını uygulayarak, her gün yaptığı uygulama sonuçlarını kaydeder ve grafiğe işler.
2. Belirlediği beceride öğrencinin öğretim öncesi performans düzeyini belirlemek için ard arda üç gün kayıt tutar ve grafiğini çizer.
3. Öğrencilerin gereksinimlerini ve öğretmen görüşlerini dikkate alarak her gün için işlenecek ders ve konuların ders planını yapar, araç-gerecini hazırlar ve planını uygular.
4. Hazırladığı her ders planı için kendi geliştirdiği/kullandığı araç-gereçleri araç-gereç inceleme formuna tüm alanları doldurarak yazar ve uygulama dosyasına koyar.

10. Haftadan Dönem Sonuna Kadar

1. Hazırladığı davranış değiştirme programını uygulayarak, her gün yaptığı uygulama sonuçlarını kaydeder ve grafiğe işler.
2. Hazırladığı beceri programını uygulayarak, her gün yaptığı öğretim sonuçlarını kaydeder ve grafiğe işler.
3. Öğrencilerin gereksinimlerini ve öğretmen görüşlerini dikkate alarak her gün için işlenecek ders ve konuların ders planını yapar, araç-gerecini hazırlar ve planını uygular.
4. Hazırladığı her ders planı için kendi geliştirdiği/kullandığı araç-gereçleri araç-gereç inceleme formuna tüm alanları doldurarak yazar ve uygulama dosyasına koyar.
5. Dönem sonu aracını uygulama öğretim elemanına teslim eder. Aracı notlandıktan sonra dönem sonuna kadar aracını sınıfta uygun etkinliklerde kullanır.

15. Hafta

1. Davranış değiştirme ve beceri uygulama/öğretim programlarının dönem sonu raporlarını yazar. Hazırlanan raporlara;
    a. Öğretim programının grafiklerini (başlama düzeyi, uygulama ve izleme) koyar.
    b. Öğretim programında hangi amaçlara ulaşıldığını yazar.
    c. Öğretim programında uzun dönemli amaca ulaşılamadıysa gerekçelerini yazar.
    d. Uygulanan programa ilişkin önerilerini (sınıf öğretmenine, sonraki dönem gelecek olan uygulama öğrencisine ve aileye yönelik) yazar.

EK-13. Beceri Öğretimi Not Baremi

BECERİ OGRETIM PROGRAMINI HAZIRLAMA KILAVUZU

Davranışlar	
Puanlar	
1. Öğrenciye/öğrencilere ve uygulamacıya ilişkin kimlik bilgilerinin yazılması	5
2. Kaba değerlendirme sonuçlarına göre çalışacağı becerinin belirlenmesi ve neden bu becerinin seçildiğinin açıklanması	5
3. Beceri ölçü aracının hazırlanması:	
a. beceri analizinin yapılması	10
b. performans/değerlendirme, izleme ve genelleme araç-gereçlerinin hazırlanması	15
c. performans/değerlendirme, izleme ve genelleme ortamların betimlenmesi	5
d. performans/değerlendirme, izleme ve genelleme zamanın betimlenmesi	5
e. performans/değerlendirme oturumlarının planlanması ve nasıl yapılacağının açıklanması	10
f. öğretim oturumlarının planlanması (kullanılacak öğretim yönteminin, ipuçları ve pekiştireçlerin planlanması) ve nasıl yapılacağının açıklanması	30
g. izleme ve genelleme oturumlarının planlanması ve nasıl yapılacağının açıklanması	10
4. Seçilen beceriye ilişkin amaçların (U.D.A., K.D.A., Ö.A.) belirlenmesi ve uygulama öğretim elemanından program için onay alınması	5

BECERİ OGRETIM PROGRAMININ UYGULAMASINI PUANLAMA KILAVUZU

1.	Ölçü aracına dayalı olarak beceriye ilişkin en az üç günlük başlama düzeyi verisi toplanması ve verilerin grafiğe aktarılması	5
2.	Beceri öğretimine yönelik araç-gereçlerin ve ortamın hazırlanması	10
3.	Beceri öğretim programının amaçlar doğrultusunda her gün uygulanması ve günlük öğretim kayıtlarının tutulması	40
4.	Beceri öğretim programının değerlendirme kayıtlarının tutulması ve grafiklendirilmesi	15
5.	Tutulan kayıtlar göz önünde bulundurularak gerekli durumlarda tekniklerde değişiklik ve uyarlama yapılması	10
6.	İzleme ve genelleme çalışmalarının yapılması ve kayıtlarının tutularak grafiklendirilmesi	10
7.	Sonuç raporunun yazılması	10

BECERİ ÖĞRETİMİ PROGRAMI SONUÇ RAPORU YAZMA KILAVUZU

1. Öğretim programının tüm aşamalarını (başlama düzeyi, uygulama, izleme) tek bir grafik üzerinde göstererek çizer.
2. Grafiğin altına grafiğin özetini yazar.
3. Grafik üzerindeki önemli değişikliklerin (önemli artış ve düşüşler) nedenlerini açıklar.
4. Amaçlanan sonuca ulaşılamadıysa, bunun nedenlerini açıklar.
5. Uygulanan programa ilişkin önerilerini (sınıf öğretmenine, sonraki dönem gelecek olan uygulama öğrencisine ve aileye yönelik) yazar.

EK-14. Davranış Değiştirme Programı Not Baremi

DAVRANIŞ DEĞİŞTİRME PROGRAMI HAZIRLAMA KILAVUZU

Davranışlar	**Puanlar**
5. İlk haftalarda yapılan gözlemler sonucunda belirlenen bir öğrenci için en az üç günlük anekdot kaydı tutulması	10
6. Tutulan anekdot kayıtlarının ABC kaydına dönüştürülmesi	10
7. Arttırılmak ya da azaltılmak istenen olası hedef davranışların belirlenmesi	5
8. Olası hedef davranışların hedef davranış belirleme formuna göre değerlendirilmesi	5
9. Hedef davranışın tanımlanması	5
10. Hedef davranışa ilişkin uygun kayıt tekniğinin belirlenmesi, kayıt formunun hazırlanması, neden bu tekniğin seçildiği, tekniğin nasıl kullanılacağı ve tekniğin olası yararlarının açıklanması	20
11. Hedef davranışı değiştirmeye yönelik amaçların belirlenmesi	10
12. Hedef davranışı değiştirmek üzere uygun davranış değiştirme teknik ve/veya tekniklerinin belirlenmesi, seçilen teknik ve/veya tekniklerinin neden seçildiğinin açıklanması	10
13. Hedef davranışa yönelik uygun ve etkili pekiştireçlerin belirlenmesi	5
14. Davranış değiştirme tekniğinin nasıl kullanılacağının açıklanması, uygulama sürecinin haftalık aşamalarla planlanarak yazılması ve uygulama öğretim elemanından program için onay alınması	20

DAVRANIŞ DEĞİŞTİRME PROGRAMININ UYGULAMASINI PUANLAMA KILAVUZU

1.	Belirlenen kayıt formu kullanılarak hedef davranışa ilişkin en az üç günlük başlama düzeyi verisi toplanması ve verilerin grafiğe aktarılması	10
2.	Davranış değiştirme programına yönelik araç-gereçlerin ve ortamın hazırlanması	10
3.	Davranış değiştirme programının amaçlar doğrultusunda her gün uygulanması ve haftalık uygulama raporlarının yazılması	40
4.	Davranış değiştirme programının haftalık kayıtlarının tutulması ve grafiklendirilmesi	15
5.	Tutulan kayıtlar göz önünde bulundurularak gerekli durumlarda tekniklerde değişiklik ve uyarlama yapılması	10
6.	Sonuç raporlarının yazılması	15

DAVRANIŞ DEĞİŞTİRME PROGRAMI SONUÇ RAPORU YAZMA KILAVUZU

1. Öğretim programının tüm aşamalarını (başlama düzeyi, uygulama, izleme) tek bir grafik üzerinde göstererek çizer.
2. Grafiğin altına grafiğin özetini yazar.
3. Grafik üzerindeki önemli değişikliklerin (önemli artış ve düşüşler) nedenlerini açıklar.
4. Amaçlanan sonuca ulaşılamadıysa, bunun nedenlerini açıklar.
5. Uygulanan programa ilişkin önerilerini (sınıf öğretmenine, sonraki dönem gelecek olan uygulama öğrencisine ve aileye yönelik) yazar.

ABC KAYIT FORMU

Gözlenen Öğrencinin Adı, Soyadı:

Sınıf: **Tarih:**

Ortam: **Süre:**

DAVRANIŞ ÖNCESİ	DAVRANIŞ	DAVRANIŞ SONRASI	YORUM	ÖNERİ

EK-15. Ders Planı Not Baremi

DERS PLANINI UYGULAMA VE PUANLAMA KILAVUZU

1.	Ders planı hazırlama kılavuzundaki basamakları izleyerek ayrıntılı bir günlük plan hazırlar.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
2.	Fiziksel ve sosyal düzenlemeleri yaparak sınıfı öğretim için uygun hale getirir.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
3.	Öğrencilerin dikkatini konuya çekerek etkili bir giriş yapar.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
4.	Öğrencilerin performans düzeylerine, ilgi, beklentilerine yönelik davranışsal amaçlar belirler.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
5.	Öğrencilerin performans düzeylerini dikkate alarak ipuçlarını belirler.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
6.	Öğrencilerin performans düzeylerini dikkate alarak ipuçlarını kullanır.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
7.	Davranış sonrası uyaranları (örn; etkili pekiştireç) belirler.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
8.	Davranış sonrası uyaranları tutarlı biçimde kullanır.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
9.	Davranışsal amaçlar ve konu doğrultusunda uygun yöntem ve teknikleri belirler.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
10.	Belirlediği yöntem ve teknikleri kurallarına uygun biçimde kullanır.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
11.	Davranışsal amaçlar ve konu doğrultusunda öğretim araç gereçlerini hazırlar.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
12.	Hazırladığı öğretim araç gereçlerini uygun biçimde kullanır.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
13.	Belirlediği davranışsal amaçlar doğrultusunda öğretimi gerçekleştirir.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
14.	Konuyu destekleyen etkinlikler, alıştırmalar ve tekrar çalışmaları yapar.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
15.	Öğretimi bireyselleştirir.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
16.	Öğretimi zevkli hale getirir.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
17.	Ses tonunu ve beden dilini etkili bir biçimde kullanır.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
18.	Sınıf kontrolünü sağlar.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
19.	Amaçlara yönelik değerlendirme gerçekleştirir.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
20.	Zamanı uygun biçimde kullanarak dersi sonlandırır.	**5**	**4**	**3**	**2**	**1**	**0**
TOPLAM PUAN							

EK-16. Kavram Öğretimi Not Baremi

KAVRAM OGRETIM PROGRAMI HAZIRLAMA KILAVUZU

Davranışlar	**Puanlar**
1. Öğrenciye/öğrencilere ve uygulamacıya ilişkin kimlik bilgilerinin yazılması	2
2. Kaba değerlendirme sonuçlarına göre çalışacağı kavramın belirlenmesi ve neden bu kavramın seçildiğinin açıklanması	3
3. Kavram ölçü aracının hazırlanması:	
h. kavram analizinin yapılması (ilişkili ve ilişkisiz niteliklerin belirlenmesi ve buna göre basamakların sıralanması)	10
i. performans/değerlendirme, öğretim, izleme ve genelleme araç-gereçlerinin hazırlanması	15
j. performans/değerlendirme, öğretim, izleme ve genelleme ortamların betimlenmesi	5
k. performans/değerlendirme, öğretim, izleme ve genelleme zamanın betimlenmesi	5
l. performans/değerlendirme oturumlarının planlanması ve nasıl yapılacağının açıklanması	15
m. öğretim oturumlarının planlanması (kullanılacak öğretim yönteminin, ipuçları ve pekiştireçlerin planlanması) ve nasıl yapılacağının açıklanması	30
n. izleme ve genelleme oturumlarının planlanması ve nasıl yapılacağının açıklanması	10

4. Seçilen kavrama ilişkin amaçların (U.D.A., K.D.A., Ö.A.) belirlenmesi ve uygulama öğretim elemanından program için onay alınması

KAVRAM OGRETIM PROGRAMININ UYGULAMASINI PUANLAMA KILAVUZU

1.	Ölçü aracına dayalı olarak kavrama ilişkin en az üç günlük başlama düzeyi verisi toplanması ve verilerin grafiğe aktarılması	5
2.	Kavram öğretimine yönelik araç-gereçlerin ve ortamın hazırlanması	10
3.	Kavram öğretim programının amaçlar doğrultusunda her gün uygulanması ve günlük öğretim kayıtlarının tutulması	40
4.	Kavram öğretim programının değerlendirme kayıtlarının tutulması ve grafiklendirilmesi	15
5.	Tutulan kayıtlar göz önünde bulundurularak gerekli durumlarda tekniklerde değişiklik ve uyarlama yapılması	10
6.	İzleme ve genelleme çalışmalarının yapılması ve kayıtlarının tutularak grafiklendirilmesi	10
7.	Sonuç raporunun yazılması	10

KAVRAM ÖĞRETİMİ PROGRAMI SONUÇ RAPORU YAZMA KILAVUZU

1. Öğretim programının tüm aşamalarını (başlama düzeyi, uygulama, izleme) tek bir grafik üzerinde göstererek çizer.
2. Grafiğin altına grafiğin özetini yazar.
3. Grafik üzerindeki önemli değişikliklerin (önemli artış ve düşüşler) nedenlerini açıklar.
4. Amaçlanan sonuca ulaşılamadıysa, bunun nedenlerini açıklar.
5. Uygulanan programa ilişkin önerilerini (sınıf öğretmenine, sonraki dönem gelecek olan uygulama öğrencisine ve aileye yönelik) yazar.

EK-17. Öğretim Programlarını Not Baremi

ÖĞRETİM PROGRAMLARINI (Kavram, Beceri ve Sosyal Beceri) UYGULAMA VE PUANLAMA KILAVUZU

Öğretim için uygun yöntemi belirler	**10**	**8**	**6**	**4**	**2**	**0**
Davranış sonrası ipucu ve uyaranları belirler.	**10**	**8**	**6**	**4**	**2**	**0**
Öğretim için gerekli fiziksel düzenlemeleri (oturuş düzeni, araç-gereç vb.) ortamda sağlar.	**10**	**8**	**6**	**4**	**2**	**0**
Öğrencinin dikkatini çalışmaya çekerek etkili bir giriş yapar.	**10**	**8**	**6**	**4**	**2**	**0**
Öğretilecek beceri ya da kavrama uygun yönerge sunar.	**10**	**8**	**6**	**4**	**2**	**0**
Beceri basamaklarını/denemeleri yönteme uygun olarak gerçekleştirir.	**10**	**8**	**6**	**4**	**2**	**0**
İpuçlarını ve davranış sonrası uyaranları etkili ve tutarlı biçimde uygular.	**10**	**8**	**6**	**4**	**2**	**0**
Hazırladığı öğretim araçlarını uygun biçimde kullanır.	**10**	**8**	**6**	**4**	**2**	**0**
Ses tonunu ve beden dilini etkili şekilde kullanır.	**10**	**8**	**6**	**4**	**2**	**0**
Yönteme uygun olarak değerlendirmeyi gerçekleştirir.	**10**	**8**	**6**	**4**	**2**	**0**
TOPLAM PUAN						

EK-18. Sosyal Beceri Not Baremi

SOSYAL BECERI OGRETIM PROGRAMI HAZIRLAMA KILAVUZU

Davranışlar	
Puanlar	
Öğrenciye/öğrencilere ve uygulamacıya ilişkin kimlik bilgilerinin yazılması	5
Sosyal beceri kontrol listesinin doldurulması	5
Kontrol listesi ve kaba değerlendirme sonuçlarına göre çalışacağı sosyal becerinin belirlenmesi ve neden bu becerinin seçildiğinin açıklanması	5
Sosyal beceri ölçü aracının hazırlanması:	
performans/değerlendirme, öğretim, izleme ve genelleme araç-gereçlerinin hazırlanması	15
performans/değerlendirme, öğretim, izleme ve genelleme ortamların betimlenmesi	5
performans/değerlendirme, öğretim, izleme ve genelleme zamanın betimlenmesi	5
performans/değerlendirme oturumlarının planlanması ve nasıl yapılacağının açıklanması	10
öğretim oturumlarının planlanması (kullanılacak öğretim yönteminin, ipuçları ve pekiştireçlerin planlanması) ve nasıl yapılacağının açıklanması	35
izleme ve genelleme oturumlarının planlanması ve nasıl yapılacağının açıklanması	10
Seçilen sosyal beceriye ilişkin amaçların (U.D.A., K.D.A., Ö.A.) belirlenmesi ve uygulama öğretim elemanından program için onay	5

EK-19. Uygulama Paydaşları Görev ve Sorumlulukları

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

EĞİTİM FAKÜLTESİ

ÖZEL EĞİTİM

ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI

UYGULAMA PAYDAŞLARININ GÖREV VE SORUMLULUKLARI

Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'nda yürütülen öğretmenlik uygulaması derslerinde görev alan paydaşlar; bölüm uygulama koordinatörü, uygulama öğretim elemanı, uygulama okul koordinatörü, uygulama sınıf öğretmeni ve öğretmen adayı olarak sıralanmaktadır. Aşağıda uygulama programının sağlıklı şekilde yürütülebilmesi için paydaşların görev ve sorumlulukları açıklanmaktadır.

BÖLÜM UYGULAMA KOORDİNATÖRÜNÜN GÖREV VE SORUMLULUKLARI

1. Uygulama öğretim elemanlarını uygulama, gözlem, değerlendirme ve kullanılacak formlar konusunda bilgilendirir. Gerektiğinde uygulama öğretim elemanlarıyla iş birliği içinde çalışarak formlar üzerinde değişiklikler yapar. Uygulama belgelerinin ilgililere verilmesini sağlar.
2. Uygulama öğretim elemanlarıyla birlikte uygulamaya gidecek öğretmen adaylarını ve uygulama okullarını belirleyerek ilgililere bildirir.
3. Uygulama öğretim elemanlarıyla sınavlarda değerlendirilecek konuları belirleyerek iş birliği içinde çalışır.
4. Uygulama öğretim elemanları ya da öğretmen adayları tarafından kendisine iletilen sorunların çözümüne yönelik çalışmalar yapar.
5. Öğretim yılı başında; özel eğitim bölüm başkanı, uygulama öğretim elemanları, uygulama okulu koordinatörleri ve okulu tarafından görevlendirilen uygulama sınıf öğretmenleriyle uygulama yapılacak öğretim yılına ilişkin bilgilendirme toplantısı yapar.

UYGULAMA ÖĞRETİM ELEMANININ GÖREV VE SORUMLULUKLARI

1. Öğretmen adayını uygulama okulu, uygulama programı, öğretmen yeterlikleri, değerlendirmeler ve uyması gereken kurallar konusunda bilgilendirir.
2. Öğretmen adayını uygulama okulu yönetici ve öğretmenleriyle tanıştırır.
3. Uygulama okullarına programda belirtilen gün ve saatler içinde giderek uygulama sınıf öğretmenleriyle ve okul yönetimiyle iş birliği içinde çalışır.
4. Uygulama okulu koordinatörü ile bağlantı kurarak uygulama programının takvimini belirler. Öğretmen adaylarının uygulama sınıf öğretmenlerine dağılımını sağlayarak uygulama öğretim elemanlarını bu konuda bilgilendirir.
5. Sınıfta bulunan öğrencilere yönelik bilgi edinebilmek ve öğretmen adaylarını uygun biçimde yönlendirebilmek için gözlem haftalarında uygulama sınıf öğretmenine önceden haber vererek sınıflara girerek gözlem yapar.
6. Öğretmen adayının öğretmenlik uygulama programını düzenli olarak yürütebilmesini sağlamak için:
    a. Uygulama programını okul yönetimine, uygulama sınıf öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına verir.
    b. Plan, öğretim araçları vb. hazırlıklarda öğretmen adayına rehberlik ve danışmanlık yapar.
    c. Hazırladığı programlarda ve günlük planlarda öğretmen adayına yazılı ve sözlü dönüt verir.
    d. Ders planlama, öğretim araçlarını hazırlama ve kullanma, kayıt tutma, değerlendirme ve sınıf yönetimi gibi konularda öğretmen adaylarına rehberlik ve danışmanlık yapar.
    e. Her öğretmen adayının hazırlamış olduğu öğretim programlarını **“öğretim programları hazırlama kılavuzuna”** dayalı olarak notlandırır ve onaylar.
    f. Her öğretmen adayının uygulama onayını aldığı öğretim programlarını en az bir kez gözler ve **“öğretim programlarını uygulama puanlama kılavuzunu”** kullanarak notlandırır.
    g. Öğretmen adayının da anlatmış olduğu öğretim programını **“öğretim programlarını uygulama puanlama kılavuzunu”** kullanarak notlandırmasını sağlar.
    h. Öğretmen adayının uygulama dersini **“ders planını uygulama puanlama kılavuzunu”** kullanarak izler ve notlandırır.

i. Öğretmen adayının da anlatmış olduğu uygulama dersini **“ders planını uygulama puanlama kılavuzunu”** kullanarak notlandırmasını sağlar.

j. Uygulama sınıf öğretmeninden öğretmen adayının çalışmalarını izlemesini ve **“ders planını uygulama puanlama kılavuzunu”** kullanarak notlandırmasını ister. Her haftanın sonunda uygulama sınıf öğretmenlerinden formları toplar.

k. Öğretmen adaylarıyla günü ve saati önceden belirlenen günlerde, **“her hafta”** düzenli olarak toplantı yapar.

l. Uygulamada öğretmen adayının Milli Eğitim Bakanlığı’nca belirlenen öğretmenlik mesleğine ilişkin kurallara uygun davranıp davranmadığını denetler.

m. Uygulama programının yürütülmesinde ilgili koordinatörlükler ve uygulama sınıf öğretmenleriyle sürekli iletişim ve iş birliği içinde bulunur.

n. Uygulama süresince yaşanan sorunları bölüm uygulama koordinatörüne iletir.

UYGULAMA OKULU KOORDİNATÖRÜNÜN GÖREV VE SORUMLULUKLARI

1. Öğretmenlik uygulamalarında okula düşen görevlerin yerine getirilmesini sağlar.
2. Uygulama öğretim elemanı ve uygulama sınıf öğretmeniyle birlikte öğretmenlik uygulaması programının takvimini belirler.
3. Bölüm uygulama koordinatörü ile iş birliği içinde çalışarak, uygulama sınıf öğretmenlerini ve uygulama yapılacak sınıfları bir önceki yılın dönütlerinden yola çıkarak belirler.
4. Uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek sorunları hemen uygulama öğretim elemanına bildirir.
5. Okuldaki öğretmen ve öğrencilerin sınıf değişikliklerini dönem başında gerçekleştirir.

UYGULAMA SINIF ÖĞRETMENİNİN GÖREV VE SORUMLULUKLARI

1. Uygulama öğretim elemanıyla birlikte öğretmen adayının uygulama okulunda yapacağı çalışma programını inceler.

2. Öğretmen adayının mesleki gelişimine yardımcı olur. Öğretmen adaylarının gözlem sürecinde, derslerinde öğretmen adayına uygun model oluşturacak şekilde çeşitli öğretim yöntem ve tekniklerini sistematik şekilde uygular.
3. Öğretmen adayına gerekli öğretim araç-gereç, kaynak ve ortamı sağlar, okulu tanıtır.
4. Öğretmen adayının öğrencilerin gereksinimlerini karşılayacak şekilde öğretim planlarını sınıftaki araç-gereçleri kullanarak uygulamasına yardımcı olur.
5. Öğretmen adayına günlük etkinlikleri ve dersleri planlamasında yardımcı olur.
6. Uygulama süresince öğretmen adayının okuldaki çalışmalarını uygulama öğretim elemanıyla birlikte gözlemler ve değerlendirir.
7. Uygulama öğretim elemanının olmadığı günlerde, her hafta için her öğrenciyi en az bir kez gözler ve **"ders planını uygulama puanlama kılavuzunu"** kullanarak öğretmen adayını notlandırır.
8. Notlandırdığı formları her haftanın sonunda uygulama öğretim elemanına teslim eder.
9. Öğretmen adaylarını sınıfta uzun süre tek başına bırakmaz. Sınıftan ayrılması gerektiğinde, kolayca ulaşılabilir durumda bulunur.
10. Öğretmen adayının ders saatleri içinde sınıfta olmasını sağlar.
11. Uygulama sürecinde ortaya çıkabilecek sorunları uygulama öğretim elemanına ve uygulama okul koordinatörüne bildirir.

ÖĞRETMEN ADAYININ GÖREV VE SORUMLULUKLARI

A. Eğitim Fakültesine Karşı Görev ve Sorumlulukları

1. Uygulama programının gereklerini yerine getirmek için planlı ve düzenli şekilde çalışır.
2. Uygulama süresince yapılan öneri/eleştirilerden yararlanarak olumlu yönde mesleki gelişim sergiler.
3. Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması çalışmalarını yürütürken diğer öğretmen adayları, uygulama öğretim elemanı ve uygulama sınıf öğretmeniyle iletişim ve iş birliği içinde çalışır.
4. Her hafta uygulama öğretim elemanı tarafından düzenlenen uygulama toplantılarına katılır.

B. Uygulama Öğretim Elemanına Karşı Görev ve Sorumlulukları

1. Haftalık yükümlülüklerini uygulama programı doğrultusunda ve zamanında yerine getirir.
2. Yapılan öneri/eleştiriler doğrultusunda, öğretim programlarında ve ders planlarında gerekli düzeltmeleri yaparak zamanında öğretim elemanına teslim eder.
3. Her hafta uygulama öğretim elemanı tarafından düzenlenen uygulama toplantılarına katılır.
4. Sağlık nedeniyle yapılan devamsızlıklarda sevk kağıdının bir örneğini uygulama öğretim elemanına verir ve gerektiğinde rapor getirir.
5. Devamsızlık yaptığı gün/günlerin telafisini **"10 gün"** içinde yapar.

C. Uygulama Okuluna Karşı Görev ve Sorumlulukları

1. Okul yönetimi ve uygulama sınıf öğretmeniyle iletişim ve iş birliği içinde çalışır.
2. Uygulama sınıf öğretmeninin ders programını aksatmadan verilen görevleri süresi içinde ve planlandığı biçimde yerine getirir.
3. Uygulama okulunun çalışma saatlerine ve kurallarına uyar.
4. Okul ve ders araçlarını korur. Araçları okul dışına çıkarmaz.
5. Uygulama sınıf öğretmeninin sorumluluğundaki etkinliklere katılır.
6. Ders saati süresince sınıfta bulunur.

D. Uygulama Sınıf Öğretmenine Karşı Görev ve Sorumlulukları

1. Gözlem haftalarında uygulama sınıf öğretmeninin kendisine sağlayacağı uygun modelleri izleyerek model alır.
2. Bir sonraki güne ait hazırlanacak ders planı ve etkinlikler hakkında uygulama sınıf öğretmeniyle görüşerek derse hazırlanır.
3. Hazırlayacağı ders planını, bu plana ilişkin araç-gereçleri ve araç inceleme formunu uygulama sınıf öğretmenine gösterir ve imzalatır.
4. Dönem içinde hazırlayacağı davranış değiştirme, sosyal beceri, kavram ve beceri öğretim/uygulama programlarını; kaba değerlendirme formları, öğrencilerin gereksinimleri ve uygulama sınıf öğretmeninin görüşleri doğrultusunda planlar.

E. Öğrencilere Karşı Görev ve Sorumlulukları

1. Sorumluluğundaki öğrencilerin güvenliğini sağlar.
2. Öğrencilere açık ve anlaşılır yönergeler verir.
3. Öğrencileri nesnel ölçütlerle değerlendirir.
4. Öğrencilere bilimsel dayanaklı ve sistematik öğretim sunar.
5. Sınıfta olumlu ve öğrenmeyi teşvik edici bir atmosfer oluşturur.
6. Sınıf yönetiminde kararlı, tutarlı ve hoşgörülü bir tutum sergiler.
7. Öğrencileri iş birliği içinde çalışmaya yöneltir.
8. Öğrencilerin belirli çalışma alışkanlıkları geliştirmelerine katkıda bulunur.
9. Öğrencilere önderlik yapar.

F. Kendine Karşı Görev ve Sorumlulukları

1. Mesleğine karşı olumlu bir tutum içinde bulunur ve mesleğin gerektirdiği nitelikleri edinmeye çalışır.
2. Öğretmenlere, öğrencilere ve arkadaşlarına karşı olumlu tutum ve davranışlar sergiler.
3. Okul yönetiminin ve öğretmenlerin desteğini sağlar.
4. Alanındaki gelişmeleri yakından izleyerek yaptığı çalışmalara yansıtır.
5. Bilgi ve becerilerini sürekli geliştirmeye çalışır.
6. Zamanı verimli kullanır.
7. Yaptığı çalışmaları daha sonra yapılacak tartışma ve değerlendirmeler için bir dosya halinde düzenler.
8. Gerektiğinde önceki bilgilerini yeniden hatırlamaya yönelik olarak ek çalışmalar yapar.

EK-20. Özel Eğitim Öğretmenliği Niteliği Arttırma Komisyonu Görevlendirme Yazısı

T.C.
ANADOLU ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜ
Eğitim Fakültesi Dekanlığı
Özel Eğitim Bölümü Başkanlığı

Sayı :900 **Tarih: 18.12.2019**

Konu : Görevlendirme

Sayın Araş.Gör.Yunus YILMAZ,

2019-2020 Öğretim Yılında Bölümümüzde yürütülen "Öğretmenlik Uygulaması" dersinin niteliğini geliştirmek üzere oluşturulan komisyonda görevlendirilmiş bulunmaktasınız. Bilgilerinize rica ederim.

Prof.Dr.Hasan GÜRGÜR
Özel Eğitim Bölüm Başkanı

EK-21. Son Görüşme Soruları

1. Özel eğitim programının birleşimi sonrası öğretmenlik uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?
   - Süreç başlangıçta nasıldı?
   - Neler hissediyordunuz?
2. Araştırma sonrası özel eğitimde öğretmenlik uygulaması süreci hakkında ne düşünüyorsunuz?
   - Olumlu
   - Olumsuz
3. Özel eğitimde öğretmenlik uygulamasına ilişkin alınan kararların uygulanabilirliği hakkında ne düşünüyorsunuz?
   - Devamlılık açısından
   - Sistem açısından
   - Kendi açınızdan
4. Pandemi süreci sonrası öğretmenlik uygulaması hakkında ne düşünüyorsunuz?
   - Öğretim üyeleri açısından
   - Öğretmenler açısından
   - Öğrenciler açısından
   - MEB yöneticileri açısından
5. Araştırma kapsamında pandemi sürecinde gerçekleştirilen uygulamalar hakkında ne düşünüyorsunuz?
   - Olumlu
   - Olumsuz
6. Araştırma kapsamında gerçekleştirilen uygulamaların size ne tür katkıları olmuştur?
   - Olumlu
   - Olumsuz
7. Özel eğitimde öğretmenlik uygulamasının geliştirilmesine ilişkin benzer bir araştırma yürütseniz önerileriniz neler olur?

ÖZGEÇMİŞ

Adı Soyadı : Yunus YILMAZ
Yabancı Dil : İngilizce
Doğum Yeri ve Yılı :
E-posta :

Eğitim Geçmişi:

- **Yüksek Lisans,** 2013-2016, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İşitme Engellilerin Eğitimi, Tez Adı: Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Tanı, Değerlendirme ve İzleme Süreçlerinin İncelenmesi: İşitme Kayıplı Çocuklar Örneği.

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Murat Doğan

- **Lisans,** 2007-2011, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, İşitme Engelliler Öğretmenliği

Mesleki Geçmişi:

- **Araştırma Görevlisi,** 2013-(Devam ediyor) Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
- **Araştırma Görevlisi,** 2013-2014, Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü
- **Öğretmen,** 2012-2013, Feyz Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi
- **Öğretmen,** 2011-2012, Duyu Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

Yayınlar:
Makaleler;

- Uçar, A. S., **Yılmaz, Y.,** Uçar, K. and Bekar, R. (2021). Investigation of opinions of teachers of the hearing-impaired children about serving as a special education teacher. *European Journal of Special Education Research, 7*(2), 96-109.
- **Yılmaz, Y.,** Karabulut, H. A., Uçar, A. S. and Uçar, K. (2021). Determination of the education technology competencies of special education teachers. *European Journal of Special Education Research, 7*(2), 71-83.
- **Yılmaz, Y.,** Karabulut, H. A., Uçar, A. S., UÇAR ve Uçar, K., (2021). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencilere yönelik öğretmen yeterlikleri ölçeğinin özel eğitim

öğretmenlerinde geçerlik ve güvenirliği. *Social Sciences Studies Journal, 7*(83), 2382-2393.

- **Yılmaz, Y**. ve Uçar, A. S., (2021). Rehberlik araştırma merkezlerinde yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 11*(2), 513-533.
- Uçar, K., Uçar, A. S., Karabulut, H. A. ve **Yılmaz, Y.** (2021). Öğretmenlerin öğrenme güçlüğüne ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies – Educational Sciences, 16*(3), 1709-1726.
- Karabulut, H. A., Uçar, A. **S.**, **Yılmaz, Y.** ve Uçar, K. (2021). Öğretmenlerin kaynaştırma kavramına ilişkin metaforik algıları. *Journal of Economic and Social Researches, 8*(16), 1-17.
- Uçar, K., Karabulut, H. A., **Yılmaz, Y.** and Uçar, A. S. The Effect of Sex Education Program on the Attitudes of the Families of Adults with Intellectual Disabilities. Education Quarterly Reviews, *4(*4), 66-78.

Bildiriler;

- **U**çar, A. S., Uçar, K. ve **Yılmaz, Y.** (2021). Eğitim araştırmalarında alternatif bir veri toplama aracı: Vignette. *INSAC International Congress on Scientific Developments for Social and Education Sciences*, Konya, s. 30-31.
- Artar, T. M., **Yılmaz. Y.** ve Uçar, A. S., (2021). Özel gereksinimli bireyler bağlamında evrensel tasarım. *INSAC International Congress on Scientific Developments for Social and Education Sciences*, Konya, s. 32-33.
- Uçar, A. S., Uysal, Ç. ve **Yılmaz, Y.,** (2021). Kaynaştırma eğitiminde iş birliği bağlamında sorunlar ve çözüm önerileri. *SADAB 8th International Online Conference on Social Researches and Behavioral Sciences*, Tuzla, s. 22-23.
- Uçar, A. S., Cüre, G. ve **Yılmaz, Y.,** (2021). Kaynaştırma eğitiminde öğretim ve değerlendirme. UYSAD 7 th International Management and Social Research Conference, İstanbul, s. 94.
- Uçar, A. S., Karabulut, A. ve **Yılmaz, Y.** (2019). Hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilere problem çözme becerilerinin öğretiminde READER stratejisinin etkililiğinin belirlenmesi. *29. Uluslararası Katılımlı Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Aydın, s. 76.

- Karabulut, A., Uçar, A. S. ve **Yılmaz, Y**. (2019). Hafif düzey zihin yetersizliği olan öğrencilere problem çözme becerilerinin öğretiminde STAR stratejisinin etkililiğinin belirlenmesi. *29. Uluslararası Katılımlı Ulusal Özel Eğitim Kongresi*, Aydın, s. 77.
- Uçar, A. S., Uçar, K. ve **Yılmaz, Y.,** (2018). Türkiye ve dünya'da duygu ve davranış bozukluğu olan bireylere yönelik uygulama örnekleri. *X. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi,* Nevşehir, s. 377-378.
- **Yılmaz, Y.,** Uçar, A. S. ve Tutuk, T., (2018). Dünyada işitme engelli bireylere yönelik geliştirilen yardımcı teknolojiler. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi*, Afyon, s. 534.
- Uçar, A. S., **Yılmaz, Y.** ve Tutuk, T., (2018). Türkiye ve dünya'da özel eğitimde mesleki eğitim uygulama örnekleri. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi,* Afyon, s. 538.
- Koç, H., Kol, Ç., **Yılmaz, Y.** ve Gürgür H. (2014). İşitme engelli çocuklara yönelik kaynaştırma uygulamalarında ekip çalışması ve iş birliği. *24. Ulusal Özel Eğiitm Kongresi,* Edirne, s.171.
- Koç, H., **Yılmaz, Y.**, Kol, Ç., ve Gürgür H. (2014). Kaynaştırma uygulamalarındaki işitme engelli öğrencilere yönelik bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme ekibinin çalışma süreci. *24. Ulusal Özel Eğiitm Kongresi,* Edirne, s. 172.
- Koç, H., **Yılmaz, Y.**, Kol, Ç., ve Gürgür H. (2015). İşitme engelli çocukların kaynaştırma oluşturulan ekiplerde etkili işbirliği. *5. Özel Eğitim Öğrenci Kongresi,* Eskişehir. s. 1.
- Kol, Ç., **Yılmaz, Y.**, Koç, H. ve Gürgür H. (2015). İşitme engelli çocukların eğitiminde kullanılan materyallerin hazırlanmasına yönelik öneriler *5. Özel Eğitim Öğrenci Kongresi,* Eskişehir. s. 2.
- **Yılmaz, Y.**, Kol, Ç., Koç, H. ve Gürgür H. (2015). Özel eğitim alanında başarılı ekip özellikleri. *25. Ulusal Özel Eğiitm Kongresi,* İstanbul, Poster Bildiri.
- **Yılmaz, Y.** ve Doğan, M. (2017). İşitme kayıplı çocuklara yönelik rehberlik araştırma merkezlerinde yürütülen çalışmaların işleyişi *IV. International Eurasian Educational Research Congress,* Denizli, s. 81.
- **Yılmaz, Y.** ve Doğan, M. (2016). İşitme kayıplı çocuklara yönelik rehberlik araştırma merkezlerinde yürütülen çalışmaların öğretmen görüşlerine göre

değerlendirilmesi. *4. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi,* Antalya, s. 173.

Proje Deneyimleri:

- *Proje Adı:* İşitme Kayıplı Çocukların Rehberlik Araştırma Merkezlerinde Tanı, Değerlendirme ve İzleme Süreçlerinin İncelenmesi (Eskişehir Örneği)

Proje Yürütücüsü: Doç. Dr. Murat DOĞAN
Proje Türü: Anadolu Üniversitesi Genel Amaçlı Bilimsel Araştırma Projesi

- *Proje Adı:* Kaynaştırma Sınıflarında Eğitim Alan İşitme Engelli Öğrencilere Yönelik Destek Özel Eğitim Hizmetlerinin İncelenmesi, Geliştirilmesi ve Yaygınlaştırılması

Proje Yürütücüsü: Prof. Dr. Hasan GÜRGÜR
Proje Türü: TÜBİTAK 1001