



**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ
HİZMET ÖNCESİ SÜRECİNİN
DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Doktora Tezi
MUSTAFA ÇAKMAK
Eskişehir 2025**

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ
HİZMET ÖNCESİ SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Mustafa ÇAKMAK

DOKTORA TEZİ

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı

Danışman: Doç. Dr. Funda AKSOY

Eskişehir

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü

Ocak 2025

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Mustafa ÇAKMAK'ın “Özel Eğitim Öğretmenliği Hizmet Öncesi Sürecinin Değerlendirilmesi” başlıklı tezi 24.01.2025 tarihinde aşağıdaki jüri tarafından değerlendirilerek “Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği'nin” ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak kabul edilmiştir.

Unvanı-Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Doç. Dr. Funda AKSOY

.....

Üye : Prof. Dr. Murat Doğan

.....

Üye : Prof. Dr. Serhat Odluyurt

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Feyat Kaya

.....

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Kadriye Uçar

.....

Prof. Dr. Nazif Öncü CAN

Anadolu Üniversitesi

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ HİZMET ÖNCESİ SÜRECİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ

Mustafa ÇAKMAK

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Ocak 2025

Danışman: Doç. Dr. Funda AKSOY

Açıklayıcı sıralı karma araştırma olarak desenlenen bu araştırmanın temel amacı; mevcut özel eğitim öğretmen yetiştirme sürecinin incelenip, süreçte yer alan paydaşların (akademisyen, öğretmen ve öğretmen adaylarının) görüşleri doğrultusunda nasıl bir hizmet öncesi özel eğitim öğretmenliği sürecinin yürütüldüğünün ortaya konması ve sürecin iyileştirilmesine yönelik öneriler sunmaktır. Çalışmanın ilk basamağında “Özel Eğitim Lisans Eğitimi Değerlendirme Anketi” geliştirilmiş ve 119 akademisyen, 124 öğretmen ve 132 öğretmen adayı olmak üzere toplam 375 katılımcıya uygulanmıştır. Anketten toplanan verilerin betimsel ve içerik analizleri gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ikinci basamağında ise nicel boyuttan elde edilen bulgular ışığında yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanmıştır. Belirlenen 12 akademisyen 10 öğretmen ve 11 öğretmen adayı olmak üzere toplamda 33 katılımcı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmadan elde edilen verilere göre özel eğitim hizmet öncesi sürecini etkileyen en önemli unsur akademisyen kalitesi, sayısı ve akademisyenin, öğretmen yetiştirmeye verdiği önemdir. Akademisyenlerin yükselmesinde yayın yapma zorunluluğu bulunması ve öğretmen yetiştirmeye ilişkin edimlerin, yükselme kıstaslarında puan karşılığının olmaması gibi unsurların süreci olumsuz etkilediği bununla birlikte öğretmen adayı sayısının çok akademisyen sayısının az olması gibi durumların öğretmen niteliğini olumsuz yönde etkilediği söylenebilir.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yetiştirme, Özel eğitim, Özel eğitimde öğretmen yetiştirme, Hizmet öncesi, Özel eğitim lisans eğitimi.

ABSTRACT

EVALUATION OF THE PRE-SERVICE PROCESS OF SPECIAL EDUCATION TEACHING

Mustafa ÇAKMAK

Department of Special Education

Anadolu University, Graduate School, January 2025

Advisor: Ass. Prof. Funda AKSOY

The main purpose of this study, which was designed as an explanatory sequential mixed research, is to examine the current special education teacher training process, to reveal what kind of a pre-service special education teacher training process is carried out in line with the opinions of the stakeholders (academicians, teachers and teacher candidates) involved in the process and to provide suggestions for improving the process. In the first step of the study, “Special Education Undergraduate Education Evaluation Questionnaire” was developed and applied to a total of 375 participants, including 119 academicians, 124 teachers and 132 teacher candidates. Descriptive and content analyses of the data collected from the questionnaire were conducted. In the second step of the study, semi-structured interview questions were prepared in the light of the findings obtained from the quantitative dimension. Interviews were conducted with a total of 33 participants, including 12 academicians, 10 teachers and 11 teacher candidates. According to the data obtained from the research, the most important factor affecting the pre-service process in special education is the lack of quality and number of academics and the importance of academics attach to teacher training. It can be said that factors such as the obligation to publish in the promotion of academicians and the fact that the acts related to teacher training do not have a point equivalent in the promotion criteria negatively affect the process, as well as the fact that the number of teacher candidates is high and the number of academicians is low negatively affects the quality of teachers.

Keywords: Teacher training, Special education, Teacher training in special education, Pre-service process, Special education undergraduate education.

TEŞEKKÜR

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında birçok kişinin desteği ve emeği bulunmaktadır. Kim ne kadar katkısı olduğunu düşünüyorsa kendisine yüzlerce misli teşekkürlerimi sunuyorum.

Acaba teşekkür sayfasında benim ismim de geçiyor mudur diye bakan arkadaşım, asıl senin isminin unutmamak için böyle bir teşekkür metni hazırladım. İyi ki varsın, canımsın :)



ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalardan bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilemeyen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programı”yla 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.

(İmza)

Mustafa ÇAKMAK

İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	iii
ÖZET	iv
ABSTRACT.....	v
TEŞEKKÜR	vi
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	vii
İÇİNDEKİLER	viii
TABLolar DİZİNİ.....	xii
ŞEKİLLER DİZİNİ	xiv
KISALTMALAR DİZİNİ	xv
1. GİRİŞ	1
1.1. Öğretmen Yetiştirme	2
1.2. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme	4
1.3. Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Süreci.....	5
1.4. Uluslararası Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Süreçleri	9
1.4.1.İspanya	10
1.4.2. Almanya	11
1.4.3. Singapur	11
1.4.4. Finlandiya	13
1.5. Mevcut Çalışmalar	13
1.5.1. Ulusal Çalışmalar	14
1.5.2. Uluslararası Çalışmalar	19
1.6. Araştırmanın Problemi	21
1.7. Araştırmanın Amacı	22
2. YÖNTEM.....	23
2.1. Yöntemin İsimlendirilmesi.....	23

	<u>Sayfa</u>
2.2. Araştırma Deseni	24
2.3. Nicel Aşama	26
2.3.1. Katılımcılar	26
2.3.2. Veri Toplama Aracı	33
2.3.2.1. Özel eğitim lisans eğitimi değerlendirme anketi ön hazırlığı	33
2.3.2.2. Özel eğitim lisans eğitimi değerlendirme anketinin geçerlilik ve güvenilirliği	33
2.3.2.3. Özel eğitim lisans eğitimi değerlendirme anketinin uygulanması	34
2.3.2.4. Verileri analizi	34
2.4. Nitel Aşama.....	35
2.4.1. Katılımcılar	35
2.4.2. Araştırmacı	37
2.4.3. Veri Toplama Teknikleri	38
2.4.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşmeler.....	38
2.4.3.2. Araştırmacı günlüğü	40
2.4.3.3. Belge inceleme	41
2.4.4. Verilerin Analizi	41
2.4.5. Nitel Aşamada İnandırıcılık	41
2.4.6. Karma araştırmada geçerlilik: Meşruluk.....	42
2.5. Etik	44
3. BULGULAR	46
3.1. Nicel Bulgular.....	46
3.1.1. Anket maddelerine verilen yanıtların dağılımı	46
3.1.2. Açık uçlu maddelere verilen yanıtların dağılımı.....	55

	<u>Sayfa</u>
3.1.2.1. Sorunlar	55
3.1.2.2. Çözüm Önerileri.....	57
3.2. Nitel Bulgular	60
3.2.1. Programın değerlendirilmesi	60
3.2.1.1. Programın birleştirilmesi	61
3.2.1.2. Program çıktıları.....	64
3.2.2. Derslerin verimliliği	75
3.2.2.1. Teorik boyut	76
3.2.2.2. Uygulama boyutu	81
3.2.2.3. Ölçme değerlendirme süreci	85
3.2.2.4. Öğretmenlik uygulaması	92
3.2.3. Paydaşların niteliği.....	102
3.2.3.1. Akademisyenler	102
3.2.3.2. Öğretmen ve öğretmen adayları	128
3.2.4. Programın iyileştirilmesi	133
3.2.4.1. YÖK'ün sorumluluk alanına giren öneriler	134
3.2.4.2. MEB'in sorumluluk alanına giren öneriler	138
3.2.4.3. Bölümlerin/Üniversitelerin sorumluluk alanına giren öneriler	139
3.2.4.4. Akademisyenlerin sorumluluk alanına giren öneriler.....	151
3.2.4.5. Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öneriler	159
4. Sonuç, tartışma ÖNERİLER.....	171
4.1. Sonuç	171
4.2. Tartışma.....	177
4.2.1. Alanların irleştirilmesi.....	177
4.2.1.1. Özel yetenek alanının özel eğitime yansıması.....	178

	<u>Sayfa</u>
4.2.1.2. Yetersizlik alanlarının özel eğitime yansması	181
4.2.2. Uygulama (staj) öncesi süreç	182
4.2.3. Uygulama süreci	186
4.2.4. Özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecine yönelik öneriler	190
4.2.4.1. Akademisyenlere yönelik öneriler	191
4.2.4.2. Öğretmen eğitime yönelik öneriler	192
4.3. Sınırlılıklar	193
4.4. Öneriler	193
4.4.1. İleriki araştırmalara ilişkin öneriler	193
4.4.2. Uygulamaya yönelik öneriler	194
KAYNAKÇA	195
EKLER	
ÖZGEÇMİŞ	

TABLÖLAR DİZİNİ

Sayfa

Tablo 2.1. Öğretmen ve öğretmen adaylarının üniversite bilgileri	27
Tablo 2.2. Öğretmen adaylarına ilişkin betimleyici istatistikler	29
Tablo 2.3. Öğretmenlere ilişkin betimleyici istatistikler.....	30
Tablo 2.4. (Devam) Öğretmenlere ilişkin betimleyici istatistikler	31
Tablo 2.5. Akademisyenlere ilişkin betimleyici istatistikler.....	32
Tablo 2.6. Öğretmen aday katılımcı bilgileri.....	35
Tablo 2.7. Öğretmen katılımcı bilgileri.....	36
Tablo 2.8. Akademisyen katılımcı bilgileri.....	37
Tablo 2.9. Öğretmen aday görüşme bilgileri	39
Tablo 3.1. Tüm katılımcıların anket maddelerine ilişkin cevaplarının betimleyici istatistikleri (n= 375).....	47
Tablo 3.2. (Devamı) Tüm katılımcıların anket maddelerine ilişkin cevaplarının betimleyici istatistikleri (n= 375).....	48
Tablo 3.3. Katılımcı öğretmen adaylarının anket maddelerine ilişkin cevaplarının betimleyici istatistikleri (n= 132).....	49
Tablo 3.4. (Devamı) Katılımcı öğretmen adaylarının anket maddelerine ilişkin cevaplarının betimleyici istatistikleri (n= 132).....	50
Tablo 3.5. Katılımcı öğretmenlerin anket maddelerine ilişkin cevaplarının betimleyici istatistikleri (n= 124).....	51
Tablo 3.6. (Devamı) Katılımcı öğretmenlerin anket maddelerine ilişkin cevaplarının betimleyici istatistikleri (n= 124).....	52

Tablo 3.7. Katılımcı akademisyenlerin anket maddelerine ilişkin cevaplarının betimleyici istatistikleri (n= 119).....	53
Tablo 3.8. (Devamı) Katılımcı akademisyenlerin anket maddelerine ilişkin cevaplarının betimleyici istatistikleri (n= 119).....	54
Tablo 3.9. Nicel boyutlara ilişkin katılımcı sayıları.....	55
Tablo 3.10. Öğretmen sorunları	55
Tablo 3.11. Öğretmen adayları sorunları.....	56
Tablo 3.12. Akademisyen sorunları	56
Tablo 3.13. Tüm grupların sorunları	57
Tablo 3.14. Öğretmen çözüm önerisi	57
Tablo 3.15. Öğretmen adayları çözüm önerisi	58
Tablo 3.16. Akademisyen çözüm önerisi	58
Tablo 3.17. Tüm grupların çözüm önerileri	59
Tablo 3.18. Tema ve Alt Tema Tablosu	60

ŞEKİLLER DİZİNİ

Sayfa

Şekil 2.1. Açıklayıcı sıralı karma desen şeması (Creswell and Plano-Clark, 2011).	26
Şekil 2.2. Öğretmen ve öğretmen adaylarının üniversitelerinin il bazlı dağılımları	28
Şekil 3.1. Programın Birleştirilmesi Alt Teması Bulgu Özeti	61
Şekil 3.2. Program Çıktıları Alt Teması Bulgu Özeti.....	64
Şekil 3.3. Teorik Boyut Alt Teması Bulgu Özeti	76
Şekil 3.4. Uygulama Boyutu Alt Teması Bulgu Özeti	81
Şekil 3.5. Ölçme Değerlendirme Süreci Alt Teması Bulgu Özeti.....	86
Şekil 3.6. Öğretmenlik Uygulaması Alt Teması Bulgu Özeti	93
Şekil 3.7. Akademisyenler Alt Teması Bulgu Özeti	103
Şekil 3.8. Öğretmen ve Öğretmen Adayları Alt Teması Bulgu Özeti	128
Şekil 3.9. YÖK'ün Sorumluluk Alanına Giren Öneriler Alt Teması Bulgu Özeti.....	134
Şekil 3.10. MEB'in Sorumluluk Alanına Giren Öneriler Alt Teması Bulgu Özeti.....	138
Şekil 3.11. Bölümlerin/Üniversitelerin Sorumluluk Alanına Giren Öneriler Alt Teması Bulgu Özeti	140
Şekil 3.12. Akademisyenlerin Sorumluluk Alanına Giren Öneriler Alt Teması Bulgu Özeti	152
Şekil 3.13. Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Öneriler Alt Teması Bulgu Özeti.....	160

KISALTMALAR DİZİNİ

A	: Akademisyen
BEP	: Bireyselleştirilmiş eğitim programları
BÖP	: Bireyselleştirilmiş öğretim programları
DPT	: Devlet Planlama Teşkilatı
İÇEM	: İşitme Engelli Çocuklar Eğitim ve Araştırma Merkezi
KHK	: Kanun Hükmünde Kararname
KKTC	: Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti
L	: Öğretmen Adayı
M	: Madde
MEB	: Millî Eğitim Bakanlığı
<i>n</i>	: Katılımcı sayısı
NIE	: National Institute of Education
<i>ort</i>	: Ortalama
OSB	: Otizm spektrum bozukluğu
Ö	: Öğretmen
ÖERM	: Özel eğitim rehabilitasyon merkezi
ÖYP	: Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı
ÖZEAUM	: Özel Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi
<i>p</i>	: Anlamlılık değeri
<i>ss</i>	: Standart sapma
TTKB	: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı
YÖK	: Yükseköğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

1. GİRİŞ

Marifet iltifata tabîdir

Muallim Naci

Talebe; talip olan, arzulayan, isteyen anlamındadır. Muallim ise; talim eden, öğreten öğretmen'e karşılık gelir (http-1). Duralı (2020) muallimi, yalnızca ilme vakıf olmakla yetinmeyip; onu aşıl原因an, aktaran kişi olarak tarif etmektedir (http-2). Topçu'ya (2018) göre bir toplumda ticaret ahlakı bozursa, bundan muallimler sorumludur. Siyaset yozlaşmış, toplumun karakteri çürümüşse bunun da mesuliyeti muallimlere aittir. Gençliğin ülkü ve ideallerden uzaklaşıp, başıboş bir şekilde geziyor olmasında da muallimler mesuldür. Eğer adalet ve liyakat gibi kavramların yerini iltimas ve sadakat almışsa, bu durumda da muallimlerin utanması icap eder. Yüreğlerin merhametsizliğı, fikirlerin sığılığı ve iradelerin ataletinin sorumluları da yine muallimlerdir.

Detterman ve Thompson'a (1997) göre; eğitimin 2500 yıllık kayıtlı tarihine bakıldığında, öğretim yöntemleri açısından neredeyse hiçbir değışiklik olmamıştır. Platon, Sokrates ya da Galileo bugün herhangi bir sınıfa girse gördükleri şeyin ne olduğunu kolayca anlardı; sınıfın önünde duran bir öğretmen ve onun anlattıklarını yazmaya ya da ezberlemeye çalışan öğrenciler... Eğitim, usulünde olmasa da esasında büyük bir dönüşüm yaşamıştır. Başlangıçta sadece imtiyazlı bir zümreye ait olan bu kavram zamanla seçkin sınıfın elinden çıkıp genele yayılmaya başlamıştır. Eğitim açısından yaşanan bir diğere önemli dönüşüm ise, eğitimin gönüllülük esasından çıkıp zorunluluk haline gelmesi durumudur (Erdem, 2019). Eurydice Avrupa'da Zorunlu Eğitim Raporu'na (2019) göre bazı ülkelerde (Fransa, Macaristan) en erken zorunlu eğitime başlama yaşı 3'tür. Türkiye'de ise en erken 5 yaş 9 aydan başlanan ve 12 yıl süren bir zorunlu eğitim politikası sürdürölmektedir.

Eğitimin zorunlu olması durumu pek çok eğitim karşıtı görüşün filizlenmesine de olanak tanımıştır (Erdem, 2019). Gatto'ya (2020) göre, eğitimin zorunlu hale gelmesinin altında yatan temel gerekçe, bireylerin düşünce sisteminin kısırlaştırılıp yönetici erkin kurulu düzenin devamını sağlamaktadır. Bourdieu (1995) okulun bir dizi işlem aracılığıyla kültürel sermayeye sahip olanları bu sermayeden yoksun olanlardan ayırdığını iddia eder. Başka bir ifade ile kimde ne varsa çocuğuna onu aktarır. Eğitim

aracılığıyla zenginin çocuğuna zenginlik, cahilin çocuğuna ise cehalet tevarüs eder. Illich'e (2018) göre, herkes hayata dair ciddi şeyleri okul dışında, herhangi bir öğretmenin etkisi olmadan öğrenir; yürümek konuşmak, sevmek... Ranciere (2018) de “*açıkläyanın düzeni*” adını verdiği bu yapıyı en çok eleştiren düşünürlerden biridir. Açıklayanın düzeninde; kimse anlayamadığı şeyi gerçekten bilemez. Dolayısıyla konu ile öğrenci arasına bir açıklama girmesi gerekmektedir. Daha önce hiç kimsenin izahı olmadan konuşmayı, yürümeyi öğrenen çocuğun artık kendi başına öğrenemeyeceği, daha önce kendisine hizmet eden zekânın daha üst bir zekâyâ (açıklayanın zekâsına) bağlanmadan gerekli olan akıl yürütmeleri yapamayacağı varsayılır. Anlamak gerekiyordu, sadece anlamak ve bunun için bir açıklayana gereksinim vardır. Aydın bir eğitimcinin tek kaygısı çocuğun konuyu anlamasıdır. Çocuk konuyu anlamadıysa, anlatmanın daha iyi ve daha farklı bir yolunu bulmalı diye düşünür... Bir bakıma eğitimci, öğretmeye çalıştığı her şeyin üzerine, kaldırma iddiasında bulunduğu cehalet örtüsünü atar. Mevcut sisteme yönelik bir diğer eleştiri de bireylerin bir konuda derinleşmektense her konudan azar azar öğrenmek zorunda kaldıkları yönündedir. Payot (2020) bir eğitim sisteminde yer alan konuların aşırı çeşitliliğinden dolayı bireyin derin düşünmesinin engellendiğini, öğrenme aşkı ve dürüstlük arzusunu yerle bir ettiğini belirtiyor. Benzer bir şekilde Khan da (2019) okullarda yapılan eğitimi “gravyer peyniri”ne benzeterek her ne kadar dıştan bir tamlık hali gibi görünse de konuların birbirine olan binişikliği sebebiyle en parlak öğrencilerin (sınavlardan 90-95 alan) bile %5-%10 bir eksiklikle bir sonraki konuya geçtiğini ifade ediyor.

Tüm bu ifadelerden hareketle hem “eğitim” kavramına hem de onun sahadaki neferi olan ve “fikri hür, vicdanı hür, irfanı hür” nesiller yetiştireceği arzu edilen “öğretmen”e daha yakından bakmanın bir zaruret olduğu söylenebilir.

1.1. Öğretmen Yetiştirme

Eğitimin kalitesi, öğretmen ve öğrenci kalitesinin ötesine geçemez (Schleicher, 2016). Günümüz dünyasında öğretmenlerin, öğrencilerin gelişmesinde kilit rolleri olduğu düşüncesi hâkimdir. Bu sebeple özellikle gelişmiş milletler, öğretmen kalitesini arttırmaya yönelik önemli yatırımlar yapmaktadırlar (Darling-Hammond, 2013). Tirri'ye (2014) göre öğretmen yetiştirme sistemlerinin varlık gayesi, arzulanan nitelikte öğretmeni yetiştirmektir. Bu sebeple eğitim fakülteleri, “Nasıl bir insan yetiştireceğiz?”, “Hedeflediğimiz insan eğitime nasıl ulaşacağız?”, “Nasıl bir program oluşturup, hangi

etkinlikleri düzenlemeliyiz?”, “Hangi davranışsal nitelikler, hangi şartlarda sağlanacak?” gibi sorulara anlamlı cevaplar verebilmelidir (Topses, 2010). Öğretim programları ise; “Ne öğretmeliyiz? (içerik), Neden öğretmeliyiz? (amaçlar), Ne kadar öğretmeliyiz? (miktar), Ne zaman öğretmeliyiz? (süre), ve Nasıl öğretmeliyiz? (yöntem)” sorularına cevap verebilmeyi amaçlamalıdır (Arslanoğlu, 2012). Bu sorulara verilen yanıtlarla amaçların gerçekleşme ölçüsü, o topluma ait sosyo-kültürel, siyasal ve ekonomik yapıyla şekillenmektedir. Toplum sahnesinde, öğretmenlerin oynayacakları rol çok eski uygarlıklardan bu yana büyük bir tartışma konusudur.

Kumaravadivelu (2003) öğretmen eğitimi alanında tartışılan öğretmen rollerini bir araya getirerek üçlü bir öğretmen tasnifi yapmıştır. Bunlar; pasif bir teknisyen olarak öğretmen, düşünen bir uygulayıcı olarak öğretmen ve dönüştürücü bir entelektüel olarak öğretmendir. *Pasif teknisyen öğretmen*; uzmanlarca üretilen bilginin öğrenciye aktarımından sorumludur. Kendisine öğretilen bilgileri geçerliğini sorgulamaksızın, okul yapısı ya da öğrencilerinin bireysel özelliklerini göz önünde bulundurmaksızın, kendine söylendiği şekilde karşısındakine aktarır. Bu düşünce yapısına sahip olan kişilere göre iyi öğretmenlik, bildiklerini karşına ne seviyede aktardığıyla ölçülür (Halliday, 1998). Pasif teknisyen öğretmen anlayışının, öğretmeni sığlaştırdığı düşüncesi, düşünsel öğretmenlik anlayışının ortaya çıkmasına neden olmuştur. *Düşünen uygulayıcı öğretmen*, bilgiyi üreten, problem çözen bir eğitimcidir. Bir yandan okul bağlamını iyileştirmek için inisiyatif alırken bir yandan da kendi mesleki gelişiminin sorumluluğunu taşır (Kumaravadivelu, 2003). Son öğretmen rolü olan *Dönüştürücü entelektüel olarak öğretmen* kavramı, Giroux (1988) tarafından geliştirilmiştir. Giroux’a (1988) göre, mevcut politik ve entelektüel iklimde öğretmen emeği değersizleştirilmekte, öğretmenlik sığlaştırılarak, başkaları tarafından hazırlanan programları uygulamakla mükellef teknisyenlere dönüştürülmektedir. Yapılandırılmış programlar öğretmenlerin özerkliğini sınırlarken, merkezi yönetimlerin öğretmenler üzerindeki kontrol gücünü de artırmaktadır. Mevcut programlar yalnızca “nasıl öğretim verileceğine” odaklanarak, öğretmen adaylarının kuram, yöntem ve tekniklerin altında yatan temel ilkeleri görmelerine fırsat tanımaz. Giroux (1988) öğretmenlerin, toplum tarafından dönüştürücü entelektüeller olarak görülmesi gerektiği düşüncesini savunur. Dönüştürücü role sahip öğretmenlerin; öğretmenin bilgeliğini, iradesini ve deneyimini göz ardı eden ve öğretmenlerin aktif ve eleştirel yurttaşlar yetiştirmelerini engelleyen toplumsal ve politik hareketlere meydan okumaları gerektiği ifade edilir (Tezgiden- Cakcak, 2016).

Tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de öğretmen eğitiminin ve yetiştirilmekte olan öğretmen adaylarının, bu sınıflandırmanın neresinde konumlandığı sorusu tartışılmalı konuların başında gelmektedir. 18000 işverenin katılımcı olarak yer aldığı ve aralarında Türkiye’nin de bulunduğu 43 farklı ülkede gerçekleştirilen bir araştırmada, Z kuşağı diye adlandırılan yeni neslin %65’i dünyada henüz icat edilmeyen işlerde çalışacaktır (http-3). Bir nesil öncenin eğitimcileri öğrencilerini, hayatlarının geri kalanında kullanacakları bilgi ve becerilerle donatmayı hedeflerken; bugünün eğitimcileri, kendi öğrencilerini daha önce hiç benzerine rastlanmamış bir hızda değişen ekonomik ve sosyal yapıya, henüz ortaya çıkmamış işlere, henüz icat edilmemiş teknolojileri kullanmaya ve daha önce ortaya çıkmamış sosyal sorunları çözmeye hazırlamaları gerekmektedir (Schleicher, 2016). Ayas’a (2009) göre, dünya tarihinde birçok meslek doğup, gelişip, yok olacak olmasına rağmen öğretmenliğin kadimliği, aynı zamanda önemine de işaret etmektedir. Öğretim, ancak yüksek kaliteli bir hazırlık süreci, rehberlik ve destek sistemlerinin birleşimi ve iyi tasarlanmış okullar vasıtasıyla bir mesleki uzmanlık alanı haline gelebilir. Bu yüzden eğitim politikaları, kısa vadeli ve mevcut problemten anlık olarak kurtulma arzusuyla yapılmamalıdır (Darling-Hammond, 2013). Türkiye’de öğretmen yetiştirme üzerine yapılan tartışmalarda; öğretmen yetiştirme sisteminin felsefi temellerinin oluşturulamaması, günlük politikalar ve siyasi iradenin etkisinden kurtulamaması, yapılan bilimsel çalışmalarda tekrar ve taklide düşüldüğü ifade edilmektedir (Ayas, 2009; Erdem, 2015). Buna rağmen hâlâ öğretmen eğitimi ile ilgili eleştiriler ve değerlendirmeler, büyük oranda bireysel varsayımlara ve kişisel görüşlere dayanmaktadır. Oysa sistemin aksayan yönlerini tespit etmek ve bu bağlamda gerekli yenilik ve değişimi gerçekleştirmek için araştırmalara başvurmak gerekmektedir (Yıldırım, 2013).

1.2. Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme

Türkiye tarihine bakıldığında, Osmanlı Devleti’nin son dönemlerinden başlayarak eğitim sistemini tasarlamada Batılı devletleri örnek almaya çalıştığı görülmektedir. Hem sisteminin yapısı hem de bu yapı içerisinde yer alan çeşitli unsurlar (bakanlık yapısı, okullar, okul programları) zamanla çeşitli değişimlere uğramıştır. Cumhuriyet öncesi dönemde eğitimde Avrupalı devletlerin etkileri daha baskın görünürken, son yıllarda daha çok Anglo-Sakson ülkeleri (ABD, İngiltere vb.) model alınmıştır (Şişman, 2021).

Cumhuriyet'in ilk yıllarında, çoğunluğu kırsalda yaşayan ve geleneksel bir yapıda hayatına devam eden halka cumhuriyetin kazanımlarının anlatılması hedeflenmiş ve bu görev için de cumhuriyetin ilkelerini benimsemiş, idealist öğretmenlerin yetiştirilmesine ihtiyaç duyulmuştur. 3 Mart 1924 tarihinde çıkarılan Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitim işleri tamamen Maarif Vekaleti'ne bırakılmıştır. Yeni rejime uygun ve cumhuriyet değerlerini benimsemiş bireyler yetiştirmek için de 13 Mart 1924 tarih ve 439 numaralı "Orta Tedrisat Muallimleri Kanunu" çıkarılmıştır. İlk defa öğretmenlik, eğitim hizmetlerini yerine getiren ayrı bir meslek olarak tanımlanmış, öğretmen olabilme şartları belirlenmiştir. 1925'te ilk defa öğretmen yetiştiren kurumlar açılmıştır (Şanal ve Alaca, 2019). Öğretmen yetiştirmenin Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) bünyesinde yer aldığı dönemde (1982'ye kadar) öğretmen yetiştirme, üç ayrı okul türünde öğretmen yetiştirmekteydi. Bunlar: *Yüksek Öğretmen Okulları*: ağırlıklı olarak liselere öğretmen yetiştirme amacıyla tasarlanan programlar doğrultusunda eğitim veren bu kurumlarda eğitim süresi 4 yıldır. Bir diğeri; *Yabancı Diller Yüksek Okulları*'ydı. Bu kurumlarda, yabancı dil öğretmeni yetiştirmek amacıyla üç yıl süren eğitimler verilerek yabancı dil öğretmenleri yetiştiriliyordu. Bakanlık bünyesindeki bir diğer kurum ise *Eğitim Enstitüleri*'ydi. Bu kurumlar, özellikle sınıf öğretmeni yetiştirmeye yönelik iki yıl eğitim veren kurumlardı (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2007). 1982 yılına kadar Bakanlığa bağlı okulların bünyesinde devam ettirilen öğretmen yetiştirme programları, 1982 yılının ardından üniversitelerin yetki alanına dâhil edilmiştir (YÖK, 2018). Bakanlık bünyesinde bulunan öğretmen yetiştirme kurumları, YÖK'e devrinin ardından Eğitim Fakülteleri olarak anılmaya başlanmıştır (YÖK, 2007). Bu fakültelerde bulunan öğretmenlik programlarından biri de Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'dır.

1.3. Türkiye'de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Süreci

Türkiye'de, ilk defa Mitat Enç'in öncülüğünde uygulanması planlanan özel eğitim öğretmenliği programı 1950'li yıllarda Gazi Eğitim Enstitüsü'nde uygulanmaya başlanmıştır. Ancak, bu çaba özel eğitim öğretmenliği programına yönelik talebin az oluşu ve çeşitli bürokratik gerekçelerle, iki dönem mezun vermenin ardından programın kapatılması ile neticelenmiştir (Altunya, 2006). Özel eğitim öğretmeni talebini karşılamak için 1950'li ve 80'li yıllar arasında bakanlık bünyesinde hizmet içi eğitim ve sertifikasyon programları uygulanmıştır.

Çitil (2020) özel eğitim alanında meslek elemanı yetiştirmede yaşanan kronolojiyi şu şekilde aktarmıştır:

1952 - Ankara’da Gazi Eğitim Enstitüsünde özel eğitim şubesi açıldı.

1955 yılında 2243 sayılı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının (TTKB) Özel Eğitim Bölümünün Kapatılması ile İlgili Görüşlerini İçeren Yazı ile bölüm kapatıldı.

1954-1962 yılları arasında, özel eğitim alanında çalışacak personelin yetiştirilmesi amacıyla kısa süreli hizmet içi eğitim programları düzenlendi.

1962 yılında 19 yüksekokul mezunu özel eğitimci; lisansüstü eğitim yapmaları amacıyla ABD’deki çeşitli üniversitelere gönderildi.

1964 yılında Ankara Üniversitesi Senatosu’nun 2718 sayılı kararı ile 1965 yılından itibaren Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü üniversite düzeyinde eğitimci yetiştirilmeye başladı.

1975-1983 yılları arasında faaliyet gösteren İki Yıllık Eğitim Enstitülerinde “özel eğitim dersi” seçmeli ders olarak okutulmaya başlandı

1979 tarihinde Ankara Üniversitesinde Özel Eğitim Sertifika programları başlatıldı.

1979 yılında Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi bünyesinde (Anadolu Üniversitesi) İşitme Engelli Çocukları Eğitim ve Araştırma Merkezi (İÇEM) kuruldu.

1980-1981 öğretim yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi bünyesinde Özel Eğitim Bölümü’ne bağlı olarak Özel Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi (ÖZEAUM) kuruldu.

Ankara Üniversitesi dışında, özel eğitim alanına personel yetiştirme için, 1981 yılında Yahya Özsoy’un liderliğinde Eskişehir’deki Akademi bünyesinde “Özel Eğitim Sertifika Programı” başlatıldı.

1982 yılında Hacettepe Üniversitesi Çocuk Gelişimi ve Eğitimi Bölümü Özel Eğitim Ana Bilim Dalı kuruldu.

1983 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı başlatıldı.

1981 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ve onu tamamlayan 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname (KHK), Türk yükseköğretim sisteminde köklü değişikliklere yol açmıştır. Bu kapsamda, daha önce MEB’e bağlı olan ve öğretmen yetiştiren yükseköğretim kurumları da üniversitelere bağlanmıştır. Devlet Mimarlık ve Mühendislik Akademileri, İktisadi ve Ticari İlimler Akademileri, Sosyal

Hizmetler Akademisi, Sağlık İdaresi Yüksek Okulu, Gençlik ve Spor Akademileri gibi kurumların yanı sıra, iki yıllık eğitim enstitüleri ve dört yıllık Yüksek Öğretmen Okulları da bu değişiklikten etkilenmiştir (YÖK, 2007). Devlet Planlama Teşkilatı (DPT) tarafından hazırlanan ikinci 5 yıllık kalkınma planında (1968-1972) özel gereksinimi olan bireylere, özel eğitim hizmetinin sağlanacağı ifade edilmiştir (Akça, Şahan ve Tural, 2017). Beşinci 5 yıllık kalkınma planında (1985-1989) ise özel eğitim alanında çalışacak personelin yetiştirilmesine yönelik önlemlerin alınacağı şu şekilde ifade edilmiştir (DPT, 1985);

Özel eğitim gerektiren geri ve üstün zekâlılarla, işitme, konuşma ve ortopedik engelliler; uyumsuzlar ve sürekli hastalığı olan çocukların eğitimine gereken önem verilecektir. Bu amaçla; özel eğitim alanında görev alacak öğretmen ve personelin yetiştirilmesi için gerekli tedbirler alınacaktır.

Geçiş yılının ardından (1982-83), YÖK üniversitelerdeki programlarla ilgili geniş kapsamlı bir düzenleme yapmıştır. Bu düzenleme, 23 Ağustos 1983 tarihli ve 83.46.519 sayılı kararla kabul edilmiştir. Kabul edilen öğretim programları, üniversite çatısı altındaki ilk programlar olarak 29 Ağustos 1983 tarihinde 220/7232 sayılı yazıyla rektörlüklere gönderilmiştir. Bu karar kapsamında uygulanması öngörülen öğretim programlarından birisi de Özel Eğitim Öğretmenliği Programıdır (YÖK, 2007). 1981 yılına kadar üniversite düzeyinde özel eğitim alanında çalışacak personel yetiştirme yalnızca Ankara Üniversitesi ile sınırlıyken bugünkü haline benzer şekilde Eğitim Fakültesin bünyesinde ilk özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci Anadolu Üniversitesinde başlamıştır (Kargın, 2003). Öğretmen yetiştirmenin YÖK'e devrinin ardından Eski adıyla Eskişehir İktisadi ve İdari Bilimler akademisinde yürütülen “Özel Eğitim Sertifika Programı” kaldırılmış, 1983-84 Eğitim-Öğretim yılında öğretmen adayı kabulüne başlayan Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Öğretmenliği Programı, 1987 yılında ilk mezunlarını vermiştir (Özdemir, Çiftci ve Sayan, 2022). Anadolu Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Programı 1990 yılına kadar mezunlarını aynı isimle mezun etmişken; bu yılın ardından bölüm içi aldığı bir karar ile Zihin Engelliler Öğretmenliği ve İşitme Engelliler Öğretmenliği olarak ikiye ayrılmıştır. Alınan karar sonrası mezunlar bu isimlerle anılmıştır (Yılmaz ve Gürgür, 2023). 1986 yılında Gazi Üniversitesi bünyesinde açılan özel eğitim bölümü de 1992-93 öğretim yılında başlamak üzere bölüm içi ayrılarak Görme Engelliler Öğretmenliği ve Zihin Engelliler

Öğretmenliği diyerek iki farklı programda öğretmen yetiştirmeye başlamıştır (http-4). 1998 yılında gelindiğinde YÖK tek alanda yetişen öğretmenlerin kendi alanlarından başka derse girememesi; köy, kasaba gibi küçük yerleşim yerlerinde yeterli istihdam sağlanamaması ve derslerin boş geçmesi gibi problemleri ortadan kaldırmak için bazı programlarda “yan alan” uygulamalarına gitmiştir (YÖK, 2007). Görme Engelliler Öğretmenliği Programında bu uygulama yapılmazken Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, “Kaynaştırma” ve “Mesleki Eğitim” olmak üzere iki yan alan belirlenmiştir. İşitme Engelliler Öğretmenliği Programında ise Fen Bilgisi, Matematik, Sosyal Bilgiler ve Türkçe Öğretmenliği olmak üzere dört farklı yan alan uygulaması yapılmıştır (YÖK, 1998). 2002 yılına gelindiğinde İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi bünyesindeki Özel Eğitim Bölümü’nde, Üstün Zekâlıların Eğitimi Ana Bilim Dalı kurulmuş ve 2022-2023 öğretim yılından itibaren “Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Lisans Programı” adıyla lisans düzeyinde eğitim vermeye başlamıştır (Çitil, 2018).

2014 Yılında TTKB, Öğretmenlik Alanları, Atama ve Ders Okutma Esaslarını değiştirmiştir. Bu değişiklik kapsamında daha önce Zihin Engelliler Öğretmenliği, İşitme Engelliler Öğretmenliği ve Görme Engelliler Öğretmenliği programları mezunlarının "Özel Eğitim Öğretmeni" adı altında istihdam edilmesine karar verilmiştir (MEB, 2014; Doğan, 2019). MEB’te yaşanan bu değişikliğin ardından 29 Nisan 2015 tarihinde YÖK’ün 387 sayılı yazısıyla, özel eğitim bölümündeki lisans programlarının adı “Özel Eğitim Öğretmenliği” olarak değiştirilmiştir. Bu kararın ardından, özel eğitimde öğretmen yeterliliklerini geliştirmek amacıyla bir toplantı düzenlenmiştir. Toplantıda, uluslararası standartlara ulaşmak, daha nitelikli öğretmen adayları yetiştirmek ve atama politikalarına uyum sağlamak gibi hedefler doğrultusunda, anabilim dallarına ayrılmış olan lisans programlarının tek bir çatı altında toplanması kararlaştırılmıştır. Bu karar, 8 Ocak 2016 tarihinde YÖK Başkanlığı tarafından 75850160-104.01.02.01/843 sayılı yazıyla üniversitelere bildirilmiştir. Sonuç olarak, 2016-2017 eğitim-öğretim yılından itibaren bu lisans programları “Özel Eğitim Öğretmenliği” adı altında birleştirilmiştir. (Büyükalın-Filiz vd., 2018; Doğan ve Güven, 2021) Yeni düzenlemeyle birlikte, özel eğitim bölümüne dört ana bilim dalının yanı sıra otizm spektrum bozukluğu (OSB) ve öğrenme güçlüğü ana bilim dalları da eklenmiştir. Özel Eğitim Öğretmenliği Programı kapsamında tüm ana bilim dallarından dersleri içeren yeni bir ders kataloğu (EK-6) hazırlanmıştır. Bu katalogta, özel eğitime yönelik temel dersler zorunlu ders olarak yer

alırken öğretmen adaylarının belirli bir yan/alt alanda uzmanlaşmasını sağlayacak seçmeli dersler de yer almaktadır. YÖK’ün bu düzenlemesiyle, özel eğitim öğretmeni olarak mezun olacak öğretmen adaylarının bir veya daha fazla yan/alt alanda uzmanlaşmaları sağlanmaya çalışılmıştır (Yılmaz ve Gürgür, 2023). Bu katalog kapsamında (EK-6) yer alan zorunlu derslerin yanı sıra her alan kapsamında hazırlanan 10 seçmeli dersten (EK-7) en az yedi seçmeli ders; diğer alanlardan ise en az bir seçmeli ders alarak mezun olmak zorundadır.

2016 yılında yalnızca özel eğitim öğretmenliği programında yaşanan bu değişikliğin ardından YÖK, 2018-2019 eğitim-öğretim yılında üniversiteye başlayacak öğretmen adaylarına uygulanacak tüm öğretmenlik programlarına yönelik “Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları” (EK-8) adı altında bir düzenleme daha yapmıştır. Bu kapsamda Özel Eğitim Öğretmenliği Programında yan/alt alan seçimi kaldırılmıştır (YÖK, 2018). Bu karardan iki yıl sonra 18 Ağustos 2020 tarihinde YÖK, sitesinden yaptığı “Eğitim Fakültelerine Yetki Devri” isimli bir duyuru ile program yapma inisiyatifini fakültelere bıraktığını açıklamıştır ([http-5](http://5)).

Özetle, üniversiteler bünyesinde özel eğitim öğretmenliği programları 1983-1990 arasında birleşik, 1990-2016 arası ayrı ve 2016 ve sonrasında ise yeniden birleşik bir yapı ile sürdürüldüğü ifade edilebilir. 2016 yılında yapılan programda “Alan, Alt/Yan Alan” ayrımı zorunlu tutulurken 2018 yılında güncellenen program ile bu zorunluluktan vazgeçilmiştir. 2020 yılına gelindiğinde ise nasıl bir hizmet öncesi öğretmen programı tasarısının yapılacağı neredeyse tamamen fakültelerin inisiyatifine bırakılmıştır.

1.4. Uluslararası Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Süreçleri

Dünyada, öğretmen yetiştirme sürecinde farklılıklar olduğu görülmektedir. Ülkeler arası farklılıkların yanı sıra ülke içinde de farklı özel eğitim programları yürütülmektedir. Örneğin ABD’nin hemen her eyaletinde sürecin farklılaştığı söylenebilir (Abazaoğlu, 2014). Dünyada özel eğitim öğretmenliği yetiştirme sistemini tümüyle açıklayan sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür (Carpeno ve Mekochi, 2015; Hofmann ve Bohl, 2023; Takala vd., 2023; Lim, Thaver ve Loh, 2024). Ulaşılabilen çalışmalarda yer alan ülkelerden İspanya, Almanya, Singapur ve Finlandiya’da özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci açıklanmıştır.

1.4.1. İspanya

İspanya’da öğretmen eğitimi ve sertifika programları özerk bir yapıya sahiptir. İspanya’daki üniversiteler ve özerk topluluklar yetiştirdikleri öğretmenlerin sertifika ve akreditasyonlarından sorumludur. Diğer bir ifade ile her kurum birbirinden bağımsız olarak kendi belirledikleri içerikleri öğretmen adaylarına kazandırmakla yükümlüdürler. Bu merkezî olmayan sistemde, merkezî hükümette öğretmen yetiştirmeden sorumlu birim olan Eğitim Bakanlığı öğretmen eğitimi programları için programa giriş ve çıkış koşulları ile öğretilecek içeriğe ilişkin bir kılavuz belirler. Özerk topluluklar ve yükseköğretim kurumları bu kılavuz ve ilkelere uyumlu programlar izler. Çeşitli Özerk Toplulukların Eğitim Departmanları öğretmen eğitimi ve sertifikasyon sürecinde doğrudan İspanya Eğitim Bakanlığına bağlıyken yükseköğretim kurumları (üniversiteler) bu kılavuz ilkelerden yola çıkarak kendi programlarını geliştirmektedirler (Rao, Cardona ve Chiner, 2014).

İspanya’da öğretmen adayları, başlangıç düzeyi eğitimleri için dört yıllık bir lisans programını tamamlamak zorundadır. Öğretmen eğitimi programları devlet üniversiteleri ve özel üniversiteler tarafından sunulmakta ve neredeyse tamamı iki dalda (anaokulu eğitimi ve ilköğretim) başlangıç düzey öğretmenlik sertifikası vermektedir. Ortaokul ve lisede öğretmenlik yapabilmek için, tüm öğretmen adaylarının bir yüksek lisans programını tamamlaması gerekmektedir (Rao, Cardona ve Chiner, 2014; Carpeno ve Mekochi, 2015; Arslan, 2023).

Öğretmen eğitimi programları çoğunlukla lise mezuniyet başarı notu ve üniversite giriş sınavında alınan puanlardan öğrenci almaktadır. Okulöncesi öğretmenlik programları ilköğretim programlarına göre daha seçicidir. İspanya’da tüm öğrenciler iki aşamalı bir üniversiteye giriş sınavına girmek zorundadır. İlk aşamada genel bilgi düzeyi ölçülürken ikinci aşamada öğrenciler okumak istedikleri bölümlere yönelik bir sınava girmektedirler. Üniversitelere merkezî bir yerleştirmeden ziyade her üniversitenin kendi kriterleri bulunmaktadır. Dört yıllık lisans programlarının müfredat içeriği, eyalet ve topluluk akreditasyon politikaları bağlamında öğretmen yetiştiren kurumlar (üniversiteler) tarafından belirlenir. Kurumlar genellikle dört yıl boyunca 240 krediyi tamamlamak için yılda 60 kredi talep etmektedir. Özel eğitim alanında öğretmen olmak için bir adayın temel öğretmenlik dersleri, ana dalıyla ilgili dersler, özel eğitimle ilgili seçmeli dersler, uygulama ve bitirme projesi tamamlamak zorundadır (Rao, Cardona ve Chiner, 2014; Carpeno ve Mekochi, 2015; Arslan, 2023).

1.4.2. Almanya

Almanya’da öğretmen yetiştirmeye Eğitim ve Kültür Bakanlığı rehberlik eder. Öğretmen adayları, pedagojik dersler ve öğretmenlik stajının birleşiminden oluşan lisans düzeyinde üniversite eğitimi almaktadırlar. Öğretmen eğitiminde iki aşamalı bir eğitim modeli uygulayan Almanya, ilk aşamada akademik eğitime odaklanır ve birçok eyalette lisans ve yüksek lisans dereceleri veren öğretmen yetiştirme programları kullanmaktadır. Öğretmenlik lisans programı altı yarıyıldan oluşur. Bu süreyi dört yarı yıllık yüksek lisans programı izler. İlk aşama olan akademik eğitimin sonunda öğretmen adayları sınavı girerler. Bu sınavda başarılı olan adaylar eğitimlerinin ikinci aşaması olan uygulama kısmına geçiş yaparlar. Bu aşamada tam zamanlı (ücretli) öğrenci eğitim pozisyonunda (Referendariat) çalışarak bu aşamayı tamamlarlar. Öğrenci eğitim pozisyonu, öğretmenlerin pedagojik bilgilerin yanı sıra sınıf yönetimi becerilerini de öğrenebilecekleri, oldukça yapılandırılmış iki yıllık bir okul içi başlangıç programıdır. Bu eğitim sürecinde öğretmen adayları sınıflarının tüm sorumluluğunu üstlenirken aynı zamanda bir danışman öğretmenden geri bildirim ve profesyonel rehberlik alırlar. Lisansını tamamlamış bir öğretmen gibi müfredat geliştirir ve sınıf beklentilerini belirlerler. Eğitimin bu aşamasını da başarıyla tamamlayan adaylar bir devlet sınavına girer. Sınavda başarılı olan öğretmenler üniversiteler ya da kolejlerin aksine eyalet hükümetlerinden sertifika alırlar (Cortina ve Thames, 2013; Hofmann ve Bohl, 2023).

Özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci genel eğitim öğretmeni yetiştirme süreciyle benzer şekilde yürütülür. Ancak özel eğitim öğretmen adayları stajyerliklerini özel eğitim okulları, genel eğitim ve kaynaştırma eğitimi yapılan ortamlarda gerçekleştirmektedirler. Özel eğitim öğretmenleri birinci kademe veya ikinci kademe öğretmeni olarak sertifika alırken bu gruplardan yalnızca birinde uzmanlaşmaktadırlar. Uygulamaya geçilmeden önceki bölümde tüm öğretmen adayları matematik, Almanca, İngilizce, sosyal bilgiler veya beden eğitimi gibi iki veya üç akademik konuda uzmanlaşırken uygulama esnasında özel eğitim öğretmenleri diğer bölümlere oranla çok daha fazla pedagoji bilgisi ve davranış yönetimine ilişkin dersler alırlar (Kellems vd., 2024).

1.4.3. Singapur

58 yıllık kısa tarihi geçmişiyle Singapur, uluslararası öğrenci değerlendirmelerinden (PISA) alınan puanların da gösterdiği üzere eğitimde dünyada önemli bir noktadadır (Lim, Thaver ve Loh, 2024). Özel eğitim ile ilgili süreç

bakıldığında ise 2004 öncesi ve sonrası ele almak daha doğru olacaktır. 2004 yılından önce özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler genel eğitim sınıflarından ziyade özel eğitim okullarında eğitim görmekteydi. Ayrıca özel eğitim hizmetleri çeşitli gönüllü sosyal yardım kuruluşları tarafından özel özel eğitim kurumlarında yürütülmekteydi (Lim, 2014). 2004 yılı özel eğitim anlamında Singapur’da bir dönüşüm yılı olmuştur. Özel eğitime gereksinimi olan çocukların kapsayıcı bir bakış açısıyla genel eğitim kurumlarında eğitim almalarının önünü açacak gelişmeler yaşanmıştır. Özel gereksinimi olan öğrencilere yönelik hazırlanan beş yıllık ulusal eylem planında, bu çocukların potansiyellerini en üst düzeye çıkararak kapsayıcı bir toplum tasarlanmıştır (Lim, Thaver ve Loh, 2024).

Singapur’da, Ulusal Eğitim Enstitüsü (National Institute of Education [NIE]) her tür ve kademede öğretmeni yetiştirmekten sorumlu kurumdur. Öğretmenlik eğitimi iki aşamalı bir seçme sürecinin sonunda başlamaktadır. Öğretmen adayları, mezun olan grupların en iyi üçte birlik kısmından seçilmektedir. İlk aşamada bu kritere göre başvurular listelenir. Daha sonra listeye alınan tüm öğretmen adayları ile tek tek mülakatlar yapılır. NIE öğretim üyeleri bu mülakatlarda yer almaktadır. Mülakatlarda adaylar iletişim becerileri, öğretmenliğe ilişkin ilgiler, hedefler, arzuları ve öğrenme istekleri değerlendirilir. Başarılı bulunan adaylar, öğretmenlik eğitimleri için üniversiteye başlamadan stajyer öğretmenler olarak okullarda öğretmenlik stajını tamamlamak zorundadır. Öğretmenlik stajının temel amacı, adayların öğretmen olmaya uygunluğunu daha iyi değerlendirmek ve ayrıca adayların öğretmen olmak için nelerin gerekli olduğunu daha iyi anlamalarını sağlamaktır. Öğretmen adaylarına bu süreçte maaş veya burs gibi imkanlar sağlanmaktadır. Ayrıca halihazırda öğretmenlik mesleğini gerçekleştiren öğretmenlerin sistemden memnuniyetlerini arttırmak ve sistemde kalmalarını sağlamak amacıyla da mentörlük, mesleki gelişim, öğretmenler için farklı kariyer yolları, ödül sistemleri ile daha sürdürülebilir bir iş ve özel yaşam dengesi sağlanmaya çalışılmaktadır (Lim, 2014).

Ulusal Eğitim Enstitüsü’nde 2005 yılında yetiştirilmeye başlanan Özel Eğitim Personelinin ismi, 2009 yılında değiştirilerek Yardımcı Eğitimciler olarak anılmaya başlanmıştır. 2022 itibari ile de Yardımcı Öğretmen adı altında özel eğitime gereksinimi olan çocuklara eğitim hizmetleri sunulmak üzere personel yetiştirilmeye devam edilmiştir. Yardımcı Öğretmenler genel eğitim sınıflarında ilk başlarda disleksi ve otizmi olan çocuklara destek sağlarken ilerleyen zamanlarda diğer tüm yetersizlik gruplarındaki

çocuklara destek eğitim sunmaya başlamıştır. Sunulan destek eğitim hizmeti sınıf içi destek veya bireysel veya küçük grup eğitimi şeklindedir (Lim, Thaver ve Loh, 2024).

1.4.4. Finlandiya

Öğretmen eğitimi Finlandiya’da sekiz üniversite tarafından verilmektedir. 2009’dan beri üniversiteler devlete bağlı olmayıp özerk bir yapıya bürünmüştür. Finlandiya’da öğretmen eğitimi 1979 yılından bu yana yüksek lisans derecesi ile sunulmaktadır. Genellikle üç yıllık bir lisans ve iki yıllık bir yüksek lisans derecesinin ardından öğretmen olunabilmektedir (Lavoven vd., 2019). Finlandiya’da öğretmen adayları uygulama sürecinde iki tür danışmanlık alırlar. Bunlardan ilki okuldaki deneyimli bir öğretmenden, diğeri ise üniversitedeki öğretim görevlilerinden aldıkları danışmanlıktır.

Okul danışmanlığı olarak geçen ilk boyutta okuldaki deneyimli öğretmen, öğretmen adayının tüm derslerini gözler, gözlemlerini öğretmen adayı ile tartışır ve geri bildirim sağlar. Üniversitedeki öğretim görevlisi danışmanı ise genellikle öğretmenlik uygulamasının yapıldığı okulu bir kez ziyaret eder, bazı dersleri izler ve öğretmen adayı ile koçluk seansları yapar (Lavonen vd., 2019; Takala vd., 2023).

Özel eğitim öğretmenleri bu beş yıllık öğretmenlik eğitiminin üzerine bir yıl daha eğitim alırlar. Bu süreçte özel eğitim ile ilişkili 60-120 kredilik dersler almak zorundadırlar (Takala vd., 2015). Özel eğitim öğretmenleri tam zamanlı özel eğitim sınıf öğretmeni ya da yarı zamanlı özel eğitim öğretmeni olarak istihdam edilmektedir. Yarı zamanlı özel eğitim öğretmeni kaynaştırma öğrencilerine (çoğunlukla öğrenme güçlüğü) haftada birkaç saat ders vermektedir. Destek eğitimini ne şekilde sunacağı konusunda bağımsız olan bu öğretmenler, diğer branş öğretmenleri ile iş birliği yaparak sınıf öğretmenlerine koçluk desteği sağlarlar. Finlandiya’da 2011 yılından bu yana Müdahaleye Yanıt (Response to Intervention) modeli kullanılmaya başlanmıştır. Özel eğitime gereksinimi olan çocukların büyük bir kısmı genel eğitim sınıflarında eğitim görmektedir (Ström ve Hannus-Gullmets, 2015).

1.5. Mevcut Çalışmalar

Bu başlık altında hem ulusal hem de uluslararası alanyazında hizmet öncesi özel eğitim öğretmenliği yetiştirme sürecini konu edinmiş çeşitli çalışmalar incelenmiştir.

1.5.1. Ulusal Çalışmalar

Arı ve Kat (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel eğitim öğretmenliği programından mezun olan öğretmenlerin MEB'e bağlı okullara atanmadan önce ve sonra programa yönelik görüşleri karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla İstanbul'daki üniversitelerden mezun olmuş on özel eğitim öğretmeniyle altı ay arayla iki kez yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcıların yarısının ikinci lisans olarak özel eğitim okuduğu, atama kolaylığı sebebiyle programı tercih ettiği bulgusuna erişilmiştir. Göreve başlamadan önce deneyimsizlikten kaynaklı olarak okul idaresi ve aileler ile sorunlar yaşayabileceklerini ve deneyimli öğretmenlere danışarak bu sorunları çözebileceklerini ileten katılımcılar; göreve başladıktan sonra fiziksel şartlar, mesleki yetersizlik, meslektaşlar arasında iş birliğinin zayıf olması gibi sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcılar, sorunların paydaşlar arasındaki iş birliğinin güçlenmesiyle çözülebileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar uygulamalı derslerin daha erken dönemde verilmesi ve süresinin arttırılmasına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Aktan (2023) tarafından Düzce Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Öğretim Programı'nın öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi amacıyla karma araştırma olarak gerçekleştirilen çalışmanın nicel aşamasında 144, nitel aşamasında ise 24 katılımcı yer almıştır. Katılımcılar aynı üniversitenin 3. ve 4. sınıfına devam eden kişilerden belirlenmiştir. Araştırmacı, katılımcıların; ölçeğin öğrenme-öğretme sürecinin değerlendirilmesi alt boyutuna ilişkin maddelerinde kendilerini daha yeterli değerlendirdikleri belirtmiş ve programın, öğretmen adaylarına mesleki yeterlik kazandırmanın yanı sıra mesleki özgüven de kazandırdığını ifade etmiştir. Araştırmada, bu bulgularla çelişen ifadeler de yer almaktadır. Öğretmen adayları, öğretim derslerinin yetersiz olması, uygulamanın yetersiz olması, öğretimin teorik düzeyde kalması ve yetersiz alan bilgisi sağlandığına yönelik de görüşler bildirmişlerdir.

Gönüldaş vd., (2023) tarafından özel eğitim bölümünde öğretmenlik uygulaması dersi yürüten araştırma görevlilerinin öğretmenlik uygulaması dersine yönelik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda sekiz akademisyen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik yapılan bu çalışmada, ders kapsamında hazırlanan uygulama yönergesinin, öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilerini takip etmede önemli bir rol oynadığı belirlenmiştir. Ancak ders içeriğini hazırlayan akademisyenlerin görüşlerinin yeterince dikkate alınmadığı ve

dersi yürüten akademisyenler arasında öğretmen adaylarına yönelik tutum, ders işleme yöntemleri ve notlandırma kriterleri açısından farklılıklar bulunduğu ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının bireysel öğrenme özelliklerinin yeterince dikkate alınmadığı ve uygulamanın şu anki biçimiyle, özel eğitim öğretmenlerinin sahip olması gereken mesleki standartları kazandırmada yetersiz kaldığı belirtilmiştir.

Aydın ve Şentürk (2021) tarafından gerçekleştirilen çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin mezun oldukları lisans programlarına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmada; zihin, işitme ve görme engelliler öğretmenliği programlarından mezun olan 53 katılımcı ile yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar, uygulama derslerinin yetersiz ve niteliksiz olması, programın nitelikli öğretmen ihtiyacını karşılamakta yetersiz kalması, güncellenen programın uygulamada başarılı olup olamayacağı belli olmaması, akademisyen sayısının yetersizliği ve niteliksizliği, atama politikalarının öğretmen yetiştirme politikalarının önüne geçmesi ve programlarının kişisel gelişimi destekler nitelikte olmadığına yönelik görüş bildirmişlerdir.

Afat ve Çiçek (2019) gerçekleştirilen çalışmada, özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının profillerinin incelenmesi ve bölümü ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. 2017-2018 eğitim ve öğretim yılında 1. ve 2. sınıf düzeyinde öğrenimine devam eden 154 öğretmen adayı çalışmada katılımcı olarak yer almıştır. Öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün bölüm tercihini dışsal motivasyonlarla (iş bulma endişesi, puanın ancak bu bölüme yetmesi vs.) yaptığını, bölüme gelmeden kariyer planı yaptığını ve %34,6'sının ikinci üniversitesi olduğu bulgusuna erişilmiştir.

Yücesoy-Özkan vd., (2019) tarafından zihin engelliler öğretmenliği bölümü öğrencilerinin, öğretmenlik uygulaması dersi ve bu dersin yürütüldüğü okullara ilişkin beklentilerinin belirlenmesi amacıyla gerçekleştirilen çalışmada, veriler 75 öğretmen adayından yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığı ile toplanmıştır. Öğretmen adaylarının; bu ders kapsamında, öğretmenlik mesleğini öğrenme, teorik bilgileri uygulamaya dönüştürme gibi genel beklentilerin yanı sıra öğretim yöntemleri ve tekniklerini kullanma, sınıf yönetimi, davranış kontrolü, öğrenci gereksinimlerini belirleme ve öğretim etkinliklerini planlama gibi sınıf içi becerileri de geliştirmeyi istemedikleri bulgusuna erişilmiştir. Ayrıca katılımcılar, ders işlenirken detaylı ve düzenli geri bildirim verilmesi, beklentilerin açık bir şekilde aktarılması, öğrenme

ilkelerine uygun bir yaklaşım sergilenmesi ve düzenli toplantılar yapılması gibi beklentiler ifade etmişlerdir. Değerlendirme sürecinde ise çok yönlü ve bütüncül bir yaklaşım benimsenmesi, uygulama performansına öncelik verilmesi, adil bir değerlendirme yapılması ve sürecin sürekli olarak izlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Öğretim elemanlarından beklentiler arasında; olumlu bir iletişim kurma, rehberlik sağlama, bilgi ve deneyim paylaşımı, destekleyici ve hoşgörülü bir tutum sergileme öne çıkmaktadır. Ayrıca öğretmen adayları, okullardaki öğretmenlerden ve yöneticilerden, bilgi ve deneyim paylaşımı, rehberlik sağlama, hoşgörülü ve saygılı bir tutum sergileme gibi beklentiler taşımakta; diğer öğretmen adaylarından ise iş birliği yapma, destekleyici olma ve bilgi paylaşımı beklemektedirler.

Karabıyık ve Uğurlu (2019) tarafından Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde (KKTC) gerçekleştirilen çalışmada, zihin engelliler öğretmenliği programında öğrenim gören sekiz öğretmen adayının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında, uygulama yaptıkları kurumlarda karşılaştıkları öğretimsel düzenlemelere ilişkin görüşlerini belirlenmeye çalışılmıştır. KKTC'de yeterli MEB okulu bulunmadığından dolayı özel eğitim rehabilitasyon merkezlerinde (ÖERM) de öğretmenlik uygulaması dersi yürütülebilmektedir. Bu bağlamda katılımcıların bir kısmı MEB okulunda bir kısmı ise ÖERM'lerinde öğretmenlik uygulaması derslerini almaktadır. Öğretmen adayları, bir kısmı bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) ve bireyselleştirilmiş öğretim programlarının (BÖP) özel gereksinimi olan bireylerin performansına göre hazırlanmaması, sınıf içi materyal kullanımının yetersiz olması, teorik bilgilerin uygulamaya dökülememesi gibi ifadelerde bulunmuşlarken bir kısmı da bunun tam tersi şeklinde görüş bildirmişlerdir. Araştırmacılar, görüşler arasındaki farkın, ÖERM'lerinin özel kurum olması ve devlete bağlı kuramlardan daha çok denetlenmesi, geri bildirimler sağlanması, materyal ve öğretim ortamlarıyla ilgili düzenlemeleri öğrencilerin özelliklerine göre yapılandığı ihtimallerinden kaynaklı olduğu belirtmişlerdir. Araştırmacılar, uygulama süresinin yetersiz olması ve kontenjan fazlalığı gibi durumların yaşanan problemlere sebep açtığını vurgulamışlardır.

Büyükalın-Filiz vd., (2018) özel eğitim akademisyenlerinin, özel eğitim alanlarının birleştirilmesine yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Araştırmada veriler görüşme tekniği ile toplanmıştır. Çalışma kapsamında geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığı ile 12 öğretim üyesinin görüşleri alınmaya çalışılmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen bulgulara göre, özel eğitim akademisyenleri eski (ayrıştırılmış) programların;

nitelik, müfredat, uygulamalı dersler ve atama gibi konular bakımından yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Mevcut özel eğitim programının ise atama ve müfredat gibi çeşitli eksikleri gidermek adına faydalı olabileceği ancak alandaki öğretim elemanı sayısının yetersiz olması, içerik belirsizliği, nitelik kaygısı ve fiziki konularda eksikliklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Programın eksiklerin ortadan kaldırılması adına alandaki akademisyen sayısının arttırılması, diğer bölümlerle iş birliğinin geliştirilmesi, eğitim kurumlarının fiziki koşullarının geliştirilmesi için çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Bu birleştirme kararı ile tek çatı altında toplanan özel eğitim öğretmenliği programının hem öğretmen yetiştirme hem de alana etkileri bakımından çeşitli olumsuzluklar barındırdığı dile getirilmiştir. Mevcut özel eğitim akademisyeni sayısının zaten yetersiz olduğu, bu durumun akademisyenlere fazladan iş yükü getireceği ayrıca akademisyenlerin uzmanlık alanlarının dışında da ders vermek zorunda kalacakları bu sebeple uzun vadede; yetişen özel eğitim öğretmeni niteliğinde özel gereksinimi olan bireylere sağlanacak olan hizmetlerin kalitesinde düşüş olabileceği ifade edilmiştir. Araştırmada yer alan tüm akademisyenler kaygılarının temel nedeninin sürecin ani gelişmesinden kaynaklandığı, program başarısının, programın ne şekilde uygulanacağı, öğretmenlik uygulaması derslerinin nasıl yürütüleceği, seçmeli derslerin ne şekilde belirleneceği, öğretmen adaylarının bir alana yığılmalarının önüne nasıl geçileceği ve akademisyen açığının ne şekilde kapanacağı ile ilişkili olduğunu dile getirmişlerdir.

Aykut, Karasu ve Kaplan (2016) tarafından yapılan çalışmada özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının üstbiliş farkındalıkları araştırılmıştır. Nitelikli bir öğretilerde olması gereken tüm becerilerin, üstbiliş becerileri ile örtüştüğü ifade edilmiş; Mezuniyetlerinin ardından özel gereksinimi olan öğrencilerle çalışacak olan özel eğitim öğretmenlerinin bu üstbiliş becerilerini kazanarak mesleğe başlamalarının önemi vurgulanmıştır. Üstbiliş becerilerinin gelişmesi ile kişi, problem çözen, sorgulayan ve inisiyatif alabilen ve aldığı inisiyatif hızlı biçimde uygulayabilen biri haline gelmektedir. Ancak mevcut hizmet öncesi özel eğitim öğretmen yetiştirme programının bu amaca hizmet etmediği ifade edilmiştir. Çalışma kapsamında üç ayrı üniversitenin özel eğitim öğretmenliği programında öğrenim gören çeşitli sınıf düzeyindeki 430 öğretmen adayı katılım sağlamıştır. Araştırma kapsamında ders dönemi, akademik başarı, mezun olunan lise türü ve öğretim görülen üniversite gibi değişkenlere bakılmış ve akademik ortalama ile üstbilişsel farkındalık arasında negatif ve anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir.

Alptekin ve Vural (2014) tarafından zihin engelliler öğretmenliği programına kayıtlı öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersinde karşılaştıkları sorunları tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada 12 öğretmen adayı katılımcı olarak yer almıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmen adaylarının bilgi eksikliği, sınıf yönetimi, okula uyum sağlama, rol karmaşası, zaman yönetimi, özel gereksinimi olan öğrencilerle, okul yönetimiyle ve öğretmenlerle iletişim kurma sorunları ile ekonomik sıkıntılar öne çıkmıştır. Ayrıca, uygulama yaptıkları sınıflardaki öğretmenlere ilişkin sorunlar; alan dışı öğretmenlerin yetersiz bilgi düzeyi ve öğretmen adaylarına yönelik olumsuz tutumlar şeklinde sıralanmıştır. Öğretmen adaylarının, uygulama danışmanlarının yüksek beklentilerinin yanı sıra okul yönetiminin olumsuz tavrı ve okulun kullanım alanlarının sınırlandırılmasının da karşılaşılan problemler arasında olduğu ifade edilmiştir.

Karasu, Aykut ve Yılmaz (2014) tarafından öğretmenlerin zihin engellilerin eğitimi anabilim dalı öğretmen yetiştirme programı üzerine görüşlerinin incelenmesi amacıyla yaptıkları çalışmaya 51 öğretmen katılım sağlamıştır. Araştırma kapsamında veriler yapılandırılmış formlar aracılığı ile toplanmıştır. Kimi katılımcılar sınıf içi mesleki becerilerde kendilerini yeterli görmüşlerken kimi katılımcılar ise yetersiz gördüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcılar yetersiz akademisyen niteliğinden kaynaklı olarak derslerin veriminin azaldığını, uygulamanın arttırılması gerektiğini ve hem okul yönetimi hem de ailelerle çeşitli sorunlar yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Ergül, Baydık ve Demir (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 107 özel eğitim öğretmeni ile dört farklı üniversiteden 160 özel eğitim öğretmenliği son sınıf öğrencisinin lisans programı yeterlilikleri, alan yeterlilikleri ve mesleki yeterlilik algıları incelenmeye çalışılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak "Özel Eğitim Öğretmenliği Alan Yeterlilikleri Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlar, en yüksek yeterlilik düzeyine özel eğitim programı mezunu öğretmenlerin sahip olduğunu göstermiştir. Tüm gruplarda beceri öğretimi, dil ve konuşma becerileri, sınıf yönetimi ve OSB gibi konuların eksiklik yaşanan alanlar olduğu belirlenmiştir. Katılımcılar, lisans programlarında öğretmenlik uygulamalarının artırılması, ders içeriklerinin daha uygulamaya yönelik olması ve otizmle ilgili derslerin kapsamının genişletilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca katılımcılar, öğretmenlik uygulaması dersinin sadece belirli bir döneme sıkıştırılmayarak tüm eğitim sürecine yayılması ve bu uygulamaların sürelerinin uzatılması da faydalı olacağını dile getirmişlerdir.

Sezgin-Nartgün (2010) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 2007-2008 eğitim öğretim yılında özel eğitim bölümünde çalışan 25 akademisyen katılımcı olarak yer almıştır. Çalışmada, MEB tarafından geliştirilen istihdam politikalarının özel eğitim ve özel eğitimin kalitesi üzerindeki etkilerini ve akademisyenlerin özel eğitim öğretmeni olarak istihdam edilen kişilere ilişkin algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Katılımcılar, alan dışı atamayı doğru bulmadıklarını, mevcut istihdam politikası ile uzun vadede niteliğin düşmesi başta olmak üzere pek çok soruna yol açacağını belirtmişlerdir.

Dedeoğlu, Durali ve Kış (2004) tarafından gerçekleştirilen çalışmada zihin engelliler öğretmenliği programına kayıtlı öğretmen adayları ve programdan mezun olan öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Çalışmada yedi katılımcı yer almıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında katılımcılar, BEP, BÖP gibi derslerde kendilerini yeterli görürken, öğretim derslerinde programın yeterli kazanımı sağlamadığını, uygulamanın yetersi kaldığını, YÖK zorunlu derslerinin kaldırılması gerektiğini ve öğretmenin aydın rolünün göz önünde bulundurulması gerektiğine yönelik görüş bildirmişlerdir. Ayrıca katılımcılar mezuniyet sonrasında edindikleri bilgilerin yetersiz kaldığını, mezuniyet sonrası da gelişimlerini destekleyici etkinliklerin düzenlenmesi gerektiğini ifade etmişlerdir.

1.5.2. Uluslararası Çalışmalar

Fisher ve Norris (2023) gerçekleştirdikleri araştırmada özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecinde ne tür uygulamaların yapıldığını, öğretmen adaylarının nasıl bir uygulama eğitimi aldıklarını ortaya koymaya çalışmışlardır. Alanyazında öğretmen eğitimine yönelik gerçekleştirilen araştırmalar özel eğitim programlarının öğretmen adaylarına sahada daha fazla uygulama yapma fırsatı sunması gerektiğini önermektedir. Öğretmenlik uygulaması deneyimlerinin adaylara mesleklerine ilişkin uygulamalara dahil olma fırsatı sunması, adaların kaygılarını azaltarak kendilerine güvenini arttırması ve kendilerini bir öğretmen olarak görmelerine olanak sağladığı ifade edilmiştir. Araştırmacılar alanyazında özel eğitim öğretmen adaylarının uygulama alanlarının özelliklerine yönelik var olan araştırmaların sayısındaki azlığa vurgu yaparak ABD’de bulunan yükseköğretim kurumlarından 42 öğretim üyesinin katıldığı araştırmada fakültelerin öğretmen yetiştirme programları ve uygulama saatlerini incelemişlerdir. Araştırma sonuçları incelendiğinde her eyaletin birbirinden farklı özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreçleri olduğu belirtilmiştir. Ayrıca ABD’de birçok üniversitede, öğretim

üyelerinin hazırlanan ders planlarının incelediği, adayları gözlemlediği ve dönütler verdiği, danışmanlık sağladığı bulgusuna erişilmiştir. Katılımcıların yalnızca üçte birinin ders planlarına, gözlemler sırasında öğretmen adayının göstermiş olduğu performansa not verdiği ifade edilmiştir.

McCall, McHatton ve Shealey (2014) 2000 yılından başlayarak özel eğitimde öğretmen yetiştirme alanında yapılmış 43 çalışmanın dâhil edildiği tarama modelinde bir araştırma yapmışlardır. Araştırma kapsamında incelenen çalışmaların genellikle öğretmen adaylarının teorik bilgisi, mesleki becerileri, hizmet içi uygulamaları ve öğrencilerin akademik başarısı gibi konulara eğildiğini ifade etmişlerdir. Özellikle öğretmen adaylarının ölçme ve değerlendirme sürecinde çeşitli aksaklıklar olduğu vurgulanmıştır. Kapsamlı bir değerlendirme için öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve becerilere hakim olma, davranış değiştirme konusunda yetkin olma, gelişmiş iş birliği becerileri, kültürel gelişim, okul ve öğrenci açısından başarı ve başarısızlık sebeplerini görebilme gibi becerileri de içeren kapsamlı bir süreç olması gerektiği vurgulanmıştır.

Özel eğitim öğretmenliği programlarına yönelik getirilen; özel eğitim öğretmenlerinin yeterli donanımına sahip olmadan mezun olduğu eleştirisini veriye dayalı olarak araştırmak isteyen Roberson vd., (2004) bu araştırma amacına bağlı olarak Öğretmenlik Uygulaması Dersini alan sekiz öğretmen adayının gerçekleştirdiği öğretim uygulamaları ve bu uygulamaların özel gereksinimi olan öğrenciler üzerindeki olumlu ve olumsuz etkilerini bilgisayar destekli bir program sayesinde incelenmiştir. Bu araştırma ile hem geliştirilen bilgisayar programının işlevselliğini hem de öğretmen adaylarının mesleki bilgi, beceri ve yeterliliklerini ortaya koymaktır. Araştırma sonuçlarına göre; Öğretmen adaylarının öğretim uyarlama, uygulama ve öğrencilere yönelik tepkileri yeterli düzeyde olmasına rağmen, eksik mesleki bilgi, beceri ve yeterlilikler sergiledikleri ifade edilmiştir.

Guteng, Tracy ve Chappell (2000) nitel yöntemle gerçekleştirdikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının uygulama deneyimlerini araştırmışlardır. Çalışmada, gözlem, e-posta görüşmeleri ve yansıtıcı araştırma günlükleri kullanılarak veriler toplanmıştır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler beş temada toplanmıştır. Bunlar; hayal kırıklığı ve başarısızlık, başarı ve olumlu tutum, öğrenci özellikleri bilgisi, sınıf yönetimi ve öğretim uyarlamalarıdır. Araştırmacılar; öğretmen adaylarının gerçek ortamda uygulama yapmaya yönelik oryantasyon alması, uygulama sırasında yeterli dönüt sağlanması, inisiyatif almaları sağlanması ve belirli aralıklarla uygulamaya yönelik seminer ya da

derslerin gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Ayrıca nitelikli bir öğretmen eğitimi için; etik konular, zamanı planlama ve disiplinli olma vb. gibi teknik konularda fakülte yönetimi ve bölümlerin uygulama merkezleri ile koordineli bir biçimde çalışması gerektiğini dile getirmişlerdir.

1.6. Araştırmanın Problemi

Türkiye’de öğretmen yetiştirme üzerine yapılan tartışmalarda; öğretmen yetiştirme sisteminin felsefi temellerinin oluşturulamaması, günlük politikalar ve siyasi iradenin etkisinden kurtulamaması, yapılan bilimsel çalışmalarda tekrar ve taklide düştüğü ifade edilmektedir (Ayas, 2009; Erdem, 2015). Günümüzde öğretmenlik, entelektüel ve ahlaki yönü gelişmiş öğretmen imajından uzaklaşarak, sıradan bir mesleğe dönüşmüş; öğretmen niteliklerin içi boşaltılmış, öğretmenin rolleri, sınıf içine hapsedilmiş; meslek, adeta teknisyenliğe indirgenmiştir (Şişman, 2009). Mason vd. (2004) tarafından gerçekleştirilen bir araştırmada hem genel eğitim hem de özel eğitim alanında yayınlanan makalelerde, en sık rastlanılan iki konudan birinin personel gelişimi, yani öğretmen niteliği olduğu ifade edilmiştir. Benzer şekilde özel eğitim alanında da öğretmenin niteliğinin önemli bir sorun alanı olduğu bilinmektedir (Yıldız vd., 2016). Özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme kapsamında değerlendirilebilecek araştırmalara bakıldığında; Özel eğitim akademisyenlerinin kendi fikirlerini ifade ettiği (Ataman, 1998; Özyürek, 2008), öğretim üyelerinin görüşlerinin alındığı (Nartgün, 2010; Büyükalan-Filiz vd., 2018) ve öğretmen ve öğretmen adaylarının görüşlerinin alındığı (Dedeoğlu, Durali ve Tanrıverdi, 2004; Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Güleç-Aslan vd., 2014; Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014, Afat ve Çiçek, 2019) sınırlı sayıda çalışmaya rastlamak mümkündür. Yine öğretmen yetiştirme kapsamına dahil edilebilecek ancak sadece “Öğretmenlik Uygulaması” dersinin konu edildiği araştırmalara da rastlanmaktadır (Ergenekon, Özen ve Batu, 2008; Özen, Ergenekon ve Batu, 2009; Bural, 2010; Alptekin ve Vural, 2014; Yıkılmış vd., 2014; Yücesoy-Özkan vd., 2019). Ancak hizmet öncesi sürecin kapsamlı bir şekilde değerlendirilip bütüncül bir bakış açısının ortaya konduğu bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Coşkun, Dünder ve Parlak (2014) tarafından yapılmış bir çalışmada, özel eğitim alanında yapılan 72 lisansüstü tez çalışmasının kavram ve beceri öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler ve bunların etkililiğinin ortaya konduğu çalışmalar olduğuna erişilmiştir. Karadağ’a (2009) göre, Türkiye’de araştırmacılar yeni ve orijinal konulara

ve temalara yöneleceklerine, daha önceden yapılan araştırmaların evren veya örneklemelerini değiştirerek tekrarlamaktadırlar. Turan ve şişman (2013) bu durumu; “eğitim bilimcilerin üzerinde durmaları gereken temel husus; daha insani ve daha erdemli bir toplum inşa etmenin yollarını aramak olmalıdır. Eğitim bilimcilerin, başka toplumların kendi özgün koşullarında üretmiş oldukları kavramlar üzerinden, kendi anlam dünyalarını yeniden inşa etmeleri mümkün gözükmemektedir” şeklinde eleştirmişlerdir. Russell’a (2016) göre ise orijinallik üretmeyen kişilerin eğitimlerinde kendilerine karşı otoriter bir tutum sergilenmiş olabilir. Eğitimleri esnasında kendilerine karşı baskıcı tutum sergilenen kişiler, özgün ve orijinal ürünler veremediği gibi orijinalliğe müsaade etmeyen “çekingen zalimler” haline gelmektedirler. Afat ve Çiçek’in (2019) yaptığı bir araştırmaya katılan özel eğitim öğretmeni adaylarının %13,6’sı kariyer planı olarak akademisyenlik düşünürken, %34,4’ü ise yüksek lisans ya da doktora yapmak istemektedir. Buradan hareketle öğretmen yetiştirmenin sadece öğretmen yetiştirmek olmadığı, özel eğitim akademisyenliğinin de “yeniden üretimi” olarak düşünülebilir.

1.7. Araştırmanın Amacı

Öğretmen eğitimi ile ilgili eleştiriler ve değerlendirmeler, büyük oranda bireysel varsayımlara ve kişisel görüşlere dayanmaktadır. Oysa sistemin aksayan yönlerini tespit etmek ve bu bağlamda gerekli yenilik ve değişimi gerçekleştirmek için araştırmalara başvurmak gerekmektedir (Yıldırım, 2013).

Bu araştırmanın temel amacı, özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecinin incelenmesi ve sürecin iyileştirilmesine yönelik öneriler sunmaktır.

Bu temel amaç doğrultusunda aşağıda yer alan sorulara cevap aranması planlanmaktadır.

1. Türkiye’de özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecine ilişkin paydaşların görüşleri nelerdir?
2. Türkiye’de özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecinin iyileştirilmesine yönelik paydaşların önerileri nelerdir?
3. Türkiye’de hizmet öncesi özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci nasıl iyileştirilebilir?

İKİNCİ BÖLÜM

2. YÖNTEM

Bu bölümde; araştırma deseni, katılımcılar, veri toplama araçları, araştırmanın gerçekleştirildiği yer, veri toplama süreci ve elde edilen verilerin analizine yer verilmiştir.

2.1. Yöntemin İsimlendirilmesi

Özel eğitim öğretmenliği hizmet öncesi sürecinin değerlendirildiği bu araştırmada Karma Araştırma (Mixed Research) kullanılmıştır. Yöntemin isimlendirilmesine ilişkin özellikle uluslararası alanyazında pek çok ifadenin kullanıldığı görülmektedir. Yöntemin Türkçe olarak isimlendirilmesine ilişkin de fikir birliği henüz sağlanamamış olmasına karşın yöntemin tam Türkçe karşılığı olarak “Karma Yöntemler Araştırması (Mixed Methods Research)” kullanılması tavsiye edilmektedir (Toraman, 2021). Alanda otorite kabul edilen isimlerden Fetters ve Freshwater (2015), nitel ve nicel yöntemlerin basitçe bir araya getirilmediği, bu entegrasyon süreciyle her iki yöntemle ayrı ayrı elde edilebileceğinden daha fazlasının elde edilebileceğini vurgulamak için “1+1=3” formülünü geliştirmişlerdir. Yine benzer olarak alandaki bir diğer önemli isim olan Onwuegbuzie (2023) şiir şeklinde yazdığı makalesinde bu entegrasyon sürecini 2017 yılındaki bir konuşmasında “1+1=1” şeklinde kavramsallaştırdığını ve aslında her iki kavramsallaştırmanın da benzer şeyleri ifade ettiğini söylemiştir. Her iki kavramsallaştırmaya bakıldığında “çokluktan teklik” yapıldığı, başka bir ifade ile “şeylerin birleşiminden, başka bir şey” yapıldığı vurgusu açıkça görülmektedir. Bu durumu somutlaştırmak adına Birleşmiş Milletler (United Nations) ve Birleşik Krallık (United Kingdom) arasındaki fark verilebilir. United Nations’da milletler, kendi temsiliyetlerini korurken çoğulcu bir birlik vurgusu vardır. United Kingdom’da ise önceki krallıklara benzemeyen başka bir krallığın oluştuğu iması söz konusudur. Bununla birlikte Johnson ve Cristensen (2014) karma yöntemler araştırmasındaki (mixed methods research) yöntemler (methods) ifadesinin, yapılan bu entegrasyon sürecinde sadece yöntemlerin bir araya getirilmesi çağrışımı yaparak sürecin felsefi ya da metodolojik entegrasyonunu göz ardı ettiği gerekçesiyle “Mixed Methods” yerine “Mixed Research” ifadesini tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Yukarıda belirtilen gerekçelerle bu çalışmada yöntemin ismi “Karma Yöntemler Araştırması (Mixed Methods Research)” yerine

“Karma Araştırma” (*Mixed Research*) ya da “Karma Yöntem” (*Mixed Method*) ifadeleri birbirlerinin yerine ve aynı anlama gelecek şekilde kullanılmıştır.

2.2. Araştırma Deseni

Araştırma süreçlerindeki çeşitli fikişel değışimler, karma araştırmanın gelişiminde önemli bir rol oynamıştır. Bir taraftan, doğa bilimleri alanındaki araştırmacılar, nitel araştırmaları, nicel araştırmaların raporlaştırılmasında önemli bir rol oynayabileceğini tespit etmiş; diğer taraftan nitel araştırmacılar da az sayıda katılımcıya ait görüşlerin araştırma problemine ilişkin kapsamlı bir anlayış geliştirmekte yetersiz kaldıklarını fark etmişlerdir. Araştırma problemlerinin karmaşık yapısı, sadece sayılarla ya da sadece kelimelerle verilebilecek cevapların ötesine geçmeyi zorunlu kılmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2018).

Farklı yöntemlerin kendilerine has güçlü ve zayıf yönlerinin olması ve her iki yöntemi birlikte kullanarak daha güçlü sonuçlar elde etme çabası karma araştırmaların gelişimine önemli bir katkı sağlamıştır (Plano Clark ve Ivankova, 2018). Alandaki bu gereksinimden hareketle kavramsal alt yapısı şekillenen karma araştırmaya yönelik pek çok araştırmacının pek çok tanımı bulunmaktadır. Jhonson, Onwuegbuzie ve Turner’ın (2007) alanda çalışan araştırmacıların tanımlarından yola çıkarak oluşturdukları tanıma göre karma araştırma, araştırma problemine ilişkin engin ve derinlemesine anlayış geliştirmek ve doğrulama yapmak amacıyla nitel ve nicel yöntemlerin bakış açılarının, veri toplama ve analiz tekniklerinin bütünleştirildiği bir araştırma türüdür. Benzer şekilde Teddlie ve Tassakkori (2015) de nicel ve nitel yaklaşımların soru tiplerinde, araştırma yöntemlerinde, veri toplama ve analiz süreçlerinde kullanıldığı bir araştırma türü olarak tanımlamışlardır. Cresswell (2017) karma araştırmanın temel varsayımına göre, nitel ve nicel yöntemlerden yalnızca birinin kullanılmasındansa, birlikte kullanılması araştırma problemi ile ilgili daha kapsamlı bir anlayışa olanak sağlamış olduğunu vurgulamıştır.

Karma yöntem, tek bir araştırmada ya da birbirini takip eden araştırmalar dizisinde hem nitel hem de nicel verilerin toplanması, analiz edilmesi ve sonuçların birleştirilerek bir arada sunulmasına olanak sağlayan bir yöntemdir. Yöntem, nitel ve nicel verilerin birlikte kullanımı sayesinde araştırma probleminin tek başına kullanılan herhangi bir yöntemden çok daha kapsamlı bir şekilde anlaşılacağını varsaymaktadır (Creswell ve Plano Clark, 2018). Johnson, Onwuegbuzie ve Turner (2007) de benzer şekilde karma yöntemi; araştırma problemine yönelik daha derin ve kapsamlı bir anlama ve açıklama

amacıyla nitel ve nicel araştırma yaklaşımları bileşenlerini birleştirdikleri bir araştırma türü olarak tanımlamaktadır.

Karma yöntem, kabaca iki araştırma yönteminin bir araya getirilmesinden ziyade tek bir yöntemin kullanılmasıyla elde edilen bulgulardan doğabilecek sınırlılıkları önlemek ve aynı zamanda yöntemlerin üstün yanlarını bir araya getirmeyi amaçlamaktadır (Teddlie ve Tashakkori, 2009).

Creswell ve Plano Clark (2018) araştırmacıların karma yöntem kullanma gerekçelerini ortaya koyduktan sonraki aşamanın, araştırma amacına ve araştırma sorularına en iyi yanıt verebilecek olan araştırma desenini seçmek olduğunu belirtmişlerdir. Creswell ve Plano Clark'ın (2018) yaptığı desen modellerine göre 5 temel desen bulunmaktadır. Bunlar; *Yakınsayan Paralel Desen*, *Açıklayıcı Sıralı Desen*, *Keşfedici Sıralı Desen*, *İç İçe Karma Desen*, *Dönüştürücü Desen* ve *Çok Aşamalı Karma Desen* olarak belirtilmiştir. Temel desenlerden biri olan Açıklayıcı Sıralı Desen'de (*Explanatory Sequential Design*), önce bir nicel çalışmanın işe koşulmasıyla araştırmaya başlanır. Nicel araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle nitel bir araştırma düzenlenir ve veriler analiz edilir. Elde edilen bulgular birleştirilerek yorumlanır.

Gerçekleştirilen bu araştırmada öncelikli olarak; bir anketin geliştirilmesi, anketten elde edilen verilerle yarı yapılandırılmış görüşme sorularının hazırlanması ve hem anket hem de yarı yapılandırılmış görüşme sorularından elde edilen bulguların birleştirilerek yorumlama şeklinde bir süreç işe koşulmuştur. Bu çalışma kapsamında neden Karma Yöntem tasarımının ve Açıklayıcı Sıralı Desenin kullanıldığı Meşruluk başlığı altında detaylandırılmıştır.



Şekil 2.1. Açıklayıcı sıralı karma desen şeması (Creswell and Plano-Clark, 2011).

2.3. Nicel Aşama

2.3.1. Katılımcılar

Araştırmanın ilk aşaması olan nicel boyutta araştırmacı tarafından geliştirilen anket aracılığı ile veriler toplanmıştır. Katılımcıların seçiminde olasılığa dayalı olmayan örnekleme tekniklerinden kolayda örnekleme kullanılmıştır. Çalışma kapsamında araştırmacı, akademisyenlere ulaşmak için YÖK tarafından kurulan ve üniversitelere ilişkin bilgilerin yer aldığı bir web sitesi olan www.yokatlas.gov.tr üzerinden 2022 yılında öğretmenlik uygulaması dersi yürütülen 29 üniversitede bulunan öğretim elemanlarının e-posta adreslerine ulaşmıştır. Ayrıca bu 29 üniversitenin internet sayfalarına girilerek akademisyenlerin başka mailleri olup olmadığı kontrol edilmiş ve eğer varsa her iki maile de, toplamda 297 olmak üzere, anketler yollanmıştır. Araştırmacı, öğretmen ve öğretmen adayı katılımcılarına ulaşmak için araştırmacı Türkiye'nin çeşitli illerinde görev yapan özel eğitim akademisyenleri ve öğretmenleri ile iletişime geçmiş ve kendi okul ya da öğretmen adayı iletişim gruplarında anketin paylaşılmasını sağlamıştır. Ayrıca çeşitli iletişim uygulamalarında (Telegram, WhatsApp vb.) yer alan özel eğitim topluluklarının yöneticileri ile iletişime geçilmiş ve anketin buralarda da paylaşılması sağlanmıştır. Bu çabalar doğrultusunda 119 akademisyen, 124 öğretmen ve 132 öğretmen adayı olmak

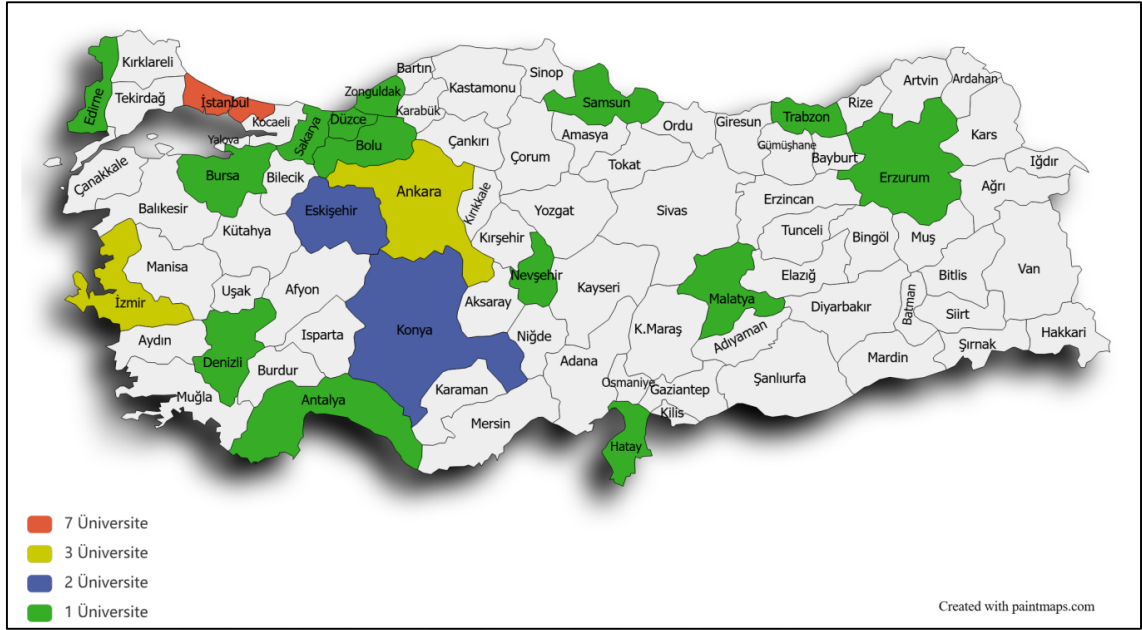
üzere toplamda 375 katılımcıya ulaşılmış ve çalışmaya katılımları sağlanmıştır. Öğretmen ve öğretmen adayı katılımcılardan mezun oldukları ya da eğitime devam ettikleri üniversite bilgileri toplanmış ve Tablo 2.1’de ve Şekil 2.2’de görsel olarak sunulmuştur. Akademisyenlerin görev yaptığı üniversiteye ilişkin veri toplanmamıştır. Bazı üniversitelerde akademisyen sayısının az olması, demografik bilgiler kapsamında istenen yaş, cinsiyet, ünvan vb. gibi bilgilerle kimlik bilgilerinin kolayca açığa çıkabileceği düşüncesiyle görev yapılan üniversite bilgisi toplanmamıştır.

Tablo 2.1. Öğretmen ve öğretmen adaylarının üniversite bilgileri

Hem öğretmen hem de öğretmen adaylarının katılım sağladıkları üniversiteler
Akdeniz Üniversitesi (Antalya)
Anadolu Üniversitesi (Eskişehir)
Düzce Üniversitesi (Düzce)
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi (Eskişehir)
Gazi Üniversitesi (Ankara)
İstanbul Okan Üniversitesi (İstanbul)
Necmettin Erbakan Üniversitesi (Konya)
Sakarya Üniversitesi (Sakarya)
Trakya Üniversitesi (Edirne)
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi (Bolu)
Öğretmen adaylarının katılım sağladıkları üniversiteler
Atatürk Üniversitesi (Erzurum)
Biruni Üniversitesi (İstanbul)
Bursa Uludağ Üniversitesi (Bursa)
Ege Üniversitesi (İzmir)
Hacettepe Üniversitesi (Hacettepe)
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi (Hatay)
İstanbul Aydın Üniversitesi (İstanbul)
İstanbul Medipol Üniversitesi (İstanbul)
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa (İstanbul)
İzmir Demokrasi Üniversitesi (İzmir)
Maltepe Üniversitesi (İstanbul)
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni. (Nevşehir)
Pamukkale Üniversitesi (Denizli)
Öğretmenlerin katılım sağladıkları üniversiteler
Ankara Üniversitesi (Ankara)
Dokuz Eylül Üniversitesi (İzmir)
İnönü Üniversitesi (Malatya)
Karadeniz Teknik Üniversitesi (Trabzon)
Marmara Üniversitesi (İstanbul)
Ondokuz Mayıs Üniversitesi (Samsun)
Selçuk Üniversitesi (Konya)
Zonguldak Bülent Ecevit Üni. (Zonguldak)

Tablo 2.1’de yer alan dağılımlar incelendiğinde çalışmaya toplamda 31 farklı üniversiteden katılım sağlandığı görülmektedir. Sıralanan ilk 10 üniversitede hem öğretmen hem de öğretmen adayı katılımcılar çalışmada yer almıştır. Yalnızca öğretmen

adaylarının katılım sağladığı 13 üniversite tablonun 2. satırında; yalnızca öğretmenlerin katılım sağladığı 8 üniversite ise tablonun 3. satırında yer almaktadır.



Şekil 2.2. Öğretmen ve öğretmen adaylarının üniversitelerinin il bazlı dağılımları

Şekil 2.2’de tüm öğretmen ve öğretmen adaylarının mezun oldukları ya da eğitime devam ettikleri üniversitelerin il bazlı dağılımları yer almaktadır. Araştırmaya öğretmen ve öğretmen adayları bağlamında toplam 19 farklı ilden katılım sağlanmıştır.

Öğretmen adaylarına ilişkin betimleyici istatistikler, Tablo 2.2’de; Öğretmenlere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2.3 ve Tablo 2.4’te ve akademisyenlere ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2.5’te yer almaktadır.

Tablo 2.2. Öğretmen adaylarına ilişkin betimleyici istatistikler

Değişkenler	n (132)	%
Cinsiyet		
Kadın	84	63,6
Erkek	48	36,4
Yaş		
17	-	-
18	-	-
19	-	-
20	-	-
21	2	1,5
22	25	18,9
23	35	26,5
24	9	6,8
25 ve üzeri	61	46,2
Uzmanlık Alanları		
Zihin Yetersizliği	76	57,6
Otizm Spektrum Bozukluğu	39	29,5
Öğrenme Güçlüğü	8	6,1
Özel Yetenekliler	4	3
İşitme Yetersizliği	4	3
Görme Yetersizliği	1	0,8
Mevcut Kayıt Dönemi		
II. Dönem	118	89,4
VI. Dönem	5	3,8
IV. Dönem	4	3,1
II. Dönem	5	3,8
Çalıştığınız/Çalışmak İstedığınız Kurum		
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	19	14,4
Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM)	5	3,8
MEB Özel Eğitim Okulu 1. Kademe	22	16,7
MEB Özel Eğitim Okulu 2. Kademe	10	7,6
MEB Özel Eğitim Okulu 3. Kademe	25	18,9
Özel Eğitim Sınıfı	27	20,5
Özel Eğitim Anaokulu	11	8,3
Diğer	13	9,8

Tablo 2.2’de sunulan öğretmen adaylarına ilişkin betimleyici istatistikler incelendiğinde katılımcıların %63,6’sını ifade eden 84 kişinin kadınlardan oluştuğu, öğrencilerin yaklaşık yarısını (%46,2) ifade eden 61 katılımcının 25 yaş ve üzerinde olduğu görülmektedir. Uzmanlık alanlarına ilişkin dağılımlarda en yüksek frekansa sahip seçeneğin 76 kişi (%57,6) ile zihin yetersizliği olduğu ve öğretmen adaylarının çoğunluğunun (%89,4) son döneminde oldukları belirlenmiştir.

Tablo 2.3. Öğretmenlere ilişkin betimleyici istatistikler

Değişkenler	n (124)	%
Cinsiyet		
Kadın	70	56,5
Erkek	54	43,5
Yaş		
21-30	70	56,5
31-40	43	34,7
41-50	7	5,6
51-60	4	3,2
61 ve üzeri yaş	-	-
Lisans Programına Kayıt Tarihi		
1986-2015	87	70,2
2016-2018	37	29,8
Kaydolunan Lisans Programı		
Üstün Zek./Yet. Öğretmenliği Programı	-	-
Görme Eng. Öğretmenliği Programı	3	2,4
İşitme Eng. Öğretmenliği Programı	28	22,6
Zihin Eng. Öğretmenliği Programı	59	47,6
Özel Eğitim Öğretmenliği Programı	34	27,4
Uzmanlık Alanları		
Zihin Yetersizliği	17	50
Otizm Spektrum Bozukluğu	15	44,1
Öğrenme Güçlüğü	2	5,9
Özel Yetenekliler	-	-
İşitme Yetersizliği	-	-
Görme Yetersizliği	-	-
En Son Mezun Olunan Program		
Lisans	106	85,5
Yüksek Lisans (Tezsiz)	10	8,1
Yüksek Lisans (Tezli)	8	6,5
Doktora	-	-
Çalışmakta olduğunuz Kurum		
Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi	5	4
Rehberlik Araştırma Merkezi (RAM)	14	11,3
MEB Özel Eğitim Okulu 1. Kademe	23	18,5
MEB Özel Eğitim Okulu 2. Kademe	29	23,4
MEB Özel Eğitim Okulu 3. Kademe	9	7,3
Özel Eğitim Sınıfı	35	28,2
Özel Eğitim Anaokulu	4	3,2
Diğer	5	4
Mevcut Göreviniz		
Öğretmen	122	98,4
Yönetici (müdür, müd. yrd.,Koordinatör, vb.)	2	1,6

Tablo 2.4. (Devam) *Öğretmenlere ilişkin betimleyici istatistikler*

Kategorik Değişkenler	n (124)	%
Görev Süresi		
0-3 yıl	44	35,5
4-7 yıl	26	21
8-11 yıl	27	21,8
12-15 yıl	13	10,5
16-19 yıl	6	4,8
20 ve üzeri	8	6,5
Çalışılan Öğrenci Tanıları		
Zihin Yetersizliği	98	79,1
İşitme Yetersizliği	20	16,1
Otizm Spektrum Bozukluğu	85	68,5
Öğretmen Güçlüğü	41	33,1
Görme Yetersizliği	17	13,7
Özel Yetenek	11	8,9
Diğer (fiz. yet, CP, DEHB, DKB vb)	8	6,4

Tablo 2.3 ve 2.4'te sunulan öğretmenlere ilişkin betimleyici istatistikler incelendiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (%56,5; n=70) 21-30 yaş aralığında olduğu, kaydolunan program bakımından en yüksek frekansın “Zihin Engelliler Öğretmenliği” programı olduğu (%47,6; n=59), lisansüstü eğitime devam etmiş olan öğretmen sayısının 18 (%14,6) olduğu ve öğretmenlerin neredeyse tamamının (%98,4) idari bir görevde yer almadığı görülmektedir. Öğretmenlerin yaş dağılımları ile uyumlu olarak görev sürelerinde de en yüksek frekansın 0-3 aralığında olduğu belirlenmiştir.

Tablo 2.5. Akademisyenlere ilişkin betimleyici istatistikler

Değişkenler	n (119)	%
Cinsiyet		
Kadın	65	54,6
Erkek	54	45,4
Yaş		
21-30	33	27,7
31-40	53	44,5
41-50	21	17,6
51-60	12	10,1
Unvan		
Profesör Doktor	6	5
Doçent Doktor	9	7,6
Doktor Öğretim Üyesi	34	28,6
Araştırma Görevlisi Doktor	9	7,6
Öğretim Görevlisi Doktor	-	-
Öğretim Görevlisi	4	3,4
Araştırma Görevlisi	57	47,9
Görev Yapılan ABD*		
Görme Engelliler Eğitimi ABD	1	0,8
İşitme Engelliler Eğitimi ABD	18	15,1
Otizm Spektrum Bozukluğu ABD	13	10,9
Öğrenme Güçlüğü ABD	-	-
Özel Yetenekliler Eğitimi ABD	26	21,8
Zihin Engelliler Eğitimi ABD	61	51,3
Lisans Mezuniyet Alanı		
Özel Eğitim Bölümü	79	66,4
Özel Eğitim Dışında Bir Eğitim Fak. Böl.	34	28,6
Eğitim Fakültesi Dışında Bir Fak. Böl.	6	5
Akademisyenlik Deneyimi		
0-3 yıl	24	20,2
4-7 yıl	28	23,5
8-11 yıl	38	31,9
12-15 yıl	12	10,1
16-19 yıl	6	5
20 ve üzeri yıl	11	9,2
Öğretmenlik Deneyimi		
Yok	17	14,3
1-11 ay	28	23,5
1-3 yıl	31	26,1
4-7 yıl	22	18,5
8-11 yıl	12	10,1
12-15 yıl	3	2,5
16-19 yıl	2	1,7
20 ve üzeri yıl	4	3,4

*ABD: Anabilim Dalı

Tablo 2.5'te sunulan akademisyenlere yönelik betimleyici istatistikler incelendiğinde katılımcıların %54,6'sını ifade eden 65'inin kadınlardan oluştuğu,

akademiye girenlerin yaklaşık yarısını (%47,9) ifade eden 57 katılımcının araştırma görevlisi olduğu; çoğunluğunun (%66,4) özel eğitim bölümünden mezun olduğu ve öğretmenlik deneyimi olmayan akademisyen sayısının 17 (%14,3) olduğu belirlenmiştir.

2.3.2. Veri Toplama Aracı

2.3.2.1. Özel eğitim lisans eğitimi değerlendirme anketi ön hazırlığı

Araştırmanın ilk aşaması olan nicel boyutta özel eğitim öğretmenliği hizmet öncesi sürecinin değerlendirilmesi için araştırmacı tarafından “Özel Eğitim Lisans Eğitimi Değerlendirme Anketi” (EK-3) geliştirilmiştir. Anketin geliştirme sürecinde öncelikle araştırmacının kolayca ulaşabildiği sekiz öğretmen ve sekiz öğretmen adayından; Hizmet Öncesi Süreç Değerlendirme Formu’nda (EK-2) yer alan sorular sorular sorularak kendilerinden madde havuzu için kompozisyon yazmaları istenmiştir. Anket için hem alandaki kaynaklar incelenmiş hem de öğretmen ve öğretmen adaylarının Hizmet Öncesi Süreç Değerlendirme Formuna (EK-2) verdikleri yanıtlar analiz edilerek madde havuzu oluşturulmuştur. Alanyazında yapılan okumalar ve analizler sonucunda toplamda 51 madde belirlenmiştir. Maddelerin belirlenmesinin ardından ikisi işitme engellilerin eğitimi ana bilim dalında, biri ise zihin engellilerin eğitimi ana bilim dalında doktora eğitimine devam eden üç uzmanla, üç farklı günde her biri yaklaşık iki saat süren toplantılar gerçekleştirilmiştir. Üçüncü toplantının ardından 51 olan madde sayısı 35’e düşürülmüş ve hazırlanan anket taslağının kapsam geçerliliğine gönderilmesine karar verilmiştir.

2.3.2.2. Özel eğitim lisans eğitimi değerlendirme anketinin geçerlilik ve güvenilirliği

Karma yöntem çalışmalarının nicel basamağında işe koşulan veri toplama aracı, bu aracın geliştirilmesi süreci, geçerlilik güvenilir basamakları ve pilot uygulamaya ait sonuçlar açıklanmalıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Çalışmanın ilk aşaması olan nicel basamağına kullanılan veri toplama aracının geçerlilik ve güvenilirliğini sağlamak adına araştırma sürecinde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır.

Oluşturulan 35 maddelik anket formunun kapsam geçerliliğinin belirlenmesi için; ikisi OSB, biri özel yetenek, biri zihin engelliler ve biri görme engellilerin eğitimi ana bilim dalından olmak üzere toplamda beş uzmana gönderilmiştir. Uzmanların görüşleri ışığında yeniden düzenlenen anketin demografik bilgilerin haricinde 29 maddeden

oluşmasına karar verilmiştir. Katılımcıların kapalı uçlu likert tipi 29 maddeye verebilecekleri yanıt “yanlış”, “kısmen yanlış”, “kısmen doğru” ve “doğru” şeklinde olmak üzere dört derecelidir. Ayrıca dahaengin bilgi sağlayacağı düşünülerek tez izleme komitesi üyelerinin önerisiyle ankete; “Lisans eğitiminiz ile ilgili gözlemlediğiniz sorunlar nelerdir?” ve “Daha nitelikli bir lisans eğitimi için önerileriniz nelerdir?” şeklinde olmak üzere iki adet açık uçlu soru eklenmiştir (Dillman, Symth ve Cristian 2014). Bu ekleme doğrultusunda 2’si açık uçlu olmak üzere toplamda 31 maddelik bir anketin oluşturulmasına karar verilmiştir. Anket “Google Forms” üzerinden çevrim içi yanıtlanabilecek şekilde düzenlenmiştir. Geliştirilen özel eğitim lisans eğitimi değerlendirme anketininin kapsam geçerliliğinin belirlenmesinin ardından her gruptan (Akademisyen, Öğretmen ve Öğretmen adayı) iki katılımcı olma üzere toplamda altı katılımcıyla pilot çalışma yapılmıştır. Pilot çalışma sonrasında katılımcıların görüşleri doğrultusunda harf ve noktamala hataları düzeltilerek ankete son şekli verilmiştir.

2.3.2.3. Özel eğitim lisans eğitimi değerlendirme anketinin uygulanması

Araştırmanın katılımcılarını Türkiye’nin çeşitli üniversitelerinde görev yapan akademisyenler, eğitim gören öğretmen adayları ve çeşitli illerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Google Forms üzerinden çevrim içi hale getirilen anketi; 119 akademisyen, 124 öğretmen ve 132 öğretmen adayı olmak üzere toplamda 375 kişi yanıtlamıştır.

2.3.2.4. Verilerin analizi

Araştırmanın nicel boyutunun analizlerine başlamadan önce veri seti kayıp değerler çerçevesinde incelenmiştir, kayıp veri olmadığı görülmüştür. Toplamda 375 katılımcının doldurduğu anketin veri seti bir paket programa aktarılarak betimleyici istatistikler gerçekleştirilmiştir. Ardından araştırmacı açık uçlu sorulara verilen yanıtların betimsel analizleri gerçekleştirilmiş ve katılımcıların ifadelerini temalaştırmıştır.

2.4. Nitel Aşama

2.4.1. Katılımcılar

Çalışmanın ikinci boyutu olan nitel aşamada ise olasılığa dayalı olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olan “Ölçüt Örnekleme” yöntemi kullanılarak katılımcılar belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde araştırma kapsamında yer alacak katılımcıların daha önce belirlenmiş kıstasları karşılar nitelikte olması gerekmektedir.

Çalışma kapsamında katılımcılardan beklenen kıstaslar aşağıdaki gibidir;

- Özel eğitim öğretmenliği lisans programı mezunu olması (Öğretmenler için)
- Özel eğitim öğretmenliği programının son sınıfında olması ve öğretmenlik uygulaması dersi alıyor olması (öğretmen adayları için)
- Öğretmenlik uygulaması veriyor ya da vermiş olması (akademisyenler için)

Karma yöntem desenlerinden biri olan açıklayıcı sıralı desende, nicel verilerin analizinin ardından kriterleri karşılayan kişilerle iletişime geçilmiş ve çalışmada yer alma durumları sorulmuştur. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğretmen adayı, öğretmen ve akademisyenler araştırmanın ikinci basamağı olan nitel aşamaya dâhil edilmiştir. Çalışmanın ikinci aşaması olan nitel boyutunda veriler, yarı yapılandırılmış görüşmeler, yansıtıcı araştırmacı günlüğü ve belge incelemesi teknikleri kullanılarak toplanmıştır.

Araştırmanın nitel boyutunda yer alan katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 2.6, 2.7 ve 2.8’de sunulmuştur.

Tablo 2.6. Öğretmen adayı katılımcı bilgileri

Kod	Cinsiyet	Üniversitenin Bulunduğu Bölge	Yaş	Mezuniyet sonrası çalışılmak istenilen kurum
L1	Erkek	Karadeniz	21	MEB
L2	Erkek	Ege	22	ÖERM
L3	Kadın	İç Anadolu	22	Diğer
L4	Kadın	Akdeniz	22	MEB
L5	Kadın	Karadeniz	21	MEB
L6	Erkek	Doğu Anadolu	25	Diğer
L7	Erkek	İç Anadolu	22	MEB
L8	Erkek	Doğu Anadolu	37	MEB
L9	Erkek	İç Anadolu	24	MEB
L10	Erkek	Ege	21	MEB
L11	Kadın	Karadeniz	22	Diğer

*MEB: Millî Eğitim Bakanlığı; ÖERM: Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi; Diğer: Akademi

Öğretmen adayları, yaşları 21 ve 37 aralığında değişen 4'ü kadın 7'si erkek 11 kişiden oluşmaktadır. Araştırmanın veri toplama döneminde katılımcılar, 5 farklı bölgede bulunan 11 farklı üniversitede lisans eğitimlerine devam etmişlerdir. Katılımcıların 7'si MEB'te 2 akademide, 1'i ise lisans eğitimi sonrasında ÖERM'de çalışmak istediğini belirtmişlerdir.

Tablo 2.7. Öğretmen katılımcı bilgileri

Kod	Cinsiyet	Yaş	Mezun Olunan Üniversitenin Bölgesi	Mesleki Deneyim Yılı (Toplam)	Eğitim durumu	Çalışılan Bölge	Çalışılan Kurum
Ö1	Erkek	26	İç Anadolu	3+ yıl	Yüksek Lisans	Doğu Anadolu	RAM
Ö2	Kadın	27	Karadeniz	1-2 yıl	Lisans	Güneydoğu	MEB
Ö3	Erkek	27	Doğu Anadolu	3+ yıl	Lisans	Doğu Anadolu	RAM
Ö4	Kadın	24	Marmara	1-2 yıl	Lisans	Marmara	ÖERM
Ö5	Erkek	26	İç Anadolu	1-2 yıl	Lisans	Akdeniz	MEB
Ö6	Kadın	27	İç Anadolu	1-2 yıl	Lisans	Marmara	MEB
Ö7	Erkek	24	Marmara	1-12 ay	Lisans	Akdeniz	MEB
Ö8	Erkek	24	İç Anadolu	1-2 yıl	Lisans	Akdeniz	MEB
Ö9	Kadın	25	Diğer (KKTC)	3+ yıl	Lisans	Doğu Anadolu	RAM
Ö10	Kadın	31	İç Anadolu	3+ yıl	Lisans	Marmara	ÖERM

*MEB: Milli Eğitim Bakanlığı; ÖERM: Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezi; RAM: Rehberlik ve Araştırma Merkezi

Öğretmen katılımcılar, yaşları 24 ve 31 aralığında değişen 5 erkek ve 5 kadındır. Katılımcılar; biri KKTC olmak üzere beş farklı bölgede bulunan 10 farklı üniversitenin özel eğitim öğretmenliği lisans programından mezun olmuşlardır. Mezun olunan üniversitelerin 9'u devlet 1'i ise vakıf üniversitesidir. Katılımcılar 4 farklı bölgede bulunan 8 farklı ilde görev yapan katılımcıların 5'i MEB, 3'ü RAM ve 2'si ÖERM'de çalışmaktadır.

Tablo 2.8. *Akademisyen katılımcı bilgileri*

Kod	Cinsiyet	Yaş	Çalışılan Üniversitenin Bulunduğu Bölge	Mesleki Deneyim Yılı (Akademisyenlik)	Lisans Mezuniyet Alanı	Öğretmenlik Deneyimi
A1	Erkek	50	Ege	25	Diğer	4-6 yıl
A2	Erkek	46	İç Anadolu	13	Diğer	7+ yıl
A3	Erkek	35	Ege	12	Özel Eğitim	1-12 ay
A4	Kadın	42	İç Anadolu	12	Diğer	7+ yıl
A5	Kadın	50	İç Anadolu	14	Özel Eğitim	7+ yıl
A6	Kadın	40	Marmara	8	Özel Eğitim	4-6 yıl
A7	Kadın	44	Marmara	9	Diğer	7+ yıl
A8	Erkek	39	İç Anadolu	9	Özel Eğitim	4-6 yıl
A9	Kadın	47	İç Anadolu	25	Özel Eğitim	Yok
A10	Erkek	35	İç Anadolu	11	Özel Eğitim	1-3 yıl
A11	Kadın	38	İç Anadolu	10	Özel Eğitim	4-6 yıl
A12	Kadın	45	İç Anadolu	21	Diğer	Yok

Akademisyen katılımcılar yaşları 35 ile 50 aralığında değişen 5 erkek ve 7 kadındır. Katılımcılar, 3 bölgede yer alan 9 farklı üniversitede görev yapmaktadırlar. Katılımcıların 1'i hariç tümünün öğretmenlik deneyimi bulunmaktadır. Katılımcıların 7'si özel eğitim öğretmenliği programlarından birinden, 3'ü başka bir öğretmenlik programından, 2'si ise başka bir fakültenin lisans programından mezun olmuşlardır. Katılımcıların 10'u devlet, 2'si vakıf üniversitelerinde görev yapmaktadırlar. Katılımcıların, 4'ü zihin, 3'ü özel yetenek, 2'si OSB, 2'si işitme ve 1'i de görme engelliler eğitimi ana bilim dalında görev yapmaktadır.

2.4.2. Araştırmacı

Araştırmacı 2011 yılında Anadolu Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'ndan mezun olmuştur. Mezuniyet sonrasında İstanbul Kavacık'ta bulunan bir ÖERM yaklaşık beş ay çalıştıktan sonra Gaziantep Cennet Süzer Özel Eğitim Uygulama Okulu II. Kademe'ye atanan araştırmacı, yaklaşık 4 yıllık sürecin ardından Eskişehir Tepebaşı Rehberlik ve Araştırma Merkezine tayin olmuştur. Sonrasında Öğretim Üyesi Yetiştirme Programı kapsamında aynı yıl (2015) Hakkâri Üniversitesine atanan araştırmacı lisansüstü eğitim için Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsüne görevlendirilmiştir. 2017 yılında "Sosyal Öykü Uygulaması Kullanan Özel Eğitim Araştırmacılarının Konuya İlişkin Görüş ve Önerileri" isimli yüksek lisans eğitimini tamamlayan araştırmacı aynı yıl doktora eğitimine başlamıştır. Araştırmacı halen aynı bölümde lisansüstü eğitimine ve meslek hayatına devam etmektedir. Bu araştırmada

araştırmacının rolü, araştırma yöntemi, veri toplama ve analiz süreçlerinde etkin ve çok yönlü bir katılımı gerektirmiştir. Bu bağlamda araştırmacının lisans ve lisansüstü eğitiminde aldığı dersler; meslek hayatında kazandığı deneyimler, akademisyenler, öğretmenler ve öğretmen adayları ile özel eğitim programı üzerine gerçekleştirdiği görüşmeler araştırmacıyı bu konuda çalışma yapmaya yönlendirmiştir. Araştırmacı gerçekleştirilen bu araştırmanın amacı doğrultusunda doktora tezinin yöntemini tek araştırma yöntemi yaklaşımı yerine, geniş bir yelpazede anlayış derinliği artırmak için nitel ve nicel yöntemler birlikte kullanıldığı karma yöntem olarak belirlemiştir.

2.4.3. Veri Toplama Teknikleri

Araştırmacı, araştırma sorularını yanıtlamak ve geçerliliği, güvenilirliği ve inandırıcılığını sağlamak amacıyla çeşitli veri toplama tekniklerinden yararlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Açıklayıcı sıralı karma yöntem araştırması olarak desenlenen bu araştırmanın nitel boyutunda veri toplama teknikleri olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler, yansıtılmalı araştırmacı günlükleri ve belge incelemesi yoluyla toplanmıştır.

2.4.3.1. Yarı yapılandırılmış görüşmeler

Açıklayıcı karma yöntem olarak desenlenen bu araştırmanın ikinci aşaması olan nitel basamağında verilerin toplanması adına görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel çalışmalarda sıklıkla kullanılan veri toplama tekniklerinden biri olan Görüşme ile bireylerin tecrübe, tutum, görüş ya da davranışları hakkında veri toplanmasına imkân sağlamaktadır (Glesne, 2015; Creswell, 2017). Çalışma kapsamında araştırmacı, özel eğitim lisans eğitimi değerlendirme anketi aracılığı ile elde ettiği verilerin analizinin ardından sonuçları derinlemesine bir şekilde incelemek için öğretmen adayı, öğretmen ve akademisyenler ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılarla görüşme yapan araştırmacılar, görüşme esnasında gelişen durumları da derinlemesine ele almak için soru yerlerinin değiştirilebildiği gibi yeni sorular sormakta ya da cevabı alınan soruları sormadan görüşmeye devam edebilmektedirler (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Nitel boyutta gerçekleştirilen görüşmelerde kullanılacak olan sorular nicel boyutta kullanılan Özel Eğitim Lisans Eğitimi Değerlendirme Anketi'nden elde edilen bulgular ışığında hazırlanmıştır. Ankette yer alan kapalı ve açık uçlu sorulara verilen yanıtların analizleri dikkate alınarak yarı yapılandırılmış görüşmelerde kullanacak soru havuzu

oluşturulmuştur. Ardından taslak form, daha önce nitel çalışma deneyimi olan beş uzmana gönderilmiştir. Araştırmacı, danışmanı ile gerçekleştirdiği toplantıda uzmanların dönütlerini incelemiş ve görüşme sorularına son halini vermiştir. Bu kapsamda çeşitli sonda soruları da bulunan beş soruluk bir yarı yapılandırılmış görüşme formu (EK-4) oluşturulmuştur. Araştırmacı, kolay ulaşabildiği bir akademisyen, öğretmen (çevrimiçi) ve bir öğretmen adayı ile görüşmeler gerçekleştirmiş soruların anlaşılabilirliğini test etmiş ve danışmanı ile yaptığı görüşmede mevcut formun kullanılmasına karar verilmiştir. Görüşmelere ilişkin bilgiler Tablo 2.9, 2.10 ve 2.11’de sunulmuştur.

Tablo 2.9. Öğretmen adayı görüşme bilgileri

	Katılımcılar	Görüşme Türü	Görüşme Süresi
1	L1	Çevrimiçi	69 dk.
2	L2	Çevrimiçi	56 dk
3	L3	Çevrimiçi	70 dk.
4	L4	Çevrimiçi	36 dk.
5	L5	Çevrimiçi	35 dk.
6	L6	Çevrimiçi	58 dk.
7	L7	Çevrimiçi	48 dk
8	L8	Çevrimiçi	58 dk
9	L9	Çevrimiçi	46 dk
10	L10	Çevrimiçi	41 dk
11	L11	Çevrimiçi	49 dk

Tablo 2.10. Öğretmen görüşme bilgileri

	Katılımcılar	Görüşme Türü	Görüşme Süresi
1	Ö1	Çevrimiçi	39 dk.
2	Ö2	Çevrimiçi	44 dk.
3	Ö3	Çevrimiçi	25 dk.
4	Ö4	Çevrimiçi	26 dk.
5	Ö5	Çevrimiçi	25 dk.
6	Ö6	Çevrimiçi	56 dk.
7	Ö7	Çevrimiçi	35 dk.
8	Ö8	Çevrimiçi	29 dk.
9	Ö9	Çevrimiçi	38 dk.
10	Ö10	Çevrimiçi	52 dk.

Tablo 2.11. *Akademisyen görüşme bilgileri*

	Katılımcılar	Görüşme Türü	Görüşme Süresi
1	A1	Çevrimiçi	59 dk.
2	A2	Yüz yüze	120 dk.
3	A3	Çevrimiçi	103 dk.
4	A4	Yüz yüze	46 dk.
5	A5	Çevrimiçi	78 dk.
6	A6	Çevrimiçi	72 dk.
7	A7	Çevrimiçi	73 dk.
8	A8	Çevrimiçi	85 dk.
9	A9	Yüz yüze	75 dk.
10	A10	Yüz yüze	66 dk.
11	A11	Çevrimiçi	83 dk.
12	A12	Çevrimiçi	96 dk.

Görüşmeler, 4 katılımcı ile yüz yüze, 29 katılımcı ile çevrim içi olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcılara, görüşme öncesinde Google forms üzerinden hazırlanan Gönüllü Katılım Formu ve Katılımcı Bilgi Formu (EK-5) gönderilmiş ve doldurmaları istenmiştir. Yüz yüze görüşme öncesinde katılımcılara ses kaydı alınacağı bilgisi verilmiştir. Çevrim içi platform aracılığı ile gerçekleştirilen görüşmelerde ses kaydı alınacağı ifade edilmiş; videoyu açıp açmama durumları katılımcıların tasarrufuna bırakılmıştır. 28 katılımcı ile ses ve video kaydı alınmışken 1 katılımcı videoyu açmak istemediğini belirtmiştir. Katılımcılara, görüşme esnasında istemeleri halinde kaydın durdurulabileceği; görüşme sonrasında da istedikleri zaman çalışmadan ayrılacakları bilgilendirmesi yapılarak katılımcıların onayı ile görüşmelere başlanmıştır.

Öğretmen adayları ile 566 dk., öğretmenlerle 370 dk. ve akademisyenlerle 956 dk. olmak üzere yüz yüze ve çevrim içi yapılan görüşmelerin toplamı 1892 (yaklaşık 31,5 saat) dakikadır. Araştırmacı çevrim içi yapılacak görüşmeler için ücretli Zoom üyeliği almıştır. Çevrim içi görüşmelerde bir sorun yaşanmamasına karşın yüz yüze yapılan bir görüşmenin kaydı yanlışlıkla silinmiş ve o katılımcı ile yeniden görüşme yapılmıştır.

2.4.3.2. Araştırmacı günlüğü

Yansıtılmalı araştırmacı günlükleri; nitel çalışmaların önemli veri toplama tekniklerinden biridir. Araştırmacılar, çalışmalarına dair açıklama, gözlem ya da yorumlarını yansıtılmalı olarak günlüklerine aktarabilirler (Glesne, 2015). Çalışmanın nitel boyutu kapsamında kullanılan veri toplama tekniklerinden birisi de yansıtılmalı araştırmacı günlükleridir. Araştırmacı, çalışma boyunca sürecin seyrini etkileyen durumlara ilişkin

yansıtmalı araştırmacı günlüğü tutmuştur. Çalışma kapsamında tutulan günlüklerden özellikle görüşme süreçlerinin iyileştirilmesi adına yararlanılmıştır.

2.4.3.3. Belge inceleme

Nitel çalışmalarda belge incelemesi; araştırılması amaçlanan olgu ya da olgular hakkında veri içeren belgelerin analizi anlamına gelmektedir. Belge incelemesi görsel ve yazılı materyallerin çalışmaya dâhil edilmesiyle birlikte ek bir veri kaynağı sağlamakta ve araştırmanın geçerliliğine katkı sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Araştırma kapsamında belge incelemesi sürecinde kanun maddeleri, yönetmelikler, üniversiteler, MEB ya da YÖK tarafından yayımlanan raporlar, özel eğitim öğrenimliği lisans programları, incelenip, analiz edilerek öğretmen yetiştirme sürecine daha kapsamlı bir bakış açısı sağlanmaya çalışılmıştır.

2.4.4. Verilerin Analizi

Araştırmanın nitel boyutunda, yarı yapılandırılmış görüşme, yansıtmalı araştırmacı günlüğü ve belge incelemesi teknikleriyle elde edilen veriler nitel araştırmalarda kullanılan analiz yöntemlerinden tümevarım analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Bu analiz kapsamında araştırmacı, verileri inceleyerek önce kodlamalar yapmakta ve kategoriler oluşturmaktadır. Ardından, oluşturulan kategorilerden hareketle temalar oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Veri seti bir paket program aracılığı ile analiz edilmiştir. Araştırmacı ilk başta her üç katılımcı grubunun verilerini ayrı ayrı analiz etmiştir. Hem tez danışmanı hem de alan uzmanları ile yaptığı görüşmeler neticesinde her grubun ayrı ayrı analizi ve bulgulaştırılması yerine tüm katılımcı gruplarından elde edilen verilerin bir arada analizi ve bulgulaştırılmanın daha doğru olacağına karar verilmiştir. Aksi takdirde birbirinin neredeyse aynı olan üç ayrı bulgu kümesinin tekrar yazılmak zorunda kalacağı ve bu durumun tezi okuyucu dostu olmaktan uzaklaştıracağı düşünüldükten bu karara varılmıştır. Araştırmacı, analizler sonucunda 13 alt tema ve 4 temaya ulaşmıştır.

2.4.5. Nitel Aşamada İnandırıcılık

Nitel çalışmalarda geçerlilik ve güvenilirlik kavramı, inandırıcılık olarak yer almaktadır (Creswell, 2017). Açıklayıcı karma yöntem olarak desenlenen bu araştırmanın nitel aşamasında inandırıcılığı sağlamak amacıyla çeşitli önlemler alınmıştır. Bunlar,

çoklu veri toplama teknikleri kullanılarak veri çeşitliliği sağlanması, toplanan verilerin analiz sürecine kadar düzenli bir şekilde saklanması, araştırma tekniklerine ilişkin pek çok aşamada uzman görüşlerine başvurulması ve çalışma boyunca sürecin tez danışmanı ve tez izleme komitesinin görüşleri doğrultusunda ilerlemesidir.

2.4.6. Karma araştırmada geçerlilik: Meşruluk

Bünyesinde barındırdığı yöntemlerin kendi dinamikleri doğrultusunda; verilerin geçerlilik, güvenilirlik ya da inandırıcılığını sağlamak için alınan önlemlerin yanı sıra uzmanlar, karma yöntem araştırmacılarının bizatihi yaptıkları karma araştırmaya yönelik de çeşitli önlemler alması gerektiğini belirtmektedirler (Onwuegbuzie ve Johnson 2006; Johnson ve Christensen 2014; Leko vd., 2023). Leko vd., (2023) özel eğitim alanında yapılan karma araştırmalarda, yüksek kaliteli çalışmalar planlamak için kalite göstergeleri arasında yer verdikleri meşruluk kavramını 10 başlık altında sıralamışlardır. Ancak bu çalışmada, daha açık bir şekilde ifade edildiği düşünüldüğü için hem Onwuegbuzie ve Johnson'ın (2006) hem Onwuegbuzie, Johnson ve Collins'in (2011) hem de Johnson ve Christensen'in (2014) kavramsallaştırmalarından yararlanılarak bu çalışma kapsamında yapılmaya çalışılan meşruluk çabaları sıralanmıştır. Meşruluk ve geçerlilik ifadeleri aynı anlamda ve birbirlerinin yerine gelecek şekilde kullanılmıştır.

İçeriden-Dışarıdan Bakış (*Inside-outside Validity*): Bu geçerlilik türü, araştırmacının yapacak olduğu çıkarımlarda bir yandan katılımcıların söylemlerini onların gözünden anlamaya çabalarken bir yandan da nesnel bir gözle tarafsız kalmaya çalışması olarak düşünülebilir. Bu çalışma kapsamında araştırmacı, tüm katılımcı gruplarının (öğretmen adayı, öğretmen ve akademisyen) rollerinde bulunmuştur. Ayrıca farklı çalışma koşullarında da (MEB, RAM ve ÖERM) öğretmen olarak çalışan araştırmacı yaklaşık 10 yıldır araştırma görevlisi olarak çalışmakta ve öğretmenlik uygulaması dersi yürütme deneyimi bulunmaktadır. Bu bağlamda araştırmacının, katılımcıların söylemlerine onların gözünden bakabilme yeterliliği ve çabasının olduğu söylenebilir. Ayrıca katılımcı ilgili yerlerde hem tez izleme komitesinin hem de alanında uzman kişilerin görüşlerine başvurarak yürüttüğü süreçlere görece daha dışarıdan, daha nesnel bakmaya çalışmıştır.

Paradigmatik/Felsefi Bakış (*Paradigmatic/philosophical validity*): Bu geçerlilik, araştırmacının karma araştırmaya ilişkin “bütünleşik” karma araştırma felsefi ve metodolojik paradigmasını ne ölçüde yansıttığı, anladığı ve belgelediği ile ilgilidir. Bu

araştırma kapsamında Türkiye’de özel eğitimde öğretmen yetiştirme sürecine yönelik hem geniş bir yelpazeden hem de derinlemesine bir görüş sağlanması açısından karma araştırma ile tasarlanmıştır. Çalışılması amaçlanan konunun neden yalnızca nitel ya da yalnızca nicel bir araştırma tasarımı yerine karma araştırma tasarımına gereksinim duyulduğu yöntem bölümünün başında detaylıca açıklanmıştır. Benzer bir gerekçe ile çalışılacak konuya ilişkin genellenebilir bir derinlik yakalama kaygısıyla çalışmada eş zamanlı değil de ardışık bir desen seçilerek araştırmanın bir boyutundan elde edilen verilerle ikinci boyutunun inşa edilmesi çabasının da yine bu geçerliliğe hizmet ettiği düşünülebilir. Ayrıca her iki yöntemden elde edilen bulgular ayrı ayrı ve sıralı bir biçimde verilmiş ve yapılan tümleşik çıkarımlarda (*Meta-inference*) farklı araştırma yöntemlerinden elde edilen bulguların birbiriyle uyuşan ve çelişen yönlerinin verilmeye çalışarak bu meşruluk sağlanmaya çabalanmıştır.

Orantılılık (*Commensurability validity*): Bu geçerlilik, karma bir araştırma sonucunda yapılan tümleşik çıkarımların karma bir dünya görüşünü ne ölçüde yansıttığını ifade eder. Bu durumu somutlaştırmak adına Gestalt ilkelerinden olan *Şekil-Zemin ilkesi* (bazen insan yüzü bazen şarap kadehini görebilme) verilmektedir. Uzmanlar, bu geçerliliği sağlamak adına karma araştırmaların tek kişi yerine farklı dünya görüşünü benimseyen ekiplerce yapılmasını önermektedirler. Bu çaba, bazen nicel görüş bazen de nitel görüşün orantılı bir biçimde yansıtılmasına yönelik bir çabadır. Bu çalışma bir tez çalışması olduğu için böyle bir durum söz konusu olmamakla birlikte araştırmacı ilgili yerlerde, hem nitel hem de nicel dünya görüşüne sahip olan uzmanların görüşlerine başvurarak bu geçerlilik türünü sağlamaya çabalamıştır.

Çoklu Geçerlilikler (*Multiple validities*): Bu geçerlilik, kullanılan her yöntemin geçerliliğine ilişkin yapılan çalışmalarla ilişkilidir. Bu çalışma kapsamında her bir yöntem için yapılan geçerlilik/inandırıcılık çalışmaları ilgili kısımlarda açıklanmaya çalışılmıştır.

Zayıflığı Azaltma (*Weakness minimization validity*): Bu geçerlilik, her iki yöntemin olası zayıflıklarını ön görüp bu zayıflıkların örtüşmesini önlemeye yönelik çabalar olarak düşünülebilir. Bu çalışma kapsamında, çalışmanın ilk aşaması olan nicel boyut tasarlanmadan önce mevcut alanyazının titiz bir şekilde taranmasının yanı sıra

Nicel boyut kapsamında;

✓ Kolay ulaşılabilen öğretmen ve öğretmen adaylarından kompozisyon yazılması istenmesi

- ✓ Alan uzmanları ile tekrarlı toplantılar düzenlenmesi

Nitel boyut kapsamında;

- ✓ Sıralı bir desenin tercih edilmesi
- ✓ Anketlerdeki betimleyici istatistiklerin yanıt frekanslarına göre sıralanıp önemli görülen maddelere yönelik görüşme soruları düzenlenmesi
- ✓ Geliştirilen ankete açık uçlu maddelerin eklenerek nicel yöntemle toplanacak olan verilerin belirlenmiş çerçevesini bir nebze olsun genişletilmeye çalışılması,

gibi çabaların bu çalışma kapsamında geçerliliği sağlamaya hizmet ettiği düşünülmektedir.

Sosyopolitiklik (*Sociopolitical validity*): Bu geçerlilik karma yöntemle tasarlanan çalışmalarda birden fazla paydaşın çıkarlarını, değerlerini ve bakış açılarını ele alma derecesi ile ilgilidir. Bu bağlamda araştırmacı, tümleşik çıkarımlar yaparken bütüncül bir bakış açısı sağlamaya çalışmanın yanı sıra her katılımcı grubunu doğrudan ilgilendiren durumlara ilişkin bulguların verilmesine de özen göstermeye çalışmıştır. Ayrıca araştırmacı hem kurumlara hem de politika yapıcılara; her bir katılımcı grubunun süreçteki rolünü iyileştirecek uygulanabilir öneriler getirerek paydaşların sesini ilgili birimlere aktarmaya çabalamıştır.

2.5. Etik

Bilimsel çalışmalarda, mutlaka dikkat edilmesi gereken temel etik ilkeler yer almaktadır. Araştırmalarda, hemen tüm dünyanın kabul ettiği etik ilkeler; katılımcılardan ya da velilerinden bilinçli onay almak, katılımcı bilgilerini saklı tutmak, katılımcıların psikolojik ve fizyolojik iyi oluşlarını zarara uğratacak durumlardan kaçınmak yanıltmama/aldatmama ve verilere sadık kalmaktır (Bogdan ve Biklen, 2007; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışma kapsamında, etik ilkeler doğrultusunda yapılanlar aşağıdaki şekilde sıralanabilir:

- Araştırma kapsamında gerçekleştirilen tüm uygulama ve veri toplama aşamaları için Anadolu Üniversitesi Etik Kurulu'nun onayı ve yazılı izni alınmıştır (EK-5).
 - Evrak Kayıt: 16.05.2022, Protokol No: 315832

- Araştırmanın nicel boyutunda katılımcılara araştırma amacı yazılı olarak açıklanmış ve onaylarına başvurulmuştur. Ayrıca kimliklerini belli edecek herhangi bir bilgi istenmemiştir.
- Araştırmanın nitel boyutunda araştırma amacı yazılı ve sözlü olarak açıklanmış ve onayları alınmıştır.
- Toplanan veriler gizli tutularak, katılımcı kimlik bilgilerini açığa çıkaracak betimlemelerden kaçınılmış ve katılımcılara kod isim atanmıştır.



ÜÇÜNCÜ BÖLÜM

3. BULGULAR

Bu bölümde mevcut özel eğitim öğretmen yetiştirme sürecinin incelenip, süreçte yer alan paydaşların görüşleri doğrultusunda nasıl bir hizmet öncesi özel eğitim öğretmenliği sürecinin yürütüldüğünün ortaya konması amacıyla toplanan verilerden oluşturulan bulgulara yer verilmiştir. İki aşamalı araştırmanın ilk boyutunda nicel veri toplama aracı olarak “Özel Eğitim Lisans Eğitimi Değerlendirme Anketi” kullanılmış, araştırmanın ikinci aşamasında ise nitel veri toplama teknikleri olan yarı yapılandırılmış görüşme, doküman ve yansıtılabilir araştırmacı günlüğü kullanılmıştır. Araştırmada her üç katılımcı grubundan aynı veri toplama araçları kullanılarak veri toplanmıştır.

3.1. Nicel Bulgular

3.1.1. Anket maddelerine verilen yanıtların dağılımı

Uygulanan anketlere verilen cevapların dağılımları tüm katılımcılar bağlamında Tablo 3.1 ve 3.2’de; öğretmen adayları bağlamında Tablo 3.3 ve 3.4’te; öğretmenler bağlamında Tablo 3.5 ve 3.6’da ve akademisyenler bağlamında Tablo 3.7 ve 3.8’de gösterilmiştir.

Tablo 3.1. *Tüm katılımcıların anket maddelerine ilişkin cevaplarının betimleyici istatistikleri (n= 375)*

No	Madde	Ort	SS	Yanıt Frekansları*			
				1	2	3	4
39	Zorunlu yabancı dil dersinde edindiğim donanımı, alanımdaki uluslararası gelişmeleri takip etmede kullanabilirim.	1,90	1,05	184	88	59	44
26	Yeterli öğretmenlik uygulaması deneyimine sahibim ^b	2,54	1,04	82	81	140	72
24	Tıbbi tanı ve değerlendirme raporlarını yorumlayabilirim ^b	2,72	0,94	48	88	161	78
2	Yeterli kuramsal bilgiye sahibim ^b	2,71	0,84	38	88	193	56
31	Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) çalışabilecek donanıma sahibim.	2,97	0,93	33	70	148	124
30	Öğretmenlik dışındaki olası rolleri de (müdür, müdür yardımcılığı, kurum koordinatörlüğü vb.) üstlenebilirim.	3,10	0,94	32	53	135	155
22	Öğrencilerin toplumsal kabullerini artırmaya yönelik farkındalık çalışmaları (seminer, sunu vb.) düzenleyebilirim ^b	3,06	0,91	29	59	148	139
18	Öğrencilerin özelliklerine uygun materyaller geliştirebilirim ^b	3,05	0,90	28	60	152	135
4	Temel öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilirim ^b	2,94	0,86	26	72	177	100
12	Öğrencilerin öğretimsel değerlendirmelerine uygun kararlar alabilirim	3,04	0,85	26	51	181	117
25	Yeterli öğretmenlik uygulaması deneyimine sahibim ^a	3,26	0,88	25	33	138	179
42	Ülkedeki ve dünyadaki sorunları çözmeye yönelik sorumluluk alırım.	3,11	0,89	25	54	150	146
16	Öğrencilerin farklı gelişim alanlarını (bilişsel, sosyal-duygusal, dil vb.) destekleyici öğretim etkinlikleri gerçekleştirebilirim ^b	3,13	0,88	24	51	152	148
20	Öğrencilerin eğitsel performanslarındaki değişimleri sistematik olarak kayıt altına alabilirim ^b	3,10	0,89	24	60	145	146
6	Öğrencilerin eğitsel performanslarını belirleyebilirim ^b	3,09	0,85	23	50	172	130
10	Öğrettiğim bilgi, beceri, kavram ya da davranışlara yönelik öğretimsel değerlendirme yapabilirim ^b	3,13	0,86	23	49	159	144
40	Birey ve toplum ile ilgili temel kavramları (etik, ahlak, insan hakları, demokrasi vb.) derinlemesine tartışabilirim.	3,14	0,88	23	52	148	152
8	Eğitim içeriğini, öğrencilerin özelliklerine göre bireyselleştirebilirim ^b	3,14	0,84	17	58	156	144
27	Özel eğitim yasa ve yönetmelikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.	3,10	0,74	14	43	211	107
23	Tıbbi tanı ve değerlendirme raporlarını yorumlayabilirim ^a	3,29	0,80	13	43	142	177
38	Yazı dilini yetkin bir biçimde kullanabilirim.	3,29	0,81	13	44	138	180
14	Öğrenme ortamlarını düzenleyebilirim ^b	3,27	0,77	12	37	163	163
36	Özel eğitime ilişkin temel kavramları (akıl, zihin, zeka, yetersizlik, engel, kayıp, vb.) derinlemesine tartışabilirim.	3,27	0,76	10	42	159	164
41	Evrensel değerlere uygun tutum ve davranışlar sergilerim.	3,47	0,72	9	22	128	216
21	Öğrencilerin toplumsal kabullerini artırmaya yönelik farkındalık çalışmaları (seminer, sunu vb.) düzenleyebilirim ^a	3,46	0,71	8	24	129	214

Not: * = 1: yanlış, 2: kısmen yanlış, 3: kısmen doğru, 4: doğru; a= kendi uzmanlık alanım için, b= diğer özel eğitim uzmanlık alanları için.

Tablo 3.2. (Devamı) *Tüm katılımcıların anket maddelerine ilişkin cevaplarının betimleyici istatistikleri (n= 375)*

No	Madde	Ort	SS	Yanıt Frekansları*			
				1	2	3	4
34	Mesleki gelişimime yönelik etkinlikleri takip edebilirim.	3,33	0,73	8	34	159	174
35	Mesleki yeterliliğim ile ilgili olarak kendimi değerlendirebilirim.	3,34	0,74	8	36	150	181
33	Bilimsel bilgi kaynaklarından etkili bir biçimde yararlanabilirim.	3,30	0,76	7	48	147	173
19	Öğrencilerin eğitsel performanslarındaki değişimleri sistematik olarak kayıt altına alabilirim ^a	3,54	0,66	6	16	122	231
1	Yeterli kuramsal bilgiye sahibim ^a	3,46	0,64	5	14	160	196
37	İnsanlarla iletişim kurarken etkili iletişim yöntemlerini kullanabilirim.	3,39	0,69	5	28	156	186
32	Bilimsel bilgi kaynaklarına (makale, tez, araştırma raporu vb.) ulaşabilirim.	3,49	0,67	3	28	128	216
3	Temel öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilirim ^a	3,62	0,57	2	11	114	248
11	Öğrencilerin öğretimsel değerlendirmelerine uygun kararlar alabilirim ^a	3,62	0,56	2	9	118	246
17	Öğrencilerin özelliklerine uygun materyaller geliştirebilirim ^a	3,60	0,60	2	17	109	247
28	Özel eğitim sürecinin yürütülmesinde paydaşlarla (aile, idareciler, diğer uzmanlar vb.) iş birliği yapabilirim.	3,67	0,56	2	12	94	267
29	Ailelerin, çocuklarının eğitime katılımını desteklemeye yönelik etkinlikler (bilgilendirme, rehberlik vb.) yapabilirim.	3,59	0,60	2	15	119	239
5	Öğrencilerin eğitsel performanslarını belirleyebilirim ^a	3,65	0,54	1	10	107	257
7	Eğitim içeriğini, öğrencilerin özelliklerine göre bireyselleştirebilirim ^a	3,69	0,53	1	9	95	270
9	Öğrettiğim bilgi, beceri, kavram ya da davranışlara yönelik öğretimsel değerlendirme yapabilirim ^a	3,65	0,56	1	13	104	257
15	Öğrencilerin farklı gelişim alanlarını (bilişsel, sosyal-duygusal, dil vb.) destekleyici öğretim etkinlikleri gerçekleştirebilirim ^a	3,65	0,55	1	12	103	259
13	Öğrenme ortamlarını düzenleyebilirim ^a	3,76	0,46		6	78	291

Not: * = 1: yanlış, 2: kısmen yanlış, 3: kısmen doğru, 4: doğru; a= kendi uzmanlık alanım için, b= diğer özel eğitim uzmanlık alanları için

Tablo 3.1 ve 3.2’de yer alan sonuçlar incelendiğinde araştırmanın tüm katılımcıların en yüksek frekansla (n=184) 39. maddeye (Zorunlu yabancı dil dersinde edindiğim donanımı, alanımdaki uluslararası gelişmeleri takip etmede kullanabilirim.) yanlış cevabı verdikleri görülmektedir. “Öğrenme ortamlarını düzenleyebilirim” (13.madde) maddesine ise hiçbir katılımcının yanlış cevabını vermediği ve en yüksek oranda (n=291) doğru cevabı alan maddenin de yine 13.madde olduğu görülmektedir.

Tablo 3.3. Katılımcı öğretmen adaylarının anket maddelerine ilişkin cevaplarının betimleyici istatistikleri (n= 132)

No	Madde	Ort	SS	Yanıt Frekansları*			
				1	2	3	4
39	Zorunlu yabancı dil dersinde edindiğim donanımı, alanımdaki uluslararası gelişmeleri takip etmede kullanabilirim.	2,06	1,16	60	29	18	25
24	Tıbbi tanı ve değerlendirme raporlarını yorumlayabilirim ^b	2,80	0,91	15	26	62	29
31	Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) çalışabilecek donanıma sahibim.	2,80	0,96	15	31	52	34
26	Yeterli öğretmenlik uygulaması deneyimine sahibim ^b	2,78	0,91	13	33	56	30
30	Öğretmenlik dışındaki olası rolleri de (müdür, müdür yardımcılığı, kurum koordinatörlüğü vb.) üstlenebilirim.	3,14	0,95	11	18	44	59
2	Yeterli kuramsal bilgiye sahibim ^b	2,79	0,81	10	30	70	22
25	Yeterli öğretmenlik uygulaması deneyimine sahibim ^a	3,23	0,83	7	13	55	57
22	Öğrencilerin toplumsal kabullerini artırmaya yönelik farkındalık çalışmaları (seminer, sunu vb.) düzenleyebilirim ^b	3,14	0,85	6	21	53	52
23	Tıbbi tanı ve değerlendirme raporlarını yorumlayabilirim ^a	3,23	0,82	6	14	56	56
27	Özel eğitim yasa ve yönetmelikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.	3,02	0,74	6	16	79	31
4	Temel öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilirim ^b	3,19	0,72	5	9	74	44
10	Öğrettiğim bilgi, beceri, kavram ya da davranışlara yönelik öğretimsel değerlendirme yapabilirim ^b	3,39	0,75	4	9	51	68
12	Öğrencilerin öğretimsel değerlendirmelerine uygun kararlar alabilirim	3,24	0,74	4	12	64	52
18	Öğrencilerin özelliklerine uygun materyaller geliştirebilirim ^b	3,32	0,78	4	14	50	64
40	Birey ve toplum ile ilgili temel kavramları (etik, ahlak, insan hakları, demokrasi vb.) derinlemesine tartışabilirim.	3,41	0,78	4	12	42	74
42	Ülkedeki ve dünyadaki sorunları çözmeye yönelik sorumluluk alırım.	3,43	0,76	4	10	43	75
16	Öğrencilerin farklı gelişim alanlarını (bilişsel, sosyal-duygusal, dil vb.) destekleyici öğretim etkinlikleri gerçekleştirebilirim ^b	3,36	0,75	3	13	50	66
21	Öğrencilerin toplumsal kabullerini artırmaya yönelik farkındalık çalışmaları (seminer, sunu vb.) düzenleyebilirim ^a	3,45	0,73	3	10	43	76
6	Öğrencilerin eğitsel performanslarını belirleyebilirim ^b	3,31	0,71	2	13	59	58
20	Öğrencilerin eğitsel performanslarındaki değişimleri sistematik olarak kayıt altına alabilirim ^b	3,36	0,73	2	14	51	65
3	Temel öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilirim ^a	3,63	0,60	1	5	36	90
7	Eğitim içeriğini, öğrencilerin özelliklerine göre bireyselleştirebilirim ^a	3,74	0,53	1	3	25	103
8	Eğitim içeriğini, öğrencilerin özelliklerine göre bireyselleştirebilirim ^b	3,41	0,70	1	13	49	69
9	Öğrettiğim bilgi, beceri, kavram ya da davranışlara yönelik öğretimsel değerlendirme yapabilirim ^a	3,70	0,57	1	4	29	98
11	Öğrencilerin öğretimsel değerlendirmelerine uygun kararlar alabilirim ^a	3,64	0,57	1	3	38	90

Not: * = 1: yanlış, 2: kısmen yanlış, 3: kısmen doğru, 4: doğru; a= kendi uzmanlık alanım için, b= diğer özel eğitim uzmanlık alanları için

Tablo 3.4. (Devamı) *Katılımcı öğretmen adaylarının anket maddelerine ilişkin cevaplarının betimleyici istatistikleri (n= 132)*

No	Madde	Ort	SS	Yanıt Frekansları*			
				1	2	3	4
19	Öğrencilerin eğitsel performanslarındaki değişimleri sistematik olarak kayıt altına alabilirim ^a	3,66	0,56	1	3	36	92
29	Ailelerin, çocuklarının eğitime katılımını desteklemeye yönelik etkinlikler (bilgilendirme, rehberlik vb.) yapabilirim.	3,73	0,52	1	2	28	101
37	İnsanlarla iletişim kurarken etkili iletişim yöntemlerini kullanabilirim.	3,62	0,61	1	6	35	90
1	Yeterli kuramsal bilgiye sahibim ^a	3,41	0,63	1	7	61	63
5	Öğrencilerin eğitsel performanslarını belirleyebilirim ^a	3,72	0,48		2	33	97
13	Öğrenme ortamlarını düzenleyebilirim ^a	3,83	0,40		1	21	110
14	Öğrenme ortamlarını düzenleyebilirim ^b	3,53	0,56		4	54	74
15	Öğrencilerin farklı gelişim alanlarını (bilişsel, sosyal-duygusal, dil vb.) destekleyici öğretim etkinlikleri gerçekleştirebilirim ^a	3,73	0,51		4	27	101
17	Öğrencilerin özelliklerine uygun materyaller geliştirebilirim ^a	3,64	0,58		7	33	92
28	Özel eğitim sürecinin yürütülmesinde paydaşlarla (aile, idareciler, diğer uzmanlar vb.) iş birliği yapabilirim.	3,84	0,37			21	111
32	Bilimsel bilgi kaynaklarına (makale, tez, araştırma raporu vb.) ulaşabilirim.	3,76	0,45		1	30	101
33	Bilimsel bilgi kaynaklarından etkili bir biçimde yararlanabilirim.	3,67	0,55		5	33	94
34	Mesleki gelişimime yönelik etkinlikleri takip edebilirim.	3,64	0,53		3	41	88
35	Mesleki yeterliliğim ile ilgili olarak kendimi değerlendirebilirim.	3,61	0,55		4	43	85
36	Özel eğitime ilişkin temel kavramları (akıl, zihin, zeka, yetersizlik, engel, kayıp, vb.) derinlemesine tartışabilirim.	3,43	0,60		7	61	64
38	Yazı dilini yetkin bir biçimde kullanabilirim.	3,61	0,59		7	37	88
41	Evrensel değerlere uygun tutum ve davranışlar sergilerim.	3,77	0,43			31	101

Not: * = 1: yanlış, 2: kısmen yanlış, 3: kısmen doğru, 4: doğru; a= kendi uzmanlık alanım için, b= diğer özel eğitim uzmanlık alanları için

Tablo 3.3 ve 3.4'te yer alan sonuçlar incelendiğinde araştırmanın tüm katılımcılarına benzer şekilde öğretmen adaylarında en yüksek frekansla (n=60) 39. maddeye (Zorunlu yabancı dil dersinde edindiğim donanımı, alanımdaki uluslararası gelişmeleri takip etmede kullanabilirim.) yanlış cevabını verdikleri görülmektedir. En yüksek doğru cevabı verilen madde ise 111 katılımcı cevabı ile "Özel eğitim sürecinin yürütülmesinde paydaşlarla (aile, idareciler, diğer uzmanlar vb.) iş birliği yapabilirim" (28.madde) maddesi olmuştur.

Tablo 3.5. Katılımcı öğretmenlerin anket maddelerine ilişkin cevaplarının betimleyici istatistikleri (n=124)

No	Madde	Ort	SS	Yanıt Frekansları*			
				1	2	3	4
39	Zorunlu yabancı dil dersinde edindiğim donanımı, alanımdaki uluslararası gelişmeleri takip etmede kullanabilirim.	1,96	1,06	57	30	22	15
26	Yeterli öğretmenlik uygulaması deneyimine sahibim ^b	2,66	1,09	28	17	48	31
2	Yeterli kuramsal bilgiye sahibim ^b	2,71	0,89	16	24	64	20
22	Öğrencilerin toplumsal kabullerini artırmaya yönelik farkındalık çalışmaları (seminer, sunu vb.) düzenleyebilirim ^b	3,08	0,96	13	13	49	49
24	Tıbbi tanı ve değerlendirme raporlarını yorumlayabilirim ^b	2,95	0,94	13	19	53	39
30	Öğretmenlik dışındaki olası rolleri de (müdür, müdür yardımcılığı, kurum koordinatörlüğü vb.) üstlenebilirim.	3,20	0,97	12	12	39	61
12	Öğrencilerin öğretimsel değerlendirmelerine uygun kararlar alabilirim	3,12	0,89	10	12	55	47
4	Temel öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilirim ^b	2,95	0,88	9	24	55	36
16	Öğrencilerin farklı gelişim alanlarını (bilişsel, sosyal-duygusal, dil vb.) destekleyici öğretim etkinlikleri gerçekleştirebilirim ^b	3,30	0,89	8	12	39	65
18	Öğrencilerin özelliklerine uygun materyaller geliştirebilirim ^b	3,12	0,85	7	17	54	46
6	Öğrencilerin eğitsel performanslarını belirleyebilirim ^b	3,25	0,80	6	10	55	53
10	Öğrettiğim bilgi, beceri, kavram ya da davranışlara yönelik öğretimsel değerlendirme yapabilirim ^b	3,22	0,84	6	15	49	54
20	Öğrencilerin eğitsel performanslarındaki değişimleri sistematik olarak kayıt altına alabilirim ^b	3,15	0,89	6	23	42	53
31	Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) çalışabilecek donanıma sahibim.	3,26	0,83	5	15	47	57
8	Eğitim içeriğini, öğrencilerin özelliklerine göre bireyselleştirebilirim ^b	3,29	0,80	4	15	46	59
21	Öğrencilerin toplumsal kabullerini artırmaya yönelik farkındalık çalışmaları (seminer, sunu vb.) düzenleyebilirim ^a	3,57	0,70	4	3	35	82
25	Yeterli öğretmenlik uygulaması deneyimine sahibim ^a	3,60	0,70	4	3	32	85
34	Mesleki gelişimime yönelik etkinlikleri takip edebilirim.	3,40	0,72	4	5	53	62
42	Ülkedeki ve dünyadaki sorunları çözmeye yönelik sorumluluk alırım.	3,38	0,73	4	6	53	61
40	Birey ve toplum ile ilgili temel kavramları (etik, ahlak, insan hakları, demokrasi vb.) derinlemesine tartışabilirim.	3,37	0,77	3	13	43	65
19	Öğrencilerin eğitsel performanslarındaki değişimleri sistematik olarak kayıt altına alabilirim ^a	3,60	0,66	2	6	31	85
23	Tıbbi tanı ve değerlendirme raporlarını yorumlayabilirim ^a	3,59	0,67	2	7	31	84
36	Özel eğitime ilişkin temel kavramları (akıl, zihin, zeka, yetersizlik, engel, kayıp, vb.) derinlemesine tartışabilirim.	3,50	0,67	2	6	44	72
1	Yeterli kuramsal bilgiye sahibim ^a	3,65	0,58	2	1	35	86
14	Öğrenme ortamlarını düzenleyebilirim ^b	3,41	0,66	1	9	52	62
17	Öğrencilerin özelliklerine uygun materyaller geliştirebilirim ^a	3,73	0,54	1	3	24	96

Not: * = 1: yanlış, 2: kısmen yanlış, 3: kısmen doğru, 4: doğru; a= kendi uzmanlık alanım için, b= diğer özel eğitim uzmanlık alanları için

Tablo 3.6. (Devamı) *Katılımcı öğretmenlerin anket maddelerine ilişkin cevaplarının betimleyici istatistikleri (n= 124)*

No	Madde	Ort	SS	Yanıt Frekansları*			
				1	2	3	4
27	Özel eğitim yasa ve yönetmelikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.	3,29	0,63	1	9	67	47
32	Bilimsel bilgi kaynaklarına (makale, tez, araştırma raporu vb.) ulaşabilirim.	3,53	0,66	1	8	39	76
33	Bilimsel bilgi kaynaklarından etkili bir biçimde yararlanabilirim.	3,40	0,62	1	6	59	58
35	Mesleki yeterliliğim ile ilgili olarak kendimi değerlendirebilirim.	3,56	0,60	1	4	43	76
41	Evrensel değerlere uygun tutum ve davranışlar sergilerim.	3,68	0,56	1	3	31	89
3	Temel öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilirim ^a	3,81	0,45		3	17	104
5	Öğrencilerin eğitsel performanslarını belirleyebilirim ^a	3,86	0,35			17	107
7	Eğitim içeriğini, öğrencilerin özelliklerine göre bireyselleştirebilirim ^a	3,86	0,35			17	107
9	Öğrettiğim bilgi, beceri, kavram ya da davranışlara yönelik öğretimsel değerlendirme yapabilirim ^a	3,81	0,40			24	100
11	Öğrencilerin öğretimsel değerlendirmelerine uygun kararlar alabilirim ^a	3,80	0,40			25	99
13	Öğrenme ortamlarını düzenleyebilirim ^a	3,90	0,30			12	112
15	Öğrencilerin farklı gelişim alanlarını (bilişsel, sosyal-duygusal, dil vb.) destekleyici öğretim etkinlikleri gerçekleştirebilirim ^a	3,77	0,46		2	24	98
28	Özel eğitim sürecinin yürütülmesinde paydaşlarla (aile, idareciler, diğer uzmanlar vb.) iş birliği yapabilirim.	3,84	0,39		1	18	105
29	Ailelerin, çocuklarının eğitime katılımını desteklemeye yönelik etkinlikler (bilgilendirme, rehberlik vb.) yapabilirim.	3,72	0,49		2	31	91
37	İnsanlarla iletişim kurarken etkili iletişim yöntemlerini kullanabilirim.	3,56	0,56		4	46	74
38	Yazı dilini yetkin bir biçimde kullanabilirim.	3,56	0,60		7	41	76

Not: * = 1: yanlış, 2: kısmen yanlış, 3: kısmen doğru, 4: doğru; a= kendi uzmanlık alanım için, b= diğer özel eğitim uzmanlık alanları için.

Tablo 3.5 ve 3.6’da yer alan öğretmenlere ilişkin sonuçlar araştırmanın tüm katılımcılarına ait en yüksek frekanslı “yanlış” ve “doğru” maddeleri ile uyum göstermektedir. En yüksek (n=57) yanlış cevabı alan madde “Zorunlu yabancı dil dersinde edindiğim donanımı, alanımdaki uluslararası gelişmeleri takip etmede kullanabilirim” iken en yüksek doğru (n=112) cevabı alan madde “Öğrenme ortamlarını düzenleyebilirim” maddesidir.

Tablo 3.7. Katılımcı akademisyenlerin anket maddelerine ilişkin cevaplarının betimleyici istatistikleri (n=119)

No	Madde	Ort	SS	Yanıt Frekansları*			
				1	2	3	4
39	Zorunlu yabancı dil dersinde edindiğim donanımı, alanımdaki uluslararası gelişmeleri takip etmede kullanabilirim.	1,66	0,87	67	29	19	4
26	Yeterli öğretmenlik uygulaması deneyimine sahibim ^b	2,14	1,00	41	31	36	11
24	Tıbbi tanı ve değerlendirme raporlarını yorumlayabilirim ^b	2,39	0,86	20	43	46	10
18	Öğrencilerin özelliklerine uygun materyaller geliştirebilirim ^b	2,68	0,96	17	29	48	25
42	Ülkedeki ve dünyadaki sorunları çözmeye yönelik sorumluluk alırım.	2,48	0,84	17	38	54	10
20	Öğrencilerin eğitsel performanslarındaki değişimleri sistematik olarak kayıt altına alabilirim ^b	2,77	0,96	16	23	52	28
40	Birey ve toplum ile ilgili temel kavramları (etik, ahlak, insan hakları, demokrasi vb.) derinlemesine tartışabilirim.	2,61	0,85	16	27	63	13
6	Öğrencilerin eğitsel performanslarını belirleyebilirim ^b	2,68	0,89	15	27	58	19
25	Yeterli öğretmenlik uygulaması deneyimine sahibim ^a	2,93	0,96	14	17	51	37
10	Öğrettiğim bilgi, beceri, kavram ya da davranışlara yönelik öğretimsel değerlendirme yapabilirim ^b	2,76	0,88	13	25	59	22
16	Öğrencilerin farklı gelişim alanlarını (bilişsel, sosyal-duygusal, dil vb.) destekleyici öğretim etkinlikleri gerçekleştirebilirim ^b	2,71	0,85	13	26	63	17
31	Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) çalışabilecek donanıma sahibim.	2,86	0,95	13	24	49	33
38	Yazı dilini yetkin bir biçimde kullanabilirim.	2,66	0,85	13	30	60	16
2	Yeterli kuramsal bilgiye sahibim ^b	2,63	0,82	12	34	59	14
4	Temel öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilirim ^b	2,64	0,88	12	39	48	20
8	Eğitim içeriğini, öğrencilerin özelliklerine göre bireyselleştirebilirim ^b	2,68	0,83	12	30	61	16
12	Öğrencilerin öğretimsel değerlendirmelerine uygun kararlar alabilirim	2,72	0,84	12	27	62	18
14	Öğrenme ortamlarını düzenleyebilirim ^b	2,84	0,88	11	24	57	27
22	Öğrencilerin toplumsal kabullerini artırmaya yönelik farkındalık çalışmaları (seminer, sunu vb.) düzenleyebilirim ^b	2,94	0,93	10	25	46	38
30	Öğretmenlik dışındaki olası rolleri de (müdür, müdür yardımcılığı, kurum koordinatörlüğü vb.) üstlenebilirim.	2,95	0,89	9	23	52	35
36	Özel eğitime ilişkin temel kavramları (akıl, zihin, zeka, yetersizlik, engel, kayıp, vb.) derinlemesine tartışabilirim.	2,86	0,86	8	29	54	28
41	Evrensel değerlere uygun tutum ve davranışlar sergilerim.	2,92	0,80	8	19	66	26
27	Özel eğitim yasa ve yönetmelikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.	2,97	0,80	7	18	65	29
35	Mesleki yeterliliğim ile ilgili olarak kendimi değerlendirebilirim.	2,82	0,78	7	28	64	20
33	Bilimsel bilgi kaynaklarından etkili bir biçimde yararlanabilirim.	2,76	0,80	6	37	55	21

Not: * = 1: yanlış, 2: kısmen yanlış, 3: kısmen doğru, 4: doğru; a= kendi uzmanlık alanım için, b= diğer özel eğitim uzmanlık alanları için

Tablo 3.8. (Devamı) *Katılımcı akademisyenlerin anket maddelerine ilişkin cevaplarının betimleyici istatistikleri (n= 119)*

No	Madde	Ort	SS	Yanıt Frekansları*			
				1	2	3	4
23	Tıbbi tanı ve değerlendirme raporlarını yorumlayabilirim	3,04	0,82	5	22	55	37
34	Mesleki gelişimime yönelik etkinlikleri takip edebilirim.	2,92	0,74	4	26	65	24
37	İnsanlarla iletişim kurarken etkili iletişim yöntemlerini kullanabilirim.	2,97	0,69	4	18	75	22
19	Öğrencilerin eğitsel performanslarındaki değişimleri sistematik olarak kayıt altına alabilirim ^a	3,34	0,71	3	7	55	54
1	Yeterli kuramsal bilgiye sahibim ^a	3,31	0,65	2	6	64	47
28	Özel eğitim sürecinin yürütülmesinde paydaşlarla (aile, idareciler, diğer uzmanlar vb.) iş birliği yapabilirim.	3,30	0,71	2	11	55	51
32	Bilimsel bilgi kaynaklarına (makale, tez, araştırma raporu vb.) ulaşabilirim.	3,13	0,74	2	19	59	39
3	Temel öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilirim ^a	3,41	0,59	1	3	61	54
5	Öğrencilerin eğitsel performanslarını belirleyebilirim ^a	3,36	0,65	1	8	57	53
11	Öğrencilerin öğretimsel değerlendirmelerine uygun kararlar alabilirim ^a	3,41	0,63	1	6	55	57
15	Öğrencilerin farklı gelişim alanlarını (bilişsel, sosyal-duygusal, dil vb.) destekleyici öğretim etkinlikleri gerçekleştirebilirim ^a	3,44	0,63	1	6	52	60
17	Öğrencilerin özelliklerine uygun materyaller geliştirebilirim ^a	3,42	0,64	1	7	52	59
21	Öğrencilerin toplumsal kabullerini artırmaya yönelik farkındalık çalışmaları (seminer, sunu vb.) düzenleyebilirim ^a	3,36	0,69	1	11	51	56
29	Ailelerin, çocuklarının eğitime katılımını desteklemeye yönelik etkinlikler (bilgilendirme, rehberlik vb.) yapabilirim.	3,29	0,67	1	11	60	47
7	Eğitim içeriğini, öğrencilerin özelliklerine göre bireyselleştirebilirim ^a	3,45	0,59		6	53	60
9	Öğrettiğim bilgi, beceri, kavram ya da davranışlara yönelik öğretimsel değerlendirme yapabilirim ^a	3,42	0,63		9	51	59
13	Öğrenme ortamlarını düzenleyebilirim ^a	3,54	0,58		5	45	69

Not: * = 1: yanlış, 2: kısmen yanlış, 3: kısmen doğru, 4: doğru; a= kendi uzmanlık alanım için, b= diğer özel eğitim uzmanlık alanları için

Tablo 3.7 ve 3.8’de sunulan akademisyenlerin anket sonuçları tüm katılımcılar ve öğretmenlere ait en yüksek frekanslı “yanlış” ve “doğru” maddeleri ile uyumlu bulunmuştur.

Katılımcıların cevapları incelendiğinde en yüksek frekansa sahip yanlış ve doğru seçeneklerinin tüm katılımcı grupları bağlamında uyumlu oldukları, sadece öğretmen adaylarında kendi uzmanlık alanı için “Öğrenme ortamlarını düzenleyebilirim” seçeneğinin ilk değil en yüksek ikinci doğru cevabı alan madde olduğu görülmektedir.

3.1.2. Açık uçlu maddelere verilen yanıtların dağılımı

Anket kapsamında; “Lisans eğitiminiz ile ilgili gözlemlediğiniz sorunlar nelerdir?” ve “Daha nitelikli bir lisans eğitimi için önerileriniz nelerdir?” şeklinde sorulan açık uçlu soruları yanıtlayan katılımcı sayılarına ilişkin bulgular Tablo 3.9’da gösterilmektedir. Bazı katılımcılar, birden fazla sorun ya da çözüm önerisi belirtmişlerdir.

Tablo 3.9. *Nitel boyutlara ilişkin katılımcı sayıları*

	Öğretmen Adayı	Öğretmen	Akademisyen
Anket Maddeleri	132	124	119
Sorun (Açık uçlu)	95	73	84
Çözüm Önerisi (Açık uçlu)	92	72	82

3.1.2.1. Sorunlar

Anket kapsamında; “Lisans eğitiminiz ile ilgili gözlemlediğiniz sorunlar nelerdir?” sorusuna ilişkin belirtilen ifadeler yer verilmiştir.

Tablo 3.10. *Öğretmen sorunları*

Sıra	İfadeler	n	%
1	Yetersiz uygulama deneyimi	30	25,64
2	Derslerin verimsiz geçmesi	25	21,37
3	Teori ile pratik arasındaki boşluk	20	17,09
4	Alanların birleştirilmesi	18	15,38
5	Akademisyen niteliğinin yetersiz olması	13	11,11
6	Öğretmen adaylarına saygın davranılmaması	6	5,13
7	Akademisyen sayısının yetersiz olması	3	2,56
8	Öğretmenin aydın rolünün göz ardı edilmesi	1	0,85
9	Değerlendirmede yaşanan sorunlar	1	0,85

Tablo 3.10’da sunulan bulgulara göre öğretmenlerin belirttiği sorunlara bakıldığında en fazla karşımıza çıkan sonuçların “Yetersiz uygulama deneyimi”, “Derslerin verimsiz geçmesi” ve “Teori ve pratik arasındaki boşluk” olduğu görülmektedir.

Tablo 3.11. Öğretmen adayı sorunları

Sıra	İfadeler	n	%
1	Yetersiz uygulama deneyimi	41	27,70
2	Derslerin verimsiz geçmesi	32	21,62
3	Akademisyen niteliğinin yetersiz olması	26	17,57
4	Alanların birleştirilmesi	15	10,14
5	Akademisyen sayısının yetersiz olması	14	9,46
6	Teori ile pratik arasındaki boşluk	8	5,41
7	Öğretmen adaylarına saygın davranılmaması	5	3,38
8	Değerlendirmede yaşanan sorunlar	5	3,38
9	Öğretmenin aydın rolünün göz ardı edilmesi	1	0,68
10	Düşük öğretmen adayı motivasyonu	1	0,68

Tablo 3.11’e bakıldığında öğretmen adaylarının belirttiği sorunlara bakıldığında en fazla karşımıza çıkan sonuçların “Yetersiz uygulama deneyimi”, “Derslerin verimsiz geçmesi” ve “Akademisyen niteliğinin yetersiz olması” olduğu görülmektedir.

Tablo 3.12. Akademisyen sorunlar

Sıra	İfadeler	n	%
1	Derslerin verimsiz geçmesi	25	14,37
2	Akademisyen sayısının yetersiz olması	23	13,22
3	Yetersiz uygulama deneyimi	22	12,64
4	Alanların birleştirilmesi	22	12,64
5	Akademisyen niteliğinin yetersiz olması	20	11,49
6	Düşük öğretmen adayı motivasyonu	19	10,92
7	Değerlendirmede yaşanan sorunlar	14	8,05
8	Kontenjan fazlalığı	14	8,05
9	Sistemin öğretmen yetiştirme kaygısının bulunmaması	12	6,90
10	Öğretmenin aydın rolünün göz ardı edilmesi	3	1,72

Tablo 3.12’de yer alan sonuçlara göre akademisyenlerin belirttiği sorunlara bakıldığında en fazla karşımıza çıkan sonuçların “Derslerin verimsiz geçmesi”, “Akademisyen sayısının yetersiz olması”, “Yetersiz uygulama deneyimi”, ve “Alanların birleştirilmesi” olduğu görülmektedir.

Tablo 3.13. Tüm grupların sorunları

Sıra	Gruplar	İfadeler	n	%
1	1.2.3.	Yetersiz uygulama deneyimi	94	21,36
2	1.2.3.	Derslerin verimsiz geçmesi	82	18,64
3	1.2.3.	Akademisyen niteliğinin yetersiz olması	59	13,41
4	1.2.3.	Alanların birleştirilmesi	55	12,50
5	1.2.3.	Akademisyen sayısının yetersiz olması	40	9,09
6	1.2.	Teori ile pratik arasındaki boşluk	28	6,36
7	2.3.	Düşük öğretmen adayı motivasyonu	20	4,55
8	1.2.3.	Değerlendirmede yaşanan sorunlar	20	4,55
9	3.	Kontenjan fazlalığı	14	3,18
10	3.	Sistemin öğretmen yetiştirme kaygısının bulunmaması	12	2,73
11	1.2.	Öğretmen adaylarına saygın davranılmaması	11	2,50
12	1.2.3.	Öğretmenin aydın rolünün göz ardı edilmesi	5	1,14

*1. Grup Öğretmenler, 2. Grup Öğretmen adayları, 3. Grup Akademisyenler

Tablo 3.13’de sunulan bulgular incelendiğinde tüm katılımcı gruplarının belirttiği sorunlara bakıldığında en fazla karşımıza çıkan sonuçların “Yetersiz uygulama deneyimi”, “Derslerin verimsiz geçmesi” ve “Akademisyen niteliğinin yetersiz olması” olduğu görülmektedir. “Teori ile pratik arasındaki boşluk” ve Öğretmen adaylarına saygın davranılmaması” maddeleri öğretmen ve öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir. “Düşük öğretmen adayı motivasyonu” ifadesi Öğretmen adayı ve Akademisyenler tarafından dile getirilmiştir. “Kontenjan fazlalığı” ve “Sistemin öğretmen yetiştirme kaygısının bulunmaması” maddeleri ise yalnızca Akademisyenler tarafından dile getirilmiştir.

3.1.2.2. Çözüm Önerileri

Tablo 3.14. Öğretmen çözüm önerisi

Sıra	İfadeler	n	%
1	Uygulamanın artırılması	25	34,25
2	Derslerin daha verimli işlenmesi	15	20,55
3	Akademisyen niteliğinin artırılması	12	16,44
4	Teori ile pratiği giderecek uygulamalar yapılması	7	9,59
5	Öğretmen adaylarına saygın davranılması, desteklenmesi	5	6,85
6	Değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesi	5	6,85
7	Alanların ayrılması	2	2,74
8	Akademisyen sayısının artırılması	1	1,37
9	Öğretmenin aydın rolünün öncelenmesi	1	1,37

Tablo 3.14’e göre öğretmenlerin belirttiği çözüm önerilerine bakıldığında en fazla karşımıza çıkan sonuçların “Uygulamanın artırılması”, “Derslerin daha verimli işlenmesi” ve “Akademisyen niteliğinin artırılması” olduğu görülmektedir.

Tablo 3.15. Öğretmen adayı çözüm önerisi

Sıra	İfadeler	n	%
1	Uygulamanın artırılması	60	55,56
2	Derslerin daha verimli işlenmesi	21	19,44
3	Akademisyen niteliğinin artırılması	13	12,04
4	Değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesi	5	4,63
5	Akademisyen sayısının artırılması	3	2,78
6	Alanların ayrılması	3	2,78
7	Öğretmen adaylarına saygın davranılması, desteklenmesi	2	1,85
8	Teori ile pratiği giderecek uygulamalar yapılması	1	0,93

Tablo 3.15’e göre öğretmen adaylarının belirttiği çözüm önerilerine bakıldığında en fazla karşımıza çıkan sonuçların “Uygulamanın artırılması”, “Derslerin daha verimli işlenmesi” ve “Akademisyen niteliğinin artırılması” olduğu görülmektedir.

Tablo 3.16. Akademisyen çözüm önerisi

Sıra	İfadeler	n	%
1	Uygulamanın artırılması	35	22,88
2	Akademisyen sayısının artırılması	21	13,73
3	Kontenjanların azaltılması	19	12,42
4	Alanların ayrılması	16	10,46
5	Derslerin daha verimli işlenmesi	11	7,19
6	Öğretmenin aydın rolünün öncelenmesi	10	6,54
7	Akademisyen niteliğinin artırılması	9	5,88
8	Sistemin öğretmen yetiştirmeyi öncelenmesi	9	5,88
9	Bölüme kabul koşulu	7	4,58
10	Öğretmen adaylarının motive edilmesi-desteklenmesi	7	4,58
11	Değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesi	5	3,27
12	Teori ile pratiği giderecek uygulamalar yapılması	4	2,61

Tablo 3.16’ya göre Akademisyenlerin belirttiği çözüm önerilerine bakıldığında en fazla karşımıza çıkan sonuçların “Uygulamanın artırılması”, “Akademisyen sayısının artırılması” ve “Kontenjanların azaltılması” olduğu görülmektedir.

Tablo 3.17. *Tüm grupların çözüm önerileri*

Sıra	Gruplar	İfadeler	n	%
1	123	Uygulamanın arttırılması	120	35,19
2	123	Derslerin daha verimli işlenmesi	47	13,78
3	123	Akademisyen niteliğinin arttırılması	34	9,97
4	123	Akademisyen sayısının arttırılması	25	7,33
5	123	Alanların ayrılması	21	6,16
6	3	Kontenjanların azaltılması	19	5,57
7	123	Değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesi	15	4,40
8	123	Öğretmen adaylarının motive edilmesi-desteklenmesi	14	4,11
9	123	Teori ile pratik arasındaki boşluğun giderilmesi	12	3,52
10	13	Öğretmenin aydın rolünün öncelenmesi	11	3,23
11	3	Sistemin öğretmen yetiştirmeyi öncelenmesi	9	2,64
12	3	Bölüme kabul koşulu getirilmesi	7	2,05
13	12	Öğretmen adaylarına saygın davranılması, desteklenmesi	7	2,05

*1. Grup Öğretmenler, 2. Grup Öğretmen adayları, 3. Grup Akademisyenler

Tablo 3.17’ye göre tüm katılımcı gruplarının belirttiği çözüm önerilerine bakıldığında en fazla karşımıza çıkan sonuçların “Uygulamanın arttırılması”, “Derslerin daha verimli işlenmesi” ve “Akademisyen niteliğinin arttırılması” olduğu görülmektedir. “Öğretmenin aydın rolünün öncelenmesi” maddesi öğretmenler ve akademisyenler tarafından dile getirilmiştir. “Öğretmen adaylarına saygın davranılması, desteklenmesi” ifadesi Öğretmenler ve Öğretmen adayları tarafından dile getirilmiştir. “Kontenjanların azaltılması”, “Sistemin öğretmen yetiştirmeyi öncelenmesi” ve “Bölüme kabul koşulu getirilmesi” maddeleri ise yalnızca akademisyenler tarafından dile getirilmiştir.

3.2. Nitel Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde nitel boyutta elde edilen verilerin analizi sonrasında oluşturulan bulgulara yer verilmiştir. Verilerin analizi sonucunda 13 alt tema ve 4 temaya ulaşılmıştır. Ulaşılan temalar a) Programın Değerlendirilmesi, b) Derslerin Verimliliği, c) Paydaşların Niteliği, d) Programın İyileştirilmesi'dir. Analiz sonucunda ulaşılan tema ve alt temalara Tablo 3.18'da yer verilmiştir.

Bulgular kısmında yer verilen alıntılardaki konuyla doğrudan ilişkili olmayan ifade ya da cümlelerin çıkartıldığında oluşan boşlukların belirtilmesi için köşeli parantez içinde altı nokta [.....] kullanılmıştır. Katılımcıların gizliliğinin korunması adına yapılan düzenlemeler köşeli parantez [] içerisinde belirtilmiştir. Akademisyenleri belirtmek için "A", öğretmenleri belirtmek için "Ö", öğretmen adaylarını belirtmek için ise "L" harfleri kullanılmıştır. Tüm tema ve alt temalara yönelik, tüm katılımcı gruplarının görüşleri bulunmaktadır. Veriler, tüm katılımcı gruplarından aynı veri toplama aracı kullanılarak toplandığından; okunurluğun kolaylaştırılması adına tüm katılımcı gruplarının görüşleri ortak bir şekilde verilmiştir

Tablo 3.18. Tema ve Alt Tema Tablosu

Temalar	Alt temalar
Programın değerlendirilmesi	Programın birleştirilmesi Program çıktıları
Derslerin verimliliği	Teorik boyut Uygulama boyutu Ölçme değerlendirme süreci Öğretmenlik uygulaması
Paydaşların niteliği	Akademisyenler Öğretmenler ve öğretmen adayları
Programın iyileştirilmesi	Akademisyenlerin yetki alanına giren öneriler Bölümlerin-Üniversitelerin yetki alanına giren öneriler MEB'in yetki alanına giren öneriler YÖK'ün yetki alanına giren öneriler Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öneriler

3.2.1. Programın değerlendirilmesi

Gerçekleştirilen analizler sonucunda ulaşılan ilk tema olarak karşımıza Programın Değerlendirilmesi çıkmaktadır. İlgili tema doğrultusunda ulaşılan alt temalar; Programın Birleştirilmesi ve Program Çıktıları'dır.

3.2.1.1. Programın birleştirilmesi

Bu alt temaya ilişkin bulgular, Şekil 3.1.'de sunulmuştur.



Şekil 3.1. Programın Birleştirilmesi Alt Teması Bulgu Özeti

Yapılan analiz sonucunda, tüm katılımcı gruplarının özel eğitim alanlarının birleştirilmesine ilişkin görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar, alanların birleştirilmesinin MEB bünyesinde atamaların birleştirilmesinin doğal sonucu olduğu yönünde görüş bildirirken, bazı katılımcılar alınan bu kararı doğru, bazıları ise yanlış olarak değerlendirmiştir. Ayrıca, bazı katılımcılar sürecin başlangıcında alınan kararı doğru bulduklarını ifade etmiş, ancak süreç ilerledikçe bu kararın yanlış olduğunu düşündüklerini araştırmacıyla paylaşmışlardır.

A1, alanların birleştirilmesini atamaların birleştirilmesinin doğal bir sonucu olarak değerlendirerek, “Buna neden olan şey Millî Eğitim Bakanlığının işte işitme engelliler öğretmenliği ya da zihin engelliler öğretmenliği olarak değil de doğrudan özel eğitim öğretmeni olarak her branştan mezun olanı atamasıydı.” ifadelerini kullanmıştır. Benzer bir uygulamanın geçmişte de yapıldığını, “Daha önce de özel eğitim bölümünün birleştirildiğini, ancak uzun yıllar boyunca ayrı bir şekilde eğitim verildiğini biliyoruz.” sözleriyle dile getiren Ö1, görüşlerini “Bizim dönemimizde birleştirilmesi, bir nevi

atamaların tek elden yapılması ve atama ihtiyaçlarının merkezi olarak karşılanması amacıyla ortaya çıktı diye düşünüyorum.” şeklinde dile getirmiştir.

A2 ise alanların birleştirilmesi ile ilgili olarak, “Şimdi bu bahsetmiş olduğumuz birleştirmenin gerekçesi aslında kaynak planlamasıyla ilgili bir şey. Herhangi bir bilimsel, teorik, araştırma bulgularına dayalı bir birleştirme olduğunu düşünmüyorum.” sözleriyle bu birleştirmenin bilimsel bir temele dayanmadığını belirtmiştir. Bakanlık yetkilileri ile gerçekleştirdikleri görüşmelerden yola çıkarak alanların birleştirilmesine yönelik çıkarımda bulunan A2, yetkililerin bütçede özel eğitime ayrılan payı çok yüksek bulduklarını vurgulamış ve bu duruma ilişkin MEB’in aldığı önlemi “Bunun çok büyük bir yük olduğunu düşündükleri için öncelikle kapsayıcı eğitime yaklaşım olarak daha fazla önem vermeye başladılar; arkasından da dediler ki öğretmenlerin hepsini birleştirelim.” sözleriyle dile getirmiştir.

Alanların birleştirilmesinin, sahaya dönük, pratik bir eylem olduğunu ve doğru bulunduğunu belirten A11 bu düşüncesini “Mesela bizden Braille almadan öğrenci mezun olmuyor veya işte bir otizm dersi almadan mezun olmuyor. Bunu da ayarlayabildik bölüm olarak. Bence bu daha iyi oldu, atamayı düşündüğümüzde. Çünkü milli eğitimle bir örtüşüklük yakalamış olduk.” sözleriyle bu durumu açıklamışken; böylece öğretmen adaylarının sahada karşılaçakları tüm gruplara yönelik dersler alarak mezun olabileceklerini ise “En azından şey bahanesi de olmuyor ben görmeciymdim zihne geldim, zihinciymdim görmeye gittim veya işitmeciymdim de hiç alakam olmayan görmeye geldim falan gibi bir durum olmayacağı için bana mantıklı geldi bu özel eğitim bölümü olarak birleşmek.” şeklinde dile getirmiştir. Eksikleri olmasına rağmen alanların birleşmesini doğru bulunduğunu ifade eden A9 bu durumu, “Daha önceki programın da ya da yapılanmanın da artısı, eksisi vardı; şu andaki programın da artısı, eksisi var. Bence genel olarak bakıldığında iyi oldu ama modelin eksik olduğunu düşünüyorum. Yani genel itibarıyla evet birleştirilmeliydi.” sözleriyle ifade etmişken özel yetenek alanının bu birleşmenin dışında tutularak yalnızca yetersizlik alanlarının birleştirilmesi gerektiğini “Belki üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenliğini karşılıyor mu? Onu çok cevap veremeyeceğim ama yetersizlik gruplar açısından birleştirilmesinin iyi olduğu görüşündeyim ama modelin eksik kaldığı düşünüyorum.” sözleriyle dile getirmiştir.

Alanlarının birleştirilmesini ilk başta doğru bulduğu halde zaman içinde fikri değişerek yanlış olduğunu düşünen Ö6 bu durumu, “Yani ilkin aslında çok hani ilk tercih ederken çok iyi diye düşünmüştüm. İşte atandığımda ya da çalıştığımda falan daha hani

yetkin olacağımı düşündüm ama asla öyle değil.” sözleriyle aktarmıştır. Benzer gerekçelerle Ö3 de ilkin alanların birleştirilmesini doğru bulmasına karşın, zamanla fikrinin değiştiğini, “Alanların birleştirilmesi aslında kazandığımda iyi olduğunu düşünmüştüm ama sonradan şunu fark ettim; bu, bence olumsuz bir durum çünkü [....] uzmanlaşmada problem yaşıyoruz.” şeklinde dile getirmiştir.

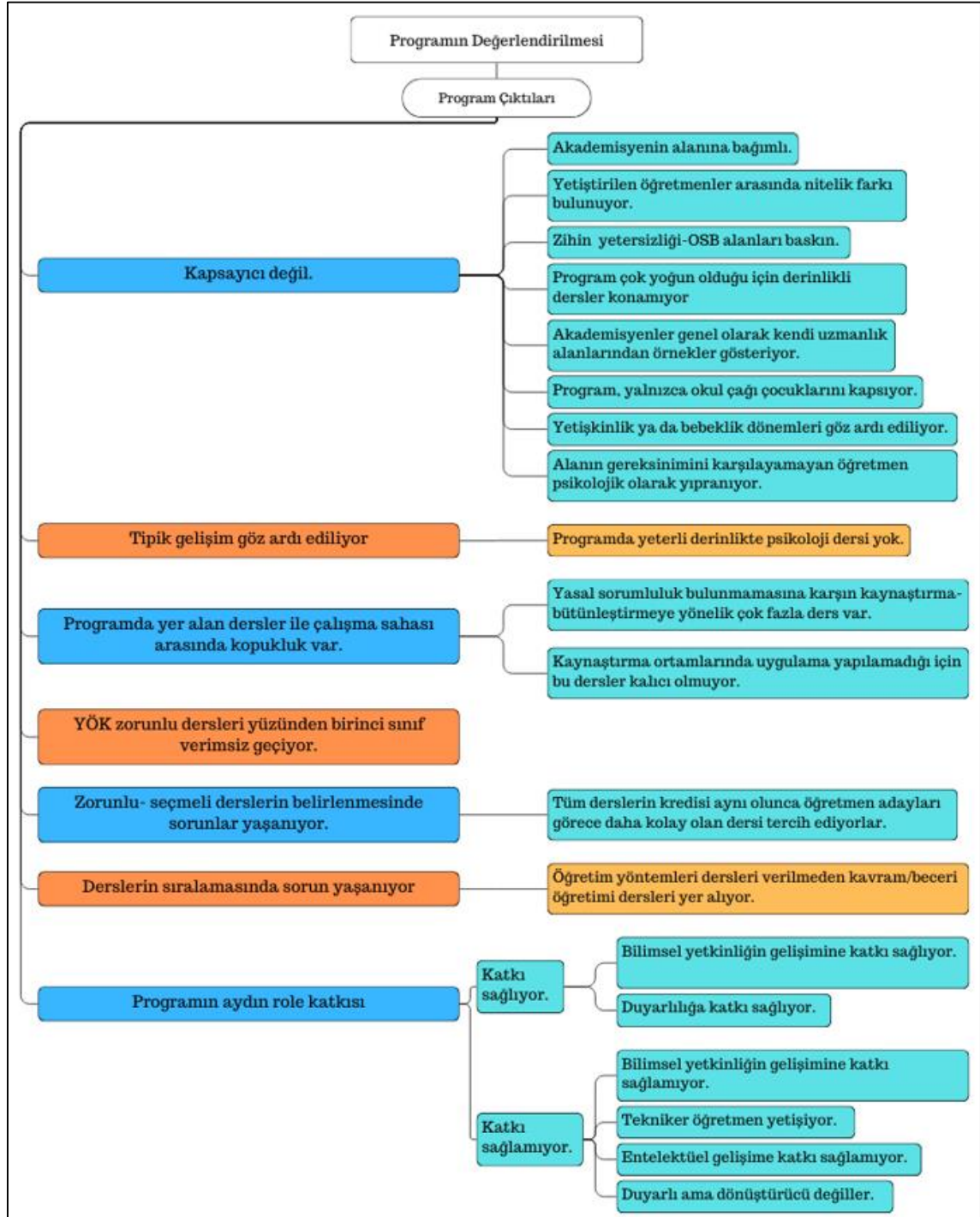
Bununla birlikte bu birleşmeyi doğru bulmadığını bildiren A2 bu durumu, *“Normalde bizim beklediğimiz şu, teoriden hareketle pratik uygulamalara geçeriz. Ancak burada tam tersi, ne oldu? Uygulanmadan hareketle öğretim programı tasarlamış olduk.”* sözleriyle YÖK’ün mecburen MEB’e uyduğunu ifade etmişken bu durumun olumsuz sonuçlarını ise *“Bunun hani kaotik bir yapı oluşturacağı çok belliydi ve bu yaklaşımdan sonra zaten 3-4 tane; sürekli program değişiyor, her yıl program değişiyor ve bu da şu oluyor; yani öğrencilerimiz arasında kültür aktarımını engelliyor.”* şeklinde dile getirmiştir.

Program süresinin değişmeden kapsamının genişletilmesine vurgu yapan L3 ise düşüncelerini, *“Alanların birleştirilmesinin öğretmen adayları üzerinde çok baskı kurduğunu düşünüyorum çünkü eğitimi niteliksizleştirdiğini düşünüyorum açıkçası. Çünkü az bir sürede karmaşık bir programda her alandan bir şeyler almaya çalışıyoruz.”* şeklinde ifade ederken bu durumu, *“Bu aslında şey gibi... Çok fazla yemek yapılmış bir masaya gidip aslında hiçbir şeyin tadına varamamak ve hepsinden az yemek gibi bir şey ama hiçbir şekilde anlamıyorsunuz.”* sözleriyle örneklemiştir. Artan ders yükü ile birlikte programa ilişkin hislerini ise *“Sanki öğretmen yetiştirmiyoruz da daha sonrasında tekrar uzman öğretici olmak için para verip, kurs alanlar için hızlandırılmış bir şey görüyoruz gibi hissettiriyor bana; böyle hissediyorum.”* şeklinde aktarmıştır.

Benzer şekilde programda çok yoğun bir ders yükünün olduğunu ifade eden A2, *“Programın içeriğine ve derslere şöyle bir baktığımız zaman hani aşırı bir ders yükünün olduğunu görüyorum. Bu programda her şeyden birer parça, birer parça bulunuyor.”* şeklindeki ifade etmiştir. Ayrıca benzer uygulamaların, Sosyal Bilimler Öğretmenliği, Fen Bilimleri Öğretmenliği programlarında da yapılarak bir alanda uzmanlaşmanın önüne geçildiğini *“Fen bilgisi öğretmenine baktığımızda örneğin yarım fizikçi, yarım kimyacı, yarım biyolog fen dersine girdiği zaman fizik dersindeki hani teorik bilginin çok azına sahip.”* sözleriyle bildirmiştir.

3.2.1.2. Program çıktıları

Bu alt temaya ilişkin bulgular, Şekil 3.2.'de sunulmuştur.



Şekil 3.2. Program Çıktıları Alt Teması Bulgu Özeti

Programın çıktıları alt teması kapsamında katılımcılar, programın özel eğitim alanlarını yeterince kapsamadığını, programda yer alan dersler ile çalışma sahası arasında

kopukluk bulunduğunu, programın uzmanlaşmayı engellediğini ve mevcut programın tipik gelişimin öğrenilmesine olanak tanımadığını ifade etmişlerdir. Ayrıca, derslerin sıralamasında sorunlar olduğunu dile getiren katılımcılar, programın öğretmen adaylarının "aydın" rolüne katkısına yönelik değerlendirmelerde de bulunmuşlardır.

Programın sadece kâğıt üzerinde kapsayıcı olduğunu, pratikte bunun karşılığının bulunmadığını ifade eden L2, bu durumu *“Yani skalanın bir ucunda zihin yetersizliği var, bir ucunda özel yetenek var [.....] kapsayıcı olmasından ziyade, kapsadığı alanlara yönelik etkili bir müdahale oluşturabilecek donanımda mı bana kalırsa değil. Ama kapsayıcı, teoride kapsayıcı...”* sözleriyle dile getirmiştir.

A12, yetiştirilen öğretmenlerin yetkinliğinin, akademisyenlerin uzmanlık alanına bağımlı olduğunu; uzman olmadığı konularda derse girmek zorunda kalan akademisyenlerin dersi istenilen verimlilikte işleyemediğini ve doğal olarak farklı üniversitelerde yetişen öğretmen niteliğinin de bu ölçüde farklılığına yönelik vurgulamıştır. Bu duruma ilişkin görüşünü *“Mesela bizde görme yok ama görmeye ilgili seçmeli derslerimiz var. Yani benim alanım görme değil. Bu bölümde bulunan hocalar görme değil. Yani ben ne kadar bir görmeci gibi görme öğretmeni yetiştirebilirim? Özel eğitim öğretmeni yetiştirebilirim?”* diyerek ifade eden A12, her üniversitede her ana bilim dalında yeterli sayıda öğretim üyesi bulunmaması nedeniyle, yetiştirilen öğretmenler arasında oluşabilecek nitelik farkını ise *“Bu anlamda üniversiteler denk olmadığı için akademik kadro anlamında ve hocaların uzmanlık alanlarında; dolayısıyla mezun niteliğinin de ona göre değişeceğini düşünüyorum.”* sözleriyle açıklamıştır.

Bu bulguyla paralel olarak, A7 de özel eğitim bölümlerinde bulunan akademisyenlerin büyük bir kısmının zihinsel engeller ve otizm alanında uzmanlaştığını ifade etmiştir. A7, bu durumu, *“Kaç tane görme yetersizliğinden doktora yapmış akademisyen var? Kaç tane işitme yetersizliğinden doktora yapmış akademisyen var? Kaç tane dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğundan doktora yapmış akademisyen var?”* şeklinde sorgulamış ve bu dengesizliğin özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecine yansımalarını ise, *“Onların zaten kadro olarak ya da işte programda akademisyen olarak yer alma temsiliyetlerine de baktığımızda yine zihin engelliler baskınlığı söz konusu, o yüzden dengeli olduğunu düşünmüyorum.”* sözleriyle değerlendirmiştir.

Bu görüşlerin aksine A5 yetiştirmiş öğretim elemanı bulunsa dahi bazı derslerin yoğunluktan kaynaklı olarak programa konulmadığını; bu gerekçeyle çeşitli özel eğitim alanlarında derinlemesine bir bilgi sunumu yerine yüzeysel bir öğretim yapıldığını,

“Mesela odyoloji dersimiz var, odyoloji dersini koyamadık buraya. Çünkü mesleki seçmelinin çok ötesinde bir ders yani çok ciddi bir uzmanlık; ancak işitme kayıplılarla çalışan bir öğretmen adayı o kadar bilgiyi bildiğinde ondan faydalanabilir.” sözleriyle ifade etmişken; programın görünürde kapsayıcı olmasına rağmen öğretmen adaylarına yeterince fayda sağlayıp sağlayamayacağı konusundaki şüphelerini, *“Teorik olarak yeterli olduğunu düşünüyorum ama öğrenciye yansımaları açısından o ne kadar faydalı? Orası ayrı bir konu, ya sorun olduğunu düşünüyorum orada. Öğrencinin o kadar büyük bir paketi kazanabilmesi ile ilgili sorun olabileceğini düşünüyorum.”* şeklinde dile getirmiştir.

Ö10, akademisyenlerin, dersleri kendi yetkin oldukları alan doğrultusunda işlediklerine yönelik düşüncelerini *“Öğrenciyi sahadaki her gruba yönelik hazırlamamız gerekiyor açıkçası. [.....] atıyorum öğretmenimiz otizmde çalışmalarını yürütüyordur ya da zihinde yürütüyordur, sanki sahadaki bütün çocuklar o gruptanmış gibi yani bu şekilde eğitim aldık.”* şeklinde aktarırken bu durumun sadece kendi üniversiteleri için geçerli olmadığını ise *“Bakıyorum sadece bizde de öyle değil. Hemen hemen bütün üniversitelerde mevcut durum bu aslında.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Programlarda yoğun olarak OSB ve zihin yetersizliği ana bilim dallarından hocaların ve derslerin olduğunu, *“Özel eğitim öğretmenliği programları otizm ve zihin yetersizliği üzerinden kurgulanmış durumda.”* şeklinde ifade eden A9’un bu düşüncesini destekler nitelikte olarak, özel eğitim öğretmenliği dendiğinde genellikle zihin yetersizliği ve OSB alanlarının anlaşıldığı L1’in *“özel eğitim alanlarının birleştirilmesi hakkında ne düşünüyorsunuz”* sorusuna verdiği,

“Bu alanlardan kastımız zihin yetersizliği, otizmin hepsi birleştirilmiş olması değil mi Hocam? Bence çok daha iyi oldu. Sadece zihin alanında olsaydı, otizmlilerle ilgili belki de bu kadar bilgiye sahip olamayabilirdik. Bu kapsamda çok daha etkili olduğunu düşünüyorum Hocam. Yani işitme ve görme açısından o kadar etkili midir bilmiyorum ama zihin ve otizmde bayağı kapsamlı bir bilgiyle mezun oluyorsun.”

şeklindeki cevabından çıkartılabilmektedir.

Katılımcılar, programın özel eğitim alanlarını kapsamamasının yanı sıra yalnızca okul çağı çocuklarına yönelik olduğu, bebeklik ya da yetişkinlik dönemlerinin göz ardı edildiğine yönelik de değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

A12 bu durumu, *“Mesela biz hep programlarda okul dönemi çocuklara çok yoğunlaşıyoruz. Yetişkinlik eğitimi ile ilgili bir şey yok.”* şeklinde ifade ederken bir ders

kapsamında zihin yetersizliği tanısı bulunan yetişkin bireyleri dersine davet ettikten sonra öğrencilerinin ifadelerini;

“Ben zihin engelli, çalışan 12 tane öğrenciyi derse getirdim. Okulda hani nasıl öğrendiler, nasıl çalıştılar, nasıl davranması gerekiyorlar, onlar kendilerini ifade ettiler çocuklara ders anlattılar. Mesela orada benim öğrencilerim şunu söyledi, dördüncü sınıf öğrencilerim şunu söyledi, hocam biz 30 yaşındaki zihin engelliye nasıl hitap edeceğimizi bilmiyorduk. Yani normalde 30 yaşında bir insanı görünce sen ne dersin diyorum; abi ya da abla derim. Peki, ona niye çocuk gibi konuşuyorsun, çocuk gibi hitap ediyorsun, yetişkin bir insan var karşısında. Onlarla etkileşime girince biz onları farklı bir yere koymuşuz dediler. Bu çok büyük bir eksik.”

sözleriyle dile getirmiştir. Ö4, çalıştıkları bireylerin yaş aralığının hayli geniş olduğunu “Yani bizim bir buçuk yaşında da öğrencimiz var. 40 yaşında da var. Yelpeze çok genişliyor yani hani rehabilitasyonda.” sözleriyle dile getirmiştir. Ö10, genellikle okul çağı çocuklarına yönelik eğitim aldıklarını “Hocam genelde biz [.....] 3-12 hani işte ilkokul, ortaokul... Lise dönemi bile öğretilmedi diyebilirim size; ilkokul, ortaokul...” sözleriyle dile getirmişken bu durumun yarattığı olumsuzlukları ise, “Yani çocuk bir geliyor Hocam, benim 14 aylık öğrencim vardı mesela. [.....] Tamam taklit becerisidir, yönergedir, etkileşimdir... Etkileşim ama bu etkileşimi nasıl sağlayacağım? Yani 14 aylık bir çocukla nasıl etkileşim sağlanır? Bilmiyorum ki ben.” sözleriyle ifade etmiştir. Aldığı eğitimin alandaki çalışma koşulları karşısında yetersiz kalması durumunun kişiyi psikolojik olarak yıprattığını ifade eden Ö2 bu durumu “Tabii ki de bir noktadan sonra artık hem bence kişi psikolojik olarak yoruluyor hem de artık sınırlı kalıyorsunuz bir alanda yani.” sözleriyle aktarmıştır.

Katılımcılar, programın yetersizlik gruplarına ilişkin bilgi sağlamaya çalışırken tipik gelişimin göz ardı edildiğine ilişkin de değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu durumu A2, “Öncelikle öğrencinin şunu öğrenmesi gerekiyor, yani normal gelişim ne ki normalin dışındaki gelişim... Çocuk algılayamıyor. Yani biz öncelikle... Hani gelişim ve öğrenme ile ilgili vermiş olduğumuz dersler çok sınırlı.” şeklinde dile getirmiştir. A9 da bu durumu “Her ne kadar gelişimle ilgili dersler eklersek ekleyelim tipik gelişimle ilgili pek çok konu yetersiz kalıyor. Okuma, yazma, matematik gibi temel akademik becerilerinin tipik gelişen çocuklarda nasıl kazanıldığına ilişkin çok ciddi eksikleri olduğunu düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Mezunların, yeterli derinlikte gelişim psikolojisi dersi almadıkları için tipik gelişimin sırasından habersiz olduklarını ve bunları mezun olmalarının ardından envanterlerden öğrenmek zorunda kaldıklarını ifade eden

A1, özel eğitim programları üzerindeki davranışçılığın baskınlığına şu sözlerle dikkat çekmiştir:

“Özel eğitimin temel handikaplarından birisi, kendisini temel bilimlerden sayması. O yüzden de mesela özel eğitim programlarının müfredatların içerisinde en az bulunan şey psikoloji. Psikolojinin de şöyle bir handikaplı tarafı var özel eğitim için; davranışçılık dışında hiçbir başka bir varoluş biçimi yokmuş gibi algılanıyor.”

Program çıktılarına ilişkin yapılan değerlendirmelerde bir diğer önemli husus ise programda yer alan dersler ile çalışma sahası arasında kopukluk olduğu bulgusudur. Özel eğitimin sorumluluk alanının netleştirilmesi gerektiğini vurgulayan A3, “*Mesela bütünleştirme ve kaynaştırma ile ilgili nedense hiçbir yasal sorumluluğumuz olmamasına karşın özel eğitimciler olarak bütünleştirme diye çıldırıyoruz. [.....] Omuzlarımıza bütünleştirme yüklemiş durumdayız.*” sözleriyle hizmet öncesi süreçte verilen eğitim ile çalışma sahası arasındaki kopukluk olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde A8 de “*O ortamları hiç görme şansları olmuyor ama baktığınızda işte bütünleştirme ile ilgili bir sürü farklı ders alıyorlar ya da bütünleştirme süreçlerini ortamların içerisine katan yine farklı dersler alabiliyorlar.*” sözleriyle program kapsamında kaynaştırma ve bütünleştirmeye ilişkin pek çok ders alındığını ifade etmiş ama bu ortamlarda uygulama yapma şansı olmadığı için anlatılan şeylerin havada kaldığına yönelik durumu ise, “*Ama bütünleştirme ortamlarında bir öğretim sunmaya ilişkin, bütünleştirme ortamlarındaki eğitim sürecinin nasıl olduğuna ilişkin hiçbir fikirleri olmayabiliyor öğrencilerimizin.*” şeklinde dile getirmiştir. A3, Benzer bir durumun BİLSEM’ler için de geçerli olduğunu şu sözlerle ifade etmiştir:

“Çok fazla seçmeli ders açılıyor ama sahada bu çocuklar üstün zekâyla ilgili hiçbir şey yapmıyorlar. Bu yani BİLSEM, hatta böyle bir kafa karışıklığı var. Dersine girdiğim zaman işte çocuk zihin engellerin çok ilgisini çekmediğini; üstün zekâ çalışmak istediğini söylüyor. Ben de ona diyorum ki senin üstünlerle hiçbir yasal sorumluluğun yok. Hani BİLSEM’lere falan atanamayacaksın. O da diyor ki nasıl atanamayacağım? O zaman neden ders var gibi bir tepkide bulunuyorlar.”

Programda yer alan dersler ile çalışma sahası arasında kopukluk olduğunu ifade eden katılımcıların yanı sıra YÖK zorunlu derslerin, öğretmen adaylarına bir katkısının olmadığı ve bu sebeple birinci sınıfın çok verimsiz geçtiğini ifade eden katılımcılar da bulunmaktadır. Bu durumu A6 “*Birinci sınıfın çok boş geçtiğini düşünüyorum. Yani işte*

Türk Dili, Atatürk İlke ve İnkılapları... Burada verilen dersler, zaten oraya gelen artık lise mezunu kişilerin temel düzeyde bunları bildiğini varsaymamız gerekli” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde her iki dönemde de bir diğer YÖK zorunlu dersi olan yabancı dil dersini almış olmasına rağmen bu dersin, İngilizce gelişimine bir katkısının olmadığını söyleyen Ö3, bu durumu “Dil olarak zaten ilkokul liseden gelen bilgilerimizle üniversiteye geçtik. Yine aynı bilgilerimiz okulu bitirdik. Dil olarak bir katkı aldığımı düşünmüyorum.” şeklinde dile getirmiştir. Ayrıca Ö1 de yabancı dil dersine ilişkin, “İlk sene iki dönemden oluşan bir ders almıştık ama bu ders hem uzaktandı; örgün değildi hem de öğrenciler tarafından tespit edilmiş bazı yöntemlerle geçilebiliyordu.” sözleriyle dersin verimsizliğine dikkat çekmiştir.

YÖK zorunlu derslerinin dışında alana yönelik zorunlu ve seçmeli derslerin belirlenmesi hakkında da çeşitli değerlendirmelerde bulunan katılımcılar; bazı temel derslerin programda seçmeli olarak yer alması sebebiyle öğrenciler tarafından alınmadığı ve bu sebeple öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının zorlandığına ilişkin değerlendirmelerde bulunmuşlardır. L1, “*Hocam bazı derslerin zorunlu olması gerektiğini düşünüyorum ben. Mesela kavram dersi, yanlışsız öğretim dersi, otizm spektrum bozukluğunda davranış yönetimi diye bir ders var. Bu derslerin bence zorunlu olması gerekiyor.*” şeklinde ifade etmişken bu dersi almadan öğretmenlik uygulaması yapan arkadaşlarının zorlandığını ise “*Çünkü bazı arkadaşlar zorunlu değil diye yanlışsız öğretimi almadan, kavramı almadan mezun oluyor. Bu da onların ne kadar yeterli bir öğretmen olduğunu bilmiyorum ileride tabii ki bu açığı kapatabilirler ama öğrencilik stajında bile bu etki görülebiliyor.*” şeklinde aktarmıştır. Önemli olarak görülen derslerin seçmeli olmasının yanı sıra kredilerinin de benzer olması sebebiyle öğretmen adaylarının görece kolay olan bir seçmeli dersi seçmesine dikkat çeken A8 bu durumu “*Önceki programda BEP dersi de iki saattir, bir alan seçmeli ders de iki saat. Şimdi önemini vurgulama açısından söylüyorum, yani çocuk diyor ki ondan da geçsem aynı puan bundan da geçsem aynı puan. Önemini anlamıyor BEP’in.*” şeklinde ifade etmiştir. Zorunlu-seçmeli ders probleminin yanı sıra derslerin sıralanmasında da sorun olduğunu belirten A12 bu durumu şu şekilde ifade etmiştir:

“Derslerin dönemleriyle ilgili de sıkıntı var. Yani öğrenci daha davranış değiştirmeyi almadan, UDA’yı almadan, öğretim derslerini almadan; üçüncü sınıfta bazı öğretim dersleri... Şimdi ikinci sınıfta sosyal uyum becerilerinin öğretimi diye ders koyuyorsunuz. Bu derste ben öğretim yöntemlerine gireceğim. Örneğin bir yanlışsız öğretim, eş zamanlı ipucuyla

işte el yıkama becerisinin öğretimi diyeceğim ama çocuk daha yanlışsız öğretim yöntemlerini görmemiş ki ben orada ayrıca yanlışsız öğretim yöntemine girip orada eş zamanlıyı mı anlatmam gerekiyor? Yani benim dersim sosyal uyum becerilerinin öğretimi, yanlışsız öğretim yöntemi anlatmak değil ki ya da işte davranış problemi ile baş etmesi gerekecek orada. Daha temel birtakım dersleri almadan bazı derslerin dönemi değişiyor. Ön koşul beceriler gözetilmeden konulmuş dersler.”

A3 de “*Dersler aslında özellikle bir özel eğitim öğretmenin bilmesi gereken çoğu şeyi kapsıyor. Ancak sıralamadaki sınırlılık öğrenmelerin iyi bir şekilde bütünleşmesine etki ediyor diye düşünüyorum.*” şeklindeki ifadesi ile sıralama sorununun yarattığı probleme vurgu yapmıştır.

Program çıktıları alt temasının altında katılımcılar, öğretmen adaylarının alan bilgisi gelişiminin yanı sıra sosyal, kültürel ve bilimsel gelişimlerine ilişkin de değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bazı katılımcılar programın öğretmen adaylarının bilimsel yetkinliklerine katkı sağladığını ifade ederken kimi katılımcılar ise programın böyle bir rolünün olmadığını ifade etmişlerdir.

Programın bilimsel yetkinliğe katkısını sağladığını ifade eden katılımcılardan Ö10 bu durumu, “*Üniversitenin bana kattığı en güzel şey yani benim açımdan şu oldu. Ya özellikle son 1-1.5 buçuk senede hani haftalık hiç okumadıysak ikişer, üçer makale okuduk. Bugün çok rahatlıkla alanda hani bir tarama yapabiliyorum. Ondan sonra bir araştırabiliyorum.*” şeklinde ifade ederken benzer şekilde Ö4 de “*Ya TÜBİTAK projelerine falan katılmıştık. Bunlar mesela önümüzü açtı. Ben ilk defa böyle bir faaliyette bulundum. Ben bundan önce de başka bir üniversite okumuştum, hani hiç böyle bir şeyle karşılaşmamıştım.*” diyerek bu durumu desteklemiştir. Katılımcılar, bu yetkinliğin kazanılmasında araştırma yöntemleri dersinin katkısının olduğunu ifade etmişlerdir. A5 bu durumu “*Mesleki seçmeli derslerde araştırma yöntemi dersleri var. Bunlar da onların alan yazın tarama, eleştirel gözle bakma gibi fırsatları, onların kazanmasını sağlıyor. Bu anlamda da bir beklenti var.*” şeklinde ifade etmiştir. L2, programda yer alan araştırma yöntemleri ve eğitim, dönüşüm ve değerlendirme gibi dersler kapsamında öğretmen adaylarına bilimsel yetkinliğin kazandırılmaya çalışılmasını “*Bize kazandıran iki ders var bunlar az önce saydıklarım. Yani orada aslında bilim etiği nedir? Veriye dayalı bilgi nedir? işte bir makale nasıl yazılır? Araştırma yöntemlerinde kullanılan teknikler nelerdir? Bunları etkileyen değişkenler nelerdir? Vesaire gibi bir sürü şey var.*” sözleriyle ifade etmişken bu becerilerin kazanılmasında öğretmen adayının bireysel

çabasının önemli olduğunu ise “Öğrencilerin çoğu bunları ya sınavı geçebilmek için edinirler ya da KPSS’de çıkacak diye. Bilim konusunda merakı olanlar varsa onlar edinir” sözleriyle dile getirmiştir.

Yukarıdaki ifadelerin tam aksine katılımcılar, programın öğrencilerin bilimsel yetkinliğini geliştirmeye yönelik katkı sağlamadığına ilişkin değerlendirmelerde de bulunmuşlardır. Araştırma yapma konusunda kaliteli bir eğitim almadıklarını ifade eden L11 bu durumu “Pek öyle araştırma yapma konusunda bize çok bir eğitim verilmedi aslında bu süreçte. Birçok kişi de araştırma yapmayı, tez nereden bakılır, doğru bilgiye nereden ulaşılır bilmiyor.” şeklinde ifade ederken; öğrencilerin genellikle Google üzerinden araştırma yaptıklarını ancak o bilginin doğru mu yanlış mı olduğuna dair bir değerlendirme yapmadıklarına ilişkin düşüncelerini ise “Yani Google’da, Google akademik kullanmanın önemi bunlar bence öncelikle anlatılmalı üniversiteye gelmiş bir insana. Hani normalde evet, belki birçok şeyi direkt Google üzerinden araştırıp, yazıyoruz ama doğru bilgi olduğu kadar yanlış bilgi de çok var.” şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde A4 de öğrencilerin Google üzerinden arama yaptığını “Yani bizim araştırmamız sadece şununla sınırlı. Google’a yazıyorsunuz, Google’da ne çıkıyorsa önümüze...” diyerek dile getirmiştir. Lisans düzeyinde araştırma becerilerinin geliştirilmediğini ise “Yani biz bu çocuklara araştırma becerisi nasıl geliştirilir, öğretmiyoruz maalesef lisans programlarında. Bunu ancak lisans üstü programlarda öğreniyor çocuklar.” sözleriyle ifade etmiş ve “Temel düzeyde bunu yapan bazı üniversiteler var ama biz o üniversitelerden değiliz maalesef.” diyerek kendi üniversitesini bu açıdan eleştirmiştir. A1, üniversiteyi kazanan birinin ilk sınıfta mutlaka Bilimsel Araştırma Yöntemleri dersini alması gerektiğini “Bilimsel araştırma yöntemleri üçüncü sınıfta mı verilir arkadaşım ya da ikinci sınıfta mı verilir? Ya giriş ya. Adam üniversitede okuyor. Yani bir araştırma yönteminin nasıl olacağı, bir istatistiği, bir makalenin nasıl okunacağını...” şeklinde ifade ederken, dersin yetersiz olduğuna ilişkin ise “İki saatlik bir ders veriyoruz, o derste tahtaya birisi çıkıyor anlatıyor tek denekli araştırmalar şunlardır, bilmem nedir falan filan diye böyle kabalama bir geçiş... [.....] Hani yapanları şey yapıyorum ama bilimsel anlamda bir şey kazandırmıyor.” sözleriyle eleştirmiştir.

Katılımcılar öğretmen adaylarına bilimsel yetkinliğin kazandırılmamasının olası sonuçları üzerinde de çeşitli değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Bu durumu A3, “Çocuğun bireysel performansını değerlendirip ona uygun bir öğretim tasarlanmanın

mantığını çok öğretemiyoruz çocuklara aslında bu bir bilimsel düşünme metodu gerektiriyor.” diyerek bu duruma dikkat çekmiştir. A3 ayrıca öğretmenlik mesleğinin evrildiği yöne ilişkin şu ifadelerde bulunmuştur:

“Özel eğitim öğretmenliği giderek bir operatör mesleğe dönüşüyor. Ben aslında burada öğrencilerime de bunu söylemiştim. Ben sizi bir mühendis, bir doktor olarak görüyorum ama siz teknisyen olmakta ısrarcısınız. Bugün bu sertifika programlarının çılgınlarca satmasının sebebi de bu. Aslında biz fakültede çocuklara ders içeri üretmeyi de öğretiyoruz mesela ama onlar bir işte bilmem ne akademinin 8 saatlik hazır ders içeriğini satın alıp sınıflarında kullanmayı tercih ediyor. Yani bir nevi teknisyen operatör oluyorlar. Bunun içeriği var, ben bunu kullanayım. Aslında kendisi bir metin yazabilen, kendisi materyalinin geliştiren, yani eski programın ve aslında öğretmen yetişmenin mantığı oydu hani hep tek kişilik ordu rolü veriyordu öğretmene. Zamanla bu azaltıldı, azaltıldı, azaltıldı ve hazır içeriği operatör gibi kullanılacak teknisyen boyutuna indirildi.”

Bununla birlikte A2 de kendi üniversitelerinde oluşturulan mevcut özel eğitim öğretmenliği programı ile ancak bir tekniker yetişebileceğini, çünkü bölümün öğretmenden beklentisinin bu olduğunu “Özellikle [kendi üniversitesini söylüyor] genel olarak bakış açısı; teknisyen, tekniker yetiştirmek. Öğretmeni bir teknisyen, tekniker olarak görüyor. Bundan dolayı donanım olarak çok spesifik şeylerle öğretmeni dolduruyor, sahaya gönderiyor.” şeklinde ifade etmişken ancak bunun bile başarılı bir şekilde yürütülmediğini ise “Ama eğer bakış açım buysa; dördüncü sınıfa kadar da beklemem. Birinci sınıftan itibaren kurum gözlemleri yaptırırım. Her şeyi yaptırırım. Yani eğer sen pratisyen yetiştiriyorsan dördüncü sınıf, çok geç bir evre.” ifade etmiştir.

Öğretmen adaylarının entelektüel yönlerinin gelişimine ilişkin de değerlendirmelerde bulunan katılımcıların hemen hepsinin görüşlerinin ortaklaşan noktasını olarak değerlendirilebilecek bir ifade olarak A9 bu durumu “Yok, bence hiç katkısı yok programımızın. Sadece derslerle öğretim üyesinin çabasıyla ekstra kitap okuma, ekstra film izletme ya da herhangi bir konu hakkında reflection (yansıtma yapma), yazma gibi etkinlikler yaptırarak ancak sağlanabiliyor.” şeklinde açıklamıştır. Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarının olmadığını ifade eden A9 bu durumu, “Yani eleştirel okumayı bırak, bırak normal okuma yeterlikleri bile sınırlı öğrencilerimizin bazılarının. Sınıf içerisinde okuma bile yapmak istemiyorlar. Okuma alışkanlıkları yok. Kültürel yetkinlikleri de bilimsel yetkinlikleri de çok sınırlı.” şeklinde ifade etmiştir. Bununla birlikte öğretmen adayının kendi bireysel çabası ile kültürel gelişiminin sağlabildiğini

ancak programın böyle bir rolünün olmadığını ifade eden L1 bu durumu, *“Ben spora giderim, müzeye giderim, operaya giderim ama bunların hiçbirinin bizim derslerimizle ilgili olduğunu söyleyemem. Yani bu tamamen bireyin kendisini deşarj etmesiyle ilgili.”* şeklinde ifade etmiştir. A11 de L1’in bu düşüncesini destekler nitelikte olarak kendi düşüncesini *“Böyle bir rolümüzün olduğunu düşünmüyorum. Yani, ailede, kültüründe varsa çocuğun veya böyle işte meraklı bir çocuksa... Zaten kendisi bazı şeyleri takip ediyor işte, yapıyor. Biz, bölüm olarak öyle bir katkımız yok.”* şeklinde ifade etmiş ve *“Üniversitenin genel olarak pek öyle bir politikası olduğunu düşünmüyorum.”* diye eklemiştir. Bu durumun sadece mevcut programla ilişkili olmadığını daha önceki yıllarda da özel eğitim bölümlerinde öğretmen adaylarının entelektüel yönlerini geliştirmeye yönelik bir kaygının bulunmadığını dile getiren A3 bu durumu, *“Yani sürekli olarak bir yeni nesil eleştirisi var. Her nesil kendinden sonra geleni beğenmez. Bence bu nesille de ilgisi yok”* şeklinde ifade ederek kendi mezun olduğu yılları ve sınıf arkadaşlarını da düşündüğünde *“Özel eğitim öğretmenliği programının öğrencilerinin entelektüel gelişimlerine, dünyaya bakışlarına ve yahut da bilimsel yaklaşımlara işte rasyonel bir düşünce yapısı kurma, konuları bilimsel ele almalarına bir katkısı yok.”* demiş ve *“Yani, çok temel düzeyde okuduğunu anlayabilen bir insan özel eğitim öğretmenliği programından rahat bir şekilde mezun olur. Yani beklentiler çok yüksek değil bu program içerisinde”* diyerek eklemeye bulunmuştur. L2, *“Bence programın yok ama üniversitenin işte böyle. Etkinlik olarahtan programları var. Onlara da katılmak zaten şey zorunlu değil, isteğe bağlı yani isteyen gider. Sosyalleşmek istemeyen gitmez.”* şeklindeki ifadesi ile üniversite yaşamının, süreçteki rolüne atıf yapmıştır.

Katılımcılar özel eğitim öğretmenliği programının duyarlılığı arttırdığına ilişkin de ifadelerde bulunmuşlardır. L1, mesleğin doğası gereği diğer öğretmenlik programlarına oranla daha duyarlı olduklarını şu şekilde açıklamıştır:

“Genel eğitimin hiçbir kısmında çocuklar yakılmadı, zindanlara kapatılmadı ama özel eğitimde bir zamanlar bunlar oldu ve biz şu an, eğitim ve öğretimimizde bulunan çocuklar, bu hakları sahipsek, biz özel eğitim öğretmeniysek bence diğer öğretmenlerden daha politizeyiz. Çünkü biz politik hakları elde ederek buraya geldik ve bizim konumumuz oluştu. Bundan dolayı şunu söyleyebilirim ki, bence diğer öğretmenlik programlarından daha fazla sizin söylediğiniz bağlamda bizler duyarlıyız.”

Benzer şekilde Ö4 de, *“Zaten duyarlı vatandaş olduğumu düşünüyordum, ama özel eğitim içinde daha da duyarlı olduk. Şimdi mesela görme engelliler için bazı şeyleri istiyoruz. Bir yerlere yazıyoruz mesela hani bunları nerelere yazacağımızı öğrendik şey yaptık.”* şeklindeki ifadesi ile programın, toplumsal yaşamda dönüştürücü rol alma sorumluluklarını geliştirdiğine ilişkin katkı yaptığını ifade etmiştir. Ö6 ise, yalnızca özel gereksinimi olan bireylere yönelik değil toplumdaki tüm dezavantajlı gruplara karşı da duyarlılıklarının geliştiğini *“Diğer hani farklı olan insanlara da mesela yani bir farklılık oluşturuyordu mesela hocalarımız. Hani daha hassas, daha dikkatli olmamız konusunda. Yani o konuda hani bize bir katkısı oldu üniversitenin, okulun, hocaların.”* şeklinde dile getirmiştir. Ancak A6, öğretmen adaylarının yalnızca özel gereksinimi bulunan bireyler ve ailelerine yönelik bir duyarlılık kazandığı ifade etmiştir. Bu durumu, *“Örneğin bir hayvanlarla ilgili ya da işte bir doğayla ilgili ya da yaşadığı çevreyi değiştirip dönüştürmekle ilgili bir maalesef onları destekleyen bir sürecin olduğunu düşünmüyorum.”* sözleriyle toplumdaki diğer “öteki”lere karşı programın bir katkısının olmadığını belirtmiştir. Bununla birlikte A4 de *“Daha duyarlı bir kitle geliştirdiğimizi düşünüyorum. Yani programın doğası gereği. Ama toplumsal olayları... Evet duyarlı bir kişilik geliştirebilirsiniz ama refleks verme noktasında ne düzeydeyiz onu bilemem.”* sözleriyle öğretmen adaylarının duyarlı ancak dönüştürücü olmadıklarını ifade etmiştir.

Özel eğitim öğretmen adaylarının sosyal yaşamda dönüştürücü rol alma sorumluluğuna ilişkin değerlendirmede bulunan katılımcılar, programın bu kapsamda bir rolünün olmadığı gibi sadece öğretmen ya da öğretmen adaylarının değil toplumun genelinin de dönüştürülmeye karşı bir meylinin olmadığını, bu sebeple bu durumdan tek başına üniversite eğitiminin sorumlu tutulamayacağına dair ifadelerde bulunmuşlardır. Bu durumu A1 şu sözlerle ifade etmiştir:

“Bizim toplumun genel eğilimi, bunu destekleyecek bir eğilim değil ki. Yani mesela bireyin şimdi... Bak burada sorun... Şunla ilintili bir şey bu aslında; bizim üniversitedeki verdiğimiz eğitimden, tek başına eğitimden değil. Şu an içinde yaşadığımız toplum acıyı değersizleştiren ve acının paylaşılmasını engelleyen ve anlatımın engelleyen sadece işte hastaneye hapseden bir toplum. Duyarlı insan olabilmek için yaşadığı, gördüğü olumsuzluktan kaynaklı olarak huzursuz olması, en azından ya da acı çekiyor olması lazım. Çekmiyoruz ki biz, acıyı yani uyuşturucu demeyeyim ama yani bilişsel ve sosyal duygusal uyuşturucularla yok ediyoruz. Doğal olarak da mesela işte sokakta yürüdüğü için, işte otobüse binmekte zorlanan, bilmem ne olan işte ya da işte Arnavut kaldırımı döşendiği için tekerlekli sandalyeyle gitmeyen bir kişiyi görüp, aman bu adam ne kadar zorlanıyordur. Ondan sonra onun yaşadığı zorlanmayla empati kur, ondan sonra

o kurduğun empatinin üzerine kalkıp bir toplumsal sorumluluk çıkart. Sonra toplumdan sorumluluğun sonunda da git bunu işte şeye... Bunlar çok üst düzey beceriler ya yani bu çok mümkün değil yani bizim toplumumuzda.”

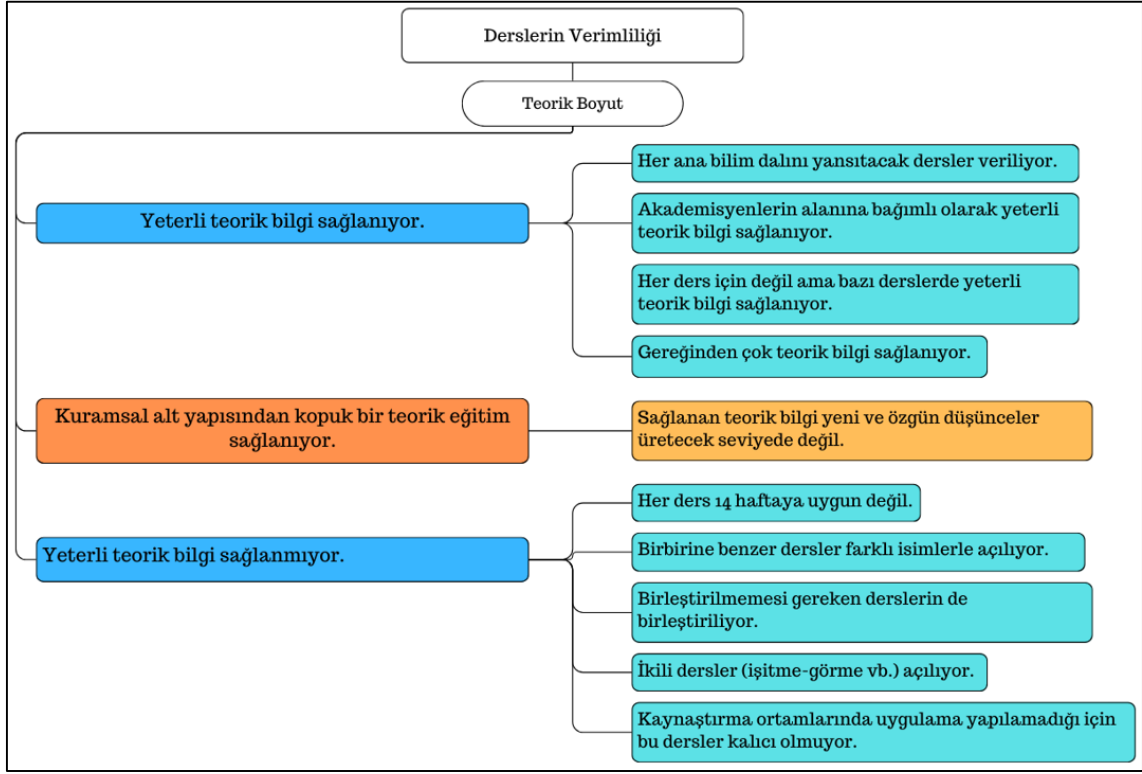
Benzer şekilde A2 de *“Bizim oraya yetiştirdiğimiz öğrenci sosyal farkındalığı, duyarlılığı yüksek bir öğrenci mi? Değil. Hani gelişinden öyle... Çocuğun kültürel arka planında yok ki o, ben onun üstüne bina edeyim...”* şeklinde ifade etmiş ve genellikle bölümü alt sosyo-ekonomik düzeyden gelen kişilerin tercih ettiğini ifade ederek onların ekonomik kaygılarını önceliklerini ve *“Dolayısıyla bu arkadaşın ekonomik kaygıları eğitim hayatı boyunca devam ediyor. Öğretmenlikte de devam ediyor. Daha sonra da genel olarak ya bana dokunmayan yılan bin yıl yaşasın diye şey yapıyor.”* diyerek eklemede bulunmuştur. Ö7 de son sınıfta uygulama okulunda yaşadığı olumsuz bir duruma karşı herhangi bir eylemde bulunmadığını ifade etmiş ve bunun gerekçelerini ise eylemde bulunma fikrinin sosyal çevresinden destek görmediği gibi tam aksine engellendiğini, yapmaması yönünde telkinlerde bulunulduğunu *“Kimse umursamıyor. Ya boş ver, ya sana mı, bize mi kaldı? İşte durduk yere şimdi son sene stajımızı yakmayalım. Hani böyle şeyler duyduğum için hem yani sonra dedim hani kendi kendime bir akıllı ben miyim dedim. Ben de saldırm hocam bir zamandan sonra.”* şeklinde ifade etmişken bu durumun ekonomik arka planını ise *“Sonuçta yani hepimiz... Beni ailem oraya okumam için gönderdi. Sizin ailesinizin de durumu belli. Hani ben de kendimi sıkıntıya sokmak istemedim. Hani biraz kendini çıkarlarımı gözetmiş oldum yani hani herkes gibi biraz.”* şeklinde ifade etmiştir. Ö7 de ilgisini çeken problemlere karşı eylemde bulunabileceğini ancak ilgili olmadığı problemlere karşın eylemde bulunmayacağını *“Banane buradan diyebileceğim bir durumdaysam açıkçası rahatımı bozup, onunla mücadele etmek gibi bir huyum yok Hocam.”* şeklinde ifade etmiştir.

3.2.2. Derslerin verimliliği

Gerçekleştirilen analiz sonucunda ulaşılan ikinci tema, Derslerin Verimliliği temasıdır. İlgili tema doğrultusunda ulaşılan alt temalar; Teorik Boyut, Uygulama Boyutu, Öğretmenlik Uygulaması ve Ölçme Değerlendirme Sürecidir.

3.2.2.1. Teorik boyut

Bu alt temaya ilişkin bulgular, Şekil 3.3.'te sunulmuştur.



Şekil 3.3. Teorik Boyut Alt Teması Bulgu Özeti

Teorik Boyut alt teması altında kimi katılımcılar derslerde yeterli teorik bilgilendirmenin sağlandığını ifade etmişlerken kimi katılımcılar da yeterli teorik bilginin sağlanmadığına yönelik değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Program kapsamında yeterli teorik bilgilendirmenin sağlandığını ifade eden Ö3, “Verilen bilgilerin teorik olarak gayet yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü alanımızla ilgili aldığımız kitaplarda, sonra okulda öğretmenimizin anlattığı konularda, yani teorik bilgiler her anlamda gayet yeterliydi.” sözleriyle bu durumu ifade ederken benzer şekilde A5 de “Teorik bilginin yeterli olduğunu düşünüyorum. Çünkü her ana bilim dalını yansıtacak mesleki seçmeli dersler var.” şeklindeki sözleriyle bu durumu desteklemiştir.

L3 ise tüm alanlanlarda değil ancak akademisyenlerin alanına bağımlı olarak bazı özel eğitim alanlarında yeterli teorik bilginin sağlandığını; “Teorik boyutlarının açıkçası oldukça yeterli olduğunu düşünüyorum ama şu açıdan; otizm, zihinsel yetersizlik ve üstün

açısından, yani benim çünkü o şu ana kadar yoğun donanım olarak gördüğüm dersler bu üç alan üzerinde oldu.” şeklinde belirtmiştir. Benzer şekilde L2 de her ders için değil ama bazı derslerde yeterli teorik bilgi edindiklerini “Ya bazı derslerimiz var, teorik olarak çok yeterliler. Mesela, yani Öğretim Yöntemleri gibi, Uygulamalı Davranış Analizi gibi... Aslında özel eğitimin içerisinde uzunca süredir yer edilen dersler çok donanımlı” şeklinde bu durumu dile getirmiştir. L1 1 teorik bilginin gereğinden çok olduğunu, “Bence teorik kısma çok önem veriliyor. Uygulama kısmı çok yetersiz geliyor bana.” şeklinde ifade etmişken, benzer şekilde Ö1 de bu durumu, “Yani hatta biraz fazlaydı bile denebilir çünkü yani bir anda yükleme oluyordu bize, teorik boyutlar hakkında. Biraz sözel bir bölüm olduğu için ezbere dayalıydı.” ifadeleriyle desteklemiştir.

Teorik bilginin verildiği, hatta bunun çok fazla verildiğini ifade eden A9, aktarılan bilginin çok olmasının istendik gelişimi sağlamadığını belirtmiştir. Bu durumu A9, *“Aslında öğrencilere çok bilgi yüklüyoruz. Bu kısımda teorik bilgi, teorik bilgiden kastımız buysa, kitap bilgisi diyebileceğimiz bilgiyi çok veriyoruz.”* şeklinde ifade etmişken her ne kadar teorik bilgi veriliyor olsa da verilen bu bilgilerin kuramsal alt yapısından kopuk bir biçimde verildiği; bu sebeple yüzeysel bir öğrenmenin gerçekleştiğini ise şu sözlerle örneklendirmiştir:

“Ancak kuramsal altyapısını vermeden veriyoruz. Yani işte evet “Doğrudan Öğretim” diyoruz, bunu anlatıyoruz. Şu araştırmalar yapılmış, bunlar yapılmış, şu basamakları vardır, bu araçlar kullanılır, böyle bir şey yapılır diyoruz. Bununla ilgili çok şey anlatıyoruz ama hangi kurama dayanır, hangi kuramın artılarını, eksilerini almıştır ya da güçlü yanlarını kullanır, bundan söz etmiyoruz. Ya da işte Video Model’den söz ediyoruz. Sosyal Öğrenme Kuramı... Basitçe Sosyal Öğrenme Kuramına dayanır diyoruz ve geçiyoruz. Oysa sosyal öğrenmenin teorisinden yani kuramsal alt yapısından söz etmiyoruz. Bu anlamda hem evet hem hayır yani yeterince bilgi evet veriyoruz. Dolu dolu çok kitabi bilgiler oluyor yani öğrencinin sorgulayacağı, kendisinin yöntem geliştirebilecek kadar kuramsal alt yapıyı bileceği düzeyde vermiyoruz. Hatta hani bunu hiç sorgulamayacakları kadar hazır hap gibi bilgi sunuyoruz.”

A3 de, öğretmen adaylarına aktarılan bilgilerden yeni ve özgün düşünceler üretecek seviyede bir öğretim yapmadıkları onlardan da böyle bir beklentiye girmediklerini *“Bloom taksonomisinde biraz ilerleme gerektiren şeyler... İşte biz bilgiyi yüklüyoruz; anlama, kavrama, işte uygulama falan ama işte analiz, sentez, değerlendirme kısımlarımla gitmiyoruz hiçbir zaman. Bir fikir üretmelerini beklemiyoruz”* şeklinde dile getirmiştir.

Katılımcılar, yeterli teorik bilginin sağlanmadığına yönelik de değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Kimi ders içeriklerinin 14 haftaya uygun olmadığını, o sebeple teorik bilgilendirmenin ya yetişmediği ya da zoraki konularla doldurularak derslerin işlendiğini ifade etmişlerdir.

Bu durumu A3, *“Bazı dersler bu haftalara sığamıyor, çok geniş içeriği olabiliyor. Bazı derslerse öğretmenin, hocanın artık birazcık böyle grup ödevleriyle, işte sunumlarla, birazcık dolguyla doldurduğu içerikler var.”* şeklinde dile getirmiş ve Evrensel Tasarımın’ın ilkelerini öğretmeyi amaçladığı bir dersi için *“Evrensel Tasarım bazı ilkelerden bahsediyorum. Ancak içerikte bir sınırlılık var. Yani 6 hafta, 7 haftada aslında çok rahat bir şekilde işlenebilecek bir ders yani zamanın verimli kullanılması adına bazı derslerimizin içeriği sınırlı.”* diyerek bahsettiği durumu örneklendirmiştir. Benzer şekilde A10 bazı derslerin önemli görülerek, mutlaka programda yer alması gerektiğine yönelik bir inanın olduğunu fakat dersin açılmasına rağmen içeriğin oluşturulurken zorlandığını *“Daha etkili daha verimli dersler yapılabilecekken o ders olmalıymış gibi bir kaide var ve o ders yapılıyor. Hoca da 14 haftayı nasıl doldururum, teorik olarak neler yapabilirim diye kendini zorluyor. Çünkü burda demokratik bir karar alınmıyor”* şeklinde ifade etmiştir. Programı beğenmediğini *“Bence programda zaten dersler doğru seçilmiş dersler değil, eksik çok fazla ders var. Olmaması gereken; fazla ders de var.”* şeklinde ifade eden A10, akademisyenlerin karar alma süreçlerinde demokratik katılım sayılamamasının sonuçlarını ise *“Kimse özgürce ifade etmiyor kendini ya da ‘banane ya’ gibi bi mantıkla geri çekiliyor.”* şeklinde aktarmıştır.

Derslere yönelik bir diğer eleştiri ise derslerin oluşturulmasında, birbirine benzer derslerin farklı isimlerle açılması durumudur. Program oluşturulurken derslerinin tematize edilemediğini belirten A2, farklı ana bilim dallarından hocaların ders programı oluştururken kendi alanlarını, anabilim dallarını önceleyerek programa ders koymak istemesini *“Alan fetişizmi ile bu ders çok önemli, özel eğitim öğretmenin kesinlikle buna sahip olması lazım. Ne... İşitme yetersizliği olan bireylere hayat bilgisi öğretimi. Ama bizim de işte otizmde de biz biraz farklı çalışıyoruz hayat bilgisi öğretimini...”* şeklinde ifade etmişken A3 de benzer içerikli derslerin farklı isimlerle açıldığını ifade etmiştir. A3 bu durumu *“İşte otizmde aile, görmede aile, zihinde aile bu sefer üstün zekâlarda aile gibi farklı farklı seçmeli dersler var. Hâlbuki ailelerle çalışılırken temel mantık bir yere kadar değişmiyor. Sadece uyarlamalar, söylenecek şeyler değişiyor. Çok fazla kesişimi olan dersler bunlar.”* şeklinde dile getirmiştir.

Bu görüşlerin aksine programda birleştirilmemesi gereken derslerin de birleştirildiğini ifade eden A10 bu durumun ise teorik bilgi bakımından dersin kalitesini olumsuz etkilediğini belirtmiş ve özel eğitim alanları birleştirilmeden önce her program özelinde yürütülen “okuma yazma öğretimi” dersinin, “özel eğitimde okuma yazma” şeklinde birleştirilerek kolay bir çözüm bulunduğunu ancak dersi yürüten hocanın alanına bağımlı olarak içeriğin şekilleneceğini ifade etmiş ve bu durumu şu şekilde örneklendirmiştir:

Şimdi “özel eğitimde okuma” diye birleştirildi. İşitme hocası giriyor. Mesela anlatıyor fakat işitme hocası ben eminim meslek hayatında bir tane ağır çocukla ders yapmamıştır zihin adına ya da işte bir tane OSB’li çocuk görmemiştir; bununla uygulama yapmamıştır ama “özel eğitimde okuma” diye anlatıyor dersi. Ne anlatıyor? İşitme içeriğini anlatıyor. Aksi bi durumda ya da işte zihin alanında okuma yazma çalışmış bir hocamız da yine aynı dersi veriyor, bu sefer o da muhtemelen zihinden bildiğini, zihinde uygulamayı anlatıyor. Haliyle teorik olarak içerisi boş kalıyor. Çocuklar ya işitmeyi öğreniyor ya zihni öğreniyor. Yani hocanın tavrına, bilgisine göre değişiyor. Ha bu hocanın suçu mu? Bence o da değil.”

Benzer bir durumun konu alanı çok geniş olmasına rağmen “İşitme ve görme yetersizliği” adı altında birleştirilen ders için de olduğu şu sözleriyle vurgulamıştır:

“Eksik derslerimiz var. Şimdi çocuklarımız mesela görme ve işitme dersini tek derste alıyor. Giren hocamız görme hocamız. Yoğunluk tabii ki de görme anlatıp çıkmış. Haliyle bu çok normal çok olası. 1-2 hafta da işitmeye ayırmış, orda da işitmenin görece hiç ederi olmayan konularından bahsedip çıkmış. Mesela işte pili anlatmış. Yani pil işitme gibi bir alanda çok basit bir mesele çünkü bitiyor, değiştiriyosun. Ne tamiri var ne bir şeyi var. Çocuklar mesela, hepsi pili biliyor ama şöyle bi gariplik var çocuklar işitme engelli bi çocuğun konuşabildiğini bilmiyor. Lisans öğrencilerinin haberleri bile yok. Hepsinin işaret dili kullandığını falan zannediyorlar. Hâlbuki işaret dili kullanımı %10 civarlarında bir detay. Dolayısıyla teorik olarak evet görmeyi iyi öğrenmişler ama işitmeden bi haberler.”

Derslerin, araştırma bulgularından yoksun olduğunu ifade eden A2, “*Ders içeriklerine baktığında bilimsel araştırma bulguları neredeyse yok. Hep hocalarımızın, kitap yazan hocalarımızın ya da dersi anlatan hocalarımızın tecrübelerinden ibaret.*” şeklindeki sözleriyle bu durumu ifade etmiştir. Bununla birlikte Eğitim Fakültesi akademisyenlerinin büyük bir bölümünün MEB’te öğretmenlik deneyimi bulunmaması gerekçesiyle aktaracakları bir deneyimlerinin de olmadığını bu sebeple yeterli teorik

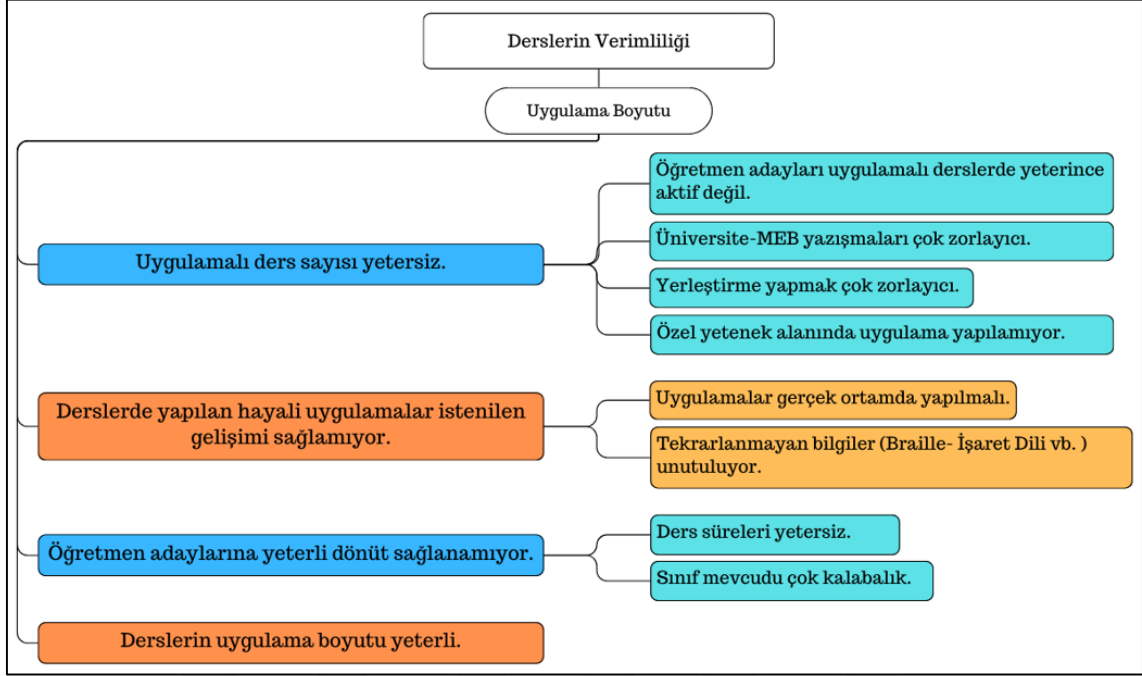
bilginin sağlanmadığını ise “Şunu demeye çalışıyorum, biz eğer tecrübelerimizi aktarıyorsak içerik olarak burada, kuramsal çerçeve olarak... Tecrübeye ihtiyacımız var. O da yok!” şeklinde dile getirmiştir.

Katılımcıların, derslerin teorik boyutları hakkında yaptığı bir diğer değerlendirme ise teorik boyut anlatılırken gösterilen örneklerde genellikle yapılandırılmış ortamlarda, hafif düzey çocuklarla gerçekleştirilen sorunsuz uygulamaların yer almasıdır. Bu durumu Ö9 “Bize izletilen videolarda öğretmen öğrenciyle baş başalar. Öğrenci işte bir problem davranış sergiliyorsa öğretmen ondan sonra çalışmalar yapıyor, izliyoruz, görüyoruz ama ortam aşırı arındırılmış ve hani bunun için hazırlanmış bir ortam videosuydu.” şeklinde dile getirmişken meslek yaşamında çok daha ağır düzeyde öğrencilerle karşılaşma deneyimini, “Ben iki tane ağır öğrenciyle ders yapmaya çalışıyorum mesela. Hiç yani öyle videoda gösterildiği gibi çocuk karşında arındırılmış bir ortam, işte çocukla ben bire bir çalışıyorum gibi bir ortam değildi yani.” sözleriyle dile getirmiştir.

Derslerde aktarılan teorik bilgilerin bir bilgi yığını şeklinde öğrencilere aktarıldığını ifade eden Ö7 edinilen teorik bilgilerin pratikte faydasının olmadığını; “Ya ben Hocam şey olarak görüyorum. Biraz bilgi yığını olarak görüyorum. Ben hani böyle olmacağını, bu derslerin işime çok yarayacağını düşünüyordum. Ama iş yani uygulamaya geldiği zaman çok farklı ya...” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Ö9 da teorik bilgilerin öğretilmeye çalışıldığını; “Bilgiler öğretildi. BEP nedir? Nasıl hazırlanır? BÖP nedir, nasıl hazırlanır? [.....] anlatılmaya çalışıldı. Ama bunu uygulamaya dökmedik yani. Bize örnek bir olay verildi. Bize dediler ki UDA nasıl yapılır, nasıl alınır, nasıl hazırlanır bize bunu anlattılar.” şeklinde dile getirmişken; bu öğrendiklerinin gerçek yaşamda karşılığının olmadığını ise “Bu çocuk ne yapamıyor, ne yapabiliyor, bu davranışı nasıl söndürürsünüz dendi. Biz de bildiklerimizi hani, öğrendiğimizi direkt kâğıda yansıttık. Ama bunun hayata yansıtmak çok daha farklıydı.” sözleriyle ifade etmiştir. L10 hem kendi üniversitesinde hem de diğer üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde okuyan arkadaşları ile konuştuğunda çok fazla teorik bilgi aktarıldığını “Ben sadece teorik bilginin böyle pompalandığını ama uygulamaya yönelik ilk 3 sene bir şey olmadığı kanaatindeyim [.....] ilk 3 sene teorik bilgi, teorik bilgi, teorik bilgi...” şeklinde dile getirmiştir. Ancak aktarılan teorik bilgilerin uygulamadan kopuk olduğunu ise “Son sene staja geliniyor. Öğrenci mesleğin, alanın böyle bir şey olmadığı anlayıp bir anda sudan çıkmış balığa dönüyor. Ben bunu çok arkadaşımdan duydum.” şeklinde aktarmıştır.

3.2.2.2. Uygulama boyutu

Bu alt temaya ilişkin bulgular, Şekil 3.4.'te sunulmuştur.



Şekil 3.4. Uygulama Boyutu Alt Teması Bulgu Özeti

Uygulama boyutu alt teması altında katılımcılar hem uygulamalı ders sayısına hem de teorik derslerin sınıf içi uygulama boyutlarına ilişkin çeşitli değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Derslerin büyük bir kısmının teorik derslerden oluştuğunu, uygulamalı ders sayısının yetersiz olduğunu ifade eden A8, “*Dediğim gibi çok fazla teorik dersin olduğunu fakat uygulamaya yönelik derslerin çok az olduğunu düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde A9’da “*Okul deneyimi, gözlem dersi, topluma hizmet uygulamaları dersi o da mesleki ders değil, biz mesleki ders gibi kullanıyoruz sadece. İlk üç yıl bazında uygulama dersi yok. Ama öğretmenlik dediğimiz meslek, uygulamayı gerektiren mesleklerden birisi.*” diyerek uygulamalı ders sayısının yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca A9 bazı meslekler için aslına muadil öğretim gereçleri kullanılarak insan yetiştirilebileceğini ancak öğretmenliğin de tıpkı doktorluk gibi insana temas etmeden öğrenilemeyeceğini şu sözleriyle aktarmıştır.

“Siz nasıl bir doktoru hasta görmeden yetiştiremezsiniz, öğretmeni de öğrenci görmeden, çocuk görmeden yetiştiremezsiniz. Hani mesela mimar olsa maketler kullanılır, Mühendisler olsa simülasyonlar kullanır ama öğretmenlik dediğiniz yani insanla uğraşan bir meslekte bu maalesef olabilecek bir şey değil.”

Bununla birlikte A3, ders sayısının yanı sıra bazı uygulamalı derslerde öğretmen adaylarından beklentilerin de yetersiz olduğunu bu sebeple dersin, öğretmen adaylarının gelişimlerine istenilen etkiyi sağlayamıyor olmasını ise “*Özel eğitimde kurum deneyimine gönderiyoruz. Bir sınıfa giriyorlar, kenara durup çocuklara bakıyorlar. Bakıyorlar, gülümsüyorlar, el sallıyorlar, dönüyorlar.*” şeklinde açıklamıştır. Ayrıca katılımcılar, uygulamalı ders süreçlerinin planlanmasında üniversite ve diğer kurumlar arasındaki yazışma süreçlerinin zorluğu hakkında da açıklamalarda bulunmuşlardır. Bu durumu A5, “*Öğrencilerin okul ortamını, bizim teorik bilgilerimizle birleştirmeleri için yazışmalar yapıyoruz. Bunlar çok sancılı süreçler.*” şeklinde ifade etmişken diğer taraftan farklı dersler kapsamında aynı kurumlara, aynı sınıflara yapılan yerleştirmelerde yaşanan zorluğu ise “*Mesela ikinci sınıfları yerleştirmeye çalışıyoruz. Aynı ortamda diğer öğretmen adayları oluyor uygulama amaçlı. Dolayısıyla bunlar çeşitli sorunlara yol açabiliyor.*” sözleriyle aktarmıştır. Benzer şekilde A3 de “*İkinci sınıfta, üçüncü sınıfta yaptırmaya çalıştığımızda bir kaos oluyor.*” sözleriyle yerleştirme sürecinde yaşanan zorluğa dikkat çekmiştir. A8 de uygulamalı dersler kapsamında öğretmen adaylarının farklı dönemlerde farklı okullara yerleştirilmesine ilişkin taleplerinin MEM tarafından kabul edilmemesini ise “*İzinlerin süreci var, yazışmalar var, bir şeyler geliyor, gidiyor. Siz oraya bir şeyler giriyorsunuz. Çok uzun süreçler. [.....] Biz toplantıda da konuşmuştuk, siz talep edin ama olması çok kolay olmayabilir falan gibi bir sürü bahane ile gelmişlerdi bize.*” şeklinde ifade etmiştir.

Tüm bunların yanı sıra özel yetenek alanında öğretmen adaylarının; MEB bünyesinde, üstün yetenek tanısı almış hiçbir öğrenci ile karşılaşma olanağının bulunmadığını bu sebeple uygulamalı ders olsa dahi uygun ortama yerleştirme yapılamadığını ifade eden A2, bu durumu;

“Uygulamalar... Hani ben kendi çalıştığım alanla ilgili söyleyecek olursam, özel yeteneklilerin eğitiminde ne diyelim, hızlandırma uygulamaları. Ha bununla ilgili ödev olmaktan öteye gitmiyor. [.....] Şimdi ben öğrencinin bunu uygulayabildiğini bir ürün üstünden görmem gerekiyor değil mi? Ürünün özelliği şu, çok net bellidir; simülasyon olmayacak, gerçek problem, gerçek ürün ve orijinal ürün. Şimdi ben öğrencimi, verdiğim derste özel eğitim öğrencilerinde

farklılaştırma, hızlandırmayla ilgili bir şey anlattım ve hızlandırma yapınız dedim. Öğrenci ödevini bana getiriyor. Bu ne? Simülasyon, gerçek bir problem değil. Gerçek problemi ben nerede görüyorum? Çocuk, bilim sanat merkezine giderse görürüm. Destek eğitim odasına giderse görürüm. Sınıfında özel yetenekli çocuğa yetinemeyen bir öğretmen varsa orada görürüm. Çocuğu benim oraya gönderip, hocayla görüş, hocaların ne eksiği var, bunu hızlandırma prensiplerine göre öğretmene bir haftalık bir hızlandırma ünitesi yap ve ver. Çocuğa daha sonra uygulattır, izle. Bunu yaptırıyorum.”

şeklinde ifade ederek yaptırdığı uygulamaların mecburen hipotetik olmak zorunda olduğunu vurgulamıştır.

Uygulamalı derslerin yanı sıra katılımcılar ders içi yapılan uygulamalar hakkında da çeşitli ifadelerde bulunmuşlardır. Katılımcılar her ne kadar derslerde edindikleri teorik bilgileri hayali uygulamalarla “mış gibi” yaparak sınıf içerisinde uygulamaya dökmüş olsalar da bu uygulamaların öğretmen adayları üzerinden istedik gelişimi sağlamadığını bildirmişlerdir. Bu durumu Ö10; “*Biz zaten ödev kapsamında çok fazla bir arkadaşımız öğrenci oldu, biz öğretmen olduk ya da tam tersi, bunu çok fazla yaptık ama biz özel bir birey olmadığımız için aslında hiçbir zaman o mantıkla yaklaşmadık.*” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde de Ö7 de “*Bizim hocamız mesela yani bir bizden birini seçip onun üstünde örnek veriyorum, hani beceriye analizi ile işte mont giyme becerisi çalışıyor falan ama hani o gerçek bir öğrenci de görmek isterim mesela*” derslerden yapılan uygulama yerine gerçek ortamlarda yapılan uygulamaları görmek istediğini dile getirmiştir.

Uygulama imkânı sağlanmayan derslerin kalıcılığının olmadığını ifade eden L3 bu durumu, “*Mezun olduğumuzda çat diye bir gün işitme engelliler okuluna gidersek şu an ben İşaret Dilini hatırlamıyorum mesela, aldığım İşaret Dilini ya da aldığım Braille dersini hatırlamıyorum.*” diyerek dile getirmiştir. 14 haftalık bir süreçte yeterli uygulama yapılmadan İşaret Dili ve Braille gibi derslerde edinilen bilgilerin kalıcı olmadığını ve kolayca unutulduğunu ifade eden L2 bu durumu, “*Bence dil sürekli tekrar gerçekleştirmek istiyor. Dersler teorik olduğu için ve doğrudan işitme yetersizliği ya da görme yetersizliği bulunan bir çocukla da temas etmediğimiz için biz bunları unutuyoruz.*” diyerek dile getirmiştir.

Sınıf içi yapılan uygulamaların kalıcı olmamasının yanı sıra bu duruma ilişkin dile getirilen bir diğer durum ise öğretmen adaylarından yapmaları beklenen uygulamalara yeterli dönütün sağlanamamasıdır. BEP, Özel Eğitimde Değerlendirme, Matematik

Öğretimi gibi öğretmen adaylarının, öğretmenlik uygulaması dersinde doğrudan kullanacakları materyaller, planlar ve öğretim içeriklerine yönelik dersler verdiğini ifade eden A8, *“Maalesef şunu çok açık bir şekilde hissedebiliyorum, yapmış olduğum uygulama ya da çocuklara uygulama yapma fırsatı çok sınırlı kalıyor.”* sözleriyle bu durumu dile getirmiştir.

Katılımcılar, yeterli dönütün sağlanmamasına ilişkin birbiri ile bağlantılı olarak iki duruma dikkat çekmişlerdir. Bunlardan biri ders sürelerinin yetersiz oluşu bir diğer ifade ise kalabalık sınıf mevcudunun dönüt vermeyi imkânsız kılmasıdır. Yaptıkları yeni programda daha önce 2 saat olan bazı derslerin saatlerini arttırarak 4 saate çıkarttıklarını ifade eden A9, dersin 2 saat olması sebebiyle sınıf içi uygulama yapılamadığını *“5-6 yıldır, UDA yürüten bir hoca olarak uygulamaya zaman kalıyor muydu, hayır kalmıyordu; kalması mümkün değil çünkü. Yani benim uygulama yaptırmam, uygulama videosu izletmem mümkün değil.”* diyerek ifade etmiştir. Ders saatlerinin yetersiz olmasının yanı sıra kalabalık sınıf mevcuduna dikkat çeken A3 *“Yani sınıfta işte canlandırma, demonstrasyon yapma gibi yöntemler kullanırdı eskiden hocalarımız. Şu an çok daha zor, güç durumda. Çünkü sınıfta 65 kişi var. 2 şube 130 öğrenci...”* demişken A12, öğrencilerine bireysel dönüt verdiği için çok yorulduğunu ve neredeyse bütün enerjisini bu işe ayırdığını, *“Bireysel dönüt vermek o kadar zor ki ben biraz önce örnek verdim Sosyal Uyum Becerileri ile ilgili bireysel dönüt veriyorum diye dedim ki, bu dönem bunu yapmayacağım. 150 tane öğrenciye 150 tane sürekli dönüt vermekten çok yoruldum.”* sözleriyle dile getirmiştir. Farklı uygulamalı dersler de yürüttüğünü ifade eden A12, *“Benim 8 tane öğretmenlik uygulaması öğrencim var danışmanlığını yaptığım. 12 tane gözlem var, 12 tane kurum deneyimi var. Bu öğrenciyi takip etmek mümkün değil ki. Nasıl edeceksin tek bir hoca.”* sözleriyle kalabalık sınıf mevcuduna dikkat çekmiştir.

Öğretmen adaylarından ödev istemek yerine yeterli dönüt sağlayamadıkları için ödev olarak istenmesi gereken şeyleri sınavlarda soru olarak sorduklarını ifade eden A2, bu durumu *“BEP, BÖP anlattım; neler olması gerekiyor içeriğinde, nasıl yapılması gerekiyor... Öğrenciye de ödev olarak bana bir tane BEP hazırlayın demem lazım değil mi? Ama biz bunu sınavda soruyoruz.”* sözleriyle dile getirmiştir. A2, özel eğitimde yeterli derinlikte kuramsal bilginin verilmemesi, gerçek ortamda uygulama fırsatı sunulmaması, hipotetik de olsa yaptığı uygulamaya dönüt alamayan öğretmen adaylarına,

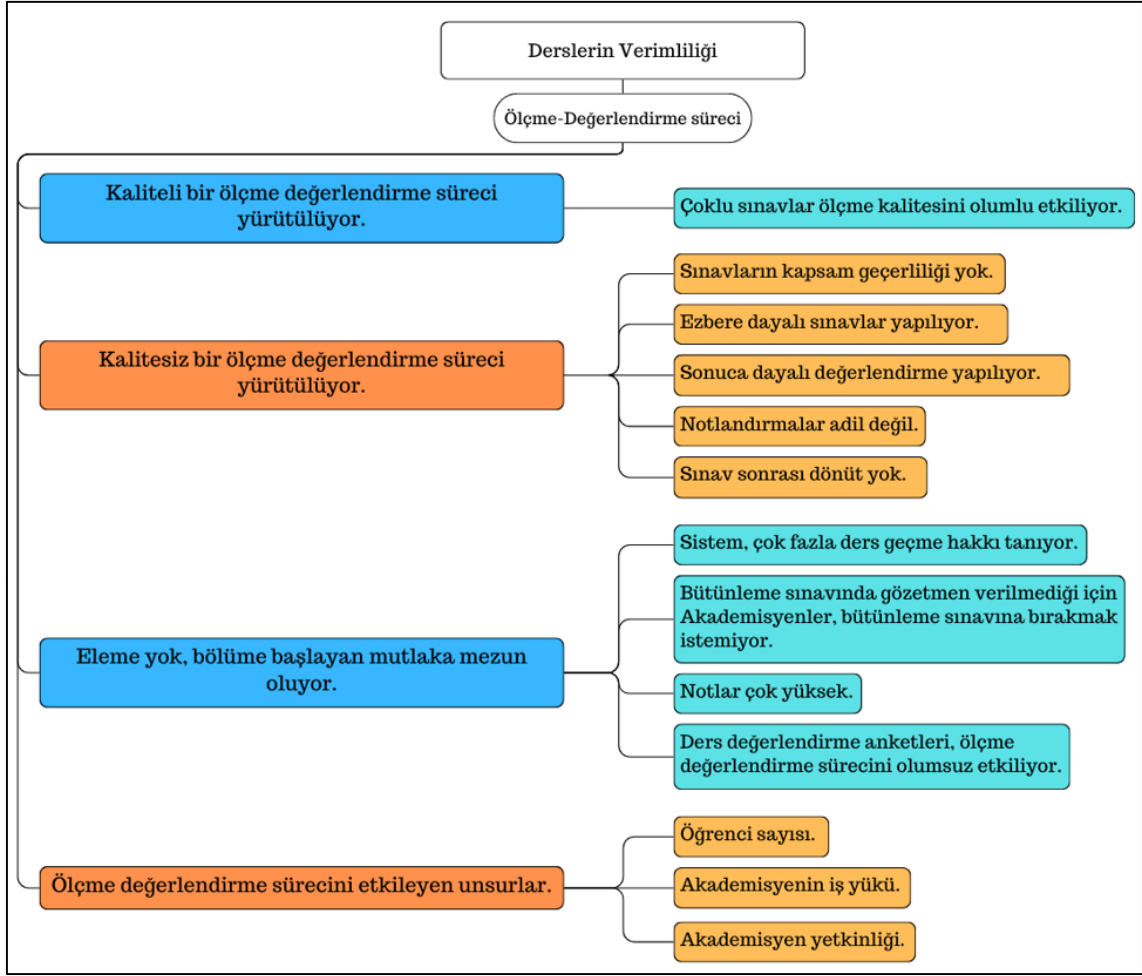
kendisinden yapması beklenen şeylerin sınavlarda soru olarak sorulmasının olumsuz etkilerini ise şu sözleriyle dile getirmiştir:

“Öğrenciye kendi yaptığım uygulamayı örnek üstünden anlatmaya çalışıyorum; ödev verip değerlendiriyorum. Hani dönüt vermek önemli burada, ödev verdiğimizde. Dönüt vermiyorsan zaten bu ödev, ödev sayılmaz. Bu uygulama, uygulama sayılmaz. Daha sonra sınavda benzer bir soruyu sorduğumda öğrenciler içerikten, ilkelerden, prensipten ziyade verdiğim örnek üstüne gidiyor. Örneği anlatıyorlar bana. Niye? Çünkü kuramı, kuram gibi vermemişsin. Kavramı, kavram gibi vermemişsin... Çocuk da ister istemez benim verdiğim örneğin üstüne odaklanıyor. Demek ki burada şu var; uygulama yok, uygulama eksikliği var. Duyduğunu anlatıyor öğrenci.”

Katılımcılar ders içi uygulamaların yeterli olduğuna yönelik de ifadelerde bulunmuşlardır. Teorik ders olarak görünen derslerin içeriğinde uygulamaya yeterince yer verildiğini ifade eden A7 bu durumu, *“Uygulamaya yer çok veriyoruz, verildiğinde görüyorum [.....] yani ders 3 saat teori mesela 3 saat teori dersinin içinde de sınıf içinde en azından olabildiğince öğrencinin uygulama yapabilir olmasını istediğim şekilde tasarımlar yapılıyor.”* şeklinde ifade etmiştir. L8 de verdiği bir örnekle BEP dersini veren öğretim elemanın BEP’in nasıl yapıldığını anlattıktan sonra herkesten ödev olarak BEP yapmasını istediği ve herkese gerekli dönütleri verdiğini *“Herkesin tek tek bakın yani bu kolay bir şey değil. 60-70 öğrenci. Tek tek ödevini okumuş yanlış yerlerini çizmiş, soru işaretleri koymuş, geri dönüt sağladı. [.....] Fakültemizde uygulamalar noktasında yeterliyiz hocam ya, bence bu konuda.”* sözleriyle dile getirmiştir. Ö4 de yeterli uygulama yapıldığını, *“Hani biz hep uygulamalı olarak gördük zaten kendimiz anlatıyorduk dersleri belli yere... Belli bir yere kadar hoca anlatıyor. Çoğu ders için söylüyorum. Sonra daha sonra uygulamalı olarak geçiyoruz. Biz anlatıyorduk. Hep sunumlarımız, projelerimiz...”* sözleriyle ifade etmiştir.

3.2.2.3. Ölçme değerlendirme süreci

Bu alt temaya ilişkin bulgular, Şekil 3.5.'te sunulmuştur.



Şekil 3.5. Ölçme Değerlendirme Süreci Alt Teması Bulgu Özeti

Katılımcılar hem ölçme değerlendirme sürecinin kalitesi hem de bu süreci olumlu ya da olumsuz olarak etkileyen etmenler üzerinden görüş bildirmişlerdir. Yapılan görüşmelerde süreci etkileyen en önemli etmenler arasında dersi alan öğrenci sayısının yanı sıra; akademisyenlerin değerlendirme alanındaki yetkinliği ve iş yükü miktarının önemine ilişkin değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Derslerdeki ölçme değerlendirme sürecinin kaliteli bir biçimde yürütüldüğünü ifade eden Ö1 “Teorik bilgiyi gayet yeterli ölçüyordu hocalarımız. Kullandığı ölçme araçları da buna %100 hizmet ediyordu diyebilirim. Notlandırma olarak da yani bağıl değerlendirme yapılyordu. Harf notu olsun, sayı notu, olsun gayet adil dağılıyordu” derken; benzer şekilde Ö2 de aynı durumu, “Kendi üniversitem adını en azından şunu samimiyetle söyleyebilirim; değerlendirme, yani notlandırma sürecinde kesinlikle bütün hocalarımın çok hakkaniyetle davrandığını düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Ö8, çalışan kişilerin başarılı olurken çalışmayanların okulu uzattığını, “Çalışan çalıştığının

karşılığını alıyordu. Hocam mesela benim bazı arkadaşlarım, çalışan arkadaşlarım o alanda yani yapabildiklerini yansıtabiliyorlardı ama çalışmayan arkadaşlarım okulu uzattı mesela. Yani çalışmayan, çalışandan ayırt edilebiliyordu.” sözleriyle aktarmıştır. Kendi üniversitesinde 5 sınav yapıldığını bildiren Ö4, sınav sayısının çok olmasından kaynaklı olarak öğretmen adaylarının yakındıklarını ancak bu tekrarlı değerlendirmeler sayesinde edindikleri bilgilerin çok daha kalıcı olduğunu ifade etmiştir. Ö4 bu durumu, *“Aslında öğrenciler pek sevmiyor, okurken de sevmiyorsun çünkü beş değerlendirme var, sürekli sınav oluyor; kısa sınavlarımız vardı. Hiçbir zaman unutmuyorsun ve sürekli çalışmak zorunda hissediyorsun. Sürekli o kitapları hatim ediyorduk yani.”* şeklinde ifade etmiştir.

Ölçme ve değerlendirme kalitesini yeterli bulan katılımcıların yına sıra sürecin kalitesini yetersiz bulan katılımcılar da bulunmaktadır. Katılımcılar genel olarak sınavların kapsam geçerliliğinin olmaması, ezbere dayalı sınavların yapılması ve sistemin, bölüme yerleşen kişilerin başarısız olmadan bir şekilde mezun olması üzerine kurulduğu yönünde ifadelerde bulunmuşlardır.

Katılımcılar, akademisyenlerin sınav sorularını oluştururken tüm dönem boyunca işlenen konuları kapsayan, kapsam geçerliliği yüksek bir sınav yerine soruların, özellikle son haftalarda işlenen konulardan çıktığını ifade etmiştir. Bu durumu L1, *“Arkadaş 5-6 hafta gelmiyor derse. Ama şu bilinçte son haftadaki konular çıkacak. [.....] Biz hepsini öğrenip gidiyoruz. Fakat son haftaki konu çıkınca ağırlık olarak hatta %100 olarak otomatikman aynı notu alıyoruz.”* şeklinde dile getirmişken L7 de benzer durumu *“Sınavdan belli bi bölümden mesela soruyolar işte kapsam daralması oluyor. O yüzden tam böyle bi şey olmuyor, yani soru analizi yapılamıyor biz bu bu konuları öğrettik bunlara bunları sormalıyız...”* şeklinde ifade etmiştir.

Sınavların genellikle ezbere dayalı olduğunu ifade eden Ö7, *“Hani ya işlenen konu üzerinden bir sınav yapılıyor, ama o sınavlarda da hocam mesela sadece ezber yani ezber sayesinde hani iyi notlar alabilirsin.”* şeklinde bu durumu ifade etmişken ezberlenen şeylerin kolayca unutulduğunu, *“Çalışıyorum ve o sınavı, iki hafta sonra orada öğrendiklerimi tekrardan pekiştirilmediği için ve sadece teoride kaldığı için ben Hocam unutmuyorum. Hani, tamam, o anlık bir ölçmede yani bizi ölçüyor tamam o sınav ama onun devamını getirmiyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde L11 de not kaygısı ile yapılan ezberlerin olumsuz etkisini, *“İlk 7 hafta hiçbir şey yapmayıp sekizinci hafta, vize haftasında son gaz ders çalışıp her şeyi ezberleyip dokuzuncu haftada da*

vizeler bittikten sonra her şeyi hafızadan siliyoruz. Yani bunun yani hiç verimli olduğunu düşünmüyorum ben açıkçası.” şeklinde ifade etmiştir.

Genellikle sonuca dayalı değerlendirme yapıldığını ifade eden A9 bu durumu, *“Biz sadece sonuca dayalı değerlendirme yapıyoruz büyük bir çoğunluk. Bir de bunu çoktan seçmeli sınav şeklinde yapıyoruz. O yüzden ben çok ayırt edici bir değerlendirme olduğunu düşünmüyorum.”* diyerek dile getirmiştir. A3 de çok fazla test yapılmasına rağmen test kalitelerinin de çok düşük olduğunu, *“Testlerin de niteliği çok düşük. Yani aşağı yukarı hangisi otizmde yanlış bir bilgidir? İşte, “otizmde çocuklar dövülebilir” gibi bir şey var. Hani çok bariz bir şekilde yanlış bir şey konuyor oraya. Bu da haliyle hiçbir şeyi değerlendirmiyor.”* sözleriyle ifade etmiş ve özel eğitimdeki değerlendirme sorununu şu sözlerle dile getirmiştir:

“Yani bir sokaktan geçen bir insanı oturtsanız o da iyi bir okuduğunu anlama performansına sahipse ve ipuçlarını okuyabiliyorsa sınav kâğıdındaki çok rahat bir şekilde geçer not alır. Pek çok sınavdan hiçbir şey bilmesine gerek yok. Bu bence şu an özel eğitim öğretmenliği programında değerlendirmeye ilgili çok ciddi bir sorun var.”

Sınav kalitesinin yanı sıra notlandırmanın da adil olmadığını, kişiden kişiye farklılık gösterdiğini ifade eden katılımcılardan Ö9, bu durumu *“Derslerde tamamen ders aldığımız öğretmenin tekelindesiniz. Yani tabii ki hocalar daha tarafsız yaklaştırmaya çalışıyorlardır ama ben çok fazla taraflı davranan öğretmen gördüm.”* şeklinde ifade etmişken L4 ise *“Sınavlarımız bence çok öğretmenlerimizin inisiyatifine açık şekilde değerlendirilme yapıyoruz. Onların yorumuna çok açık sınavlar oluyor. Yani birebir aynı şeyleri yazdığımız insanlarla bambaşka notlar aldığımızı falan da gördük.”* diyerek bu durumu dile getirmiştir.

Aldıkları notun ardından neyi doğru neyi yanlış yaptıklarının açıklanmadığı ifade eden L11 *“Ders planı hazırlamayı evet bir şekilde sınav anında hazırlatılıyorlar bize; bazen vize, final sınavlarında ama doğru hazırladık mı? Yanlış hazırladık mı? Dönüş yapılmıyor. Sınav açıklanıyor, bir not almışız ama nerede yanlış yaptık bilmiyoruz.”* Benzer şekilde Ö7 de *“Sınav yapılıyor, bitiyor, ondan sonra herkes notunu beklemeye başlıyor. Diğer ders, sınav haftasından sonraki ders, tekrar ders işlenmeye devam ediyor.”* diyerek bu görüşe katkı sağlamıştır.

Katılımcıların değerlendirme sürecine getirdikleri önemli bir eleştiri ise sürecin, bölüme yerleşen kişilerin başarısız olmadan, bir şekilde mezun olması üzerine kurulu

olduğu yönündedir. Bu durumu A1, “Biz de üniversitede en sıkıntılı şeylerden birisi de eleme problemi; bizde eleme yok sistem bir şekilde öğrenciyi mezun ediyor. Hoca da buna büyük katkı sağlıyor.” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde A2 de “Hepimiz içeriği verirken, öğrenci geçsin diye bir içerik oluşturuyoruz aslında.” demiş ve “Okul uzatan kaç öğrenci var? Yok, 45-50 kişilik bir sınıftan bahsediyorum. Mesela giriyorum iki kişi dersi tekrara kalıyor. O da ya finale girmemiş ya vizeye girmemiş ya devamsızlıktan kalmış.” diye eklemiştir. Sistemin, öğretmen adaylarına çok fazla ders geçme hakkı tanıdığını ifade eden A8, “Final, BÜT, tek ders, mezuniyet sınavı bilmem ne derken beş tane farklı sınava sokuyor çocukları mezun olsunlar diye” diyerek bu durumu ifade etmiştir. Öğretim üyesinin de bu durum karşısında enerjisinin tükendiğini ve dersi geçip geçmeyi önemsemeyi bıraktığını ise “Ya ben bireyselleştirmiş eğitim programından kaç tane farklı soru hazırlayabilirim? [.....] Bir süre sonra da tabii öğretim üyesinin de artık enerjisi bitiyor burada; diyorsunuz yani aman geçsin de...” sözleriyle dile getirmiştir. Vize ve final sınavlarında sınavlara gözetmen atandığını ancak bütünleme sınavlarını hocaların kendilerinin yapmak zorunda kaldıklarını ifade eden A1, bu durumun sınavlara olan yansımaları “Bütünleme sınavı demek, 3-4 saatinizin o sınavın hazırlanması, yapılması ve değerlendirmesiyle geçen bir süreç. O yüzden de genelde finalde bu işi hallediyorlar. Ya da vizede de bu işi hallediyorlar. Ya da başka yollara gidiyorlar.” sözleriyle aktarmıştır.

Sınav ya da ödev notlarının genellikle hem yüksek hem de belirli bir aralıkta olduğunu ifade eden L11, “Hep yani 70-90 aralığında mesela notlar genel olarak. Hani tabii ki çok düşük alan var ya da 1-2 tane 100 alan çıkıyor ama genel olarak hep böyle harf notu olarak BA düşecek şekilde gibi notlandırıldığını görüyorum.” diyerek bu durumu ifade ederken A3 de özellikle pandemi döneminden sonra verilen ödevlerde, ödevin niteliğinden bağımsız olarak yapılıp yapılmadığına bakıldığını ve puanlamanın 80’den başladığını “En az 80 notlandırılarak ödevler yapıldı mı yapıldı şeklinde bir şey var.” sözleriyle dile getirmiştir. Bu durumun öğretmen adaylarının not ortalamasına olan yansımaları ise “Zaten şu görülüyor öğrencilerin akademik ortalamaları aşırı derecede artmış durumda. Yani eskiden 3.70’le mezun olan bir insana aaa ne kadar yüksek bir ortalaması varmış derken şu anda 3.70 alan bir insana hani normal bir şeymiş gibi bakılıyor.” şeklinde bildirmiştir.

Üniversitelerin hem ders hem de değerlendirme sisteminin niteliğini arttırmak için çeşitli önlemler olsa da öğretmen adaylarının eğitime olan bakışından dolayı alınan

önlemin, önlenmesi amaçlanan şeye hizmet eder pozisyona geldiğini ifade eden A1 bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir:

“Diğer taraftan şöyle bir şey var, bunu önlemek için şey yaptılar. Mesela işte öğrenci anketlerini bizim üniversite ön plana çıkarttı, değerlendirmeleri ön plana çıkarttı ama öğrencinin eğilimi öğrenmek değil de mezun olup bir an önce elde ettiği diploma ya da sertifikayla para kazanmak olduğu için onu geçiren hocaya daha yüksek notlar veriyor. Siz nitelikli bir ders anlatımı, nitelikli bir değerlendirme ve nitelikli bir uygulama yaptırdığınız zaman öğrenciyi zorlamış oluyorsunuz. Öğrencisi de o anketlerde düşük notlar veriyor ve doğal olarak da siz bölümde ya da işte fakültede kötü hoca olursunuz. Öğrencinin sevmediği hoca oluyor. Bu da hocayı ister istemez bir sosyal baskıyla şeye yönlendiriyor, öğrencinin taleplerini karşılamaya; yani not baskısı karşısında notları yükseltmeye...”

Ölçme değerlendirme sürecini etkileyen unsurlar hakkında da çeşitli değerlendirmelerde bulunana katılımcıların genellikle ortaklaştığı noktalar, öğrenci sayısı, akademisyen iş yükü ve akademisyenin yetkinliğidir.

Kendisinin de “eğitimde ölçme değerlendirme” dersi aldığını belirten L7, kendi sınavlarını değerlendirdiğinde, *“Hiçbir hocanın yani tabii çok iyi sınav hazırlayanlar da var ama tam olarak hiçbir hocanın bu kurallara uymadığını görüyorum. Yani gerek çeldiriciler olsun gerek sorulardaki yanlış şıklar olsun ben bu konuda hocaların biraz yetersiz kaldığını düşünüyorum.”* şeklindeki ifadesi sınavların kalitesini yetersiz bulduğunu ifade etmiştir. Benzer şekilde Ö10 da *“Yani benim gerçekten bilgimi ölçebilecek çok az sınava denk geldik. Öyle söyleyeyim size. Sınavların zor olması şey demek değil; işte ya öğrenciyi zorlamak aslında konuyla alakasız ya da anlattığının dışında bir şey sormak demek değil.”* diyerek bu görüşü desteklemiştir. Ölçme ve değerlendirme sürecinden şikâyetçi olduğunu ifade eden Ö10 eğer kendisi bir akademisyen olsa detay yerine, öğrencinin anlatılan konuyu öğrendiğinden emin olmaya yönelik değerlendirmeler yapmak için zihinsel çaba harcayacağını, *“Yani şık hazırlarken 2-4 ay, 3-4 ay, 3-5 ay. Yani bu şekilde iç içe geçmiş birbirine benzeyen çelişkili ifadelerle soru hazırlamaktansa biraz daha şey ya gerçekten öğrencinin bu konuyu öğrendiğinden emin olacağım konulara yoğunluk verirdim.”* şeklinde aktarmıştır. Değerlendirme yapmak için belirli uzmanlığın, deneyimin olması gerektiğini ifade eden A2 bu durumu, *“Değerlendirmeyi işin bizzat kullanıcısı, uzmanlarının yapması gerekiyor. Örneğin öğrencinize resim yaptırılırsınız, bunun değerlendirmesini o işin uzmanı olan ressam, küratör, resim öğretmenlerinin yapması lazım.”* sözleriyle dile getirirken;

akademisyenlerin, öğretmenlik deneyimi olmadığı için zaten kaliteli bir değerlendirme yapamayacağını ise *“Şimdi çocuklara bir ünite, bir bireyselleştirilmiş öğretim programı hazırladığımızda daha önce hiç bireyselleştirilmiş öğretim programı uygulamamış arkadaşların değerlendirmesi de gerçek bir değerlendirme olmuyor tabii ki.”* şeklinde ifade etmiştir. Daha önce çalıştığı bir üniversitenin Öğretmenlik Eğitim Programları Değerlendirme ve Akreditasyon Derneği (EPDAD) koşullarını yerine getirmek için dernek tarafından istenen şartları yerine getirmek adına aldıkları eğitimleri ifade eden A12, *“Hangi soruların hangi amaca, kazanıma hizmet edeceğine yönelik aslında ölçmeyle alakalı yoğun bir istekte bulundular. Buna yönelik düzenlemeler yapıldı. Ben ölçme konusunda hocalarının tekrar bilgilerini güncellenmesi gerektiğini düşünüyorum.”* diyerek ölçme değerlendirme konusunda akademisyenlerin eğitim alması gerektiğini ifade etmiştir.

Kaliteli bir ölçüm yapmanın kolay olmadığını, zaman maliyetinin çok yüksek olduğunu ve iş yüklerinden dolayı akademisyenlerin bunu başarmak zorlandıklarını ifade eden A3 bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir:

“Hocam ölçme yapmak çok kolay bir şey değil zaten. Test hazırlamak çok zor [.....] Yani bir 25 soruluk bir başarı testi geliştirmek için aslında ne kadar emek sarf etmek gerekiyor? [.....] Çünkü gerçekten hakkaniyetli bir ölçüm yapmak istiyorsam, şıklarımın benzerliği çok yüksek olursa, dikkatsizlik yaptığımız zaman bazen ne oluyor; bir önceki sorudaki şıklardan bir tanesi, bir sonraki cevabı ipucu veriyor, doğrudan doğru olarak yanıtlatabiliyor. Şimdi hakikaten emek vererek, yoğunlaşarak, çalışılması gereken vakit ayrılması gereken bir iş. Hocalarımızın hazırladıkları testlerin kalitesinin düşmesi o vakti ayıramıyor oldukları için. Yani tamamen hep şey de yapmamak gerekiyor işte hani günah keçisi ilan edip işte ama öylesine sorular hazırlıyorlar, geçiyorlar demek de değil yani.”

İş yükünün çokluğuna dikkat çeken A8, bu durumu *“Altı dersiniz olduğunda, her bir dersten 90 kişilik gruba farklı değerlendirmeler yaptığınızda onları okuma için okumanız için gerekli zaman, sınavların girilmesi için gerekli aralıkları düşünüldüğünde ekstra olarak binmeye başlıyor.”* sözleriyle ifade ederken, bu gerekçe ile sınavlarında test yapmayı tercih ettiğini ise, *“Bu aşamada da belki okumayı daha da kolaylaştıracak cevapları alma yönünde bir değerlendirme yürütüyorum. Kendi adıma en azından onu söyleyebilirim.”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde L11 de öğretmen adayı sayısının değerlendirme kalitesine olan etkisini, *“Her şubede 60-70 kişilik öğrenciler var. Bu derse*

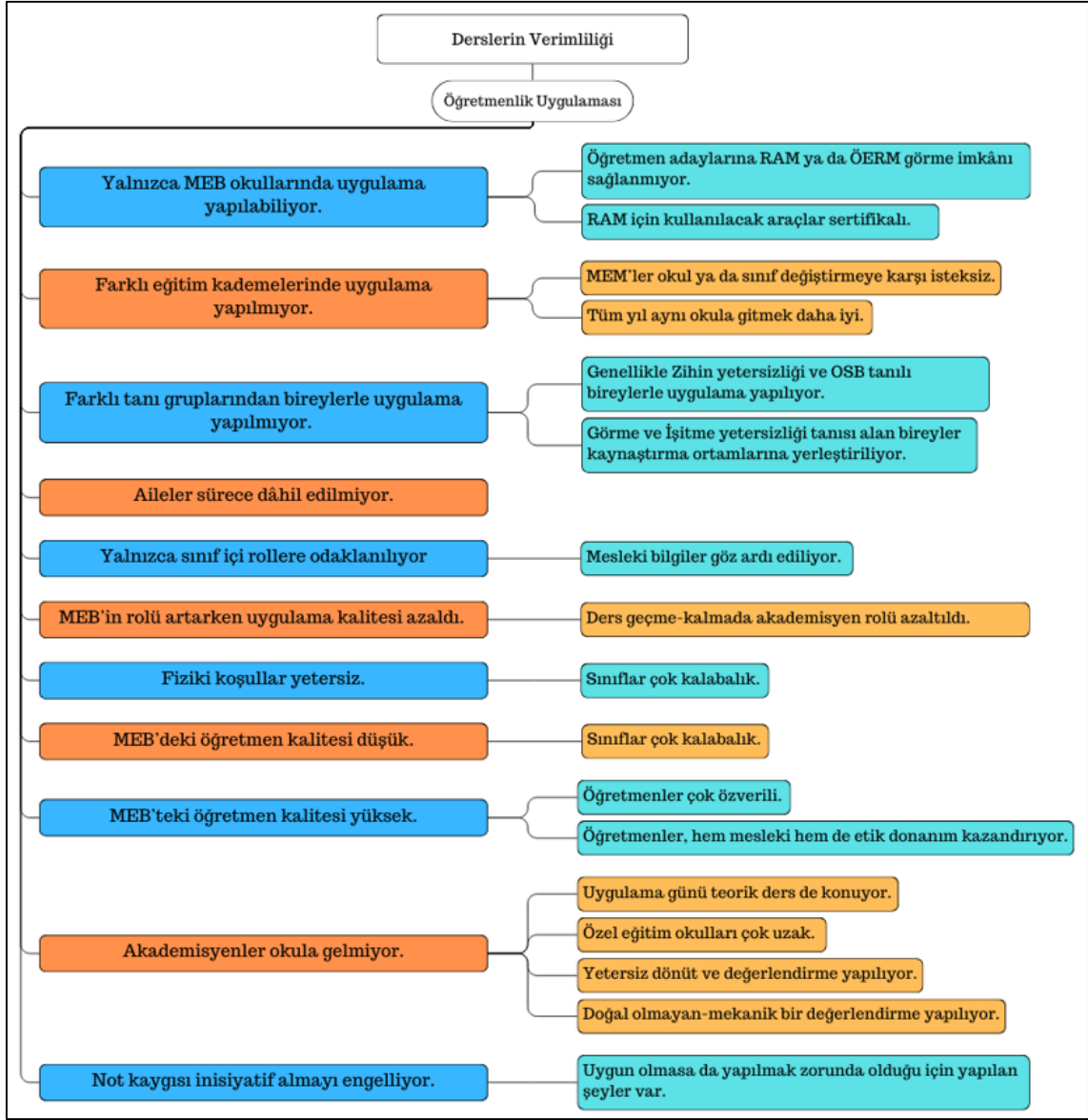
göre değişiyor. Bazı derslerde 80-90'a kadar çıkıyor. Şimdi böyle olunca, bu kadar kalabalık kitleyi şey değerlendirmelerle, gerçek hayata dayalı değerlendirmelerle değerlendirmek mümkün değil.” şeklinde dile getirmiştir. Kendi öğrencilik yıllarını “Ödevler teslim ederdik, sunumlar yapardık işte bazı derslerde tartışmalar yapardık. Ondan sonra elimizle BEP hazırlardık. Hocalar bizi değerlendirdi, tek tek geri dönüt verirdi. Buna imkân vardı.” diyerek aktaran A11 O koşullar ile mevcut durumu şu sözleriyle karşılaştırmıştır:

“Ama şimdi ne yazık ki yani ha bizde iki şube var her şubeye zaten 60'ar kişi geliyor. Bir de bunun intibakları geliyor falan bizim her sınıf grubunda en az 150 tane falan öğrencimiz var. Bunu dörtle çarp 600 kişi, kaç tane hoca var? Hala 2003'teki, 2005'teki kadar hoca var. Kimisi emekli oluyor gidiyor, kimisi işte farklı üniversitelere gidiyor vesaire. Hoca sayısı az geliyor. Dolayısıyla bunlara nasıl pratik değerlendireceğiz? Yazıya dayalı, ezbere dayalı değerlendirme sistemleriyle değerlendireceğiz. Öyle olunca da öğrencilerin yazma becerisini değerlendiriyoruz biz sadece veya çoktan seçmeli yapıyoruz artık sınavları. Optikleri veriyoruz, yüzlerce öğrenciyi bir seferde; sınavı da okunmuş oluyor. Ordan sisteme de girmiş oluyor. Çünkü yetişmek imkânsız.”

Ölçme değerlendirme sürecinde alternatif değerlendirmeler yapabildiklerini ifade eden A6, bu durumun öğrenci sayısı ile olan ilişkisini, “*Yani 30'a yakın öğrenci var. Rahatlıkla biz işte ulusal makaleleri de okuyoruz, anlatıyoruz, tartışıyoruz ya da işte farklı ödevler yapılıyor, dönütler verebiliyoruz ama bu sayı işte 50'ye, 60'a, 80'e çıktığı zaman bu durumun olması çok zor.*” sözleriyle ifade etmiştir. Bölümdeki toplam öğrenci sayısının 130 civarında olduğunu ifade eden A7 de az sayıda öğrenci olması sebebiyle öğrencilerde olan gelişimi takip etmenin, kalabalık gruplara oranla daha kolay olduğunu “*Öğrenciyi takip edebilmek, görebilmek, tanıyabilmek; hani birde neydi, ikide neydi gözlemek... Süreçte ne yaptı, hani 360 derece olabildiğince haberdar olabilmek bir tık daha kolay oluyor diye düşünüyorum diğer kalabalık gruplara göre*” şeklinde dile getirmiştir.

3.2.2.4. Öğretmenlik uygulaması

Bu alt temaya ilişkin bulgular, Şekil 3.6.'da sunulmuştur.



Şekil 3.6. Öğretmenlik Uygulaması Alt Teması Bulgu Özeti

Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında katılımcılar dersin yürütüldüğü eğitim kurumları, okul kademeleri, farklı özel eğitim alanlarından tanı almış bireylerle uygulama imkânı, dersin öğretmen adaylarını lisans sonrası gerçek yaşama hazırlaması gibi durumlara yönelik çeşitli yönde pek çok görüş belirtmişlerdir.

Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında yalnızca MEB okullarına yerleştirme yapılabildiği, lisans sonrası istihdam olanakları bulunmalarına rağmen RAM ya da Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde uygulama yapılmamasına ilişkin durumu A9, “Mevcut haliyle özel eğitim okulları dışında bir yerde yapamıyorlar. Çünkü mevzuat buna uygun değil.” şeklinde ifade etmiştir. Kendi üniversitelerinde değişen ders

programı ile birlikte özel eğitim kurumlarında gözlem ve kurum deneyimi derslerinin kaldırıldığını söyleyen A10, yalnızca öğretmenlik uygulaması dersinde değil, öğrencilerin ikinci ya da üçüncü sınıfta da bu kurumlara ilişkin hiçbir deneyim fırsatı yaşamadan mezun olduklarını belirtmiştir. *“En azından önceki senelerde işte bi gözlem, bi kurum deneyimi dersinde buraları görüyolardı.”* söylemine ek olarak A10; *“Bir gün de olsa sistemi anlıyorlardı, soruyorlardı, sorguluyolardı, kendilerini buna hazırlıyorlardı. Oradaki deneyimlerini, öğrenmelerini pekiştirip ya da gelip bize yeni bir bilgi öğrenme boyutunda sorarak, eleştirerek gerçekleştiriyolardı; şimdi o da yok.”* sözleriyle düşüncelerini dile getirmiştir. Benzer şekilde A11 de daha önceki programlarda öğrencilerin en azından başka dersler kapsamında RAM’a gittiklerini şimdi değişen program ile bu durumun ortadan kaldığını ve RAM’ı hiç görmediklerini, şartlarını dahi bilmeden mezun olduklarını; *“Bizim gezici öğretmenlik uygulaması diye bir dersimiz vardı. Bundan 2-3 program önce. En azından gidip görüyorlardı. Oranın çalışma şartlarının nasıl olduğunu, neler yapıldığını görüyorlardı...”* sözleriyle bildirmiştir.

RAM’lara gidilse dahi kullanılan değerlendirme araçlarının sertifikalı olduğu ifade eden A12 bu durumu; *“RAM’a gitti, değerlendirme yapacak. Biz onları değerlendirmenin nasıl yapılacağını anlatıyoruz ama pek çok değerlendirme aracı sertifikalı. Bunu sınıfta anlatıp onlara sertifika dağıtamıyorsun örneğin.”* sözleriyle dile getirirken RAM’larda çalışmak için gereken mesleki yeterliliklerin mecburen sahada çalıştıkça edinileceğini ise *“Yani ne olacak işte sahada... Bizde bir tabir vardır göçü, gide yolda düzmek diye. Sahaya gidince yanlış yapa yapa yapa yapa... Yılmazlığı da yüksekse eğer sahada öğrenecek.”* sözleriyle dile getirmiştir. L1 de RAM’larda çalışacak mesleki deneyiminin bulunmadığını *“Yani RAM’da bitirir bitirmez çalışamayız. Çünkü test süreci var orada. Yani hiç kimse testle ilgili bir şey bilmiyor bence. Yani ben mi bilmiyorum diyorum ama hiç kimse bilmiyor bence.”* şekilde ifade etmiştir. Ö9 da RAM’a yönelik yeterli deneyimi olmadan mezun olduğunu *“Açıkçası RAM’a kesinlikle hazırlamadı. Hiç hazırlamadı. Yani RAM’la alakalı gerçekten hiçbir şey öğrenmedik. Şu an RAM’la çalışan bir öğretmen olarak söylüyorum.”* diyerek aktarmıştır.

Katılımcılar, farklı kurumlarda uygulama yapılmamasının yanısıra farklı eğitim kademelerinde de uygulama imkânı sağlanmadığına ilişkin ifadelerde bulunmuşlardır. Genellikle öğretmen adaylarının tüm yıl boyunca aynı okul, aynı sınıfta uygulama yaptığını ifade eden A1, bu durumu MEM’lerin okul ya da sınıf değiştirmeye karşı olan isteksiz tavrından kaynaklandığını ifade etmiştir. Bu durumu A1, *“Öğrenciyi bir yere*

gönderiyorsunuz ve öğrenci orada kalıyor. 2. dönem de orada kalıyor çünkü Milli Eğitim Bakanlığı yerlerini değiştirmeye çok hevesli değil.” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde A12 de bu durumu *“Hadi gruplara bölelim, A Grubu ağır düzeyde otizmli görüyor. B grubu okul öncesi görüyor. Hiç okul öncesi göremeden yani okul öncesi alanları göremeden mezun olan öğrencilerimiz oluyor bizim.”* sözleriyle farklı eğitim kurumlarından ya da kademelerinden öğrenci görmeden öğretmen adaylarının mezun olduğunu ifade etmiştir. A9 ise kendi üniversitelerinde de tüm yıl aynı okul ve aynı sınıfta yapıldığını ifade etmiş ancak bu durumun öğrenme açısından daha iyi olduğunu bildirmiştir. Bu durumu A9, *“Başka uygulamalarda birinci dönem başka okula ikinci dönem başka okula giden öğrenciler hani en azından iki farklı grup görme ya da iki farklı yaş düzeyi görme şansını ediniyorlar ama hani doğrusu hangisi diye sorarsan bence tartışılır.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Katılımcılar, farklı özel eğitim alanlarından bireyler uygulama yapılmadığına yönelik de görüş bildirmişlerdir. Katılımcılar bu durumu iki gerekçe ile açıklamışlardır. Birincisi çeşitli tanı gruplarından (işitme, görme) bireylerin yoğunlukla kaynaştırma ortamlarına devam etmesi ve çok azının ayrı okullara gitmesidir. Bir diğeri de akademisyenlerin çok büyük bir bölümünün Zihin ya da OSB Anabilim Dalı’ndan olması sebebiyle, uygulama yapılacak okul tercihlerinde de bu tanı grubundan bireylerin gittiği okulları tercih etmedisidir. A5, *“Özel yetenekliler, işitme kayıplılar ve görme yetersizliği olan öğrenciler yoğunlukla kaynaştırma ortamına yerleştiriliyor. [.....] Çok, çok azı da artık onlar iyice az, kendileri için açılmış özel okullara gidiyorlar işitme engelliler okulu, görme engelliler okulu gibi”* sözleriyle kaynaştırma ortamlarından uygulama yapılamadığı için farklı tanı gruplarından bireylerle uygulama yapılamadığını ifade etmiştir. A6 da *“En başında söylediğim gibi öğretim elemanları ağırlıklı işte otizm, zihin çalışıyorsa çocukların gittikleri yani öğretmen adaylarının gittikleri okullar da ağırlıklı olarak o yönde oluyor ve işte otizmli ya da zihinsel yetersizliği olan çocuklarla çalışıyorlar.”* sözleriyle bu durumu dile getirmiştir. Uygulamada dönem farklı sınıflara devam ettiğini ifade eden Ö4, *“Ben ilk dönem sadece zihin yetersizliğindeydim. [.....] ikinci dönem de otizm sınıfındaydım. Yani iki grup görebildim, ben başka göremedim açıkçası.”* diyerek bu durumu bildirmiştir. Öğretmenlik uygulama dersi ve çalışma koşulları arasındaki farklılığa ilişkin Ö8’in ifadeleri şu şekildedir:

Ben görme engellilerde staj yaptım genel olarak yani bir yıl boyunca görme engellilere gittim ve aynı sınıfa gittim. 12. sınıftı benim sınıf. Düzeyleri de hafifti; sadece az görenler. Total görme de yoktu. Yani rahat öğrencilerdi hepsi. Bir yıl boyunca gittim. Farklı yetersizlik alanında öğrencileri hiç tanımadım mezun olana kadar. Mezun olduktan sonra rehabilitasyona geçtiğimde mesela farklı tarzdan; öğrenme güçlüğü, hafif zihin ve fiziksel engelli öğrencileri alıyordu. Yani daha ben işitme engelli öğrenciyle çalışmadım mesela şimdi aklıma geldi. Benim şu anki okulumda da sınıfım otizm. Yani farklı alanlardan tecrübem olmamıştı. Yani sadece görmede olmuştu. Onlar da az gören olduğu için dersimizi normal öğrenme güçlü öğrencisi gibi işliyorduk.

Katılımcılar, uygulama sürecinde farklı tanı grubundan bireylerle uygulama yapılmadığı gibi ailelerin de sürece dâhil edilmediğine yönelik değerlendirmelerde bulunmuşlardır. A6 bu durumu, *“Mesela hiç aile görüşmesi vesaire yapılmıyor bu süreçte. Yani tamamen çocuğa odaklı bir süreç var. Bu sefer mezun olduktan sonra bir hayal kırıklığı oluyor. Yani aileyi çağırıyor, aile gelmiyor vesaire gibi durumlar oluyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde A12 de uygulama sürecinde ailelerle iş birliği kurulamadığına yönelik düşüncelerini *“Yani doğrudan bir aileyle muhatap olmuyorlar, konuşamıyorlar. Aileler de biraz özel eğitimde farklı oluyor, çok aile eğitimi de yapamıyorlar, aileyle iş birliği o eksik. Öyle bir şey yok.”* sözleriyle bu durumu dile getirmiştir.

Katılımcılar, uygulama dersi kapsamında genellikle sınıf içine odaklanıldığı ancak öğretmenlik mesleği için gerekli diğer rollere yönelik kazanımların göz ardı edildiğine yönelik değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Uygulama dersi kapsamında yalnızca sınıf içine odaklanıldığını ifade eden A9 bu durumu şu şekilde açıklamıştır:

“Sadece özel eğitimle ilgili bilgi, beceriler kazandırmaya çalışıyoruz ama genel kişilik özellikleri işte iletişim, giyim, kuşam... Mesleğe hazırlandığı diğer anlamlarda... Bu kısımları öğretmiyoruz, mevzuatı öğretmiyoruz yeterli düzeyde ya da işte şey derler hep özel eğitim sınıflarına gidenler; yani bir sınıf defteri nasıl doldurulur bilmiyoruz, görmüyoruz. Dolayısıyla mevcut sistemdeki yapılan bazı şeyleri de öğretmiyoruz.”

Ö6 da lisans sürecinde kendilerine bu becerilerin öğretilmediğini *“Bu hepimizde şey ortak bir yara nasıl diyeyim, şey eksiklik diyeyim. Ya evrak işlerinde kesinlikle [....] Bu evrak işini hani okulda kesinlikle öğrenmiyoruz üniversitede okurken. Hani sınıf defteri doldurma, mesela ben hani atandıktan sonra öğrendim”* şeklinde dile getirmiştir.

A8 de uygulama dersi kapsamında genellikle alan bilgisine odaklanıldığı ancak mesleki becerilerin edindirilmediğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Sadece şunu istiyoruz dersin içeriği şu; değerlendir, değerlendirme süreçleri bize anlat, plan hazırla, planlarını bize ver. Sonrasında hazırladığın ders içeriklerini, ders planlarını bize ver ve yap bakalım dersi yapabiliyor musun? Sadece öğretmenliğe hazırlıyor. Onun dışında işleyişlerle ilgili Milli Eğitim Bakanlığının işleyişiyle ilgili bilgileri olmuyor. Yaşadığımız önemli sınırlılıklardan bir tanesi belki de o. Yani öğretmenler devlete bir atanıyorlar. Bambaşka bir işleyişin içerisine giriyorlar. İzin kimden alınır, nasıl alınır? Öğretmen olarak sorumluluklarını ne? Milli Eğitimdeki sorumlulukları ne, okul içerisindeki sorumluluk... Bunlara ilişkin fikirler o kadar geç oluyor ki. Bu bir yerde uyumu da zorlaştırabiliyor.”

Benzer şekilde L4 de idari işleyişe dair bir öğretim yapılmadığı gibi okullardaki idari işleyişe ilişkin bilgi almak yerine sadece sınıf içine odaklanmaları yönünde uygulama akademisyenlerinden telkin aldıkları ifade etmiştir. Bu durumu L4, *“Yöneticilerle, idari şeylerle çok muhatap olmamaya çalışın, çok sorun yaşamayalım. Uyarılarla gittik biz oraya. O yüzden mesela idare kısmı, yöneticilerle iletişim kısmı ya da işte diğer kurum kuruluşlarla neler olacağı konusunda hiç bilgi sahibi değiliz.”* diyerek dile getirmiştir.

Katılımcılar, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında birincil önceliğin alan bilgisi ve sınıf içi öğretmenlik meslek becerilerinin geliştirilmesi olduğu özellikle idarecilik boyutunun belirli bir süre tecrübe kazandıktan sonra mesleği yaparken gelişeceğine yönelik de görüş bildirmişlerdir. Bu durumu A11, *“Ha idarecilik boyutu tamamen ayrı. O artık MEB’e atandıktan sonra MEB’in kendi sorunu. Hani biz idareciyi yetiştirmiyoruz.”* şeklinde ifade etmişken; A10 da *“Belli bi öğretmenlik tecrübesi kazanmadan bu tarz işlere girmelerini de doğru bulmuyorum. Teorik olarak lisansta aldığı eğitimle kalkıp gidip bi okula müdürlük yapmaya çalışması, müdür yardımcılığı işte rehabilitasyon merkezi gibi kaotik bir ortamda yöneticilik bence doğru değil.”* şeklinde dile getirmiştir.

Katılımcılar, MEB sınıflarının fiziki koşulları, uygulama öğretmenleri ve MEB’in süreçteki rolünün ve sorumluluğunun artırılmasına yönelik de çeşitli değerlendirmelerde bulunmuşlardır. MEB’in sürece dâhil olmasıyla uygulama kalitesinin düştüğünü *“Ya ben hep şunu söylüyorum, Milli Eğitim bizim staja salça oldu olalı yani çok amiyane tabirle bizim stajın kalitesi düştü.”* sözleriyle ifade eden A11 bunun nedeni olarak da öğrencinin

dersten başarılı olup olmaması sürecinde akademisyenin tek başına karar alamamasını göstermektedir. A11 bu durumu, *“Biz önceden öğrenci bırakabiliyorduk çünkü. Olmadı, senin öğretmenliğin olmuyor arkadaş, kendini derle, topla ya da kalırsın diyebiliyorduk. Artık böyle bir şey dememiz zorlaştı.”* şeklinde dile getirmiştir.

Bazı okulların uygulama öğrencisi kabul etmemesini, *“Staj koordinatörlerimiz şu şekilde ilerliyor, arıyorlar okulları atıyorum işte Cumhuriyet ilkokulu olsun okulun adı, size stajyer göndermek istiyoruz uygun mudur diye soruyorlar. Onlar diyor ki, hayır, biz stajyer kabul etmiyoruz deyip kapatıyorlar.”* şeklinde dile getiren L11 bu durumdan kaynaklı olarak belirli okullara olan yığılmayı ise şu şekilde ifade etmiştir:

“Kabul eden 5-6 okul var. Herkes oralara yığılıyor. Her okula 6 kişi, 7 kişi gidiyor ki bu okulların çoğunda da sadece bir tane özel eğitim sınıfı var zaten. [.....] Yani bu şekilde bir kalabalık oluyor. Ben bazen oturacak yer bile bulamıyorum staj yaptığım okulda.”

Benzer şekilde A3 de 12 öğrencisinin MEM tarafından altışar kişi olarak bir sınıftaki iki öğretmene atanmasından kaynaklı olarak yaşanan olumsuz fiziki koşulları, *“Milli Eğitim ayarlıyor çünkü bunları, sistemi. Şimdi 12 tanesi bir sınıfta. Ben gittim dedim ki bunu değiştirmemiz lazım böyle olmaz. Ya hocam evraklar düzenlendi, artık değiştiremiyoruz.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Uygulama öğretmenlerine yönelik de değerlendirmelerde bulunan katılımcılardan A3 öğretmenlik uygulaması dersinde, öğretmen kalitesine bağımlı bir sürecin yürütüldüğünü ifade etmiştir. A3 bu durumu, *“Stajdan verim sağlıyor muyuz? Sağladığımız verim gönderdiğimiz öğretmenin ve sınıfın özellikleriyle çok ilişkili. Şimdi bu dönem açıkçası milli... çok fazla değişken var ya işte hocam”* sözleriyle dile getirmiştir. Bazı öğretmenlerin uygulama öğrencisi gelir gelmez sınıfı öğrenciye teslim edip kendini geri plana aldığını ifade eden A6, *“Öğretmenler de yeterli şekilde bilgilendirilmediğinden kaynaklı staj öğrenci sınıfa geldiği andan itibaren bütün şeyi tık diye ona bırakıyorlar. Yani ders anlatılacaksa vesaire gibi gibi... Çoğu staj öğrencisi maalesef oradaki uygulama deneyimini de göremeyebiliyor.”* sözleriyle bu durumu ifade etmiş ve bu sorundan kaynaklı olarak öğretmen adaylarının yeterli uygulama göremediğini, *“Yani bir öğretmen nasıl ders anlatıyor? Ya da işte bir problem davranış varsa bunu nasıl yönetiyor vesaire noktasında... O yüzden maalesef birden staj öğrencisi öğretmen oluyor orada.”* şeklinde dile getirmiştir.

MEB'teki öğretmen kalitesini yetersiz bulan A1 *“Siz istediğiniz kadar nitelikli yetiştirin öğrenciyi üniversitede, Milli Eğitime girdiği zaman Milli Eğitim onları tekrar kalibre ediyor”* diyerek MEB'in öğretmen yetiştirme sürecindeki olumsuz rolüne dem vurmuş ve *“Kalibrasyonda da Ziraat Fakültesi mezunundan tutun da beden eğitimi öğretmenine kadar aslında özel eğitimle ilişkisi olmayan, çocuklara sadece bakım veren öğretmenlerle beraber çalışıyorlar.”* sözleriyle bu durumu dile getirmiştir. Bu duruma bağlı olarak A1 üniversitelerin yeni ve güncel bilgileri MEB'e aktaramadığını ise *“Bu birkaç defa da karşılaştığım şeylerden birisi. Öğrenci diyor ki bizim öğrencimiz, -Hocam bu şekilde yapmanız yanlış! Diyor mesela. O öğrencinin burnundan getiriyor, -sen kimsin de beni eleştiriyorsun! Diye, ki yanlış yani.”* şeklindeki ifadesiyle dile getirmiştir.

Katılımcılar, uygulama öğretmeninin yetkin ve özverili tavırlarına ilişkin de değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Uygulama öğretmeni yönünden şanslı olduğunu ifade eden ve öğretmeninden pek çok şey öğrendiğini belirten L11 bu durumu, *“Bana böyle sınıf defteri nasıl doldurulur, bir sıkıntı çıktığında tutanak nasıl tutulur, yani süreç nasıl işler, kendimizi nasıl böyle sıkıntılara karşı koruma altına alırız, bunların hepsini bana anlattı.”* sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca öğretmeni tarafından BEP evraklarına ilişkin de bilgilendirildiğini *“Yine BEP'le ilgili de çok fazla detay verdi. BEP dosyasına neler konulur, kimlerin imzası gerekiyor, kimler yer almalı o BEP toplantılarında? [.....] farklı bir okulda farklı bir hocaya denk gelmiş olsam belki de bu konuda da hiç bilgilendirme yapılmayacaktı.”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde L10 da uygulama öğretmeninden öğretmenlik mesleğinin işleyişine ve yasal mevzuata ilişkin pek çok bilgi edindiğini; uygulama öğretmeninin akıllı tahta kullanarak dört arkadaşıyla birlikte kendilerine bu bilgileri aktardığını ifade etmiştir. L10 bu durumu *“Bakın çocuklar şuradan yapıyoruz, mevzuat budur öğretmenlikte şu, şunu derse idareci kabul etmeyeceksiniz, öyle bir yasa var tarzı... Yani bize yasayı, mevzuatı, MEBBİS'i, bunların genelini MEB'in yani bunların mevzuatını, yasasını anlattı”* sözleriyle bu durumu dile getirmiştir. Benzer şekilde Ö10 da uygulama öğretmenlerinin hem mesleki hem de meslek etiği yönlerine katkı sağladığına yönelik değerlendirmelerde bulunmuştur. Yaptığı ilk öğretim oturumunun öğretmeni tarafından kaydedildiğini *“Geçenlerde eski telefonumda denk geldim [.....] Sadece sen izleyeceksin ve senenin sonunda bir tane daha çekeceğim kendini görmen için çekiyorum demişti.”* sözleriyle dile getiren Ö10, *“Ben bugün dönüp baktığımda diyorum ki ne kadar şey öğretmişler bana hocam”*

sözleriyle mesleki gelişimine olan katkısı ifade etmiştir. Ö10, uygulama öğretmenlerinin meslek etiğine olan katkısını ise şu sözleriyle ifade etmiştir:

Bir kuruma girdiğimde etik çerçevede nasıl çalışmam gerekiyor, bunu bana öğrettiler. Bir öğrenci değerlendirmeye geldiğinde sırf işverenler işte kurum sahipleri para kazansın diye eğer o çocuğun raporluk bir durumu yoksa sen bunu yapmayacaksın, o çocuğa ders alması lazım demeyeceksin. Her zaman yönlendirmelerini doğru yapacaksın. Sen her zaman öğrenciden yana olacaksın. Yani insani yönümü de aslında bu anlamda çok geliştirdiler. Kendi kişisel haklarımı nasıl korumam gerekiyor, Kendimi nasıl savunabilirim, iş görüşmesini nasıl yapmalıyım kadar aslında çok şey öğrettiler benim staj hocalarım.

Katılımcılar uygulama akademisyenlerine ilişkin de çeşitli görüşler belirtmişlerdir. Akademisyenlerin uygulama okullarına gitmediği yönünde görüş bildiren A3 bu durumu “*Yani bugün özel eğitimin en büyük problemlerinden bir tanesi staj okullarına hiçbir akademisyenin gitmiyor olması.*” sözleriyle dile getirmiştir. Yoğunluğu sebebiyle her öğrenci için yalnızca bir kez gittiğini ifade eden A11 bu durumu, “*Bu sene benim üzerimde 8 tane öğrenci var yani. 8 öğrenciye ben üçer tane öğretim yaptırsam 24 öğretim ediyor. Yetişemiyorum, yetişemiyorum, izleyemiyorum yani*” sözleriyle dile getirmiştir. Uygulamaya gidememe gerekçesi olarak uygulama günü teorik derslerinin de bulunduğunu ifade eden A12 özel eğitim okullarının uzak olmasının da bu duruma etkisinin olduğunu “*Hani staja giden hocaların dersi olmazdı. Şimdi senin dersin var, çocuk şeyde stajda nereye gideceksin, nasıl gideceksin? [.....] özel eğitim okulları da zaten hani böyle biraz daha kenarlarda, uzaklarda. Yani öyle hemen gideyim, geleyim falan değil.*” sözleriyle dile getirmiştir. Ö8 de uygulama okullarının genellikle şehir dışına yapıldığına yönelik değerlendirmede bulunmuştur. Üniversiteden, uygulama okuluna gitmek için yaklaşık iki saat harcadığını “*Mesela benim şu anki okulum resmen (çevre ili söylüyor) yakın ama stajım (diğer çevre ili söylüyor) yakın. Yani bir buçuk, iki saatlik bir sürede gidiyorum.*” sözleriyle dile getirmiştir. A8 de uygulama gününde teorik derslerinin olması sebebiyle “*Teorik dersi yapmayıp o gün staja gitmem gerekiyor ya da stajdan çıkıp koştur koştur gelip öğleden sonraki dersime yetişmem gerekiyor.*” diyerek hem teorik hem de öğretmenlik uygulaması derslerini bir arada yürütmenin zorluğuna dikkat çekmiştir. Bu durumun doğal sonucu olarak da akademisyenin zamanla uygulama öğrencisi ve uygulama okulundan koptuğunu, “*Gidemediğinizde maalesef öğretmen adaylarının yaşadıkları problemlerden birazcık uzak kalıyorsunuz ya da*

değerlendirdikleri, plan hazırladıkları, işte öğretim sunacakları öğrencilerin özellikleri hakkında çok sınırlı bilgiye sahip oluyorsunuz.” sözleriyle dile getirmiştir.

Katılımcılar akademisyenlerin uygulama okuluna gitmemesinin sonuçlarına yönelik değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Katılımcılar okulla bağı kopan akademisyenin zamanla MEB’in işleyişinden uzaklaştığını ifade etmişlerdir. A3, *“Yani üniversitedeki akademisyenler zamanla Milli Eğitimdeki uygulamalardan ve işleyişten bihaber duruma geliyorlar”* demişken A9 da akademisyenlerin MEB’in işleyişi hakkındaki bilgilerinin zamanla güncelliğini yitirdiğini *“Mevcut sistemdeki yapılan bazı şeyleri de öğretmiyoruz. O yüzden eksik olduğunu düşünüyorum. Eksik, bir kısmı da hatalı ya da işte güncelliğini kaybetmiş.”* şeklinde dile getirmiştir.

Katılımcılar, akademisyenlerin değerlendirme ve dönüt verme sürecine yönelik de görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlik uygulaması sürecinde değerlendirme sürecinin yetersiz olduğunu ifade eden A9 bu durumu *“Pek çok kişi bir ya da iki gözlemle not veriyor”* diyerek bu durumu ifade etmişken; uygulama sürecinde hiç ders anlatmadığını ifade eden Ö9 bu durumu *“Hocam hiç ders anlatmadım hiç belki anlatan yine belki olmuş mudur bilmiyorum ama şahsen ben hiç ders anlatmadım. Hatta ben staj boyunca ders, hani ders anlatacak mıyım, anlatmayacak mıyım bunu bile bilmiyordum.”* diyerek dile getirmiştir. Benzer şekilde L2 de uygulama arkadaşının hiç ders anlatmadan dönemi bitirdiğini *“Hiç yapmadı şu şekilde, karşısına alıp da mesela E-L-A-K-İ-N’in “i” sesini öğretmedi hiç. [.....] Ya mesela bir gün karşısına geçip işte bugün sana baştan sona i’yi öğreteceğim diyemedi, demedi yani.”* sözleriyle ifade etmiştir.

Ö1, uygulama akademisyenlerin nadir gelmesinden dolayı sınıfta bulunan özel gereksinimi olan öğrencilerin bireysel özelliklerine hâkim olmayışı sebebiyle doğal olmayan mekanik bir değerlendirme yapıldığını ifade etmiştir. Öğretim yöntemini uygularken yalnızca yöntemin basamaklarına uyulup uyulmadığının değerlendirildiğini ancak öğrencilerin bireysel özelliklerinden kaynaklı sınıf içi yapılması gereken uyarlamaların, hata düzeltmelerinin göz ardı edildiğini belirtmiştir. Ö1 bu durumu, *“Çocuğun orada yaptığı hataya bir öğretmenin doğru müdahale yapması ölçülüyordu. Yani öğrenciden gelen yanlış tepkiye vermesi gereken doğal tepki, öğretmenin doğal tepkisi ölçülüyor. Sadece o yöntemin nasıl uygulandığı ölçülüyordu.”* şeklinde dile getirmiştir.

Benzer şekilde L11 de not kaygısıyla herhangi bir inisiyatif alamadıklarını *“Eş zamanlı ipucu ile öğretim yapacağım ama çocuk yani öğrenemiyor ya da her basamağı*

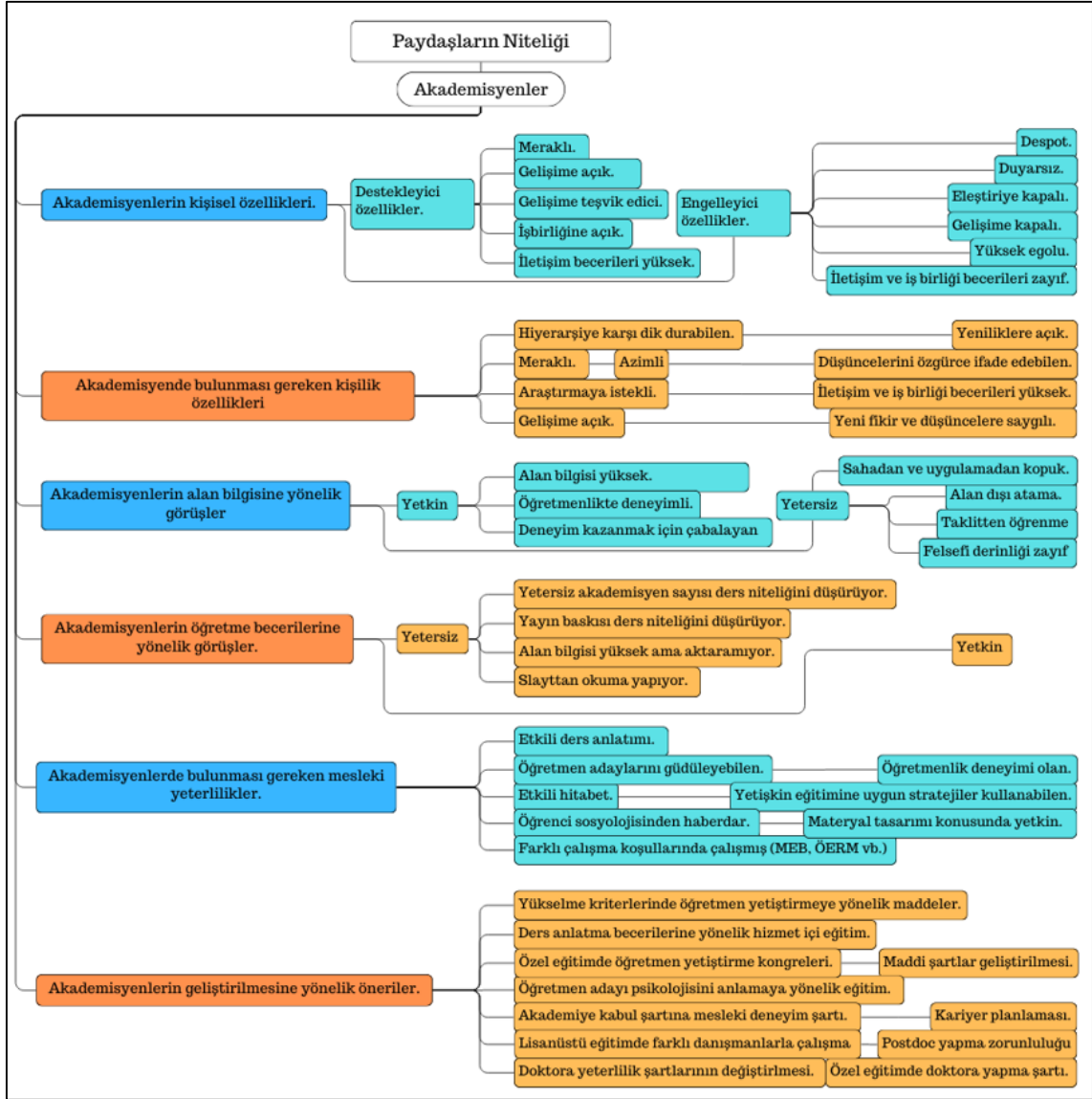
orada başarılı bir şekilde gerçekleştiremiyor ama sırf işte bir atlama olmasın diye yapıyoruz. Çocuk anlasa da anlamasa da. Sıkılıyor öğrenci, yapmak istemiyor.” sözleriyle dile getirmiştir. İnisiyatiften uzak bu kuralcı tavrı “*Aman biz burada stajyeriz, biraz şey yapalım, kuralcı olalım işte teorik gidelim, öğrendiklerimizi tam uygulayalım düşüncesiyle orada bir şeyler yapmaya çalışıyoruz. Ve insan ister istemez stres oluyor. Çünkü orada da yine bir not kaygısı var.*” sözleriyle dile getiren L11 bu durumun özel gereksinimi olan öğrencilere olan olumsuz yansımalarını ise “*Yani o konularda çocuk hem öğrenmemiş oluyor hem boşuna vakit geçirmiş oluyor hem sıkılıyor.*” şeklinde ifade etmiştir.

3.2.3. Paydaşların niteliği

Katılımcılar, paydaşlara yönelik de çeşitli değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Özellikle akademisyenlere yönelik pek çok görüş bildiren katılımcıların ifadelerinden; akademisyenlerin hem karakter özelliklerinin hem de mesleki yeterliliklerinin özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecine olan etkisi oldukça net bir biçimde görülebilmektedir.

3.2.3.1. Akademisyenler

Bu alt temaya ilişkin bulgular, Şekil 3.7.'de sunulmuştur.



Şekil 3.7. Akademisyenler Alt Teması Bulgu Özeti

Akademisyenlere ilişkin görüş bildiren katılımcılardan A11, bazı akademisyenlerin ünvanlarına rağmen hâlâ büyük bir merakla kendini geliştirme arzusunda olduğunu “Bir kısmı evet hala yani belli bir yaşa gelmiş, belli bir kariyere gelmiş ama hoca duramıyor yani onu da merak ediyor. Bunu da merak ediyor. O konuda da bir bakıyor falan işte şöyleymiş, böyleymiş diyor.” şeklinde bildirmiştir. Benzer şekilde A9 da bazı akademisyenlerin bu özellikleri barındırmamasına rağmen akademisyenlerin büyük bir çoğunluğunun gelişime açık olduğunu “Kendini geliştirme kapsamında kongrelere gitmek, toplantılara gitmek işte ne bileyim öğrenme şeyi olan bütün etkinliklere katılmak var. Büyük bir kısmının bu özellikleri taşıdığı görüşündeyim.” şeklinde ifade etmişken; kendilerini mesleki olarak yetkin görmeyen akademisyenlerin

de sürekli olarak bir çaba içerisinde olduğunu ise “Sınıf ya da öğrenci deneyimi olmayanlar bunu öğretmenlik uygulamasıyla çözmeye çalışıyorlar ya da belli bir konuda yeterince kendini geliştirememiş mesela bizlerden görüş alıp, rehberlik isteyip bunu nasıl yapabilirim diyen arkadaşlarımız var.” şeklinde dile getirmiştir. Bunların yanı sıra akademisyenlerin, öğretmen adaylarının kendi kendine öğrenme becerilerini teşvik ettiği yönünde görüş bildiren Ö6 bu durumu “Bir hocamız da mesela bize sürekli araştırmaya teşvik ediyordu. Hani bize aslında balığı vermiyordu, balık tutmayı öğretiyordu. Yani biz kendi kendimiz bulup, kendi kendimize hani öğreniyorduk.” şeklinde ifade etmişken akademisyenin eylemlerini ise “Mesela bize kitap önermezdi, makale hep şey yapardı ve notlarını kendi çalıştığı ya da makalelerden derlediği uyarladığı ya da kitaplardan çevirip o şekilde bize aktarırdı. O yüzden biz makale hani yani araştırmacı yönümüzü de o zaman arttırmıştı.” sözleriyle örneklendirmiştir.

Akademisyenlerin yayınları hakkında görüş bildiren A5, özellikle proje yapma sürecindeki iş birliği becerilerinin önemine dem vurmuş ve bu beceriyi göz önünde bulundurduğunda akademisyenlerin iş birliği becerilerinin yüksek olması sebebiyle pek çok TÜBİTAK ve BAP projeleri yapıldığını şu sözleriyle “Bölümümüzde proje yürütebilmeleri önemli. Hem çevrelerindeki disiplinler arası çalışma fırsatları açısından, projeler açısından da özellikle BAP [.....] Tübitaklar da çok yapılıyor. Proje kapsamında düşünecek olursak.” ifade etmiştir. Benzer şekilde A9 da “Birisi yardım istediğinde diğerinin açık bir şekilde ona destek olduğunu görüyorum. Bu anlamda belki de küçük, biraz küçük olmamızın da avantajı olduğu için iş birliği çok fazla. O iş birliği de bence olumlu katkısı sağlıyor.” diyerek özel eğitim akademisyenleri arasında iş birliği becerilerinin yüksek olduğunu bildirmiştir.

L7 ise akademisyenlerin iletişim becerilerinin yüksek olduğunu “Hocam iletişim konusunda, tamam iletişim konusunda cidden hiç sorun yaşamıyoruz. Her derdimizi hocalarla konuşabiliyoruz.” diye ifade etmişken benzer şekilde L8 de “Biz genelde sorumuz olduğunda hocalarımızı odasında görebiliyorduk. Yani maillerimize hızlı dönüyorlardı. İletişimimiz gayet sağlıklıydı Hocam” sözleriyle akademisyenlerle olan iletişimlerinin sağlıklı olmasının yanı sıra aynı zamanda akademisyenlere kolayca erişebildiklerini de dile getirmiştir.

Genel olarak akademisyenleri, etkileşim ve iş birliği becerileri yüksek ve erişilebilir olarak gören ifadelerin yanı sıra; despot, duyarsız, eleştiriye ve gelişime kapalı, iletişim ve iş birliği becerileri zayıf olarak gören görüşler de bulunmaktadır.

Akademideki despot yapıya dikkat çeken ve görüşmeden hemen önce idari amirinin başkanlık ettiği bir toplantıya katıldığını ifade eden A10, toplantının seyrini, "*Ben böyle böyle bi şey yapmayı düşünüyorum ne dersiniz? Diye başlayan en son katıldığım bi toplantı mesela -Bu yapılacak! Şeklinde bitti. Ne yapabilirsiniz ki bu sürece? Yani katılımcıların çoğu istemediği, hatta hemen hemen tamamı istemediği halde...*" şeklinde ifade etmişken A4 de akademisyenlerin duyarsız tavrını "*Belli olumsuzluklar ya da adaletsizlikler karşısında suskun bir tavır izleyen bir şey görüyorum [.....] Şikâyetçi bir tavrın olduğunu düşünüyorum.*" şeklinde dile getirmiştir. Akademisyenlerin eleştiriye açık olmadığını, mesleki gelişimine yönelik bir tavsiyede bulunulsa dahi bunu kendine saldırı olarak algılayabileceğini ifade eden A12, bu durumu "*-Sen kim oluyorsun, bana hocalık mı öğreteceksin! Der, kovar yani. Eleştiriye açık olması gerekiyor akademisyenin, kendini yenileyebilmesi gerekiyor ama hiçbir akademisyen eleştiriye açık değil Mustafa, eleştiremezsin.*" sözleriyle dile getirmiştir. Bireysel olarak eleştiriye açık olmamanın yanı sıra özel eğitimde genel bir eleştiriye kapalılık kültürünün olduğunu ifade eden A1, katıldığı kongrelerde bir çalışmaya eleştiri getirdiğinde "*Ya adam bir çalışma yapmış, çalışmanın iler tutar, bir tarafı yok. Kalkıp eleştiriyorsun; -Burası, öyle orası değil! Diyor. Nerede eleştireceksin bunu?*" diyerek bu durumu aktarmıştır. Yine benzer şekilde, yayımlanan bir makaleye ilişkin editöre mektup yazıldığında bunun yayımlanamayacağını ise "*Mesela editöre mektup yazıp işte atıyorum [.....] dergisinde çıkan bir makaleye editöre mektup yazıp, bu makalede şöyle şöyle handikaplı bir problem var, bunun tekrar gözden geçirilmesi... Diye editöre mektup yazsan; yayınlayacak editör var mı Türkiye'de?*" sözleriyle aktarmıştır. Akademisyenlerin yeniliğe kapalı olduğunu, "*Bi özel eğitim akademisyeni olarak yeniliğe çok kapalıyız bence.*" sözleriyle dile getiren A10'u destekler nitelikte olarak A3 de "*20 yıldır, 25 yıldır çalışan bir akademisyene -Ya sen bunu test yapıyorsun ama işte sen aslında yanlış yapıyorsun. Ölçmen kötü; bu şekilde sorular sorman gerekiyordu! Dendiğinde bir tepkisellik boyutu var. İnsanlar değişmeye çok direnç gösterirler zaten.*" sözleriyle akademisyenlerin değişime karşı dirençli olduğunu ifade etmiştir.

Özel eğitim akademisyenlerinin, öğrencilerle olan iletişimlerine yönelik değerlendirmelerde bulunan ve ikinci üniversitesini okuduğunu belirten L6, "*Farklı bölümlerdeki hocalarıma baktığımda öğrencilerle ilişkileri çok daha iyi. Öğrencilerin düşüncelerine önem veren hocalarım vardı ama özel eğitim öğretmenliğinde öyle değil, [.....] elbette kurallar olacak ama biraz böyle esnetilebilir kurallar olmalı bence.*"

diyerek öğretmen adaylarının, özel eğitim akademisyenleri ile iletişim sorunu yaşadıklarını ifade etmiş ve *“Yani örnek veriyorum, bir problemim vardır ama gidip özel eğitim öğretmenliğinde kendini ifade edebileceğin ‘Hocam böyle bir problemim var, ne yapabilirim?’ Kısmını anlatabileceğim çok az öğretmenim var.”* sözleriyle bu düşüncesini örneklendirmiştir. Benzer şekilde L3 de özellikle öğretmenlik uygulaması kapsamında değerlendirme esnasında akademisyenlerinin hataya toleransı olmamasından kaynaklı olarak kendilerine ağır sözler söyleyebildiğini *“Değerlendirmeye gelirken bazen çok ağır sözlerle karşılaşabiliyoruz.”* şeklinde dile getirmişken kendilerinden, özel gereksinimi olan bireylere karşı gösterilmesi gereken hoşgörüyü akademisyenlerin de kendilerine karşı göstermesi gerektiğini, *“Biz de aslında orada bir öğrenciyiz. Onların da bize biraz daha hata yapmaya tolere şansı vermeleri gerekiyor. Hata yapma şansımız olması lazım. Çünkü bunlardan öğreneceğiz.”* sözleriyle ifade etmiştir. L1 bazı akademisyenlerin enerjisinin düşük olduğunu *“Sanki deşarj olmadıkları zamanlar da oluyor. Sürekli akademi ile ilgilenildiğinde; sporla veya başka bir faaliyetlerle kendilerini yenilemediklerinde enerjilerinin de düşük olduğunu bazen hissedebiliyoruz Hocam.”* şeklinde dile getirirken; bu durumun iletişime iletişime olan yansımalarını ise *“Bu durumlarda biz tereddüt ediyoruz. Acaba şu soruyu sormasam mı? Çünkü hoca sinirli gibi duruyor, bunu sorarsam acaba yanlış tepki alırsam, benim de moralim bozulur mu? Günüm kötü geçer mi? Yani deşarj olmayı ben önemli buluyorum”* şeklinde ifade etmiştir.

Akademisyenlerin kendi aralarındaki iletişime ilişkin de değerlendirmelerde bulunan katılımcılardan A10, akademisyenlerin çözüm bulma konusunda genellikle zor yolları tercih ettiğini *“Zaten çok fazla şeyle uğraşıyoruz ama nedense yetmiyomuş gibi daha da arttırma gayretindeyiz. En zor yollardan, en zor çözümlerden...”* sözleriyle dile getirmişken iletişim eksikliğinden kaynaklı olarak her şeyin kolayca probleme dönüşebildiğini ise, *“Yani ufacık mesele bile kaosa dönüyor çünkü iletişim eksik. Yani kendi bölümümüz için; Açıkçası iyiler var ama yeterli bulmuyorum, genele yaygınlık yok. Yani mutlaka incir çekirdeği bile ciddi problemlere sebep oluyo yeri geldiğinde.”* şeklinde aktarmıştır. Benzer şekilde A4 de *“Problem çözmeye değil de doğrudan problem oluşturmaya yönelik bir tavır olduğunu düşünüyorum, Aslında birbirimizi sürekli eleştirmektense, aslında dayanışma içerisinde, daha kolektif bir yapı olabilir.”* diyerek bu durumu dile getirmiştir. Bu çatışma halinin, ego şişkinliğine olan etkisini belirtmek için A12, söylediklerinin kendisi için de geçerli olduğunu bildirerek *“Bizim üniversite*

hocalarında mütevazılık sıfır. Ben de dahil öyle. Bizim egolarımız tavan, başka bir işe kulp buluyoruz, takıyoruz, beğenmiyoruz içinde olmadığımız için.” sözleriyle bu durumu ifade ederken bilgi dünyasının çok geniş olduğunu ve herkesin dilediği konuyu dilediği boyuttan çalışabileceğini ise, *“Herkesin odası ayrı, masası ayrı; istediğin her konuyu çalışabilirsin. Yani çok rahat olması gerekirken, böyle kaotik bir durum var. Ortada bir yarış var mesela; egosal bir yarış”* şeklinde dile getirmiştir. Akademisyenlerin birbirlerinin çalışmalarına kendi öğrenmelerine katkı sağlaması odaklı değil de eksik bulma odaklı baktığını ifade eden A11, *“Bizde şey olayı kesinlikle yok. Yani tebrikler, mükemmel yapmışsın. Ben de bunu şu boyutuyla deneyeceğim. Bizde böyle bir şey yok. Yani bizde olmamış falan... Humm, onu mu yapmış, onu yüz bin kere yaptılar falan...”* sözleriyle bu durumu dile getirmişken; bu durumun ulusal özel eğitim alanyazınına yansımalarını, *“Çok değersizleştiriyoruz. Yani böyle olunca ileriye gitmek mümkün mü? Gidemeyiz ki zaten yani”* şeklinde ifade etmiştir. A11, bu egolu tavrın özgün bir değer ortaya koymayı nasıl etkilediğini ise verdiği şu örnekte ortaya koymuştur:

“Mesela doğrudan öğretim yöntemi. Google akademik’e yazsak kaç tane Türk makalesi çıkar? Ama diyelim ki ya bu doğrudan öğretimin hangi basamağı acaba çocukların daha çok öğrenmesini sağlıyor. E onun en etkili olan basamağını koyalım. Başka bir öğretim yönetiminin de en etkili olan basamağını onun ardına koyalım. Biz yeni bir şey yapalım; yeni bir öğretim yöntemi. Doğrudan öğretim demeyelim de hibrit bilmem ne yöntemi diyelim, bunu deneyelim işe yarayacak mı? Ya yarasa da bir veri yaramasa da bir veri. İşe yaramıyormuş, bu olmadı kardeşim. Tamam, bunu boz, bu sefer şöyle deneyelim de. Bilim böyle gelişmez mi hocam? Bilim böyle gelişir.”

Özel eğitim akademisyeninin nasıl olması gerektiğine ilişkin de çeşitli değerlendirmelerde bulunan katılımcılar, özel eğitim akademisyeninin, iletişim ve iş birliği becerileri yüksek, araştırma istekli, yeniliklere açık, yeni fikir ve düşüncelere saygılı olması gerektiğine ilişkin görüş bildirmişlerdir.

Katılımcılardan A6, akademisyenlerin hiyerarşiye karşı dik durabilen bir tavır sergilemesi gerektiğini *“Akademik hiyerarşiyi de kırmak önemli. Belli başlı hocalar işte Ali kıran baş kesen gibi; onlara karşı kimse hiçbir söz söyleyemiyor. Ya da şununla çalışamazsın, bunula böyle yapamazsın diyen tez danışmanları var. Bunlara karşı durmak önemli”* sözleriyle ifade etmişken A1 ise iyi bir akademisyenin alanında en çok kabul görmüş fikirleri dahi korkusuzca eleştirebilen bir yapıda olması gerektiğini *“Özel eğitim alanında Anadolu Üniversitesinde... Ben sana bir soru sorayım; Özel eğitim*

alanında Anadolu Üniversitesinde Loovas'ı açıkça ve acımasızca eleştirecek bir araştırma görevlisi bul, getir işte gerçek akademisyen odur.” şeklinde dile getirmiştir.

Akademisyenlerin sorgulayan ve fikirlerini cesur bir biçimde ifade edebilen kişiler olması gerektiğini, *“Yani sadece özel eğitim akademisyenleri açısından değil, tüm akademisyenler açısından sorgulayan ve kendisi için uygun olmayan şeyleri dile getirebilen...”* sözleriyle ifade eden A6, akademisyenlerin sadece derse girip çıkan ve teorik olarak kendini geliştiren bir yapıdan sıyrılıp alanlarında olan sorunlara karşı duyarlı olması gerektiğini ise şu şekilde dile getirmiştir:

“Kendi alanında bir sorun varsa bu soruna da sahip çıkan, dile getiren, yani aileler açısından olabilir, özel gereksinimli çocuklar açısından olabilir ya da öğretmen adayları açısından. Buna ses olan; yani aslında baktığımız zaman aile, çocuklar işte öğretmenler kimi zaman ne yapacakları noktasında çoğu zaman işte bilemeyebiliyorlar; çaresiz kalabiliyorlar. Biraz daha işte akademisyenlerden söz söylemesini istiyorlar.”

A5, *“Merak edecek her şeyden önce.”* diyerek akademisyenin meraklı olması gerektiğini vurgulamışken; A10 da *“Gerçekten öğrenmek için bi şeyleri, merakının peşinden gitmek için bence emek harcamalı”* diyerek merakın akademideki önemine dikkat çekmiştir. Benzer şekilde A4 de *“Araştırmacı olmalı, yani alanın yeniliklerini takip etmek konusunda istekli ve motive olmalı.”* diyerek, akademisyenin merakının peşinde gidebilecek azme sahip olması gerektiğini ifade etmişken A9 ise, akademisyenin bu azmi gösterirken dışsal unsurların, kazanımların yanı sıra içsel tatminle, sırf merak ettiği için de bunları yapması gerektiğini *“Yani sadece titr için çalışma yapmıyor olmalı. Merak ettiği, öğrenmek istediği için bir şeyler okuyor olması lazım. Bu önemli, merak ediyor olması lazım.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Akademisyenlerin, sürekli olarak bilgilerini güncellemesi gerektiğini ifade eden L1 bu düşüncesini *“Ben artık akademisyen oldum, doktor oldum, doçent oldum artık bilgi olarak ulaşabildiğim her yere ulaştım; artık gidecek bir yerim yok, bunun üstünde sayayım, yerimde sayayım gibi bir düşünceye bence hiçbir akademisyenin düşmemesi gerekiyor.”* sözleriyle dile getirmişken; Ö6 ise akademisyenlerin hem üretken olması gerektiğini hem de kendileriyle birlikte öğretmen adaylarını da üretmeye teşvik eden bir yapıda olması gerektiğini *“Yani şey, üretici ve üretmeye teşvik etmeli, [....] araştırmaya yine teşvik etmeli.”* şeklinde ifade etmiştir.

Akademisyenlerin açık fikirli olması gerektiğini, “*Bence iyi bir özel eğitim akademisyeni, kendi bakış açısının dışındaki bakış açılara da açık olmalı.*” sözleriyle ifade eden L3 bu ifadeden neyi kastettiğini ise “*Örneğin siz davranışçı bir ekolden geliyorsanız, sadece davranışçı ekolü öğrencilerinize yansıtmamalısınız. Aynı zamanda diğer ekollerde olan gelişmelerden de bahsetmelisiniz. Farklı ekollere ve gelişimlere açık olmalısınız.*” şeklinde açıklamıştır. L9 ise açık görüşlü olmayı kibirden arınık bir biçimde iletişim kurma, karşıdakini dinleme olarak ifade etmiş ve bu durumu “*Ya bence open mind yani açık görüşlü olmalı. Diğer insanların, öğrencinin fikrini biliyorum şeklinde bakmak yerine daha farklı ne söylüyor diye odaklanabilirler diye düşünüyorum bir akademisyen için.*” şeklinde dile getirmiştir. İletişimin önemine dikkat çeken A4 de bu durumu “*İletişim anlamında sıkıntı yaşamamalı. En azından belli bir eşik seviyede olmalı ki kendi fikirlerini aktarabilsin, karşıdakini empatiyle dinleyebilsin, çeşitli yorumlarda bulunabilsin.*” sözleriyle ifade etmişken iyi bir akademisyenin farklılıklara açık olması gerektiğinin yanı sıra eleştiriye açık olup, yapıcı eleştiride bulunabilme becerilerine sahip olması gerektiğini ise “*Farklılıklara saygı duymalı, kendini eleştirebilmeli, karşıdakini de yıkıcı olmayacak şekilde eleştirebilme özelliklerine sahip olabilmeli. Eleştiriye açık olmalı, demokratik olmalı.*” sözleriyle dile getirmiştir. Ö10 ise, bu becerilerin olmaması durumunun öğretmen adaylarının öğrenme arzuları üzerindeki yıkıcı etkilerini şu şekilde ifade etmiştir;

“Yani üniversite egolarımızı savaştırdığımız bir yer olmamalı. Çünkü orada insanlar bir şeyler öğrenmeye çalışıyor. Belirli mesleklere yani başlayacak ve bunun altyapısını oluşturmaya çalışıyor insanlar. O yüzden bence bu noktada hani eğer akademisyensek hani öğrenci üstünde tahakküm kurmaktansa şunu yapabilmemiz lazım; öğrencinin söylediğine kulak verebilmemiz lazım. Yani bir öğrenci dönüp bize şunu diyorsa; hocam hani şu noktada böyle değil mi, ya da böyle olması gerekmez mi dediğinde; “sen sus benden iyi mi bileceksin demek yerine” çok özür diliyorum. Yani bu tabiri kullandığım için ama şahit olduğum için söylüyorum. Hani “daha mı iyi bileceksin” demek yerine öğrencinin söylediğine gerçekten kulak vermek lazım. Çünkü kişilerin hevesini kırmaya hakkımız yok, öğrenme isteğini öldürmeye hakkımız yok. Ve üniversite dediğim gibi hani egolarımızı savaştırdığımız bir yer kesinlikle değil bu noktada biraz daha mütevazı, biraz daha sakın, biraz daha açıklayıcı, biraz daha anlayışlı olabileceğimiz bir yer olmalı.”

Karakter özelliklerinin yanı sıra katılımcılar, akademisyenlerin alan bilgilerine, öğretmenlik deneyimlerine ve ders anlatma becerilerine ilişkin de değerlendirmelerde bulunmuşlardır.

Akademisyenleri alan bilgisi bakımından yetkin bulan katılımcılardan Ö9 bu durumu, *“Yeterlilik düzeyleri iyiydi. Yani o konuda biraz şanslıydık. Çünkü özellikle öğretmenlerimizden birkaçı gerçekten çok güzel, çok iyi profesörlerdi. Çok, çok iyi ya alanında yetkin insanlardı.”* şeklinde bildirmişken Ö6 da *“Yani şöyle bizim hocalar donanımlıydı.”* diyerek akademisyenleri yetkin bulduğunu ifade etmiştir. Bir akademisyenin, öğretmenlik deneyimi bulunduğunu *“Bir hocamız alanda bayağı bir çalışmıştı ve oradaki şey çalışma hayatı boyunca yaşadığı deneyimleri mesela bize anlatıyordu.”* sözleriyle vurgulayan Ö6, alan deneyimi ile birleştirilerek aktarılan bilgilerin oldukça kalıcı olduğunu ise *“Yani çok hani spesifik bir şekilde. İşte böyle böyle olduğunda işte şunu yapıyorduk, vesaire işte böyle sonuç aldık gibisinden... Hani bize bunu bunu aktardığı için çok şey oluyordu, hani şu an hâlâ aklıma hocanın söyledikleri geliyor bir şeyle karşılaştığımda.”* diyerek aktarmıştır. Bölümündeki hocaların yetkin olduğunu ifade eden A8 bu durumu *“Birçok arkadaşımız burda özellikle işte hocalarımız, deneyimli hocalarımızda düşündüğünde aslında birazcık... Hiçbirisi şeyle gelmemiş, yani işin belki çok kaba bir tabir olacak ama balını kaymağını yiyerek gelmemiş.”* şeklinde ifade etmişken öğretmenlik deneyimi olmamalarına karşın yaptıkları çalışmalarla uygulama deneyimi edindiklerini ise *“Doğrudan öğretmenlik yapmasalar bile özellikle bu araştırma görevliliği süreçlerinde önemli çalışmalar için, alanda bulunmuş hocalar çoğu.”* şeklinde aktarmıştır.

Bu görüşlerin aksine akademisyenlerin alan bilgileri ve uygulama deneyimlerinin yetersiz olduğu yönünde görüşler de bulunmaktadır.

Özel eğitim akademisyenlerinin uygulamadan kopuk olduğunu ifade eden A2 bu durumu, *“Sahadan hiç haberimiz yok; sahada öğretmenin neye ihtiyacı olduğunu bilmiyoruz.”* diyerek aktarmıştır. Ö9, pek çok akademisyenin uygulamaya gitmeyip teoride kaldığını *“Akademisyen hocalarımızın birçoğu genelde hep şeyde, üniversite içinde sürekli hani bilgilerle uğraşan, hani sürekli bir tez, bir yazı, bir hani bilgi, şey teorinin içinde olan uygulamaya çok çıkmayan öğretmenlerdi”* sözleriyle aktarmışken Benzer şekilde Ö5 de *“Bazen gerçekten okuldaki dersler sahayla uyumsuz oluyor.”* diyerek aldığı derslerin sahanın gerçeklerinden kopuk olduğunu ifade etmiştir. Akademisyenlerin zamanla uygulamadan uzaklaştığını ifade eden A10 *“Titri yükseldikçe, uygulamadan uzaklaşıyor. Çok engin bir uygulama bilgisi olsa dahi hocalarımızın, uzaklaşıyor çünkü uygulama angarya gibi görünmeye başlıyor.”* diyerek bu durumu ifade etmiş ve bunun yanı sıra uygulamanın bu denli önemli olduğu bir

bölümde uygulamada hiç yer almayan akademisyenlerin varlığını ise “*Hiç girmeyen hocalarımız var, hiç uygulama görmemiş hocalarımız var. Ben bunu da doğru bulmuyorum. Alanın ne olursa olsun buranın, özel eğitim akademisyeniysen uygulamanın içerisinde bence yer almalısın.*” sözleriyle aktarmıştır. Benzer şekilde A3 de “*Hiç gitmeyen, okullara hiç, bugüne kadar hiç gitmemiş olan düşünün yani, bölümümüzde henüz bir staj okuluna gidip öğretim izlememiş hocalar var.*” diyerek akademisyenlerin uygulamadan kopuk olduğunu bildirmiştir.

Uygulamadan kopuk akademisyenlerin yanı sıra alanı özel eğitim olmayan akademisyenlerin varlığı hakkında görüş bildiren katılımcılar, bu durum sebebiyle nitelikli teorik eğitimin de verilemediğini ifade etmişlerdir. Özel eğitimde kolay kadro bulunduğu için alanı özel eğitim olmamasına rağmen özel eğitim alanında kadro alıp yükselen akademisyenler olduğunu “*Hocam şimdi şöyle bir durum var özel eğitim bölümlerinde; özel eğitim kadro alınabilen bir alan. Fakültelerde, başka bölümlerde kadro alamamış hocalar özel eğitim çatısı altından işte yar. doç. ve doçentlik kadrolarını alma eğilimine girdiler.*” şeklinde aktaran A3 bu durumun pek çok üniversitede olduğunu, “*Pek çok üniversitede böyle durumları gördük. Bilgisayarcılar ne bileyim, matematikçiler üstün zekâ çalışıyoruz şeklinde veya hani başka şekillerde; engellilerle ilgili 1-2 bildiri yapalım, bir tane makale yapalım işte hani atama kriterlerine yazılsın*” sözleriyle dile getirerek; özel eğitimden hiç haberi olmayan insanların alanda varlığını ise “*Bir böyle bir durum var, yani özel eğitimden hiç haberi olmayan insanlar var.*” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde A11 de sosyal bilgiler alanında doktora yapan birinin özel eğitimden kadro aldığını “*İsmi lazım değil, bir üniversitede hoca sosyal bilgiler mezunu, ondan sonra işte bir yerde de doktorasını tamamlamış sosyal bilgilerden, oradan da işte gitmiş, bir üniversitenin üstün yetenekliler bölümüne hoca olmuş ve bölüm başkanı olmuş.*” sözleriyle aktarmış ve alanı özel eğitim olmayan birinin öğretmen adaylarına yeterli alan bilgisini kazandıramayacağını ise “*Şimdi özel eğitim bölüm başkanı olunca bu hocamız, teoride şey olmasını bekleyebilir miyiz özel eğitimin, yüksek olmasını bekleyebilir miyiz; bekleyemeyiz.*” diyerek ifade etmiştir.

Akademisyenlerin, mesleği usta çırak ilişkisi ile kendilerine göre daha kıdemli olan akademisyenlerden öğrendiğini ifade eden A12 bu durumu, “*Ustan nasılsa sen de öyle yetişiyorsun. [.....] Burada kişisel özellikler de bu ön planda ama ustan sana ne derse gene de onu yapmaya çalışıyorsun. Taklit etmeye çalışıyorsun.*” diyerek ifade etmişken bu durumdan kaynaklı olarak akademisyenlerin kendi rolleri hakkında

derinlemesine düşünmediğini ve akademisyenleri yüzeysel bulduğunu ifade eden A2 bu durumu şu sözlerle aktarmıştır:

“Çok yüzeysel buluyorum, yüzeyselden kastım şu yani; herkes hocasından öğreniyor bunu. Asistan olmadan önce lisansa girdiğimizde derse, oradaki hocamız ne yapıyor mesela işte; slaytlarla geliyor, bir tane ödev veriyor, final yapıyor, vize yapıyor; notları böyle veriyor, gidiyor. Bir tane kitap veriyor, o kitaptan her hafta, her hafta, her hafta anlatıyor. Biz de daha sonra hoca olduğumuzda o yolu, o yöntemi devam ettiriyoruz. Durum o.”

Benzer şekilde A3 de akademisyenlerin kendi rolleri üzerinde çok fazla düşünmediklerini “*Belki aslında şöyle bir şey var, bizim ve akademisyenlerimiz de birazcık bu konularda yüzeysel, yani kendi mesleğine yönelik felsefi ve işte biz ne yapıyoruz...*” şeklinde ifade etmiştir. Diğer yandan genel olarak akademisyenlerin kendi uzmanlaştıkları alana, konuya yoğunlaştıklarını, onun dışında kalan konularda sığ kaldıklarını, entelektüel yönlerini geliştiremediklerini ve bu durumun da özellikle eğitim fakültelerinde daha yaygın olduğunu ise, “*Özellikle eğitim fakültesinde bu çok üzücü durumda; kitap okuma oranları, sanatsal faaliyet veyahut da entelektüel pozisyonda olma...*” sözleriyle dile getirmiştir.

A1 Akademisyen yetiştirme sisteminin birbirinden öğrenme yoluyla zincirleme bir biçimde yürütüldüğü bu süreçlerin zaman içerisinde Türkiye’deki üniversitelerde temel sorunlardan birine dönüştüğünü, “*Yani, o taklitten yaparken, öbürü taklitten öğreniyor. Doğal olarak da taklit ettiğin zaman kendi yaptığın işi yüceltebilmek için taklit ettiğin kişiyi yüceltmen lazım.*” şeklinde ifade etmiş ve zamanla akademide eleştirilemez kişilerin oluşumuna vurgu yapmıştır. Katılımcılar, akademisyenlerin kendi bireysel varlıklarına ya da akademisyen rollerine yönelik derin bir zihinsel faaliyet yürütememenin; yüksek nitelikli, özgün bir ürün koymayı engellediğine yönelik de görüş bildirmişlerdir. John Dewey gibi büyük bilim insanlarını düşündüğünde belki de kendisinin aldığı kadar ayrıntılı, uzmanlaşmış ders almadığını ifade eden A2, büyük bilim insanlarının yaptığı şeylerin özüne dair düşünebilme becerileri sayesinde nitelikli, özgün ürünler ortaya koyabildiklerini ise “*Öz yansıtmayla, bireysel değerlendirmeye, öz farkındalıkla adamlar bu işi çözmüş. Şimdi yaptığımız işlere şöyle baktığımızda kavramsallaştıramıyoruz gerçekten ya.*” diyerek bu durumu dile getirmiştir.

Katıldığı pek çok toplantıda “felsefe yapma” diye tenkit edildiğini ifade eden A1 bu durumu, “*Hadi sokaktaki adam söylüyor da bunu, böyle koca koca isminin başında*

kallavi sıfatları olan insanlar da söylediler. Burası felsefe yapılacak yer değil diye. Felsefe düşünmek demektir, Türkçe tam karşılığı. Düşünmediğim yerde bilim yapamam zaten.” şeklinde ifade etmişken akademisyenlerin, çalıştıkları, ilgili oldukları kavramlar hakkında derinlemesine düşünecek enstrümanlara sahip olmadıkları gibi derinlemesine düşünmek gibi bir dertlerinin de bulunmadığını, “Büyük bir çoğunluk; hocalar ve öğrenciler de dahil üst bilişsel performansı gösteriyormuş gibi gözüküyor ama aslında öyle üst düzey bilişsel performansı göstermek için gerekli olan kavramsal çerçeveye sahip değil, derdi de değil.” diyerek dile getirmiştir. Bu durumu, zihin kavramı üzerinden örneklendiren A1, doçent düzeyinde dahi olsa pek çok özel eğitim akademisyeninin, zihni açıklayan kuramlardan kendine özgü bir çıkarım yaparak zihnin ne olduğuna yönelik bir tanım yapıp, tartışma yürütemeyeceğini, “Altı kuram var benim bildiğim, altı kuram üzerinden, ben zihni şu şekilde tanımlıyorum diyecek, adam kaç kişi çıkar? Ama hepsinin odasının önünde zihinsel yetersizlik. Böyle bir adamın kalkıp da öğrencisine bir şey kazandırması çok beklendik bir şey değil.” şeklinde ifade etmiştir.

Akademisyenlerin öğretme becerilerine yönelik de değerlendirmelerde bulunan katılımcılar, derslerin işlenmesinde akademisyen ve öğrenci sayısının önemine vurgu yapmışlardır.

Akademisyen sayısının yetersiz olduğunu “Bence bölümünüzde yeteri kadar akademisyen yoktu” diye ifade eden Ö9’u destekler nitelikte olarak Ö3 de “Derslerimize genelde RAM’da çalışan özel eğitim öğretmenleri ya da okullarda çalışan görme engelliler olsun, işitme engelliler olsun; oralarda bulunan öğretmenler geliyordu.” diyerek bölümlerinde yeterli akademisyen olmadığı için öğretmenler tarafından ders aldıklarını ifade etmiştir. Akademisyen sayısının yetersiz olmasının yanı sıra bölümlerinde profesör ünvanına sahip akademisyen de bulunmadığını ifade eden L1, bu durumu “Akademisyen sayısı açısından diğer bölümlere göre bir tık yetersiz hocam onu söyleyebilirim. Bir de profesör hiç yok.” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Ö2 de bölümlerinde profesör bulunmadığını “Yani şu mesela, bizim ben 4 yıllık üniversite hayatım boyunca ben, benim dersime bir profesörün girdiğimi hatırlamıyorum çünkü yok. Yani bizim bölümümüzde genel olarak yoktu. Asistanlar ve en yüksek kademeli olarak da doçent doktor vardı.” şeklinde ifade etmiş ve akademik hiyerarşiyi önemli bulduğunu ise, “Tabii ki ben kademelerin de yani bu konuda önemli olduğunu düşünüyorum, tabii ki kişinin kendi yetiştirmesi de önemli ama ben bu konuda hiyerarşik düşünenlerdenim. Yani

bir doktorla bir profesör arasında nitelik farkı olduğunu düşünüyorum.” sözleriyle aktarmıştır.

Akademisyen sayısının yetersiz olmasına rağmen pek çok yerde bölüm açıldığını “Yani maalesef ki ben pek çok üniversitede özel eğitim bölümü açıldı. [.....] Hoca yok yani üç hoca, dört hoca, bazı yerde iki; hatta tek hoca; diğer bölümlerden alıyorlar.” diyerek ifade eden A12 sayının az olmasından kaynaklı olarak akademisyenlerin alanı olmayan derslere girmek zorunda kalmasını ise “Kitabı olan her şey anlatılır mantığıyla işi götürmeye çalışıyorlar, o da olmuyor. Yani sahadan örnekler vererek, örnek olaylar üzerinden vaka örnekleri göstererek bunlar kalıcı hale gelebilecekken hocanın kendisi o alandan değil ki yeterli değil ki.” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde L3 de alanı olmayan derse girmek zorunda kalan akademisyenin verdiği dersin kalitesinin düşük olduğunu, “Mesela bir akademisyen hem otizmde ders veriyor, hem işitmeye de veriyor, hem öğrenme güçlüğüne de veriyor. [.....] mesela o insan yoğunluklu olarak otizm çalışıyorsa onun öğrenme güçlüğünde verdiği ders doğal olarak daha yetersiz kalıyor.” sözleriyle aktarmıştır.

Yetersiz akademisyen sayısının ders niteliğini düşürmesinin yanı sıra akademisyen iş yükünü çok fazla arttırdığına ilişkin de görüşler mevcuttur. A8 bu durumu, “Dediğim gibi üç hocayla bölümü yürüten üniversiteler, bölümler var. Öğrencisi olan bölümler; biz de yürütmek zorunda kaldık. Ders de çok olunca bu sefer iyice artık iş çığrından çıkıyor.” şeklinde ifade etmişken A12 de bazı günler yemek yemeğe dahi vakit bulamadığını “Sabah sekizde dersim bir başlıyor, ders aralarında kapının önünde öğrenciler kuyruk; dönüt almak için. Yani benim çay içmek dışında herhangi bir, yani çayı da onların yanında içebildiğim için yemek yemeye fırsatım olmuyor.” şeklinde aktarmış ve bu yoğun ders yükünün altında ezilip araştırma için zaman ayıramadığını ise “Ben sadece okutmanlık yapabiliyorum. Proje yazayım, makale çalışayım bunlar için ekstra zaman yaratmamız lazım. [.....] Olmuyor yani böyle insanüstünü çaba sarfetmen lazım bilimsel çalışma yapabilmen için gerçekten çok zorlanıyorum.” diyerek dile getirmiştir. Yükseköğretim sisteminde akademisyenin tek görevinin öğretmen yetiştirmek olmadığını “Akademisyenin görevi sadece bir hani öğretmen yetiştirmek değil. [.....] Bir beklenti var; kriter karşılaştacağız. Hadi işte yayın yapın, hadi proje yapın, hadi şunu yapın gibi işte sürekli olarak her altı ayda bir ne yaptınız sayıları verin diye soruluyor.” şeklinde ifade eden A3 bazen yayın yapma baskısı ile öğretmen yetiştirme boyutunun geri plana atılmak zorunda kaldığını ise şu sözlerle aktarmıştır:

“Bu da haliyle lisans programlarındaki işlerin biraz daha hızlandırılmasını getiriyor. Hocalar da onu birazcık geri plana atar durumda oluyor. Yani aslında önceliğin ne olduğuyula ilgili. Şimdi araştırma yapan bir hocanın gerçekten araştırma yapabilmesi için en fazla bir tane lisans dersi verebilmesi lazım. Evet, iki tane belki olması gerekiyor.”

Bu durumlarla paralel olarak A8 de akademisyenlerin kadroya ilişkin kaygılarını ve sürekli değişebilen kadro kriterlerin varlığını “*Dediğim gibi akademik kaygılar da var tabi işin içerisinde. İşte doçentliği alabilecek miyim? Profesör olacaktım, kriterler değişti, o kriterlere hazırlanmam gerekiyor.*” sözleriyle ifade etmişken yoğun ders yükü ile devam eden bu kaygılı süreçte kişinin mecburen öğretmen yetiştirmeyi ikincil plana atma durumunu ise, “*Bir yerde özellikle çok fazla derse giriyor olmak... Diyor ki, ya şey diyor insan içinden; şu ders verme işini bir rutine bağliayım, rölantiye alayım; ben akademik anlamda kendimi geliştirmeye çalışayım diyorsunuz.*” şeklinde dile getirmiştir.

Akademisyenlerin araştırmacı (researcher) rolleri ile aktarıcı (lecturer) rolleri arasında sıkışıp kaldığını ifade eden A1 bu durumu, “*Eğer Türkiye’de hocalık yapacaksanız, yani hoca olacaksanız akademisyen olamıyorsunuz; akademisyen olursanız, bu sefer hocalığı yapamıyorsunuz. Yani haftada 30 saat ders ile hem akademisyen hem de hoca olmak çok mümkün değil.*” diyerek ifade etmişken A2 de bu rol karmaşasının Türkiye’deki yükseköğretim sisteminde akademisyene atfedilen hemen tüm görevlerde istendik kaliteyi sağlamaya engel olduğunu “*Şimdi bizde o ayrım yok. Yani lecturer, aynı anda hani researcher, aynı anda işte director. Yani yöneticilik de yapıyor... Hiçbir şey yapamıyor ondan sonra. Ne düzgün lecturer olabiliyor, ne düzgün research yapabiliyor ne de düzgün bölümü yönetebiliyor.*” diyerek ifade etmiştir.

Dış unsurlardan bağımsız olarak akademisyenlerin ders anlatma niteliğine yönelik de değerlendirmelerde bulunan katılımcılardan Ö4 bazı akademisyenlerin öğretmeyi hedeflediği kazanımları etkili bir biçimde öğretmen adaylarına aktarabilirken bazı akademisyenlerin ise bu konuda yetersiz kaldığını “*Yani yüzde ellisi çok iyi diyebilirim ama yüzde ellisi, diğeri hani iyi olan da var aktarımsal; çok aşırı bilgili hocalar, hoca da vardı ama nasıl desem hani aktaramayan hoca da vardı.*” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde L2 de akademisyenlerin ders anlatma yeterlilikleri hakkında farklılıklar olduğunu, “*Yani bizim bölümümüzde çok başarılı araştırmacılar var. Çok başarılı anlatıcılar da var ama aynı zamanda çok başarılı araştırmacılar olup anlatım açısından çok zayıf olanlar da var.*” diyerek bazı akademisyenlerin öğretme meziyetlerinin yüksek

olduğunu vurgulamışken bazı akademisyenlerin ise alan bilgisinin yüksek olmasına rağmen bu bilgiyi, öğretmen adaylarına yeterince aktaramadığına vurgu yapmıştır. Akademisyenlerin kendi ders anlatımlarını planlarken gereken önemi göstermediğini ifade eden A11 bu durumu, *“Kanıt temelli uygulamalar diye işte son zamanlarda hepimiz kanıt temelli uygulamalar, kanıt temelli uygulamalar diye bar bar bağıırıyoruz. Sınıfta kendimiz ne yapıyoruz? Amfide kendimiz ne yapıyoruz, kanıt temelli uygulamalar mı uyguluyoruz öğretmek için?”* sözleriyle ifade etmiş ve *“Hayır. Slayttan okuyoruz, slayttan devam ediyoruz. Yani anlat, anlat geç artık o kadar ezbere bağlamışız ki bazen şey böyle şey olarak söylüyoruz. Retorik olarak söyleyip çıkıyoruz sınıftan, söyleyip çıkıyoruz sınıftan.”* diyerek akademisyenlerin etkili ders anlatmadıklarını vurgulamıştır.

Çoğunlukla kitap takip etmediklerini *“Derslerde genellikle kendi üniversitemi baz alarak söylersem ya genellikle çok fazla kitap kullanmıyorduk, genellikle sunum yöntemi. Genellikle biz slayt ve sunum yöntemiyle ilerliyorduk.”* sözleriyle ifade eden Ö2, bu durumun etkili bir öğretim sağlamadığını ise *“Hocanın sürekli slayt yöntemiyle ders işlemenin ben çok şey olduğunu inanmıyorum; ya çok aktif ya da çok nasıl doğru kelimeyi bulamadım ama çok başarılı bir yöntem olduğunu düşünmüyorum ve inanılmaz derecede öğrenci de sıkıyor.”* diyerek dile getirmiştir. L2 de *“Biz öğrenciler olarak şunlardan şikâyetçiyiz. Slayt okumak zorunda olsak evlerimizde otur okuruz”* sözleriyle bu durumdan şikâyetini dile getirmişken A11 ise bazı hocaların sadece lisans düzeyinde değil lisansüstü düzeyde de aynı slaytları kullandığını ve bu durumdan kaynaklı olarak da akademisyenin, derse gereken önemi vermediğini düşündüğünü şu şekilde aktarmıştır:

“Yani öyle hocalarımız var ki lisansta aynı slaytı kullanıyor, yüksek lisansta aynı slaytı kullanıyor, doktora dersine giriyorsun aynı hocanın doktora dersine aynı slaytı kullanıyor. Öğretim yöntemi aynı. Bir yöntemi anlatıyorsa o yöntemin lisans öğrencisine nasıl anlatıyorsa yüksek lisansta da öyle anlatıyor. Doktorada da. Etkinlikleri aynı, lisansta da aynı şeyi yapıyor. Yüksek lisansta da aynı şeyi yapıyor. Böyle devam edip gidiyor. Böyle olunca yani hani... Bu da çok şey oluyor, hani kısır oluyor. O hocanın dersini almak istemiyorsun veya ya o konu da önemsiz bi konu zaten diyorsun. Hoca kendi önem vermemiş ki zaten.”

Akademisyeninde bulunması gereken yetkinliklere ilişkin görüşlere bakıldığında; etkili anlatım, iyi alan bilgisine sahip olma, günceli takip etme, öğretmenlik deneyimi bulunma, yetişkin eğitimi konusunda bilgi sahibi olma, uygulamada yer alma gibi meziyetler, iyi bir özel eğitim akademisyende bulunması gereken özellikler arasında

sayılabilir.

Akademisyenlerin, etkili bir biçimde ders anlatması gerektiğini ifade eden L2, *“Çok başarılı bir araştırmacı, bir yıl içerisinde 2-3 yayını çıkmış, uluslararası dergilerden kabul almış ama derse geliyor, slayt okuyor. Ya da bize ne anlatmak istediğini anlatamıyor.”* diyerek bu duruma dikkat çekmiş ve iyi bir akademisyende aradığı özelliğin ne olduğunu ise, *“Sınıfa geldiğinde slayta bağlı kalmaksızın bildiklerini öğrenciye en yalın şekilde anlatabilmeli. [...] Gerçekleştirmiş olduğun araştırmalarla koordineli olarak hedef dersini anlatabiliyorsan ve bunu en yalın şekilde anlatabiliyorsan sen etkili bir akademisyensin.”* diyerek örneklendirmiştir. Akademisyenin dersi heyecan verici bir biçimde anlatması gerektiğini ifade eden Ö7 bu durumu *“Yani bir hoca o dersi bize yaşatmalı. Yani hani aklımıza kalacak şekilde hikâyelendirmeli diye düşünüyorum. Yaratıcı olmalı. Ya bunları düşünüyorum Hocam biraz hani açtım slaytı okudum, geçtim olmasın yani.”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde A12 de etkili hitabetin önemini *“İfade edici dil becerileri, beden dilini derse katması... O tarz becerilerinin çok iyi olması gerekiyor”* diyerek dile getirmişken bu becerilerin yeterli düzeyde olmaması durumunu ise *“Bir hocamız var. Ben donanım olarak hocaya gerçekten çok güveniyorum. Bilgisi çok iyi ama çocuklar anlamıyorlar; -En öne oturuyorum anlamıyorum Hocam! Diyor.”* şeklinde aktarmıştır. Etkili hitabetin yanı sıra, akademisyenlerin iletişim becerilerinde iyi olması gerektiğini ifade eden Ö1, *“Sosyal olarak da öğrencilerine iyi iletişim kurması gerekir. Öğrencilerinin seviyesine inebilmesi gerekir. Onların sosyal hayatından örnekler verebilmesi gerekir ders anlatırken.”* sözleriyle bu durumu ifade etmişken, akademisyenlerin öğrenci sosyoşojisi hakkında da genel bir bilgi sahibi olması gerektiğini ise *“Öğrencisinin hayatının da genel çizgisine hakim olması gerekir. Öğrenci ne yaşar, kaçta kalkar, günlük hayatta neler yapar? En azından geneli kapsayacak şekilde bilgi sahibi olması gerekir bir akademisyenin lisans öğrencisine faydalı olması için.”* şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının akademisyenle diyalog halinde olması, çekinmeden soru sorması gerektiğini *“Yani çocuk kafasına takılan gelip sorması gerekiyor. Çünkü sordukça öğreniyor.”* diyerek ifade eden A12’ye benzer olarak Ö6 da akademisyenlerin, kendi öğrencilerene karşı hem soru sormasını destekleyen hem de topluluk önünde konuşması için onları teşvik eden bir yapıda olması gerektiğini *“Böyle cesaretlendiren hani biz hep konuşan taraf olacağız meslek hayatı boyunca. Bize hep derlerdi aslında tahtaya çıkın, yüksek sesle konuşun, ya da söz hakkı alınca bence hani burada da teşvik*

edici olmalı.” diyerek aktarmıştır. Akademisyenlerin, öğretmen adaylarının dersi dinlemesi için özen göstermesi gerektiğini, *“Yani burası üniversite ben sana dersi dinle diyemem mantığında değil; yani bütün sınıfa hâkim olacak.”* sözleriyle aktaran A12’yi destekler nitelikte olarak A2 de öğretmen adaylarının güdülenmesi konusunda akademisyenlerin sorumluluk alması gerektiğini, *“Tabii öğrenciyi de motive etmek benim işim; yani öğrenciyi motive etmek benim işim, yani hocanın işi”* şeklinde dile getirmiştir. A12, akademisyenin iletişime kapalı olması halinde öğretmen adayının soru sormaktan imtina ettiğini *“Hoca böyle mum gibi durunca korkuyla gidip soramıyor ki, derste anlamadığını da soramıyor. Dolayısıyla yetişkin eğitimi noktasında bence çok daha donanımlı olması lazım.”* diyerek dile getirmiştir.

Akademisyenlerin ders anlatımı sırasında öğretmen adaylarına uygun stratejiler kullanması gerektiğini bir hocasının sözünü aktararak ifade eden A11, bu durumu *“Hoca hep şey der; eğer strateji kullanan, öğretimsel strateji kullanan öğrenciler yetiştirmek istiyorsanız, strateji kullanan bir öğretmen olmanız gerekir. Sınıfta da strateji kullanmanız gerek. Ben de aynı şekilde düşünüyorum”* diyerek dile getirirken L9 da akademisyenlerin, yetişkinlere uygun stratejiler kullanarak ders anlatmada yetkin olması gerektiğini ise, *“Bazı dersler çok, dersin konusu ilgi çekici olsa dahi hoca zorlaştırabiliyor dersin anlaşılmasını. O kısımlarda belki yeni öğretim tekniği açısından daha fazla okuma, daha fazla belki uygulama için ek destek alınabilir; akademisyenler için konuşuyorum.”* sözleriyle vurgulamıştır.

Katılımcılar, alan deneyiminin de akademisyende bulunması gereken yetkinliklerden biri olduğu yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durumu L3, *“Özel eğitim alanında akademisyenlik yapan bir kişinin öncelikle özel eğitim alanında en az yani birkaç yıl çalışmış olmasını istiyorum. Alanda çalışmış, sınıfı görmüş, tozunu yutmuş. Gerekirse özel sektörde çalışmış, gerekirse RAM’da çalışmış...”* sözleriyle dile getirmişken; akademisyenlerin, özel eğitim öğretmenlerinin istihdam edilebildiği tüm çalışma koşullarına ilişkin deneyimi olması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö10 da bir akademisyenin çalışma hayatına başlamadan önce mutlaka öğretmenlik deneyimi olması gerektiğini ancak onu da rehabilitasyon merkezinde çalışarak sağlaması gerektiğini *“Yani milli eğitim de değil. Yani milli eğitime girip atanmaktan da bahsetmiyorum. Bir özel sektör bence kesinlikle görmeli. Daha sonra akademisyenlik noktasına girilmeli bence.”* sözleriyle ifade etmişken rehabilitasyon merkezinde farklı

yaş, etkilenme düzeyi, tanı grubundan bireylerle çalışma deneyimi kazanmanın akademisyenliğe etkisini ise şu şekilde ifade etmiştir:

“Her gruptan çocuğu görmeye ihtiyacımız var Hocam. Biz kendimizi bir alanda yetiştirebiliriz, uzmanlaşabiliriz evet ama biz öğrenci yetiştiriyorsak önce bizim her alanda donanımlı olmamız lazım. Her alandan çocuğu görmemiz lazım. Her türlü yetersizliği görebilmemiz lazım. Her düzeyde çocuğu görebilmemiz lazım ki gerçekçi olsun çocuklara anlatacağımız şeyler.”

Ö10’a benzer şekilde Ö5 de *“Hocam saha çalışmasının kesinlikle olmasını düşünüyorum. Yani öğrenci çeşitliliği görmek, buna göre öğretmen yetiştirmek çok önemli.”* diyerek özel eğitim akademisyeninin, özel eğitimin gerçeklerine uygun bir öğretmen yetiştirmesi gerekliliğine vurgu yapmıştır. İyi bir akademisyenin materyal tasarlama konusunda da yetkin olması gerektiğini *“Genel olarak değerlendirdiğimizde öğretmen yetiştiriyorlar ve bizim hep üretici olmamız gerekiyor. Hani her çocuk için farklı bir şey üretmemiz ya da uyarlamamız gerekiyor. Bir ders materyali falan yani bu konuda bence donanımlı olması gerekiyor.”* sözleriyle aktaran Ö6, materyal hazırlama konusunda akademisyenlerin kendi saha deneyimlerini anlattığında kendileri için yol gösterici olduğunu ise *“Çalışırken ben şunları, şunları yapmışım gibi söylediğinde bizim direkt zaten zihnimize canlanıyor. Bazı hocalarımızda oluyordu, bize deneyimlerini anlatıyordu ve bizim zihnimize canlanıyordu. Evet, böyle olursa ben de böyle yaparım gibisinden.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Akademisyenlerin, öğretmenlik deneyimi olmasa dahi imkânı ölçüsünde sahada olmaya gayret gösterip, özel gereksinimi olan bireylerle etkileşimde bulunması gerektiğini ifade eden A9, bu durumu şu sözlerle dile getirmiştir:

“Bence en temel şeylerden birisi öğrenciden hiç kopmaması gerekiyor. Yani özel gereksinimli öğrenciden hiç kopmaması gerekiyor ya da sınıf ortamlarını biliyor olması lazım. Hani öğretmenlik deneyimi olsa evet elbette güzel ama öğretmenlik deneyimi olmamışsa da sürekli işte ne bileyim bir araştırma merkezi olur, enstitü olur, öğretmenlik uygulaması için gittiği okullar olur... Neyse bunun adı laboratuvar olur; hangi imkanı varsa, bu öğrencilerden kopmamalı. Eğer bu öğrencilerden kopuyorsa bir kere öğrencisine aktaracağı; öğretmen adayına aktaracağı bilgi, beceri ve deneyim bence çok körelir. Bunu net söyleyebilirim.”

Akademisyenlerin, bilimsel çalışmalar kapsamında özel gereksinimi olan bireylerle çalışsa dahi istendik uygulama deneyiminin sağlayamayacağı yönünde görüş bildiren A8, *“Biz tabii bilimsel araştırmalarda, çalıştığımız grupları birazcık belirli ortak noktalar çerçevesinde buluşturmak durumundayız. Saf bir grup bırakıyoruz elimizde genelde”* sözleriyle çalışmalardaki homojen yapıya vurgu yaparken; derslerde, yalnızca bu çalışmalardan elde edilen deneyim ya da araştırma sonuçlarının öğretmen adaylarına aktarılması durumunda; özel eğitimdeki çeşitliliği yansıtmada sınırlı kaldığını ise, *“Örneklerimiz ya da işte bilimsel çıktılar; onlar üzerinden gidiyor. Ama okullara gittiğinde çocuklar bambaşka şeyler görebiliyor.”* şeklinde ifade etmiştir.

Akademisyenin, özel eğitim dünyasındaki ikili rolüne atıf yapan L3, bir yandan yetiştirdiği öğretmenlerle özel eğitim dünyasını belirlerken bir yandan da o alandan beslenerek kendi akademisyenliğine şekil vermesi gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Aynı zamanda akademisyenlik kariyeriniz bir yana aslında bir uygulamacı yetiştirdiğinizi unutmamanız gerekiyor. Yani sizin de aslında bir uygulamacı gibi alanın içinde, alanın zorluklarına hâkim olmanız gerek. Güncellikten kopmamanız gerek. Çünkü bir noktada sadece araştırma yapıp; alanına katkı sağlamaya çalışan bir insan haline geldiğinizde, aslında araştırmayı üzerinde yaptığımız kişileri yetiştirdiğinizi unutuyorsunuz.”

Özel eğitim akademisyeninin yaptığı çalışmalarla değil aldığı eğitimle özel eğitimde yer alması gerektiğini ifade eden A3; bu durumu, *“Yani hocam bu doktora koşulunun ciddi bir şekilde korunması gerekiyor. Yani en azından doktora eğitimini özel eğitim alanından almış olan kişilerin öğretim üyesi kadrosuna atanması yani.”* diyerek bu durumu ifade etmişken bu durumu *“Yani ne yüksek lisansını, ne doktorasını bu alanda yapmış sonrasında ‘ya işte bu konular iyi oldu ya işte özel eğitime geçiş yapalım daha iyi rahat olacak’ gibi bir mantıkla davranan insanlar da var”* diyerek örneklendirmiştir.

Sorduğu sorular karşısında tatminkâr bir cevap beklediğini ifade eden L1 bu durumu, *“Anlamadığım bir konuyu sorduğum hocaların o konuyu kesinlikle tatmin edici bir şekilde bence bize aktarması gerekiyor. Çünkü az bir eksik hissettiğimiz zaman biz de diyoruz ki -Biz bunu okuyarak öğrenebilirdik zaten.”* sözleriyle ifade etmişken akademisyenin, alan bilgisi açısından çok iyi olması gerektiğini ise *“Sorduğum zaman tatmin edici ya da bilgili bir cevap alamadığım zaman biz de otomatikmen şey oluyoruz -Hocayla ben aşağı yukarı aynı mı biliyorum? Bu da olmamalı; bilgi, donanım açısından da çok önde olmalı.”* şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde L4 de alan bilgisinin önemli

olduğunu, “Bir akademisyenden gerçekten bir alana çok iyi seviyede hâkim olmasını beklerim.” sözleriyle vurgulamıştır. Akademisyenlerin yalnızca bir alanda değil, özel eğitimin diğer alanlarında da bilgi sahibi olması gerektiğini “Donanımsal olarak bence gerçekten artık özel eğitim gözüyle bakmalı. Kendi alanı neyse sadece orda kalmamalı, bir şekilde diğer alanlardan da hani kendi alanında %100 performansla sahipse, diğer alanlarda en azından %10-15 katmalı diye düşünüyorum.” sözleriyle ifade eden A10’un ifadesine paralel olarak A9 da akademisyenlerin, özel eğitimi kapsayıcı bir bilgi bütünlüğü barındırması gerektiğini şu sözleriyle dile getirmiştir:

“Kendi uzmanlık alanının dışındaki yetersizlik alanlarıyla ilgili de en azından temel düzeyde bilgi ve beceriye sahip olması; eğer yoksa, ama sınıfta böyle bir soru geldiğindeyse çok açık bir şekilde bu konu hakkında bilgisi olmadığını, araştırıp ya da öğrencisiyle birlikte araştırılabileceğini söyleyebilecek hani açıklıkta kendini ifade edebilmesi gerekiyor.”

Akademisyenin yalnızca kuramsal değil, işleyiş ve kurumsal yapıya yönelik de bilgi sahibi olması gerektiğini ifade eden A2; bu durumu, “Kendi çalıştığın alanla ilgili bilgi birikimini; kuramsal, uygulamalı, pratik, kanun, mevzuat, ilgili kişiler, bürokratik engeller, bunların tamamını bilmesi gerekiyor. Bundan sonra derse girebilirsin.” sözleriyle dile getirmişken A11 ise, akademisyenlerin mevcut bilgilerle yetinmeyip kendilerini sürekli olarak güncel tutması gerektiğini “Bir kere bizim kendimizi de sürekli yenilememiz gerektiğini düşünüyorum güncel konularda. Ondan sonra nereye gidiyor, alan nereye gitmiş, millet ne çalışıyor. Bunu biz Türkiye'ye getirebilir miyiz? Nasıl bir uyarılama yapmamız gerekiyor?” sözleriyle belirtmiştir.

Akademisyenin, yaptığı okumalarda edindiği yeni bilgi ya da görüşlere karşı açık olması gerektiğini ifade eden A5, bu durumu “Kesinlikle yeniliklere de açık olacak. Kendini güncellemeyi bilecek yani bir bilgiyi bilmiş olmayı, kendine yeterli saymayacak.” diyerek ifade etmişken benzer şekilde A1 de, “Hocanın sana öğrettiklerine eleştirel bir bakış açısıyla bakmıyorsan, onun doğru olduğuna inanabilirsin. Hocandan öğrendiğin şeyin en doğru şey olduğuna inanabilirsin onu geliştirmek için çaba sarf etmiyorsan, eleştirel kabul etmiyorsan...” sözleriyle muhafazakâr tutumun kişiyi körleştirebileceğini vurgularken; gerçek akademisyenliğin yolunun eleştirel bir gözle bakabilmekten geçtiğini “Eğer dogmatik değilsen o zaman bir akademisyen olursun.” diyerek aktarmıştır.

Bazen bazı akademisyenlerin muhafazakâr bir tutumda olabileceğini ifade eden A3 “*Yani özel eğitim akademisyeni kendini bazı konularda çok güncellemeye ihtiyacı olmadığını hissedebilir. Yani çok değişmeyen konular var ama anlayış değişimleri var*” diyerek bu durumu dikkat çekmiş ve kendini güncelleyen akademisyenlerle, güncellemeyenler arasında fikir çatışması olma durumunu, “*Özellikle eski jenerasyonla yeni jenerasyonun çatıştığı alanlarda onu görüyoruz. Mesela işte çok davranışçı yaklaşıma odaklı hocalarımızın, yeni yöntemleri; doğal öğretim gibi işte bilişselci yöntemler gibi... Bunları kabullenmekte zorlandıklarını görüyoruz.*” diyerek ifade etmiş ve bu durumu şu şekilde örneklendirmiştir:

“Mesela şu anda otizm alanında en popüler olan konu zihin kuramı. Yani aslında işte evet, otizmlili çocuklarımıza okuma yazma öğretiyoruz davranışçı yaklaşımla; işte böyle UDA’yla, uygulamalı davranış analiziyle beceriler kazandırıyoruz işte problem davranışları söndürüyoruz vesaire tamam. Sosyal boyutta, duygusal boyuttaki becerilerinin desteklenmesi, işte uyumsal hayat becerilerinin... Çünkü çocukların yaşamı devam ediyor ve yeni şeylere ihtiyaçları var ve her yöntem her şeye cevap veremiyor. Yani elinde çekiç olan her şey çivi olarak görür dediğimiz şey. Bir esnekliğe ihtiyacımız var. Bu esnekliği sağlayabildiği zaman bir akademisyen de aslında öğretmen adaylarına daha iyi geçirebiliyor. Çünkü özel eğitim aslında, özünde esneklik ve uyarlama ile ilişkili bir şey. İyi çalışmıyorsa; bir şeyi, bir yöntemle öğretmiyorsak bunun değişik versiyonlarını, varyasyonlarını denememiz gerekiyor. Uyarlama ve esneklik yapmamız gerekiyor.”

Katılımcılar, mevcut akademisyenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmenin yanı sıra özel eğitimde akademisyen yetiştirme sürecinin nasıl olması gerektiğine yönelik de çeşitli değerlendirme ve önerilerde bulunmuşlardır.

Akademisyenlerin uygulama alanı ile bağının sürekli devam etmesinin sağlanması gerektiğini belirten A3 bu durumu “*Birincisi, en önemli konu bence staj okullarına gitmeleri sağlanmalı*” derken benzer şekilde A1 de bu konuda çeşitli düzenlemeler yapılması gerektiğini “*Yükseltmelerde akademisyenlerin uygulama alanında var olabileceği bir koşul getirilmesi lazım.*” sözleriyle aktarmıştır. Akademisyenlere maddi kaygılar gütmekten kendilerini geliştirecekleri kongrelere gitme ya da eğitimler alma fırsatı sağlanması gerektiği ifade eden A6 maddi koşulların iyileştirilmesini “*Muhakkak ödeneklerin arttırılması oldukça önemli*” şeklinde vurgulayarak akademisyen destek sistemlerinin geliştirilmesi gerektiğini ise “*Yurtdışında bir klinik ya da bir okula böyle 2 hafta, 3 hafta, bir ay gibi gözlemci olarak katılıp işte farklı farklı ülkelerdeki deneyimleri*

işte yeni yöntemleri vesaire almamı sağlayabilecek bir sistemin oluşturulması bence oldukça önemli diyebilirim.” sözleriyle dile getirmiştir.

Akademisyenlik mesleğinin saygınlığını yitirdiğini *“Akademisyenlerin ülke için çok saygınlığı olmadığını, bu saygınlığın onlara tekrar verilmesi gerektiğini düşünüyorum.”* şeklinde belirten L3 akademisyenlerin içinde bulunduğu mevcut maddi koşulların toplumun akademisyenlere olan bakış açısını nasıl değiştirdiğini ise *“Resmen şu an akademisyenim desen ‘niye oldun ki çok para kazanmıyorsun’ gibi durumlara kadar gelindi Hocam. Yani önceden üniversite hocasıyım desen ayakta alkışlanırdı.”* sözleriyle aktarmıştır. L1 hem maddi şartların hem de ödül sisteminin geliştirilerek akademisyenlerin niteliğinin artabileceğini, *“Yani bu saygınlığı da maaşların yanında herhangi bir çalışmadan sonra güdüleyerek, pekiştirerek, bir ödüllendirmelerle akademisyenlerin morali, şevki pekiştirilirse bence onların da enerjisi otomatikmen değişebilir”* sözleriyle vurgulamıştır.

Bu önerilerin yanı sıra akademisyenlerin uzmanlıklarını aldıkları çalışmalarını ile ders verme becerilerinin gelişimi arasında bir ilişki olmadığını,

“Hocam şimdi özel eğitim alanından mezun olmuş bir öğretmen sadece özel çocuklarla nasıl bir öğretim yapması gerektiğine ilişkin bilgi sahibi oluyor. Bu alanda yüksek lisans, doktora vesaire ilerleyen aşamalarda ders vermeye başladığı zaman ya da daha erken zamanda, o alanda hani tipik bir sınıf öğretmeni gibi bir şey almıyor. Yani üniversite öğrencileriyle ilişkin nasıl ders anlatması gerektiği, ne yapması gerektiğine ilişkin herhangi bir eğitim almadığı için o konularda bence daha böyle el yordamıyla işe koyulduğunu gözlemliyorum; çok belli oluyor.”

şeklinde ifade eden L9, akademisyenlerin ders verme becerilerinin geliştirilmesi için hizmet içi eğitim benzeri bir yapı ile akademisyenlerin desteklenebileceğini;

“Hani belki de akademisyen olan kişiler için ek üniversitenin sağladığı eğitimlerle bu desteklenebilir. Yani üniversite öğrencilerine ilişkin yetişkin eğitiminde neler yapılabilir? Üniversite yani yetişkin öğrenmesi nasıldır? Modellemeler vesaire onlar üzerinde durulabilir. Bu sayede belki hoca da farkında değil. Yani nasıl öğretmesi gerektiğinin. Hocalara da haksızlık etmek istemiyorum daha önceki eleştirdiğim noktalarda. Çünkü daha önce bir öğretme deneyimi de olmayabilir. Yani kendi çalıştığı alan haricinde. Bu şekilde bir farklılık yaratabilir diye düşünüyorum ek hizmetlerle bunu MEB yapıyor çünkü üniversite niye yapmasın?”

sözleriyle aktarmıştır. Benzer şekilde A3 de akademisyenlerin dinamik ders işlemedikleri, sunum hazırlama ilkelerine uymadıkları, hazırladıkları sunumların

görselleştirmeden uzak yalnızca nesir şeklinde olduğunu *“En büyük sıkıntı aslında şey, kötü ders anlatımı da var biraz ama yani o slayt ve slayt kullanımının kötü olması yani yazı tipinde slaytlar.”* şeklinde aktarmış ve verilecek eğitimlerin ders anlatımı ve teknolojiyi daha etkin kullanarak daha iyi sunumlar hazırlamaya yönelik olabileceğini ise *“Daha dinamik ders işleme, PowerPoint ile ve işte video resim ekleme ve bunları biraz daha canlandırma işte Canva kullanma... [.....] Belki daha da şey yapsalar, görsellerle ilgili akademisyenlere yönelik bir hizmet içi eğitim düzenlenebilir.”* diyerek aktarmıştır. Benzer şekilde L7 de akademisyenlerin birbirlerinin derslerine girerek birbirlerini değerlendirmesi ya da yıl sonunda öğretmen adaylarından derse ilişkin görüş alınarak her iki yöntemle elde edilen bulgulardan hareketle akademisyenlere eğitim verilebileceğini *“Yılsonunda bunlar toplanır öğretmenlerin eksikleri göz önünde bulunarak onlara da eğitim verilebilir yani eğitim sonuçta hayat boyu devam eden bi şey okulu bitirdi akademisyen oldu diye eğitimi bitmiyor bildiğiniz gibi”* şeklinde belirtmiştir.

Bu görüşlerin yanı sıra düzenlenecek hizmet içi eğitimlere psikoloji alanından kişilerin gelmesi gerektiğini belirten L3 bu durumu,

“Bir kere ya psikoloji alanından birilerinin gelmesi lazım. Neden dersiniz siz sizin eğittiğiniz kuşak sizden 2-3 sonraki kuşak ve sizin bunu anlayabilmeniz için ilk önce onların bulunduğu durumu anlamamız lazım. Bunun için bir ilk önce o aradaki kuşak farkını kapatmak adına öğretmen yetiştiriyoruz ama nasıl bir kuşaktan öğretmen yetiştiriyoruz? Bununla alakalı bilgilendirilme yapılmalı. Siz bu şekilde yetiştiniz, burada yetiştiniz ama bu çocuklar şu şekilde yetişiyor, bu çocuklar şöyle anlıyor, bu çocuklar bunlara ihtiyacı var yani eksiklerini yüzüne vurmak değil, aslında bireysel farklılıklara çok önem veren bir alanda aslında önümüzdeki kuşağın da farklı olduğunu görmemiz lazım bunu gözden geçiriyoruz demesi lazım”

şeklinde aktarmışken aynı zamanda farklı profesyonellerin de gelip akademisyenlere sahaya yönelik bilgi vermesi gerektiğini şu sözleriyle aktarmıştır:

“Daha sonrasında yani mesela insan kaynakları yani bu çocuklar ileride kurumsal hayatta neyde zorlanacaklar, neler yaşıyorlar... Aynı zamanda MEB’ten bir kişi; biz yeni yetişen öğretmen adaylarından şu sıkıntıları yaşıyoruz... Biraz daha kendilerini karşı karşıya getireceğimiz değil ama aslında daha farklı alanlardan, birbirlerinden bilgilenebilecekleri kişilerden bahsediyorum.”

Bu önerilerin yanı sıra L3 özel eğitimde öğretmen yetiştirmeye yönelik de kongre düzenlenmesi gerektiğini *“Yani biz kendi alanlarımızda evet özel eğitim kongresi*

yapıyoruz, yapıyoruz, yapıyoruz ama özel eğitim öğrencilerini yetiştirmek adına ya da öğretmenlik öğretmen adayları yetiştirmek adına özel bir kongre yapılabilir senede bir kez.” şeklinde ifade etmiştir. Bu kongrenin, her sene farklı bir üniversitenin eğitim fakültesi tarafından düzenlenebileceğini belirten L3 kongre kapsamında, “Biz nerelerde eksikiz, bunlar için neler yapılabilir? Bunlar hakkında sunumlar yapılabilir? Öğretmen adaylarının adaylarıyla alakalı sorunlar ne, ne çalışmalar yapılmış, biz neler yapabiliriz? Akademisyenler hakkında eksikler ne?” gibi konulara yönelik çalışmalar yapılarak akademisyenlerin, kriterleri karşılamaya yönelik çalışmalarının da karşılanabileceğini, “Yani sürekli araştırma yapmayı da seviyorlar ya bir yandan da bırakmak istemiyorlar. Madem öyle hem araştırıp orada da sunabilirler. Gayet güzel bir şekilde orada da katkı sağlayabilirler; orada da alandan faydalanabilirler.” şeklinde belirtmiştir. Böyle bir kongrenin yalnızca özel eğitime değil diğer alanlardaki akademisyenlere de katkı sağlayacağını ifade eden L3 bu düşüncesini “Mesela fen alanı diyelim, matematik alanı diyelim; onlar da özel eğitimde çalışabilecek adaylar hakkında daha fazla ne katabilirler kendi öğrencilerine bireysel farklılıkları derslerine nasıl aktarabilirler onları da görmüş olurlar...” diyerek belirtmiştir.

Katılımcılar, mevcut akademisyen niteliğinin geliştirilmesinin yanı sıra akademisyen adaylarının lisansüstü eğitime kabulü ve yetiştirilme süreçlerine yönelik de çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. A10, “Akademisyenler mutlaka ve mutlaka 2-3 sene alanda çalışmalı.” derken L4 de akademisyenlerin saha deneyimini olmasını gerektiğini “Direkt okul üniversiteyi bitirdikten sonra akademisyen olması değil de bir devlette ya da bir özel kurumda öğretmenlik yapmış, çocukların içinde bulunmuş ve sonradan akademisyen olmalı” sözleriyle ifade etmiştir. A2 ise saha deneyiminin, akademiye kabul şartı olması gerektiğine yönelik düşüncesini “Bence bunun kanuni altyapısı oluşturulmalı. Şunu diyeceksin; en az 3 yıl, 4 yıl öğretmenlik... Bir sınır koyabilirsin, 2-3 yıl öğretmenlik yapmayanı ben buraya araştırma görevlisi ya da asistan olarak ya da akademisyen olarak almam diyebilirsin.” şeklinde aktarmıştır.

Lisans eğitimi için getirdiği önerilerin lisansüstü eğitim sürecinde de uygulanması gerektiğini ifade eden A11, “Yani insanları gerçekten, gerçek öğrenmelere maruz bırakmalıyız. Slaytı okuyup, anlatma veya bir makaleyi çevirme değil. Hani makaleyi çevir gel burada sun, değil.” sözleriyle ifade ederken akademisyen adaylarından olanı aktarmak yerine yaptığı okumaları sentezleyip özgün bir düşünce ortaya koyacakları bir beklentiye girilmesi gerektiğini ise “Birkaç makaleyi okuduktan sonra bir sentez çıkarıp,

şunu şunu okudum; bunların sonuçlarını birbiriyle karşılaştırdım, örtüştürdüm, bunların genel sonucu şunu veriyor şöyle şöyle olduğunda da belki şöyle sonuçları elde edebiliriz diye en azından bir sentez yapma boyutuna getirilebilir diye düşünüyorum.” şeklinde aktarmıştır. Ayrıca A11, kendilerinden proje önerisi yazma, kitap eleştirisi yapma ya da öğrendikleri ilkeler doğrultusunda bir materyal tasarımı yapma gibi doğrudan ürün beklenen derslerden daha fazla faydalandığını belirterek, düşüncelerini özetleyen cümleyi *“Öğrenme öğrenmedir. Aynı öğrenme ilkelerinin doktorada da aynı şekilde olması gerektiğini düşünüyorum. Yüksek lisansta da öyle olması gerektiğini düşünüyorum ve böyle bilim insanı yetiştirilebileceğini düşünüyorum.”* sözleriyle aktarmıştır. Bu önerilerin yanı sıra A5 de akademisyen adaylarının araştırma ve proje yazma becerilerinin geliştirilmesi gerektiğini *“Tabii ki mutlaka veri toplama, alan yazın taraması, raporlaştırma süreçlerinin bir veya bir kaçına katılması gerekir. Bu bir proje olur veya bir hocanın yürütmüş olduğu bir araştırma olur. Hiç fark etmez.”* sözleriyle aktarmıştır. Ayrıca A5, akademisyen adaylarının ders anlatma becerilerinin geliştirilmesi adına onlara belirli düzeyde sorumluluk verilebileceğini ise *“Dersleri gözlemelerini sağlayabiliriz asistanlarımızın, bizimle birlikte çalışmalarını sağlayabiliriz. Derslerin belli bir bölümünü belli bir konuyu mesela kendilerinin anlatmalarını sağlayabiliriz”* diyerek aktarmış ve bu durumun önemini *“Bir şeyi izlemekle yapmak arasında fark var; böyle fırsatlar tanınmalı.”* şeklinde vurgulamıştır. A10 ise bir adayın farklı danışmanlarla tezler yürütmesi gerektiğini *“Bence bir akademisyen yetişirken en az iki hoca ile çalışmalı, iki farklı tarz görmeli diye düşünüyorum. Hani yüksek lisansta ayrı, doktorada ayrı olabilir; işte eş danışmanlık gibi yürütebilir ama iki farklı tarzı en azından görmeli.”* şeklinde ifade etmişken bu durumun adaya olan katkısını ise şu sözleriyle dile getirmiştir:

“En azından senin, hocanın fotokopisi olmanı engelleyen bi süreç bence. Karşılaştırma imkânı sağlıyor sana bu da eleştirel düşünmeni sağlıyor. O öyleydi, bu böyleydi, ben şöyle olmayayım gibi. Öbür türlü bir kişiyle büyüdüğün zaman tek doğrunun o olduğunu düşünmeye başlıyorsun. Bu da bakış açını köreltiyor bence.”

Akademisyen yetiştirme sürecini beğenmeyen ve bu durumu, *“Bir kere bu yetiştirme sürecimizde bir hata var.”* şeklinde ifade eden A9, bazı akademisyenlerin, sürece yönelik düşüncesini *“Bizim üniversite yani bizim bölümde araştırma görevlisinin görevinin sadece doktora yapmak olduğu düşünülen bir grup arkadaş var.”* şeklinde aktarmışken kendisinin bu konuda arkadaşlarından farklı düşündüğünü *“Oysa biz*

öğretim üyesi yetiştiriyoruz. Çünkü dışarıdaki bir doktora öğrencisinden farklı olarak araştırma görevlisi aslında bir öğretim elemanı, ileride öğretim üyesi olacak öğretim elemanı.” diyerek ifade etmiştir.

A9, sürecin başında yapılması gerekeni *“Bir kere araştırma görevlisi akademiye girdiği andan itibaren ilgi alanları doğrultusunda bir ya da birkaç hocayla ilişkilendirilmeli. Bu çok önemli ve değerli bence. İlişkilendirilmeli ve onun için bir kariyer planı geliştirilmesi gerekiyor.”* şeklinde aktarmıştır. Kariyer planının nasıl olması gerektiğini *“Eğitim sırasında alacağı dersler, katılacağı kongre ve sempozyumlar işte kendini geliştirmek için geliştirebileceği beceriler şeklinde yani her anlamda o öğretim üyeleri o araştırma görevlisinin yetiştirilmesinden sorumlu olmalı.”* diyerek belirten A9 bu planlamanın pek çok boyutunun olması gerektiğini ise *“Hizmetli personele abi-abla dememesinden tutun da işte yabancı bir meslektaşıyla konuşmasına kadar edineceği belki de beceriler bu kariyer planında saklı. Sadece araştırmacı ve öğretim üyesi kimliği açısından ya da öğretmenlik kimliği açısından değil aslında.”* şeklinde aktarmıştır.

Doktora yeterlilik süreçlerinin de değiştirilmesi gerektiğini ifade eden A9 bu düşüncesini, *“Yani sadece sınava dayalı bir yeterlik süreci bence olmamalı portfolyo değerlendirmesi olmalı. Yani doktora yeterliği geçebilmek için doktora yeterlik ünvanı alabilmek için bence bir araştırma görevlisi mutlaka bir ders okutma deneyimi olmalı.”* şeklinde ifade etmiş ve adayın başarılı bulunması için beklenmesi gereken becerileri şu şekilde sıralamıştır:

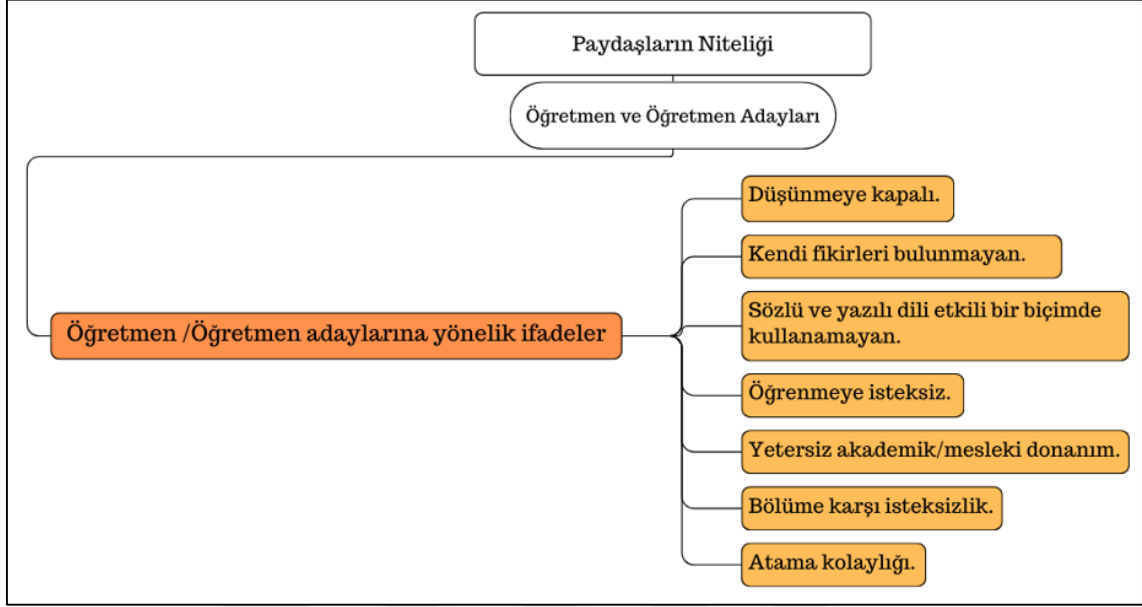
“Mutlaka bir ya da birkaç makale yazma, dergiye gönderme dergiyle iletişim halinde olma, işte bir yayın yapma, bir araştırma tasarlama, etik kuruluna başvurma, bir ekiple çalışma yapma, bir çocuk takip etme, öğretmenlik uygulaması takip etme gibi işte böyle 8-10 kalemnden oluşan görevleri yerine getirmesi gerekiyor.”

Yalnızca doktora süreci değil doktora sonrasına yönelik de çeşitli önerilerde bulunan A9 bu düşüncesini şu şekilde dile getirmiştir:

“Postdoc dediğimiz doktora sonrası nasıl öğretim üyesi olunur gibi bir ya da birkaç ders alması gerekiyor. Burada işte ölçme değerlendirmenin kapsamlı ona kazandırılması. İşte bir ders izlencesinin hazırlanmasından tut da işte örnek videolar nasıl hazırlanır, öğrenciyle nasıl iletişim kurulur kadar pek çok şeyin öğretilmesi gerekiyor. Ancak böyle olursa iyi öğretim üyeleri yetiştirilebilir.”

3.2.3.2. Öğretmen ve öğretmen adayları

Bu alt temaya ilişkin bulgular, Şekil 3.8.'de sunulmuştur.



Şekil 3.8. Öğretmen ve Öğretmen Adayları Alt Teması Bulgu Özeti

Katılımcılar, öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik de çeşitli görüşler bildirmişlerdir. Öğretmen adaylarının öğrenmeye ve zihinsel çaba sarfetmeye kapalı olduğunu belirten ifadelerin yanı sıra motivasyonlarının düşük olduğu, mesleki gelişimi ve yetkinliği önemsemeyen bir an önce çalışma yaşamına atılmak istemeleri, atama kolaylığı sebebiyle bölümü tercih ettikleri ve özel eğitim alanının beklediği yeterlilikleri sağlamadan mesleğe atıldıkları için derin bir yetersizlik duygusu içerisinde olduklarına yönelik görüşler de bulunmaktadır.

Öğretmen adaylarının düşünmeye, zihinsel çaba sarfetmeye karşı kapalı olduğunu belirten A10, sınıfta düşünmeye iten bir soru sorduğunda öğretmen adaylarının bu durumdan rahatsız olduğunu, “Düşünmek istemiyor, yani çok ilginçler. Yani bu kendi gözlemlerim dediğim gibi. Ezber istiyor, düşünmekle ilgili bir kaygısı yok, düşünmek istemiyor, rahatsız ediyor onu o sırada bi şey üretmek, hemen düşünmek rahatsız ediyor.” şeklinde dile getirirken, benzer şekilde A3 de, öğretmen adaylarının kendilerine soru sorulmasındansa yalnızca talimat verilmesini tercih ettiklerini, “Bana ne yapacağım onu söyle noktasına geldi.” diyerek aktarmıştır. A4, öğretmen adaylarının kavramsal tartışmalarda kendi fikirlerinin olmadığı eğer görüş beyan ederlerse bile bu görüşlerin

aslında başkalarına ait popülist söylemleri sesletilmesinden ibaret olduğunu, “*Ben çocuğun az çok neleri, nasıl araştırdığını, nereden araştırdığını, o bilginin gerçekten çok popülist bir bakış açısıyla sunulduğunu ve bunun çocuğun dilinden sözel olarak ifade edildiğini görüyorum.*” şeklinde dile getirmiştir. Sözlü ifadenin yanı sıra yazılı dilde de öğretmen adaylarının ciddi bir sınırlılığı bulunduğunu ifade eden A8 bu durumu şu sözlerle aktarmıştır:

“Yani yazılı ifadelerine baktığımız ya da kendilerini sözlü olarak ifade etme yöntemlerine baktığımızda çok sınırlı olduklarını görüyoruz. Hem sahip oldukları sözcük dağarcıklarından kurdukları cümleler üzerinde düşündüğümüzde hem de sordukları sorular özelinde düşündüğümüzde çok büyük bir sınırlılığa sahip olduklarını düşünüyoruz.”

Öğretmen adaylarının kendi kendilerine öğrenmeye karşı kapalı olduklarını “*Bir anket yapılırsa 100 öğrencimizden 98 tanesinin herhangi bir şeyi, makaleyi okuduğunu düşünmüyorum. Ya okuyan varsa da ders sırasında, bir ödev talebiyle, bir şeyle yapıyordur diye düşünüyorum.*” şeklinde aktaran A10’a benzer şekilde A8 de “*Maalesef ders geçme kaygısından öteye gitmiyor çocukların öğrenmiş oldukları bilgiler*” diyerek yalnızca ders geçme kaygısının öğretmen adaylarını öğrenmeye ittiğini ifade etmiştir. Bir öğretmen adayı olarak L9 da öğretmen adaylarının öğrenmeye açık olmadığını “*Öğrenci motivasyonu açısından baktığınız zaman ise öğrenciler de çok öğrenmeye açık mı? İlk başta söylediğim gibi open mind (açık fikirli) mı? Bence değil çünkü hani ‘ders bitsin’ diye bir süreç oluyor çoğu zaman.*” diyerek bu durumu aktarmıştır. Verilen ödevlerde de benzer bir durumun olduğunu ifade eden Ö7, “*Hocalarımız hani bize makaleler veriyorlardı Hocam. Hani işte okuyun veya işte bize bir konu veriyordu. Onunla ilgili bir makale, bir araştırma bulmamızı istiyordu yani ‘siz bunu okuyun’ hani sonra ‘özetini çıkartın, yapın.’ Böyle şeyler diyorlardı.*” diyerek bu durumu ifade etmişken öğretmen adaylarının verilen ödevleri iş yükü olarak gördüğünü ve yapmayı istemediğini ise, “*O zaman öğrencisin hani şey olarak görüyorsun, iş yükü olarak görüyorsun yani boş bir şey olarak görüyorsun.*” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde Ö7 de öğretmen adaylarının bir an önce verilen ödevin gerekliliklerini asgari düzeyde yerine getirip, ödevden kurtulmak istediğini, “*Genelde bu tür makale ödevlerinde vesaire öğrenci çok ödevi veya makaleyi dikkate almıyor, hızlıca ‘ben bu görevi yerine getireyim, işim bitsin bununla.’ şeklinde bakıyor.*” diyerek ifade etmişken bu duruma sebep olan şeyin ise verilen ödevlerin sonunda tartışma yapılmadığı, öğrencinin pasif kaldığı bir öğrenme

iklimi olduğunu şu şekilde aktarmıştır:

“Genel olarak baktığınızda diğer öğretmenliklerden çok daha fazla makale okuyoruz, bu makalelerin özetini çıkıyoruz vesaire ama bunların karşılaştırılması, bize açıklanması yok. Bize görev olarak deniyor ki ‘böyle böyle bi makale öneriyorum size bunu okuyun, özetini çıkartın; bu sizin ödeviniz olsun.’ Ama öğretmen gelip demiyor ki ‘işte bu makaleyi okudunuz, ne anladınız; sınıfta tartışalım’ veya iki tane makale verip sınıfta bu iki makalenin geçerliliği işte, ‘hangisi daha uygulamada pratiktir, hangisi daha işlevseldir; bunu sınıfta tartışın’ denmiyor bize. Yani pratik bi öğrenme ortamı oluşturulmuyor; daha öğrencinin pasif kaldığı bi öğrenme ortamı oluşturuluyor.”

Ö6, öğretmen adaylarının verilen ödevleri yapmak istememesinin yanlış olduğunu mesleğe geçince fark ettiğini *“Hani belki lisans derken ‘uff falan’ hani kıvranıyorduk, istemiyorduk ödev falan ama yani yapmalıymışız gerçekten.”* şeklinde dile getirmişken Ö9, meslek yaşamında bu denli hayati olan bilgilerin edinimindeki isteksiz tavrın sebebini, öğrencilikte edinilen bilgilerin çalışma yaşamına ne şekilde transfer edileceğinin tam olarak bilinmemesinden kaynaklandığını açıklamıştır. Başka bir ifadeyle, öğrenci yaşamı ile çalışma yaşamı arasındaki bağın kurulamamasından kaynaklı olarak öğretmen adaylarının yalnızca dersi geçmeye odaklandığını, verilen bilgileri özümseyemediklerini, *“Derslere hazırlanırken çok fazla o hani mesleği yapacağı zamanları düşünmüyor insan. Genelde hedef başarın o an o dersi geçmek, o an o dersi verebilmek, o an o dersi anlamak öğrenmek oluyor. Evet, ama bunun uygulamasına gelince işler çok farklılaşıyor.”* diyerek dile getirmiştir.

Öğretmen adaylarının öğrenmeye kapalılığının yanı sıra öğrenmeye dair yetersiz donanımla üniversiteye başladıklarına yönelik de görüşler bulunmaktadır. A1 bu durumu şu ifadelerle aktarmıştır:

“Yani bilgi düzeyinde, kavrama düzeyinde gelen öğrenciyi analiz ve sentez düzeyinde bilgi aktarmayı... analiz ve sentez yapmayı öğretmek. Ondan sonra bunun üzerinden işte bilginin sadece kendisi için istenmesi gerektiğini. Alanda ne işine yarayacağı sorununun anlamsız olduğunu, bunları anlatmakla geçiyor dört yıl, işin açıkçasını söylemek gerekirse. İşini yapan kişi bunlarla uğraşıyor.”

A1’ e benzer şekilde A12 de öğretmen adaylarının, öğrenmeye dair tutumlarında geçmiş öğrenme alışkanlıklarının başat rol oynadığını şu şekilde dile getirmiştir:

“–Hocam! Eline bir tane kitap almış. –Bu kitaptan nereye kadar sorumluyuz?’ Diyorum ki siz lise çocuğu musunuz? –Hocam kitap ismi söyleyecek misiniz? Verdim size liste 8-9 tane kitap var, istediğinizi edinebilirsiniz ama ben kitap takip etmeyeceğim. Yani benim anlattıklarım o kitaplarda farklı bölümlerde olabilir ama bunu analiz edemiyorlar mesela illa ellerinde bir kitap A sayfasından B sayfasına demen gerekiyor. Öyle araştırayım, soruşturayım falan değil...”

A5 ise geçmiş öğrenme alışkanlıkları ile devam eden kişilerin öğrenmeye dair farklı kaynaklardan beslenemediklerini, öğrenme havzalarının kısır kaldığını, “*Yani öğrencinin sınıf içerisinde öğrenme fikri, liseden gelen bir fikir; onu sürdürüyor, çıktığı anda bitiyor. Yani bilgi akışı orada kapanıyor. Üniversite ortamı bunu çok fazla destekleyecek özellikle fakat çocuğun geçmiş öğrenmesi öyle değil ki.*” diyerek dile getirmiştir.

Hem öğretmen hem de öğretmen adaylarının kendilerine yönelik ifadelerine bakıldığında yetersizlik kavramının ön plana çıktığı pek çok görüş bildirilmiştir. Mesleğe başladığında yaşadığı yetersizlik hissini, “*Çok yetersiz, yani okulun ilk günü ben dedim ki ‘Ben okumuş muyum?’ şeklinde ifade eden Ö6 bu durumun yalnızca kendisi için değil aynı yere beraber atandığı pek çok özel eğitimci meslekteşi için de geçerli olduğunu ‘Benim atandığım yere biz aynı anda 10 kişi atandık. Bunlardan işte biri Anadolu’dan işte, Ankara Üniversitesi’nden, Sakarya’dan Gazi’den, işte Necmettin Erbakan’dan falan. Hani böyle konuşuyoruz mesela onlarla. [......] yani çok yetersiz hissediyoruz.*” diyerek aktarmıştır. Meslekte 3. yılını bitirdiğini ifade eden Ö3 yeni başladığında yaşadığı hisleri “*İlk derse girdiğim zaman derste titremeseydim ya da korkmasaydım ya da başarısız olur muyum? korkusuyla girmiş olmasaydım. Öğrenci üzerinde deneyerek öğrenseydim bunu bilerek sınıfa girseydim. Bence çok çok daha verimli olurum.*” diyerek aktarmıştır. Benzer şekilde Ö1 RAM’a geldiğinde yaşadığı hissiyatı “*Ben RAM’a geldim, sudan çıkmış balık gibiydim.*” diyerek ifade etmiştir. Aynı şekilde Ö9 da sudan çıkmış balık meteforunu kullanarak hissiyatını “*Şu an RAM’la çalışan bir öğretmen olarak söylüyorum, biz RAM’a geldiğimiz zaman böyle hiçbir şey bilmeyen böyle sudan çıkmış balıklar gibi olduk hocam açıkçası.*” sözleriyle ifade etmiştir.

Yalnızca öğretmenler değil öğretmen adayları da kendilerine ilişkin görüşlerinde yetersizlik hissi yaşadıkları ve kaygılı olduklarını dile getirmişlerdir. L11 kaygısını, “*Bir dönem sonra meslek hayatına geçiş yapacağım ve bana görme yetersizliğine sahip bir birey geldiğinde onunla nasıl ders işlerim tam bilmiyorum. Yine işitme yetersizliği içinde*

aynı şekilde düşünüyorum. [.....] Stresi şimdiden yaşamaya başladım.” diye ifade etmişken L3 de gelecekte yaşayacağını öngördüğü durumu betimlerken sudan çıkmış balık metaforunu “*Bir gün görme yetersizliği olan ya da işitme yetersizliği olan bir okula gittiğimde, atandığımda yani ben sudan çıkmış balığa döneceğim yüksek ihtimalle.*” sözleriyle aktarmıştır. L9 da ilk kez uygulamaya gittiğinde yaşadığı hissi somutlaştırmak adına aynı metafora “*İlk girdiğimde sınıfa sudan çıkmış balık gibi olmuştum ben açıkçası.*” sözleriyle başvurmuştur.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının yanı sıra A8 de aynı metaforu kullanarak, öğretmen adaylarının gelecekte kendilerini bekleyen koşullara karşı yeterli donanım sağlanmadan meslek yaşamına atılmasından kaynaklı olarak kötü başlangıçların, giderek daha da kötü bir hal alabileceğini şu sözleriyle aktarmıştır:

“Şimdi ataması geliyor, ‘Ben ne yazayım Hocam, ana sınıfı yazayım mı?’ Çünkü hiçbir fikri yok. ‘Hocam ana sınıfı dediğin ne?’ diyor. ‘Hocam üçüncü kademe ne, bu ne demek?’ diyor. ‘Onu mu yazayım daha iyi olur, yoksa bunu mu yazayım daha iyi olur...’ Tam anlamıyla sudan çıkmış balığa dönüyorlar. Mesleğe atıldıklarına doğru yolu bulmaya çalışıyorlar. O uyum süreçlerini zorlaştırıyor ve sonrasında zaten yapılan iş bakıldığında psikolojik olarak çok yüklü, ağır bir iş oluyor ve işte sonra dediğim gibi mesleği belki erken bırakma, burn-out dediğimiz tükenmişlik sendromlarına çok daha erken girdiklerini görüyoruz özel eğitim öğretmenlerinin.”

Bölümün genellikle atama kolaylığından kaynaklı olarak tercih edildiğini ifade eden A10 bu durumu, “*Çoğu öğrenci de diploma almaya geliyor, alıyım gidiyim peşinde. ‘İki yılda biter mi Hocam?’ Ne yapacaksın iki yılda bitirip? [.....] diplomasını alacak, teorik olarak öğrenecek 3-5 şey, gidicek.*” diyerek ifade etmişken A1 de her sene birinci sınıflara neden özel eğitim bölümünü tercih ettiklerini sorduğunu ifade edip aldığı yanıtı ise, “*Yani iki ya da üç tane öğrenci çıkıyor işte ben bu bölümü istiyorum, yetersizliği olanlara yardım etmek istiyorum falan... Geri kalanın hepsi para kazanmak ve atama kolaylığı için diyor.*” sözleriyle aktarmıştır. Atama kolaylığından kaynaklı olarak daha önce başka bölümlerde lisans programı bitirmiş ancak atanamamış insanların da bölümü tercih ettiğini ifade eden A12 bu durumu şu şekilde dile getirmiştir:

“Adamın derdi özel eğitim öğretmeni olayım, nitelikli olayım, işte şunu da yapayım değil. Adamın derdi devlete atanmak, yani ikinci üniversitesini okuyan, üçüncü üniversitesini okuyan bizim en az 50 tane öğrencimizi şu anda bölümde. Onlar, bir an önce atanmanın derdinde, ‘atandıktan sonra bakarım’ diyor.

‘Yeter ki bir atanayım.’ Böyle de olunca aslında bütün hep anlatılanlar yani dersi geçmeye odaklı. ‘Ben geçeyim yeter diyor’ yani.”

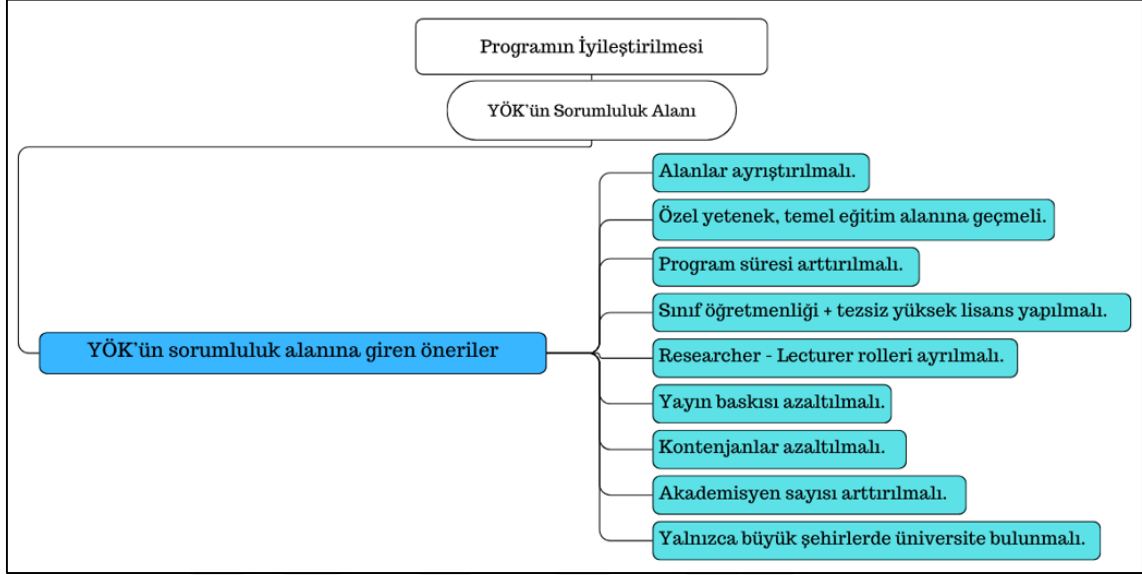
Meslek seçiminde kişilerin kendi isteklerinden ziyade dışsal unsurların varlıklarına dikkat çeken A2 bu durumu, *“Hani insanlar, bilgi, beceri, yetenek, motivasyon, kendi bireysel talepleri, kendini gerçekleştirme iradelerinden ziyade üniversite sınavından aldıkları puanlara göre yerleşiyorlar.”* diyerek ifade etmiş ve kişilerin öğretmenlik mesleğini istemesine rağmen bu sefer de atama kolaylığının, bölüm seçiminde belirleyici olduğunu ise *“Bu arkadaş öğretmen olmayı çok isteyen bir arkadaşımız olsun; adam diyor ki, ‘atanması kolay bölüm bu, puanı da düşük, buraya geleyim’ diyor.”* sözleriyle aktarmıştır. Meslek seçiminde puana göre tercih yapıldığını ifade eden A3 başka mesleği arzulamasına rağmen puanı, başka bölümlere yetmediği için özel eğitimi seçen öğretmen adaylarının varlığını *“Buraya da geldik ama hani işte aslında ben mühendis olacaktım, işte puanım da kötü geldi ondan buraya geldim.”* sözleriyle ifade ederken, özellikle erkek öğrencilerin bölümü küçümseyici tavırlar sergilediği ve bölüme adepte olmakta sorun yaşadıklarını ise *“Çoğu erkek öğrencide de gözlemlediğim bir şey bu; ‘Ben burası için fazla iyiyim. Bunlar çoluk çocuk muhabbeti. Ne anlatıyorlar; işte altı üstü yani zihnin engelli çocuklarla işte vakit geçireceğiz...’ Falan gibi bakıyorlar”* diyerek ifade etmiştir. A3’e paralel olarak A6 da bazı kişilerin kendilerini bakıcı olarak görme eğiliminde olduklarını *“Çocuklar da işte turnak içerisinde maalesef özel eğitim öğretmenleri, bir kısmı kendini bakıcı olarak görüyor. Yani hani öğretmenden ziyade.”* sözleriyle dile getirmiştir.

3.2.4. Programın iyileştirilmesi

Gerçekleştirilen analizler sonucunda ulaşılan son tema; Programın İyileştirilmesi temasıdır. İlgili tema doğrultusunda ulaşılan alt temalar; Akademisyenlerin sorumluluk alanına giren öneriler, Bölümlerin/Üniversitelerin Sorumluluk Alanına Giren Öneriler, MEB’in Sorumluluk Alanına Giren Öneriler, YÖK’ün Sorumluluk Alanına Giren Öneriler ve Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Öneriler’dir. Her ne kadar Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Öneriler alt temasında olan ifadeler diğer alt temalar altına girmeye uygun olsa da; bulguların bütünlüklü yapısını korumak adına ayrı bir alt tema olarak alınmıştır.

3.2.4.1. YÖK'ün sorumluluk alanına giren öneriler

Bu alt temaya ilişkin bulgular, Şekil 3.9.'da sunulmuştur.



Şekil 3.9. YÖK'ün Sorumluluk Alanına Giren Öneriler Alt Teması Bulgu Özeti

Katılımcılar, programın iyileştirilmesi adına YÖK'ün sorumluluk alanına giren çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Özel eğitim öğretmenliği programının yeniden eski durumuna gelmesi, diğer bir ifade ile ana bilim dallarına göre branşlaşması gerektiğini ifade eden Ö7 bu durumu, “*Hocam bence programda yetersizlik alanları, tekrardan eskisi gibi ayrıştırılmalı.*” diyerek ifade etmiştir. A6 ise ilk yıl tüm özel eğitim alanlarına yönelik dersler verildikten sonra ikinci yıldan itibaren alanların ayrılması gerektiğine yönelik düşüncesini, “*Biraz daha böyle alana ve tüm grupları böyle görebilecekleri işte işitme, görme, öğrenme güçlüğü, dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu, üstün yetenekler. [......] sonra da bu konularda bir ayrıma gitme.*” şeklinde aktarmıştır. A1 işitme ve görme engelliler öğretmenliği programlarının birleşmenin dışında tutulması gerektiğini “*Yani sadece zihinsel ve otizm üzerine yetişerek mezun oluyorlar. O yüzden de çok doğru bir karar olmadığını düşünüyorum. En azından işitme ve görme kalmalıydı, ayrı kalmalıydı.*” sözleriyle aktarmıştır. Benzer şekilde A8 de işitme ve görme engelliler öğretmenliği alanlarının birleştirilmesinin dışında tutulması gerektiğini belirtmiş ve gerekçelerini şu şekilde açıklamıştır:

“Görme, işitme öğretmenliğinin ayrı olması gerekebilir diye düşünüyorum ben. Çünkü dediğim gibi iletişim kurma süreçleri birbirinden çok farklı. Materyallerin hazırlanması, materyallerin uygunluğu, materyallerin seçilmesi, belirlenmesi, dersin planlanması, sınıf yönetiminin planlanması. Bu anlamda bu iki yetersizlik grubuna ilişkin öğretmenliklerin ayrı olması gerekebilir.”

İşitme ve görme engelliler öğretmenliği programlarının, özel eğitim öğretmenliğinden bağımsız öğretmenlik programları olarak ayrılmasına ilişkin görüşlerin yanı sıra kimi katılımcılar da özel yetenek alanının özel eğitim bölümü yerine temel eğitim bölümü altında yer alması gerektiği hakkında görüşler bildirmişlerdir. Bu durumu A3, “*Mevcut programa önerim şu olur aslında üstün zekâların, ben temel eğitime geçmesi gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmiştir. Benzer şekilde A4 de özel yetenek alanının bir öğretmenlik programından ziyade temel eğitim bölümü altında bir ana bilim dalı olarak varlığını sürdürmesi gerektiğini “*Özel eğitim içerisinde değil de temel eğitimin aslında altında bir ana bilim dalı olsa daha iyi olabilir.*” şeklinde dile getirmiştir. A8, Özel yetenek alanının ana bilim dalı düzeyinde temsil ediliyor olmasını kıymetli bulduğunu “*Ya aslında özel yeteneklilerin eğitimini birazcık farklı konuşmak istiyorum. Bu özel, üstün yetenek kısmına ilişkin tabii ki üniversitelerde ayrı akademik alanların olması bence çok önemli.*” sözleriyle ifade ederken; kendi branşlarında uzmanlaşmış, özel yeteneklilerin öğrenme özelliklerine uygun farklılaştırma yapabilen öğretmenlerin, özel yetenekli öğrencilerle çalışması gerektiğini ise şu ifadelerle aktarmıştır:

“Üstün yetenekliler öğretmeni ya da onlarla çalışılacak bir öğretmenin bence çalışılacak konuda uzman olması gerekiyor, işte matematik konusunda uzman olması gerekiyor, fizik konusunda uzman olması gerekiyor, kimya, müzik, resim konusunda uzman olması gerekiyor. Öyle düşünüldüğünde de bu çocukların tüm ihtiyaçlarını, hizmet verecek bir öğretmenlik, tek bir öğretmenlik alanının olabileceğini düşünmüyorum.”

Katılımcılar program süresine ve yapısına ilişkin de çeşitli değerlendirmelerde bulunmuşlardır. Program süresinin 5 yıla çıkması gerektiğini ifade eden L9 bu durumu “*Özel eğitim bölümü çok kompakt birleştirildiği için belki yıl olarak da uzatılabilir, yani 5 yıl da olabilir.*” şeklinde aktarmıştır. Birden fazla model önerisi olduğunu ifade eden A9’un ilk önerisi, 2,5+1,5+1 olmak üzere toplamda 5 yıllık bir süreçtir. A9 bu düşüncesini, “*Ana dal yan dal gibi bir uygulamayla; temel eğitim öğretmenliği üzerine 2 buçuk yıl, bir buçuk yıl ana dal ve yan dal eğitimi son sınıfta da kendini zenginleştirmek*

için uygulama artı yan dalına ilişkin seçmeli derslerin katkısıyla bir program olmalı” sözleriyle dile getirmiştir. Uzmanlık alan için en fazla tanı alan gruplar birinin zorunlu olarak seçilmesi gerektiğini ise “Yaygınlık açısından en fazla olanları hangileri, öğrenme güçlüğü, zihin yetersizliği ve otizm. Bu üçünden birini seçmekle yükümlü olacak bence. Bu üçünü kesin çok ama çok iyi bilecek düzeyde dersler sunulacak onlara.” şeklinde belirtmiştir. A9’un önerdiği ikinci plan ise tamamen sınıf öğretmenliği programının üzerine 2 yıllık tezsiz bir yüksek lisans programı şeklindedir. A9, 4+2 şeklindeki toplamda 6 yıllık ikinci önerisini ise “Tamamen öğretmenlik formasyonunun üzerine iki yıllık dolu dolu ama tezsiz bir yüksek lisans programı olmalı. Yani hani eğer öyle olursa. Ne olur? Ama 5-10 dersle yapılacak bir şey değil. 2 yıl komple dersler alınacak.” diyerek aktarmıştır.

MEB’in yayımladığı 2022-2026 Kaynaştırma/Bütünleştirme Yoluyla Eğitim Uygulamaları Ulusal Eylem Planı’nda tıpkı rehberlik servisi gibi genel eğitim okulları bünyesinde “Özel Eğitim Servisi” oluşturularak özel eğitim öğretmenlerinin istihdam edileceğinin ifade edildiğini aktaran A9, eylem planının harekete geçmesi halinde özel eğitim öğretmenlerinin de kendisinden beklenen donanımlara sahip olması gerektiği ise şu sözlerle dile getirmiştir:

“Eğer bu eylem planını harekete geçireceksek böyle bir yeterliliğe de öğretmenlerin sahip olması gerekiyor. Ya da tanı alması gerekmiyor öğrencilerin; yani gelişimi geri kalan, işte risk grubunda olan, sosyo-kültürel yoksunluğu ya da işte ne bileyim uyaran eksikliği olan çocuklar da risk grubunda ve aslında bunlar da tanı alıyorlar. Göçmen çocuklar bu grupta, hasta çocuklar bu grupta. Eğer özel eğitim öğretmeni tipik gelişimdeki ilerlemeleri bilmezse, bu gruplara zaten yardımcı olamayacak. Yani oraya atansa da sadece BEP’leri yapan ya da pek çok görev ve sorumluluklardan kaçan biri haline gelebilir.”

Katılımcılar, akademisyenlerin (researcher) rolleri ile aktarıcı (lecturer) rollerinin ayrılması gerektiğine ya da bu ayrım yapılmıyorsa bile öğretmen yetiştirmeye yönelik sınıf içi rollerin de yükselme kriterlerinde yer alması gerektiği belirtmişlerdir. Rollerin ayrılması gerektiğini ifade eden L2, ders anlatma meziyetleri yetersiz olan akademisyenlerin sınıfa girmek zorunda kalmaması gerektiğini “Çok başarılı araştırmacı olup çok başarılı ders anlatmak zorunda değil, ama onun öğrencilerle temas etmesini ben doğru bulmuyorum.” şeklinde açıklamışken araştırmacı rolleri daha güçlü olan akademisyenlerin; üniversite bünyesinde ancak fakülteden bağımsız araştırma birimleri oluşturularak; orada istihdam edilmesi gerektiğini, “Engelliler Araştırma

Enstitüsü ya da Rehberlik Araştırma Merkezi gibi bölüme bağlı bir üniversite kurumu oluşturursak, araştırmada çok başarılı kişileri direkt olarak o rehberlik araştırma merkezlerine göndeririz. Yani araştırma enstitüsüne göndeririz.” diyerek bu durumu aktarmıştır. Bu durumla ilişkili olarak A12 de YÖK’ün her iki rolde de etkin bir başarı beklemesine rağmen puanlamada sınıf içi becerileri göz önünde bulundurmadığını *“A grubundan şu kadar makale B grubundan şu kadar yayın bilmem C grubundan şu kadar proje yürütücülüğü olmak diye şart koymuş Bunların hiçbirisi sınıfta ders anlatmayla ilgili beceriler değil bunlar akademisyen olmayla ilgili şartlar.”* sözleriyle aktarmışken A6 da bu yayın akademisyenlerin üzerindeki bu yayın baskısının azaltılması gerektiğini şu şekilde dile getirmiştir:

“Öğrenciye ders dışında da ulaşmak önemli ama burada tabii ki de şey kaygıları ön plana çıkıyor; yani işte şu kadar makale yapacağım, bu kadar kitap bölümü yazacağım... Bunlara ayrılan zaman vesaire noktasında da bu sefer sıkıntılar olabiliyor. Bu noktada öğretim elemanlarının üstünden o baskının da biraz kalkması gerekiyor. Yani işte bakıyorsun doçentlik kriterleri; şu kadar yayın yapacaksın. Yani senin orada öğrenciye ulaşmana ya da nitelikli işte bir öğretmen adayı yetiştirmene bakmıyor YÖK. Ne yapıyor, senin makalene bakıyor ya da buna benzer şeye bakıyor.”

Benzer şekilde A8 de öğretmen yetiştirmeye dair yapılan çalışmaların ya hiç ya da yeterli puanı sağlamadığından dolayı akademisyenlerin yüzeysel kaldıklarını eğer şartlar değişse çok daha etkili çalışmaların yapılabileceğini ise şu sözleriyle belirtmektedir:

“Çalışmalar, aslında akademik olarak katkı getiren çalışmalar olsa ben çok eminim birçok öğretim üyesi bu anlamda çok daha etkili çalışacaktır. Hatta çalışmaları bile belki daha detaylandırarak yoluna devam edecektir. Başladığında belki bir kapı açacak, sonra başka bir kapıya evrilterek, belki bütün kariyerini oradan ilerletme şansı bile yakalayabilecektir.”

Kriterlerin değiştirilmesini vurgulayan görüşlerin yanı sıra birbiri ile ilişkili olarak öğretmen adayı kontenjanının azaltılması ve akademisyen sayısının artmasına yönelik de görüşler bulunmaktadır. A3, kontenjanların azaltılmasını gerektiğini *“Aslında temel çözüm olarak benim hep gördüğüm şey insan sayısının azalması gerekiyor yani program iyileştirmek için kesinlikle kontenjan azaltılması gerekiyor. Bu çok ciddi bir şey.”* şeklinde aktarmışken akademisyenlerin iş yükünün hafiflemesiyle öğretmen yetiştirme kalitesinin artacağını *“Hoca sayısının artması ve hocaların sorumlu oldukları derslerin*

azalması ve öğrenci sayısının da buna oranla hani belki azaltılmasıyla çok daha iyi ders işlenebilir yani” diyerek ifade etmiştir. A6 da kontenjanların azaltılmasının yanı sıra gerek akademisyen sayısının artırılması gerekse akademisyene destek verecek alternatif kişilerin istihdam edilmesi ile akademisyene binen yükün azaltılması gerektiğini, “Muhakkak bu sayıların bölünmesi, öğretim elemanının artırılması, öğretim elemanlarının ek yükü noktasında belki onlara yardımcı olacak yine personelin istihdam edilmesi olabilir yani burslu kişiler olabilir. Araştırma görevlilerinden illa bahsetmiyorum yani.” şeklinde ifade etmiştir.

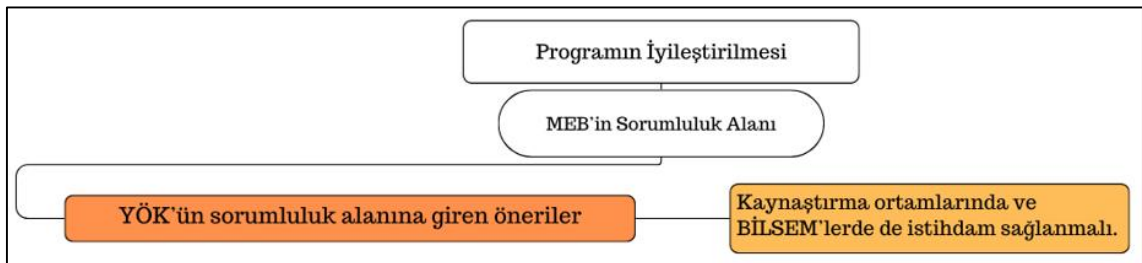
Tüm bu önerilerin yanı sıra öğretmen yetiştirme programının kalitesini arttırmak için üniversitenin bulunduğu şehrin de önemli olduğunu ifade eden L2, aydın bireyin taşralarda yetişemeyeceğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani bence aydınlar taşralarda yetişmiyor. Yani taşradaki kişiler daha çok resmi ideolojinin ya da politikaların kurbanı ya da savunucusu oluyor. Öğretim ortamlarını farklılaştırmak, işte çok farklı kişilerle bulunmak, çok farklı şehirlerde bulunmak, yani şehrin kalabalıklaşması, fikirlerin kalabalıklaşması, sosyalleşmesi bence L2’yi (kendi ismini söylüyor) daha da farklı yapardı.”

Benzer şekilde üniversite şartlarının önemini ise “Benim eğitime yönelik görüşümü sorarsanız ben onu savunuyorum. Taşrada üniversite olmayacağını savunuyorum. Çünkü [...] üst düzey bilimsel bir konuyu anlatırken Hocam bir yandan ağaç motoru sesi gelmemeli. Yani bunu söylemek istiyorum.” diyerek aktarmıştır.

3.2.4.2. MEB’in sorumluluk alanına giren öneriler

Bu alt temaya ilişkin bulgular, Şekil 3.10.'da sunulmuştur.



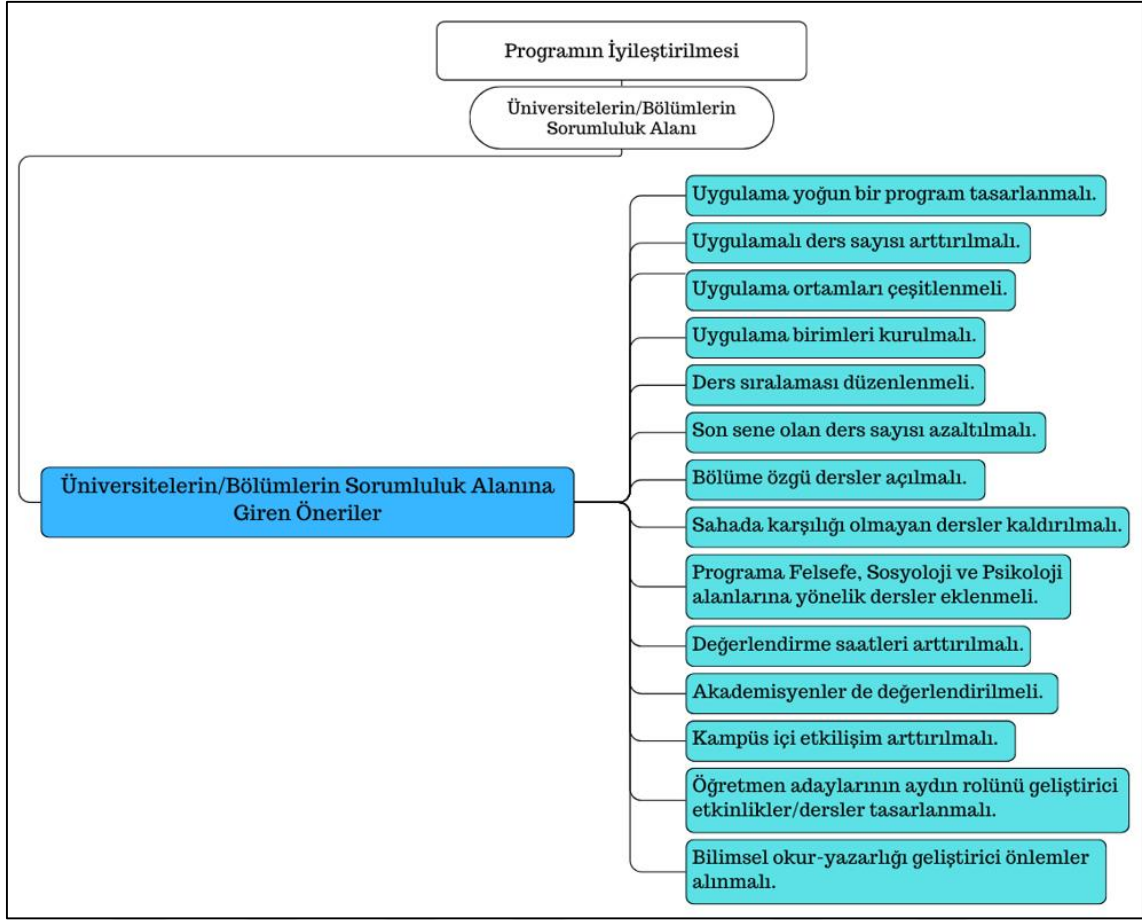
Şekil 3.10. MEB'in Sorumluluk Alanına Giren Öneriler Alt Teması Bulgu Özeti

MEB'in sorumluluk alanına giren önerilere bakıldığında; özel eğitim öğretmenliği program içeriği ve edindikleri donanım ile tutarlı olarak özel eğitim öğretmenlerinin istihdam şartlarının genişletilmesine yönelik görüşler bulunmaktadır.

A8, özel eğitim öğretmenlerinin çalışma sahalarının çeşitlendirilmesine yönelik düşüncesini, *“Özel eğitim öğretmenlerinin tüm yetersizlik gruplarına eğitim hizmeti sunan ortamlarda devlet olarak atanması gerektiğini düşünüyorum.”* sözleriyle aktarmışken bu durumun gerekçesini ise *“Çünkü uyarlama yapma kısmında önemli deneyimler ediniyorlar aldıkları teorik derslerde.”* şeklinde dile getirmiştir. Benzer şekilde A6 da bu durumun kapsayıcı eğitim dersinde sıkça konuştukları bir konu olduğunu vurgulayarak *“Kaynaştırma-Bütünleştirmeden bahsederken burada mesela özel eğitim danışmanlığı var, sınıf içi örneğin öğretmene destek verilmesi süreçleri var... Yani bununla ilgili atamaların muhakkak olması gerekiyor.”* diyerek bu durumu dile getirmişken özel eğitim öğretmenlerinin yalnızca okullarda değil hastanelerde de istihdam edilmesine yönelik düşüncesini *“Sadece okullar açısından değil, hastanelerde de özel eğitim öğretmenliği mezunu kişilerin çalıştırılması, koordinatör olarak çalıştırılmasının ben çok elzem olduğunu düşünüyorum.”* şeklinde aktarmıştır. A7 ise bu durumun yalnızca öğretmen adaylarının hizmet olanaklarının genişletilmesi ile ilgili olmadığını yanı sıra farklı ortamlarda görülen öğrenci çeşitliliği ile programa da olumlu yansımaları olacağını ise *“Mezunların istihdamında milli eğitimde çeşitlilik olsa belki bu programlara da yansıyabilir.”* şeklinde ifade etmiştir. A7'nin bu görüşünü destekler nitelikte olarak Ö3 de özel eğitim öğretmenlerinin BİLSEM'de çalışma olanağının bulunmadığını vurgulayarak *“Mesela RAM'da çalışan biri olarak benim özel yeteneklilerin neler yaptığını, nasıl gelişim gösterdiklerini yani bunları bence bir özel eğitim öğretmenin görmesi gerektiğini düşünüyorum.”* diyerek; mesleğini daha iyi yapabilmesi adına BİLSEM'den edineceği deneyime ihtiyacı olduğunu belirtmiştir.

3.2.4.3. Bölümlerin/Üniversitelerin sorumluluk alanına giren öneriler

Bu alt temaya ilişkin bulgular, Şekil 3.11.'de sunulmuştur.



Şekil 3.11. Bölümlerin/Üniversitelerin Sorumluluk Alanına Giren Öneriler Alt Teması Bulguları Özeti

Bölümlerin/Üniversitelerin sorumluluk alanına giren önerilere bakıldığında genel olarak programın yapısı ve içeriğine yönelik önerilerin olduğu görülmektedir.

Uygulama yoğun bir program tasarımının olması gerektiğini ifade eden Ö8 bu durumu “Ben öneri getirecek olsam teorik bilgilerden çok uygulamaya dönük bir eğitim verilmesini isterim.” diyerek aktarmışken Ö6 da aynı durumu “Uygulama uygulamanın daha çok artmasını yani önemli hani burada teoride görüyoruz falan ama kesinlikle uygulama.” sözleriyle ifade etmiştir. Ö2, programda yer alan uygulamalı ders sayısının artması gerektiğine yönelik düşüncelerini, “Buna ekstra olarak uygulama derslerine, uygulama boyutlarına ağırlık verilmesi olabilir.” sözleriyle belirtmiştir. Benzer şekilde A12 de ders içi uygulama yapılabileceğini ama bunun tamamen öğretim üyesinin tasarrufunda olduğunu, bunun yerine programdaki uygulamalı ders sayısının arttırılması gerektiğini, “Derslerin içerisinde uygulama yaptırılabilir. Öğretim elemanın inisiyatifine bırakılıyor ama bizim alanımız özel eğitim. Alanı, anlatılan şeyi uygulamadan öğrenmeleri mümkün değil. Dolayısıyla uygulamaya daha çok yer verilmesi gerekiyor”

diyerek aktarmıştır. Ö4 ise, uygulamanın artmasının yanı sıra özel eğitim kurumlarında ‘gözlem’ ya da ‘kurum deneyimi’ gibi uygulamalı dersler kapsamında gidilebilecek uygulama ortamlarının da çeşitlenmesi ve öğretmen adaylarının rehabilitasyon merkezlerini de görebilecekleri şekilde bir program tasarlanması gerektiğini, *“Staj çok farklı bir şey rehabilitasyon çok farklı. Çünkü orada daha ayrıntılı, daha farklı çocuklar görüyoruz. Yani mesela stajın birisi, bir sürü staj gördük ikinci sınıftan beri, hani bir tanesini rehabilitasyonlarda olması gerektiğine inanıyorum ben.”* sözleriyle dile getirmiştir.

Uygulama yoğun bir program tasarımının yanı sıra öğretmen adaylarının daha erken dönemlerde sahaya çıkmasına ilişkin öneriler de bulunmaktadır. Bu durumu Ö8, *“Birinci sınıftan beri verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yani öğrencilerle haşır neşir bir şekilde aslında eğitim almamız gerektiğini düşünüyorum.”* şeklinde dile getirmişken A10 da *“Yani ilk başta da söyledim ikinci sınıfta çocuklar haşır neşir olmaya başlamalı, yani en azından çalışacağı grubun, kitlenin ne olduğunu görmeleri lazım.”* sözleriyle Ö8’in fikirlerine paralel bir öneri getirmiştir. A1 de birinci sınıfta programa uygulamalı dersler konması gerektiğini *“Ön öğretmenlik uygulaması diye çok değil, 8 saat değil ama haftada 2 saat uygulama dersi birinci sınıfta verilmeli. Öğrencileri birinci sınıfta bir göndereceksin böyle ama şimdi sadece devlet okullarına değil; rehabilitasyona ondan sonra RAM’a...”* şeklinde ifade etmiş ve böylelikle öğretmen adaylarına mesleği yapıp yapamayacağının belirlenmesi için fırsat sağlanmış olacağını ise *“Ondan sonra dönemin sonunda diyeceksin ki öğrenciye sen özel eğitim öğretmeni olmak istiyor musun? İstemiyorum diyeni tercih hakkıyla puanıyla eş olan başka bir öğretmenlik alanına göndereceksin, gidecek.”* şeklinde aktarmıştır. Tam da bu durumla ilişkili olarak Ö3 eğer ilk yıl saha deneyimi olsaydı hem kendi hem de bazı arkadaşlarının özel eğitim öğretmeni olmaktan vazgeçebileceklerini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Bununla ilgili de bir anekdot aktarmak istiyorum. Mesela staja ikinci sınıfın ikinci döneminde gittiğimizde ilk günlerde problem yaşayan özel eğitim öğretmenlerimiz olmuştu. Belki de bu kişiler birinci sınıfın ilk günlerinden bölümün böyle olduğunu, öğrencilerimizin özel çocukları olduğunu ya da yapacağımız mesleğin sabır ve ne şekilde olduğunu görseydiler farklı kararlar alabilirdiler. Ben de buna dâhilim.”

Erken yaşta saha deneyiminin mesleğe yönelik tamam mı devam mı sorusuna karar vermekten öte kişilerin bireysel gelişimlerini nasıl planlayacağına yönelik de katkı

sağlayacağını ifade eden A2 bu durumu “Ben bu eğitimi şunun için alıyorum bu aldığımı şurada kullanacağım, öğretmenlik yaparken şöyle bir problemle karşılaşabilirim; dolayısıyla şu dersi almalıyım gibi herhangi bir şey olmuyor. Farkındalık oluşmuyor, bir bilinç oluşmuyor yani.” şeklinde ifade etmişken benzer şekilde Ö9 da “Nasıl bir ortamda çalışılabilecekleri en başından gösterilirse, öğrencilerin artık derdi ya ben dördüncü sınıfa kadar şu dersleri vereyim geçeyim değil de ‘ben yarın derse gireceğim şunu hazırlamam lazım, bunu yapmam lazım’ şeklinde planlara dönüşür.” sözleriyle bu durumu vurgulamıştır. A8 öğretmen adaylarının mesleğe dair farkındalığı olmamasını “Üçüncü sınıfın sonuna gelmiş ve yapacağı işle ilgili kafasında zerre fikri olmayan öğrencilerimiz var bizim. Hiç bilmiyor yani okul nasıl nasıldır, sınıfta ne olacak, orada zil var mı? Zilde, tenefüste ne yapıyoruz? İşleyişleri bilmiyorlar.” şeklinde aktarmışken A 10 da bu duruma ilişkin önlem alınması gerektiğini “Buna dair bir farkındalık oluşturmamız lazım. Bangır bangır farkındalık etkinlikleri yapıyoruz birçok özel günde ama bence kendi öğrencilerimiz bile birçok şeyin daha farkında değil.” diyerek dile getirmiştir.

Bölümlerin/üniversitelerin sorumluluk alanına giren bir diğer öneri ise fakülte içerisinde uygulama birimlerinin kurulmasıdır. Öğretmen adaylarının özel gereksinimi olan bireylerle gün içinde karşılaşmaları gerektiğini “Öğrenci seline dönmesi gerekiyor koridorların. Özel eğitim öğrencisinin yani gün içinde en az 4-5 öğrenciyi hiç olmazsa koridorda görmemiz gerekiyor.” sözleriyle belirten Ö1, fakülte içerisinde uygulama birimleri kurulması gerektiğini ise “Her özel eğitim bölümüne adeta bir araştırma enstitüsü gibi bir yer açılıp farklı binada değil, o bina içinde koridorda, kantinde, ders arasında o öğrencilerle ikili ilişki kurabilmeli bence bir özel eğitim öğrencisi.” sözleriyle aktarmıştır. Zihin yetersizliği tanısı almış ikiz kardeşi olduğunu ifade eden L4 “Hep şey diyorum böyle annemle konuşurken; atıyorum BEP dersi ya da otizm dersi... Keşke bu ders işlenirken sınıfta bir tane otizmlili öğrenci olsa ve hoca bize anlattığı şeyleri direkt orada uygulasa ve biz de görsek. Keşke böyle bir şey olsa diyordum.” sözleriyle teorik bilgiyi pratikte görmek istediğini ifade etmişken “Sınıfa öğrencilerin gelmesi ya da bizim öğrencilere gitmemiz... Hocanın anlattığı şeyi birebir orada uygulayabilmesini, onu görmeyi çok isterdim. Mesela bu biraz ütöpik olabilir, zor olabilir ama bunu isterdim yani” sözleriyle uygulama birimine benzer bir oluşumla akademisyenin yaptığı uygulamayı görmeyi istediğini belirtmiştir. Benzer şekilde A12 de öğretmen adayının yaptığı uygulamayı görmek için uygulama birimi bir oluşumun gerekliliğini “Yani bu

anlamda öğrenci üniversite bünyesinde bir uygulama birimi; orada çocuk gidecek, hoca odasından çıkacak, gidecek izleyecek, odasına dönecek, dersine girecek. Yani orada verimliliği artırmak gerekiyor.” şeklinde aktarmıştır. A5, öğretmen adaylarının bu tarz birimlerde görev almasının kendilerine çok çeşitli kazanımlar sağlayacağını “Yani sadece öğrencilerle çalışmak anlamında değil bir kurumsal yapıda var olmaya çalışıyor; girişinden çıkışına, molasını... Pek seçenekle karşılaşıyor. Bunların da o rol ve sorumlulukları şekillendirmede ben çok faydalı olduğunu düşünüyorum.” sözleriyle ifade etmiştir.

Derslere ilişkin de çeşitli önerilerde bulunan katılımcılar derslerin sıralamasının düzenlenmesi, son seneye çok ders sayısının azaltılması, meslek derslerinin alana özgü derslerle değiştirilmesi gibi çeşitli öneriler bulunmaktadır.

A10, son sınıfa gelindiğinde öğretmen adaylarının uygulama ile birlikte çok fazla teorik ders almak zorunda kaldığını “Eskiden 4. sınıfta bir tane, iki tane dersimiz oluyordu; şimdi 4. sınıfta da hâlâ dersler devam ediyor.” diyerek ifade ederken A3 de benzer durumu “Ders programı eskiden dördüncü sınıfta çok ders yoktu, artık dördüncü sınıf daha fazla ders var, o yüzden boş gün bulmakta zorlandık” sözleriyle aktarmış ve ders sayısının azaltılması gerektiğini “Dördüncü sınıftaki ders sayısının azalması gerekiyor.” şeklinde ifade etmiştir.

L3 de ders yükünün çok olduğunu “Çok ağır bir ders yükümüz oluyor. Bunun içinde eğitim fakültesinden aldığımız dersler de var.” şeklinde aktarmış ve bu derslerin yararlı olmadığını ise “Yani Öğretim Yöntemleri var, işte Eğitim Teknikleri var ama aslında bunlar bizim işimize çok minimum yarıyor. Çünkü bizim öğrencilerimiz de onların anlattıkları şeyler çoğu zaman ya işe yaramıyor.” sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde A2 de özel eğitim öğretmenliği sınıf yapısı ile genel eğitim sınıf yapısının farklı olmasına rağmen bu durumun göz ardı edildiğini “Örneğin eğitimde araştırma yöntemleri dersini, biz genel servis dersi olarak fakültedeki bütün öğrencilere aynı şekilde veriyoruz” şeklinde ifade etmişken bu durumun değiştirilmesi gerektiğini ise “Bizim özel eğitimde kullandığımız metodoloji genel eğitim bilimlerinden farklı. Bizim işimiz ağırlıklı olarak, davranış değiştirmeye ilgili. Bundan dolayı bu derslerin buradan çıkartılıp onun yerine alana özgü spesifik derslerin sayısının arttırılması gerekiyor.” şeklinde aktarmıştır. Benzer şekilde L2 de aldıkları derslerin kendilerine yararı olmadığını “Biz eğitim bilimleriyle kaynaşamıyoruz özel eğitim olarak. Bizim en büyük problemimiz o; eğitim bilimleriyle kaynaşamıyoruz. Mesela eğitim, ilke ve yöntemleri diye bir ders var.

Bize hitap etmiyor. Sınıf yönetimi dersleri bize hitap etmiyor.” şeklinde aktarmıştır. L9 da programda meslek derslerinin azaltılarak alana yönelik derslerin arttırılmasına ilişkin düşüncesini “Diğer derslerin belki oransal olarak yükü azaltılabilir meslek derslerinin. [... ..] Yani Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi gibi ders almıştık. Mesela o tip derslerin belki saat olarak azaltıp diğer derslere fırsat yaratılması belki olası olabilir.” diyerek ifade etmiştir.

A3, program tasarımında daha, saha odaklı bir sürecin yürütülmesi gerektiğini, *“Bence Milli Eğitimin bir özel eğitim öğretmeni mezunundan sahada beklediği görev ve sorumluluklara uygun bir hale gelmesi gerekiyor; içeriklerin ve programın çıktılarının.”* şeklinde dile getirmişken öğretmen adaylarının sahada görme şansı olmayan tanı gruplarına ilişkin derslerin programdan kaldırılması gerektiğine yönelik düşüncesini ise *“Sahada yansıması olmayan yükün birazcık lisans programından azalması gerektiğini düşünüyorum.”* şeklinde aktarmıştır. Bu düşüncenin yanı sıra A12 de programların yalnızca okul çağı bireylerini kapsadığı ancak okul çağı dışında kalan bireylerin eğitimini de kapsamaması gerektiğini *“Okul döneminin amacı ne? Yetişkinliğe hazırlamak değil mi? Yetişkin birey olmamızı sağlamak bir araç aslında ama biz araç üzerinde fazla durmuş ve sonrasını kaçırmıştık gibi geliyor bana.”* şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcılar, felsefe, sosyoloji ve psikoloji alanlarına yönelik yeterli derinlikte eğitim verilmediği; programda bu alanlara yönelik daha fazla dersin olması gerektiğine ilişkin de görüş bildirmişlerdir. A6 bu durumu *“Bizim mezun ettiğimiz öğrencilerin aldığı psikolojiyle ilgili, sosyolojiyle ilgili, işte felsefi temeldeki dersler çok sınırlı. Yani bir eğitim felsefesi ya da işte öğrenme psikolojisi gibi dersler baktığımız zaman çok sığ nitelikte bunlar.”* şeklinde aktarmıştır. A2 de öğretmen adaylarının gelişim psikolojisine yönelik derinlikli dersler alması gerektiğini *“Sahada nelere ihtiyacı var? Örneğin bireysel farklılıklara yönelik ciddi bir farkındalığının olmasını bekliyoruz değil mi? Bunun öncesinde bir şey var; gelişim. Normal gelişimi bilmesi gerekiyor çocuğun. Hani içeriğin o şekilde oluşturulması lazım”* sözleriyle bu durumu ifade ederken A6 ise psikoloji derslerinin yalnızca gelişim psikolojisine yönelik değil çalıştıkları sosyolojinin yapının psikolojisini anlayabilecek derinlikte psikoloji derslerin verilmesi gerektiği *“Uzmanlık alanlarına yönelik onları besleyebilecek, ailelerle çalışırken onların psikolojilerini nasıl anlayacak? O süreçte nasıl yönetecek? [... ..] Daha yoğunluklu ve uygulamaya dayalı yani gidip gözlemler yapılabilecek tarzda bunların desenlenmesi gerekiyor.”* şeklinde ifade etmiştir. Bu durumla ilişki olarak A1 de öğretmen adaylarının

çalışacakları öğrenci ve velilerin sosyolojik yapısını tahlil edebilecek derinlikte olmaları gerektiğini şu sözleriyle aktarmıştır:

“Kesinlikle en azından kültür yani Türkiye sosyolojisi diye ya da ülke sosyolojisi diye bir dersin olması ve sosyolojik analiz yapabilme becerilerini kazandırmak lazım. Çünkü bireyselleştiriyoruz. Yani işte şeyden örnek vereyim, Eskişehir'desin sen, Eskişehir'den örnek vereyim; mesela Vişnelik'te ya da işte o Sümer mahallesinde oturan ile işte Takkalı'da (Gündoğdu mahallesinin eski adı) oturanın sosyolojisi aynı sosyoloji değil. Eğer bireyselleştireceksek, bizim amacımız, ortak bir kültür çerçevesi içerisinde eritilmiş insan figürleri yaratmak değil.”

Katılımcılar, ölçme değerlendirme sürecinin geliştirilmesine yönelik, bölümlerin/üniversitelerin sorumluluk alanına giren çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Diğer öğretmenlik programlarının aksine özel eğitimde uygulamalı değerlendirme yapılması gerektiğini ifade eden A12 bunun için değerlendirme saatlerinin daha uzun olması gerektiğini *“Yani öğrencilere şunu diyebilmeliyiz. Henüz kimle yaptığının önemi yok ama bir doğrudan öğretim yaptığın bir oturum hazırla bakalım. Hazırla da izleyelim hep beraber. Bu fırsatı verecek bir zamanımızın olması lazım.”* şeklinde ifade etmiştir. A5 ders içi uygulama yapılması gereken derslerin kredilerinin azaltılarak ders saatlerinin artırılması gerektiğini ifade etmiş ve *“Bunu yapmadığınız sürece uygulama yapmanız, derslerden uygulama beklemeniz mümkün değil.”* diyerek ekleme bulunmuştur. A4 ise diğer öğretmenlik programlarında alışılagelmiş değerlendirme saatlerinin (azami 1 saat) özel eğitim bölümü için uygun olmadığını ve bunun değiştirilmesi gerektiğini *“Ders saatlerinin artırılması belki de belli ders saatlerini sadece ölçme ve değerlendirme için o ders kapsamında ayrılması gerekiyor. Yani biraz aslında saatle orantılı, yani ders saatinin içeriği ve geleneksel bakış açısıyla alakalı.”* şeklinde belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının yanı sıra akademisyenlerin de dönem sonunda değerlendirilmesi gerektiğine ilişkin görüşler bulunmaktadır. Bu durumu L6 şu şekilde ifade etmiştir:

“Şey yapılabilir Hocam örnek veriyorum sezonun son dersidir, dekan girer sınıfa öğretmenimiz teori uygulamıştır, ya da uyguladı mı? Arkadaşlar uygulama olarak ne yaptınız? Hiçbir şey yapmadık deniyorsa sadece anlatıldı, geçildi özellikle deniyorsa orada uygulama noktasında bir problem vardır ve öğretmenle bizzat konuşulur. Yani dekanlık tarafından ya da ana bilim dalı başkanlığından...”

Bu durumla paralel olarak Ö7 de üniversitenin internet sayfasında ders değerlendirme anketi olduğunu ancak bir yaptırım olmadığını, *“Dönem sonunda dersi değerlendirin, hocaları değerlendirin diye değerlendiriyorduk Hocam toplu bir şekilde değerlendiriyorduk ama bir sonuç çıkmıyordu. Yani hocanın haberi bile olmuyordu.”* sözleriyle aktarmışken L6’ya benzer şekilde Ö7 de değerlendirmelerin olumsuz olması durumunda akademisyenlerin, amirleri tarafından uyarılması gerektiğini, *“Öğrencilerinden görüş alınmalı ama bu görüşler sözde kalmamalı. Hocaya birileri ‘Hocam sen böyle böyle yapıyormuşsun veya işte böyle yapmalıymışsın demeli. İşte dekan olur, bölüm başkanı olur, hani biraz daha üstünde durmalı’”* şeklinde aktarmıştır.

Katılımcılar, öğretmen adaylarının alan bilgilerinin, öğretmenlik becerileri ve deneyimlerinin geliştirilmesinin yanı sıra bölümlerin ya da üniversitelerin sorumluluk alanına giren ve öğretmen adaylarının genel kültürlerinin ve aydın rollerinin gelişimine yönelik de çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Üniversite kampüslerindeki etkileşimin, eğitimin gelişimi açısından hayati önem taşıdığını belirten A1 *“Meşhur bir fotoğraf vardır, işte Nobel yani 30 tane bilim insanının olduğu, hepsinin de bir şekilde Nobel aldığı ya da bir başarılı olduğu, Einsteinın bulunduğu bir fotoğraf vardır. Eğitim, bir sosyoloji işidir; başarı da bir sosyoloji işidir.”* diyerek bu duruma dikkat çekmiş ve öncelikli olarak bu sorunun çözülmesi gerektiğini ise *“İlk yapılması gereken şey üniversiteleri, kampüs üniversitesi haline getirmek. Orada bir eğitim ve eğitim sosyolojisini oluşturmak, yani başarı sosyolojisi oluşturmak”* diyerek aktarmıştır. Fikirlerin, gelişim için farklı kaynaklardan beslenmesi gerektiğini *“Ticaret yollarının ve benzeri yerlerin olduğu yerlerde bilginin ve gelişmişliğin daha çok artmasının nedeni bu. Biz kampüs içerisinde etkileşim, yaratamıyoruz. Adam dersini alıyor ve kaçıyor.”* şeklinde aktaran A1 etkileşim olmamasının zihni çölleşmeye yol açtığını ise şu sözlerle açıklamaktadır:

“Doğal olarak da bir şey üretemezsiniz böyle bir etkileşimsizliğin içerisinde; bir şey öğretemezsiniz. [.....] Bilgi, belli bir jargon ister. O jargonu üretemiyorsun. Adam o jargonu senin derste söylediğin kadarıyla kafasına yazıyor, sınavda yapıyor. Ondan sonra da final sınavlarından sonra eğer dersi başarıyla geçtiyse ders notlarını çöp tenekesini atıyor ve gidiyor. O, sadece ders notlarını atmıyor çöp tenekesine kafasındakileri de atıyor.”

Öğretmen adaylarına toplu alanlarda daha fazla zaman geçirebileceği ortamlar ve fırsatlar yaratmanın yanı sıra katılımcılar, çeşitli dersler ya da etkinlikler kapsamında öğretmen adaylarının aydın rollerinin geliştirilmesi gerektiğine yönelik önerilerde

bulunmuşlardır. Seçmeli ders çeşitliliğinin geliştirilmesi gerektiğini ifade eden A9 bu durumu şu sözlerle açıklamıştır.

“Bir kere seçmeli ders havuzunuzu zenginleştirmek lazım. Yani finansal okuryazarlık, hiçbirimiz finansal okuryazar değiliz, yok. İşte ne bileyim çok basit bir düzeyde dengeli, sağlıklı beslenme diyoruz ama işte gıdalar, gıdaların üzerindeki zararlı maddeleri okuma ya da basit gıdalar hazırlama ya da ne bileyim işte protokol eğitimi olabilir, nezaket eğitimi olabilir. Yani bunlarla ilgili mesela seçmeli derslerimiz yok. Pek çok yere gittiğinizde toplumsal katkı dersleri yok, toplumsal farkındalık dersleri yok. Hani ders olarak eğer katkı sağlayacaksa mesela benim öğrencim tıp fakültesinden bir işte cinsel ve bulaşıcı hastalıklar dersi almıyor. Keşke alsa.[.....] Mesela bu üniversite açısından Ziraat fakültemiz var. Çok basit üretici, üretim nasıl yapılır, üreticilik nasıldır? Yani bizim lisede aldığımız, ortaokulda o tarım falan gibi aldığımız seçmeli dersler buralarda yok. Ders olarak sunmak istiyorsak bunları sunabiliriz.”

Bu durumla ilişki olarak L3 de seçmeli ders havuzunun genişletilmesini “*Sinemada özel eğitim, edebiyatta özel eğitim, özel gereksinimli bireyler ya da sosyolojide özel gereksinimli bireyler, yani bunlara yönelik seçmeli dersler açılrsa ve isteyenler bunları alabilse düşük kredili hani*” sözleriyle ifade etmişken bu dersler sayesinde mesleki alan ile kültürel gelişimin aynı potada eriyebileceğini ise, “*Bu bizi hem entelektüel olarak kendi alanımızla ilgi alanımızı birleştirmeye fırsat sunar.*” şeklinde aktarmıştır. L3 bu durumun yalnızca kendi bireysel gelişimlerine katkı sağlamayacağı; özel gereksinimi olan bireylerin başarılı temsillerini görmenin, özel gereksinimi olan bireylere yönelik farkındalık çalışmalarına yansıtacağı ve toplumsal kabule de katkı sağlayabileceğini şu sözleriyle belirtmiştir:

“Çünkü baktığımızda biz bu insanlar aslında bizim üzerine çalıştığımız insanlar belli alanlarda temsilcilerini görmek istediğimiz insanlar. Sanat alanında, spor alanında, sinema alanında, edebiyat alanında bizim de aslında farkındalık yaratmamız gereken insanlar bir noktada. Ama siz bunların, bu alanlarda ne kadar, nasıl gösterildiğini bilmiyorsanız, buna yönelik nasıl farkındalık oluşturacağınızı da bilemezsiniz.”

Ö10, üniversite yıllarında aydın rollerini geliştirici bir ders olmasını, “*Bir dersimiz keşke bunlara yönelik olsaydı hocam*” diye belirtmiş ve “*Bir hafta tiyatroya gitseydik, bir hafta mesela herkes ortak bir kitap okusaydı ve oturup bunun üzerine tartışabilseydik. Bir hafta bir yere gezmeye gitseydik. Hem moral motivasyon açısından hem ufkunuzun genişlemesi açısından çok iyi olurdu*” sözleriyle ders kapsamında yapılmasını istediği etkinlikleri sıralamıştır. L3 bireysel farklılıklara ilişkin derslerin

kapsamının gelişletilebileceğini ya da bu doğrultuda yeni dersler açılabilceğine yönelik düşüncesini, *“Bireysel farklılıklara yönelik aldığımız derslerde mesela erişilebilirlik konusunda daha farklı yönler açmak, sadece özel eğitimli bireylere değil toplumda dezavantajlı tüm sınıflara yönelik insanların gerçekten konuşup düşünebileceği dersler yaratılabilir.”* şeklinde açıklamıştır. Mevcut derslerin de bu yönde kullanılabileceğini *“Bu topluma hizmet uygulaması dersi de aslında çok önemli bir ders ama biraz sığ kalıyor.”* şeklinde ifade eden A3 topluma hizmet uygulamaları dersi kapsamında daha kapsamlı bir eğitim almaları gerektiğini *“Türkiye'deki sosyoekonomik durum nedir? Topluma hizmet uygulaması alıyorsak bu bizim vatandaş olarak eksikleri görmemizi gerektirir. İlk önce kendimizi nasıl duyarlı kılabilirsek bunlar üzerine önce biraz eğitim almamız lazım.”* sözleriyle belirtmiş ve dersin her dönem açılmasını önererek derse yönelik kazanımları şu şekilde sıralamıştır:

“Bizim bu çevreyi görmemiz lazım. Sadece önümüzdeki alana bakarsak ve işte ğretim şöyle bir değerlendirmedir, buna bakarsak aslında çevremizdeki daha büyük sorunlara da biraz kapamış oluyoruz kendimizi. Yani zel eğitimli bireylere bakıyoruz ama yan tarafımızda diyelim yani okuldan çıkıyorsunuz bir kız çocuğu görüyorsunuz. Hani annesi babası diyelim zarar veriyor. Hani şiddet doğuruyor ama buna kafa eviremezsiniz. Yani böyle bir birey olamazsınız. Özellikle topluma hizmet uygulaması dersini, geliştirebileceğini düşünüyorum ve bu bence her döneme yayılabilir.”

9, ğretmen adaylarının sanat ve sanat dalları hakkında da donanımlı olması gerektiğini *“ncelikle sanat dersinin, sanat tarihi ve sanat. Çünkü ğretmenlik boyunca bireylerle sürekli iletişim halindeyiz. Ve karşımızda özel gereksinimli bireyler var. Bunlarla iletişim için sizin öncelikle bir bilgi kltrnzn, bir bilgi haznenizin olması gerekir.”* sözleriyle ifade etmişken iletişim kurmanın alternatif yolu olarak sanatın tecih edilebileceğini ise *“Bu insanla nasıl iletişim kurmanın gerektiğini bilmen lazım ve her birey de kendini sadece sözlü olarak ifade edemeyebiliyor. Kendini farklı farklı yollarla yansıtıyor. Gerek müzik gerek işte resim gerek başka şeyler. Bence kesinlikle sanat olmalı.”* şeklinde aktarmıştır. Bu dersin ğretmen adaylarına olası katkısını ise, *“Sanat dersi yapılmalı ve o dersi alan kişilerin de kendisiyle alakalı sanatsal bir yönünün keşfedilmesi sağlanmalı. Ki hem bu karşısındaki bireyi anlama yolunu daha açık hale getirsin hem de en azından bu aydın birey olma yolunda bana bir şeyler katsın isterim.”* şeklinde aktarmıştır. A2 de sanatın ve sanatsal faaliyetlerin insan yaşamına olan etkisini şu şekilde dile getirmiştir;

“Şunu bilmek lazım, yani sanatsal uğraşının bizim alanımıza katacağı beceriler var, zaten sanat bir dönüşüm... Ben kendi yaptığım işi bir öğretmenlik sanatı olarak görmezsem; örneğin soru sorarken, sınav kâğıdı hazırlarken olabildiğince orijinal sorular hazırlamaya çalışıyorum. Hani bu da benim sanatım. Zanaat değil bu. Herkes aynı didaktik, daha önce verildiği yöntem gibi benzer şekilde yapıp yapıp yapıp giderse bu makinalaşma olur.”

A9, öğretmen adaylarının sanatsal faaliyetlerle ilgilenmesini sağlamak için fiziki ve maddi koşulların önemini “*Yani burada bir tiyatro kulübü kuramıyoruz, sahnemiz yok, kostüm bulamıyoruz, yaratıcılık sınıfımız yok. Bunları sağlamadan bunları da beklemek çok zor.*” şeklinde ifade etmişken kişilerin kültürel ve sanatsal yönlerinin desteklenmesinin daha önceki evrelerde yapılmamış olmasına rağmen üniversitelerde bunların sağlanabileceğini ancak buradaki başat unsurların fiziki ve maddi koşullar olduğunu ise “*Yani eğer küçüklükten bunları sağlayamıyorsa üniversitede de sağlayabiliriz. Bunlar bu şekilde ama bu şekilde sağlayabilmek için de yine dönüyor dolaşıyor derse, paraya ve sosyal imkanlara geliyor.*” şeklinde aktarmıştır. Benzer şekilde A11 bireylerin çocuklukta desteklenmesi gerektiğini “*Üniversiteye geldiğinde de bu çağı biraz daha geçmiş oluyor. Yani hani belli bir kişilik seviyesine ulaşmış oluyor. Bu çok erkenden şey yapmamız lazım. Yani çok erkenden bu becerileri çocuklara kazandırmamız lazım.*” şeklinde belirtmiş ancak buradaki döngüsel yapının ancak fakültelerin sorumluluk alarak kırılması gerektiğini ise “*Ama diğer taraftan bu becerileri kazandıracak olan kişi de yine bizim yetiştirdiğimiz öğretmenler. Yani yumurta tavuktan, tavuk yumurtadan... Dolayısıyla evet böyle bir misyonumuz olmalı.*” şeklinde aktarmıştır. Bunula birlikte yalnızca dersler kapsamında değil etkinlikler aracılığı ile de öğretmen adaylarının desteklenebileceğini ise şu şekilde dile getirmiştir:

“Hatta bunlar ders bile olmamalı bence. Mesela işte son zamanda ne yapıyorlar, insanlar kendi sorunlarını, kendi duygularını kontrol etmek için ne yapıyorlar işte psikolojik atölyelere katılıyorlar, işte mindfulness eğitimleri alıyorlar işte anda kalma, anda yaşama, işte kendine ait yargıları gözden geçirme vesaire. Şeyleri oluyor. Ders yükü olmayan yani hani AKTS yükü olmayan ama böyle değer temelli hani insana bir değer katacak şeylerin, uygulamaların olması gerektiğini düşünüyorum, olmalı. Çünkü özellikle eğitim fakültelerinde bu daha fazla olmalı.”

A1, özel eğitim programının ilk yılının öğretmen adaylarının öz farkındalığını geliştirici faaliyetler üzerinden kurgulanması gerektiğini “*Her şeyden önce özel eğitim programının bilgi kazandırmak, tırnak içerisinde bilgi de tartışmalı da, bilgi*

kazandırmak üzere değil de ilk bir yılını tutum kazandırmak ve farkındalık kazandırmak üzerine kurulması gerekiyor.” şeklinde aktarmışken öz farkındalığın gelişmemesi durumunda kişilerin aydın rollerinin de gelişemeyeceğini ise şu cümleleriyle bildirmiştir:

“Farkındalık derken şöyle bir şey söz konusu, şöyle bir şey söyleyeyim bak Mustafa. Bireyin kendilik algısı oluşmadıysa, kendine dair bir farkındalığı yoksa, bu üst düzeyde olsun; ermiş olsun demiyorum ya da işte İnsan-ı Kamil olsun demiyorum ama öyle varoluşuyla ilgili bir problemi yok ise temel problemi işte Maslow’un gereksinimler hiyerarşisinin birinci düzeyinden ötesine geçemediyse, ne yaparsan yap bir şey kazandıramazsın.”

Katılımcılar, öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlığının geliştirilmesine yönelik de önerilerde bulunmuşlardır. A6, *“Bilimsel yetkinliklere dair farklı dersler konulmalı”* sözleriyle bu durumu ifade etmişken A9 da lisansüstü seviyesinde eğitim verilerek, öğretmen adaylarının bilimsel yetkinliğinin artırılması gerektiği *“Daha sistematik, daha araştırmaya dayalı dersler koyulabilir ve öğrenciler de buradan faydalanmalı diye düşünüyorum. Yani o lisansüstü eğitimdeki o araştırma yöntemleri, istatistik kavramlarının lisansüstünden lisansa kadar indirilmesi gerektiğini”* şekilde ifade etmiştir. Bu durumla ilişki olarak A8 yeni yeni programda mezuniyet için bitirme projesi şartı getirmeyi planladıklarını *“İşte alan yazın taramasından tutun da önem vurgusu, yöntem ve hatta sonuçlara kadar bir bitirme ödevi verecekler gruplar halinde. İnşallah yeni programda onu daha iyi sağlanabileceğini düşünüyorum.”* şeklinde ifade etmiştir.

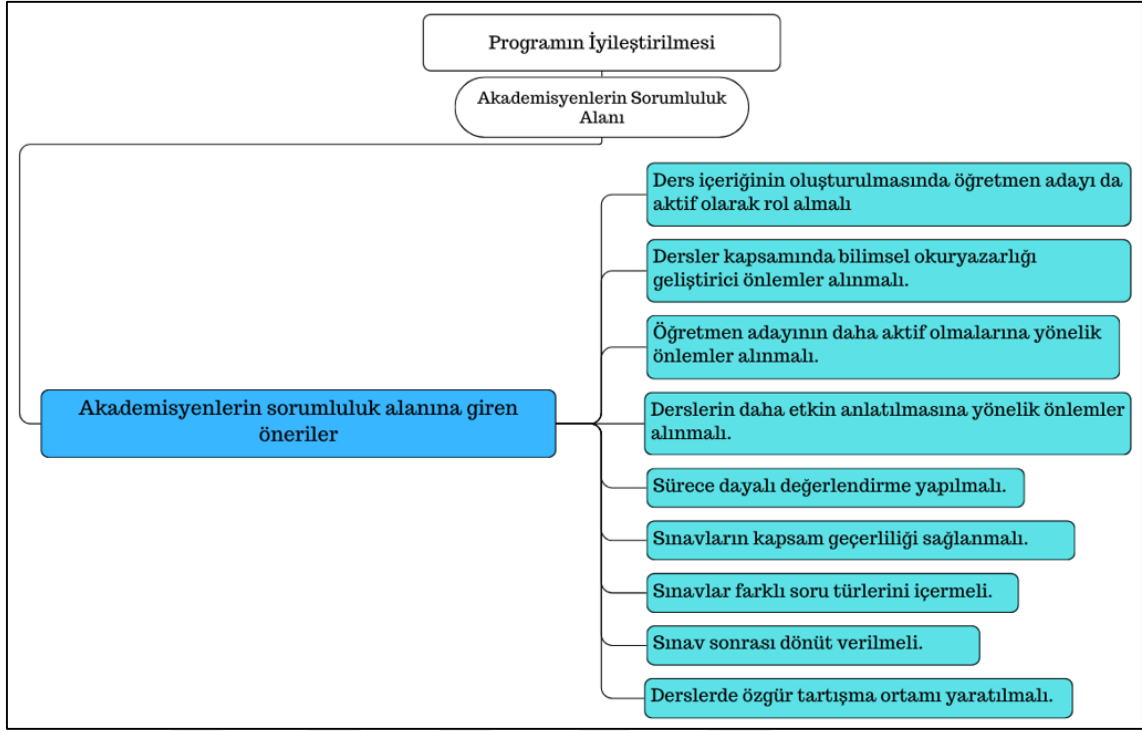
Ö10, lisans yaşantısını büyük bir şehir ve büyük bir üniversitede geçirmiş olmasına rağmen kendisine bölüm tarafından sınırlı gelişim imkânı sağlandığını, *“Daha kişisel hani öğretmen olarak değil de gerçekten kişisel gelişimime katkı sağlayacak faaliyetlerde bulunabilme fırsatımız olabilseydi bunu isterdim maalesef. Bu anlamda belli başlı şeyler dışında üniversitenin en azından bölümün sunduğu pek bir şey yoktu.”* şeklinde dile getirerek kişisel gelişime yönelik daha fazla imkân sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Benzer şekilde Ö9 da daha fazla ders dışı etkinlik yapılması gerektiğini *“Sadece ders anlamında ya da akademik anlamda değil işte sanat, edebiyat vesaire anlamında da daha fazla etkinlikle düzenlenebilir.”* sözleriyle dile getirmiştir. A6, Özel eğitim bölümleri tarafından düzenlenen etkinliklerin genellikle ufuk açıcı olmayan tek düze etkinlikler olduğunu *“Genellikle hep aynı kişilerin olduğu maalesef paneller ve seminerler düzenliyoruz. İnsan uyuyor bu panellerde ve seminerlerde maalesef, içerikler*

böyle hep aynı ve o öğrencinin bilimsel olarak işte sorgulayan o bilimsel yetkinliklerini arttıracak tarzda değil.” şeklinde ifade etmişken bu durumun değişerek öğretmen adaylarının düzenlenecek etkinliklerde daha aktif olması gerektiğini ise “Derste anladıklarına benzer, yani onu ufkunu açan, aa, bu da farklı bir şeymiş dediği bir durum da yok. Kendini ifade ettiği bir durum da yok. Kendi araştırdığı bir durumda yok. O yüzden daha farklı bölüm etkinliklerinin planlanması bu noktada önemli.” diyerek bildirmiştir.

Katılımcılar, öğretmen adaylarının gelişiminde öğrenci kulüpleri ve kulüpler tarafından düzenlenen etkinliklerin önemine de değinmişlerdir. A12, öğrencisinin yaşadığı bir anıyı *“Topluluk hocaları ne isterse kendi istediğini yaptırıyor. Çocukların fikirlerine önem vermiyor. Mesela o olmaz, o olmaz, olmaz... Çocuk dedi ki hocam yıldım, bıktım; ben artık uğraşmayacağım, çalışmayacağım dedi.”* şeklinde ifade etmişken kulüp faaliyetlerinde öğretmen adaylarının fikirlerine önem gösterilmesi gerektiğini ise, *“Burada gençlere, gençlere. Yani. Fikirlerini hayata geçirmek ve aslında onların özgürce konuşacakları bir ortam yaratmak gerekiyor.”* sözleriyle dile getirmiştir. Benzer şekilde A4 de meslek yaşamında başarılı olan kişilerin genellikle öğrenci kulüplerinde aktif olarak rol alan bireylerden oluştuğunu belirterek *“Orada bir problem nasıl çözülür? Nasıl dayanışma gerçekleştirilir? Bakış açısı nasıl geliştirilir? Farklı alanların bunların hepsini görebildiği gibi ortamla karşılaşıyor.”* sözleriyle aktif katılımın öğretmen adayına katkılarını sıralamış ve *“Aynı zamanda bu kulüpler bağlamında da teşvik edici roller olması gerekiyor. Yani çocukların orada aktif roller alabilmesi çok önemli.”* şeklindeki ifadesiyle öğretmen adaylarının düzenlenecek etkinliklerde aktif rol almasının önemi vurgulamıştır.

3.2.4.4. Akademisyenlerin sorumluluk alanına giren öneriler

Bu alt temaya ilişkin bulgular, Şekil 3.12.'de sunulmuştur.



Şekil 3.12. Akademisyenlerin Sorumluluk Alanına Giren Öneriler Alt Teması Bulgu Özeti

Akademisyenlerin sorumluluk alanına giren önerilere bakıldığında genel olarak dersin içeriğinin hazırlanması, dersin sunumu ve ölçme değerlendirme süreçlerinin geliştirilmesi yönelik önerilerin olduğu görülmektedir.

İçeriğin oluşturulmasında akademisyenle birlikte öğretmen adaylarının da aktif olarak rol alması gerektiğini ifade eden A9 bu durumu, “Öğrencinin neye gereksinimi var? Öğrenci neye ihtiyaç duyuyor? Bu bilgilerin yanı sıra hangisini öğrenirse daha iyi hisseder kendisini ya da daha yeterli hisseder. Onların da bu sürece katkı yani içerik hazırlama sürecine katkıda bulunması gerekiyor.” şeklinde aktarmıştır. Öğretmen adaylarının bilimsel okuryazarlık becerilerinin teorik derslerin içeriği ile de desteklenmesi gerektiğini belirten A2, akademisyenlerin ders içeriklerini oluştururken, teorik bilginin yanı sıra güncel araştırma bulgularına da yer vermesi gerektiğini, “En son yapılan araştırmalar; Türkiye’de yapılan araştırmalar şu, uluslararası alanda yapılan araştırmalar bunlar. Altı üstü iki slayt yani tarih ver, araştırmacının ismini ver, kuramsal içeriğini o şekilde oluştur.” sözleriyle aktarmıştır. İçeriğin oluşturulmasının akabinde öğretmen adaylarından beklenen şeylerin de net bir biçimde açıklanması gerektiğini ifade eden A3, dönem başında akademisyenlerin öğretmen adaylarına dersin izlencesini vermesi gerektiğini, “Dönemin başında bir Word dokümanında hafta hafta ne işleneceği

dersin kaynakları önerilen okumalar, okuması zorunlu olan makaleler, işte veyahut da değerlendirmenin tipi, devamsızlık politikası, yani bir syllabus verilmeli.” sözleriyle aktarmıştır. Benzer şekilde L3 de okuma programı vermenin başarıyı artırmada önemli olduğunu ancak akademisyenler tarafından bu durumun ciddiye alınmadığını şu şekilde ifade etmiştir:

“Ben şeyin iyi bir yöntem olduğunu düşünüyorum. Öncesinde bir gerçekten hani okuma programı yani izlenice de var ama önemsenmiyor. Hani mesela ya da bizim erişimimizi bir tık zor oluyor, ‘-Arkadaşlar böyle böyle bir konu işlenecek, bununla alakalı okumanızı yaptıktan sonra derste bunun üzerine konuşulacak ve daha sonrasında devam edecek...”

Yine L3 öğretmen adaylarına verilen okuma sorumluluğunun kontrol edilmediğinde ise olanları şu ifadelerle belirtmiştir:

“Akademisyenler buna başlatıyor, hani bunları öneriyoruz diyor ve aslında kalıyor. Üstüne onlar da konuşmuyor. Sonra mesela ben bazen okuyup gidiyorum ama o konu hakkında hiçbir şey dönmüyor. O zaman ben diyorum ki acaba neden okudum bunu hani? Yani burada bir şey kalıyor, bir şey bekliyorsun. Bu sefer yapanlar da yapmamaya başlıyor. Çünkü buna karşılık bir geri dönüt gelmiyor ya da buna karşılık bir sorun olmuyor. Aslında hazırlıklı geleni de kaybediyorsun bir zaman sonra.”

şeklinde ifade etmiştir. A9 da başarının ancak karşılıklı emekle sağlanabileceğini, “*Yani öğrenci okumadan, hazırlanmadan geliyorsa bir başarıdan söz etmek mümkün değil. Bu net.*” diyerek vurgulamışken öğretmen adayından yerine getirilmesi beklenen sorumluluğun mutlaka kontrol edilmesi gerektiğini ise “*Bir kere öğrencilerin okumasını sağlamak lazım. Okunup okunmadığında test etmek gerekiyor. Şimdi öğrenciler okudu, okumalarını sağladık. O zaman işte sınıf içerisinde konuya giriş yaparsınız, anlatırsınız; siz bir söylüyorsanız öğrenciden de iki beklersiniz.*” sözleriyle aktarmıştır. Ö7 özellikle verilen makale ödevlerinin sınıf içerisinde etkileşimli bir şekilde ele alınması gerektiğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Mesela deniliyor ki bir makale oku, bunun özetini çıkar. [.....] bunu yapmak yerine mesela şey yapılabiliriz siz bir makale okuyun ama bunun özetini çıkarmayın gelin sınıfta tartışalım. Sınıfta tartışarak derste öğrendiğimiz bilgileri makaleyle kıyaslayalım. Mesela yanlışsız öğretim yöntemleriyle ilgili biz derste bunu gördük, makalede ne diyor biz derste ne görmüştük bunlar uyuyor mu uyumayan kısımlar niye uyumuyor olabilir? Veya uyuyorsa işte biz doğru öğrenmişiz demek ki bu böyle uygulanıyormuş gibi...”

İçeriğin sunumuna ilişkin de önerilerde bulunan katılımcılardan L1 aile tepkilerinin anlatıldığı derse ilişkin anısını, *“Ben de bir problemler yaşadım. Önce şok oluyorsun, sonra depresyona giriyorsun. Sonra kabul aşamasına giriyorsun. Demek ki sadece özel eğitim ailesinin girdiği bir süreç değil. Bütün insanların girdiği bir süreç. Bunu hocamız çok güzel örneklemişti.”* sözleriyle ifade etmişken dersin içeriği ile kendi yaşamları arasında bağ kurulduğunda öğretmen adaylarının dersi daha odaklı dinlediklerini *“Hocalar örneklerini hayatımızdan örneklendirirse bak siz de bu aşamalardan geçersiniz; bunun için çok önemli bu bilgi, gibi hayatımızdan da örnekler verilirse [.....] Hayattan örnekler verildiğinde öğrenciler de otomatikman odaklanıyorlar.”* şeklinde aktarmıştır. Öğretmen adaylarının yaşantılarının yanı sıra öğrenme özelliklerinin de önemli olduğunu belirten A9, akademisyenlerin her ne kadar yetişkin eğitimi veriyor olsalar da kendilerinin de içerikleri aktarırken öğretmen adaylarının öğrenme özelliklerini göz önünde bulundurması gerektiğini *“Bireysel farklılıklara saygılı olup, bireyselleştirmeye kendi öğrenciler için de yapabiliyor olması lazım. Bireysel farklılıkları kendisinin de kabul edip ya da farkında olup buna uygun uyarlamalar yapabiliyor olması lazım.”* şeklinde dile getirmiştir.

Derslerin slayt üzerinden monolog bir şekilde işlendiğini *“Yani, çünkü dediğim gibi teorik işlediğimiz derslerde zaten slayt açılıyor. Slayt bitince bir de herkes bir anda sınıftan çıkıp gidiyor.”* şeklinde dile getiren L6, bu sürecin daha etkileşimli bir şekilde yürütülmesi gerektiğini ise, *“Konuyla ilgili ne düşünüyoruz? Ekleme istediğimiz bir şey var mı? Mantığımızı yatmayan bir şey var mı? Çok fazla fikrimiz alınmıyor bu konularda. Yani ders kapsamında öğrencinin de rahatlıkla fikir belirtebileceği ortamlar oluşturulmalı bence.”* sözleriyle vurgulamıştır. Etkileşimli ortam önerisinin yanı sıra ders içeriklerinin görsel kullanılarak desteklenmesi gerektiğini belirten Ö2, özellikle de video kullanımının dersin anlaşılabilirliğini arttırdığını, *“Bize verilen ders ile ilgili videolar, yani çekilmiş videolar gösterilmeli. Yani mutlaka görsel bir materyalle desteklenmeli ders. Ben bunun çok daha verimli hale geldiğim inanıyorum.”* sözleriyle ifade etmişken Ö10 ise gösterilen videoların genelinde aşırı yapılandırılmış bir ortamın varlığını *“Aileyle birlikte çocuğun çalışmalarını izliyoruz. Nasıl çalışıyor, mükemmel. Okuldan çıkarken şey diyoruz; bütün çocuklar hafif düzey, bütün çocuklar bu kıvamda.”* şeklinde ifade etmiş ve bunun yerine kullanılan videoların gerçek çalışma koşullarını yatsıtması gerektiğini *“Sevgili öğretmenlerim lütfen, lütfen, lütfen öğrencilerimizi sahaya hazırlayın. Yani üniversiteden çıktığımızda her gördüğümüz çocuk hafif değil.”* diyerek

vurgulaşmıştır. Bununla birlikte L3 de gerçek koşulların yansıtılması adına derslere öğretmenlerin davet edilebileceğine yönelik düşüncesini “*Mesela hâlihazırda bir derse, her yetersizlik alanından; şu an alanda çalışıyor olan bir öğretmen gelebilseydi ve daha farklı nelerle karşılaşabileceğimizle alakalı özellikle bir dersimizi buna ayırabilseydik çok iyi olurdu.*” şeklinde aktarmıştır.

Katılımcılar, ölçme değerlendirme sürecinin geliştirilmesine yönelik de çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Sürece dayalı değerlendirilme yapılması gerektiğini belirten A9 bu durumu “*Hep sonuca dayalı değerlendirme yapılıyor, Genel konuşuyorum bu arada. Sürece dayalı değerlendirme olması lazım. Öğrencinin ödevinden, quiz'inden, sınıf içi katılımından, dönem sonu sınavından, ara sınavından, hepsinden not vermek lazım.*” şeklinde bildirmiştir. Benzer şekilde L3 de vize sınavı yapmak yerine iki haftada bir internet tabanlı çevrim içi öğrenme platformları kullanılarak mini sınavlar yapılabileceğini “*Herkesin ulaşabildiği Google Classroomlar var. Buralarda ufak quizler ya da ödevlendirmeler. Mesela böyle böyle bir öğrenci olsun... Siz ne kullandınırdınız şu ana kadar öğrendiğimiz yöntemlerden? Neden? 10 cümleyle, 5 cümleyle açıklayın gibi.*” sözleriyle ifade etmiştir. Benzer şekilde A5 klasik sınav yerine test yapmayı tercih ettiğini “*Elimden geldiğince mesela 5 soru sorarak koca bir dönemi değerlendirmiyorum. Ne yapıyorum işte 40 soru sorarak, 30 soru filan sorarak bu işin temel özelliklerini değerlendirmeye çalışıyorum.*” şeklinde bildirmiştir. A9, tek bir sınav tipinin uygun olmadığını “*Yani sadece 4 soruluk açık uçlu yazılı dediğimiz sınav da tek başına uygun değil. Çoktan seçmeli sınav da uygun değil. Karma bir sınav yapılması gerektiğini düşünüyorum.*” şeklinde ifade etmişken “*1-2 sözcüklük kısa cevaplı sorular olabilir. Doğru-yanlış soruları olabilir, 8-10 tane çoktan seçmeli soru olabilir. Mutlaka uzun açıklamayı gerektiren soru olabilir, kavram haritası yapmasını gerektirecek soru olabilir. Yani soru çeşidi de mutlaka çeşitlenmeli.*” diyerek değerlendirmelerde soru çeşitliliğinin sağlanması gerektiğine vurgu yapmıştır. Bu durumla ilişki olarak L1, sınavların işlenen tüm konuları kapsaması gerektiğine yönelik düşüncesini “*Kapsam geçerliliği açısından yani 14 hafta ders işliyorsak 14 haftayla da ilgili bence bir konu olmalı.*” şeklinde aktarmıştır.

A3, sınavların öğrenmeyi ölçmede çoğunlukla yetersiz kaldığını “*Bazen ölçtüğümüz şey hatırlama oluyor yani. Mesela işte bu uygulama davranış analizinin ilkelerini yazınız açıkçası böyle bir soruyla karşılaştım ben bugün yazacağım şeyler tam puan aldırılmaz.*” şeklinde ifade ederken hatırlama yerine bilgiyi kullanmaya yönelik

sorunların sorulması gerektiğini “*Uygulamanın davranış analizinin işte ne içinkullanırsınız, ne işinize yarar diye sorsalar tam puan alırım. Çünkü yıllardır bunu öğreniyorum. Bilgiyi kullanmayla ilgili... Çocuklara bunu anlatmak gerekiyor.*” şeklinde ifade etmiş ve bu durumu şu şekilde örneklendirmiştir:

“Burada öğrendikleri her şeyi gelecekte karşılaştıkları durumlarda nasıl işlerine yarayacak, aileyle nasıl konuşacaklarını öğretmek mesela, yani hep bireyselleştirme, uyarlamadan bahsediyoruz ve çocuklar bunu ezberliyorlar. Ne yaparsın? bireyselleştirelim, uyarlama yaparım.? Peki, nasıl yaparsın, nelerden yararlanırsın, diye sorduğumuzdaysa. Orada kalıyor, işte içselleştirilmiş özümsemiş bir öğretim yapabilmek iyi bir öğretmen adayı yetiştirebilmek için buna ihtiyacımız var.”

Bu düşüncelerle paralel olarak Ö7 de sınavlar ilişkin düşüncesini “*Bence hocam sınavlar test yani test olmamalı, klasik de olmamalı hocam.*” şeklinde ifade etmişken; sınavlarda, öğrendikleri bilgileri nasıl kullanacaklarına yönelik sorular sorulmasına ilişkin düşüncesini ise “*Bence biraz böyle bir senaryo içinde, hani bir öğrenciye Hocam sınavda bir senaryo yazdırılmalı. Hocalar biraz öğrencileri zorlamalı bence. Hani tamam bu o an hani öğrenci için olumsuz görünebilir ama bence ileride Hocam yani o kalıcı bir sınav olur bence*” şeklinde aktarmıştır.

Bu görüşlerin aksine klasik sınav yapılması gerektiğini öneren katılımcılar da bulunmaktadır. Ö2 klasik sınavlar sayesinde daha kalıcı öğrenmeler gerçekleştirdiğini “*Ben klasik yapılan sınavların test gibi diğer ölçme yöntemlerine göre, yani en azından üniversitede çok daha etkili olduğunu düşünüyorum. Çünkü ben şimdi geriye dönüp baktığım zaman klasik girdiğim sınavları çok daha iyi hatırlıyorum.*” şeklinde aktarmış ve test yerine klasik sınavların tercih edilmesi gerektiğini “*Mesela bir testle geçmişsem o dersi çok daha az hatırlıyorum yani o yüzden ölçme ve değerlendirme bence bu sürecin çok önemli bir parçası ve ben bu konuda klasik sınav taraftarıyım.*” şeklinde ifade etmiştir. Yoğun olarak klasik sınavla değerlendirildiklerini belirten L3 cevapların analizinin zor olmadığını “*Bir akademisyen hani oturduğunda o sınavları zaten okuyacak, açık uçlu olduğunda yani şeyin analizini yapmak çok zor değil bence. Hangi sorularda bu çocuklar en fazla yanlış yapmış? Acaba bu çocuklar bu sorularda neden yanlış yapmış?*” şeklinde ifade etmişken sınav sonunda cevaplara ilişkin dönüt verilmesi gerektiğini ise “*Bir dersini bence bütün sınıfı toplayarak arkadaşlar biz bu ders boyunca sizin nelerde çok fazla yanlış yaptığınızı konuşacağız ve nedenlerinizi konuşacağız. Siz de kendiniz açıklayacaksınız diye ayırmalı*” diyerek öneride bulunmuştur. Benzer şekilde

A2 de sınav bitiminin hemen ardından dönüt verilmesi gerektiğini “Öğrencinin motivasyonu olarak, psikolojik olarak, fiziksel olarak en hazır olduğu süreç ne? Sınav zamanı, sınava girdiği an. O, benim bir yıl içerisinde işlediğim dersin tamamından daha verimli geçiyor. Dolayısıyla orayı niye kullanmıyoruz ki ya?” şeklinde aktarmışken sınav sonrası yaptığı uygulamayı ise “Ben mesela uygulamayı orada yaptırıp, dönütü de orada veriyorum. Çocuk hazır, cevap anahtarı ile birlikte kağıdını veriyorum. Düzeltmemi, önerimi veriyorum. Çocuk onlara bakıyor.” sözleriyle dile getirmiştir.

A5, yalnızca sınavla değil değerlendirmelerde ödevlerin de kullanılması gerektiğini, “Ben sadece ara sınav ve dönem sonu sınavların bu işi yordayıcı olduğunu, hani bilgiyi yordayıcı olduğunu düşünmüyorum. Bu yüzden de ödevleri her zaman için işe koştuktan yanayım.” diye aktarmış ve ödevlendirmenin öğretmen adaylarına olan katkısını “Bazen grup halinde, bazen bireysel olarak araştırmaları için yeterli zamanı ve performansını ortaya koyabilecek, stresin az olduğu bir ortam yarattığı için, birbirlerinden almadıkları sürece, daha başarılı olduklarını ve daha fazla katkı sağladığını düşünüyorum” sözleriyle belirtmiştir.

Bu düşüncelerin yanı sıra ders odaklı olmayan unsurların da notlandırılması gerektiğini “Farklı ölçütler de olması gerekiyor. Yani sadece ders temelli değil.” sözleriyle belirten A6 bu düşüncesini, “Özel eğitim topluluğu ile ilgili faaliyet yürütüyor mu? Öğrenci kongresine katılıyor mu, burada aktif mi? öğretmenlerini zorluyor mu bir şeyler öğrenmek için? İşte özel eğitimle ilgili ya da kendi alanıyla ilgili bir şeyler okuyor mu? Okumuyor mu?” şeklinde örneklendirmiştir.

Bu önerilerin yanı sıra katılımcılar, öğretmen adaylarının akademik olmayan yönlerinin de geliştirilmesine yönelik çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. A1 bu durumu “Bir kere her şeyden önce sorgulama becerilerini öğretmek lazım.” şeklinde ifade etmişken A11 de akademisyenlerin, hayata karşı duruşuyla öğretmen adaylarına model olması gerektiğini belirtmiş ve “İnsanın kendiyle ilgili durumları böyle durumlardır, işte böyle çözülür. Ben böyle çözüyorum. Sizin kendi yolunuz var mı? Hadi siz de kendi yolunuzu gösterinde beraber tartışalım, birbiriyle ekleyelim, çıkaralım burada doğru yanlış tartışması yapmıyoruz.” sözleriyle bu durumu örneklendirmiştir. A12 de, “Ders kapsamında şunlar yapılabilir, [.....] hoca derslerinde entelektüel gelişime ilişkin de sadece ders öğretimi anlatıp geçmeyecek, bu konulara da değinecek. Kişisel gelişimlerinin nasıl olacağını; yani bağlantılar kurularak farkındalığını artıracaktır.” sözleriyle akademisyenin sınıf iç rolüne yönelik atıf yapmıştır. A3 öğretmen adayları ile

sınıf içi yaptıkları bir tartışmayı “*En son kafa yorduğumuz konulardan birisi şeydi; dinin özel eğitimdeki rolü. Ailelerin reaksiyonel durumlarındaki işte... Mesela ailelerin bu özel eğitim süreçlerine katılımlarına nasıl bir etkisi var, rolü var? Buna yönelik bir şey mesela.*” diyerek örneklendirmiş ve bu konuları tartışmanın önemini ise “*Bu, pratikte bizi bir yere götüren bir şey değil evet, ama bir felsefi, düşünsel ve sorgulayıcı süreçlerin [.....] hani mesleğimizle ilgili sorgulayıcı, fikir üretici şeyler, etik ve ahlaki sınırların düşünülmesi, konuşulması çok önemli.*” sözleriyle aktarmıştır. Ayrıca A3, öğretmen adaylarının düşünme becerilerini geliştirmeye yönelik tartışma ortamının yanı sıra fikirlerini daha derli toplu izah edebilecekleri yazma ödevlerinin de verilmesi gerektiğini şu sözlerle dile getirmiştir:

“Okulda bunlarla ilgili düşünsel işte mesela essay yazmak, bir şey yazı yazmak. Biz çocuklar hiç yazı yazdırmıyoruz hiç. Düşünceleri gereken kafa, yormaları gereken veyahut da öznel fikirlerinin de ifade edebilecekleri şeylere ihtiyacımız var. Bilgi yüklüyoruz. Bu bilgiyi yoğurup kendilerine bir fikir, bir duruş... Yani 4 yıl özel eğitimle ilgili bir şeyler öğrendim. Peki benim durduğum nokta neresi, yani mesela kendimi nasıl bir öğretmen olarak tanımlıyorum? Bu konularda mesela tavrım var mı?”

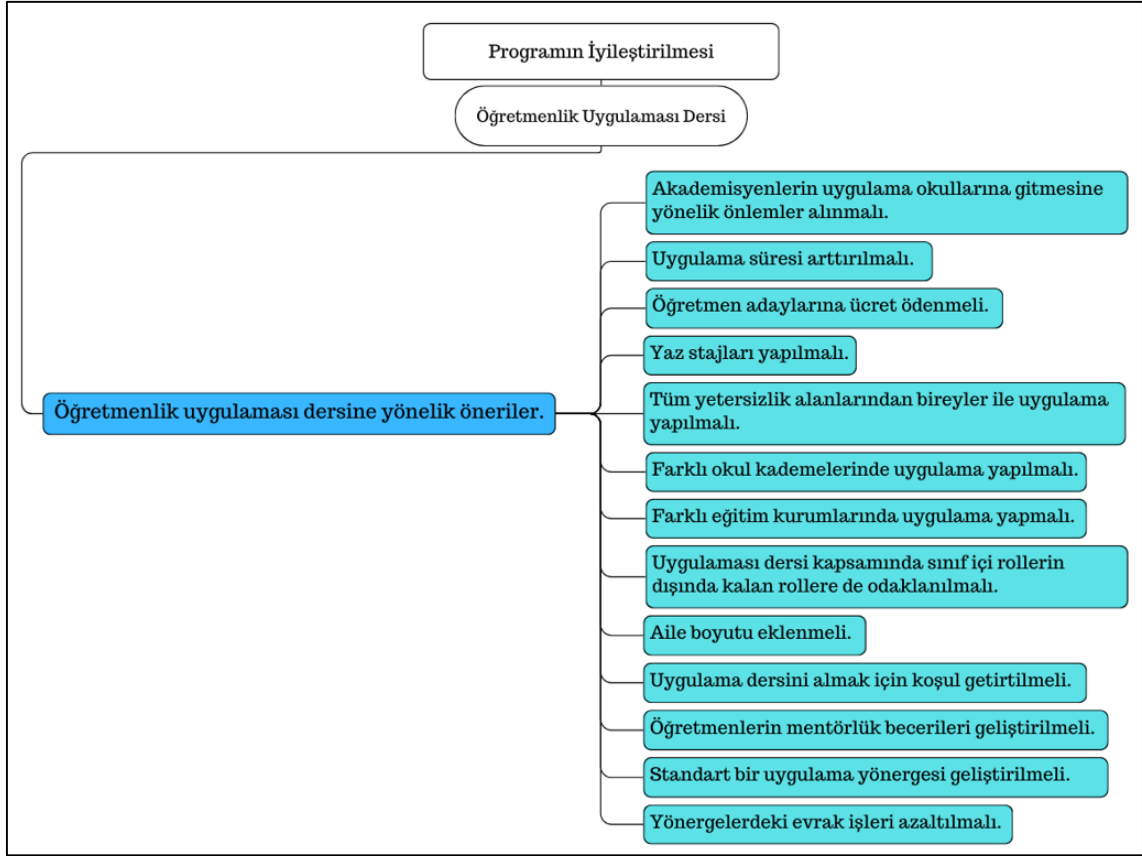
Bu önerilerin yanı sıra öğretmen adaylarının fikir belirtmekten imtina ettikleri ve sınıflarda genel bir korku ikliminin hakim olduğu yönünde ifadeler de bulunmaktadır. Katılımcılar, akademisyenlerin özgür düşünce ortamını destekleyici olması gerektiğine yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Öğretmen adaylarının fikirlerini özgürce ifade edemediklerini belirten L11 “*Bizde tartışma konusunda şu şekilde bir şey oluyor. Acaba yanlış bir şey söylersem orada bana kötülük edilir mi? Yani fikirlerimizi açıkça belirtemedik bugüne kadar. Ülke olarak genelde böyle aslında sadece üniversite de değil.*” diyerek bu durumu ifade etmişken benzer şekilde A2 de öğretmen adaylarının derslerde genellikle suskun bir tavır sergilediklerini “*Öğrencileri cesaretlendirmek gerekiyor. Sınıfın fiziksel şartlarından bir tanesi gürültü, ses seviyesi. Belirli bir düzeyin üstünde olmalı ki rahat ders işleyeyim. Çıt yok sınıfta. Adam ders esnasında benimle sosyalleşmiyor. Adamın suçu mu bu? Hayır benim suçum.*” diyerek aktarmıştır. A12 öğretmen adaylarının fikirlerini özgürce ifade edebileceği ortamlar yaratılması gerektiğini “*Derslerin bir bölümünün mutlaka öğrencilerin kendilerinin ifade edebilecekleri farklı konularda görüş bildirecekleri kısımlara yönelmeliyiz.*” demiş ve bu durumu “*İşte İsrail Filistin savaşı konusunda ne düşünüyorsun? Bunu sorduktan sonra karşıt fikirler ortaya çıkıyor. Bunların da iyi dengelenip; kimseyi kırmadan, kavgaya yol*

açmadan bunu gerçek entelektüel bir tartışma ortamına çevirmesi gerekiyor hocanın.” diyerek örneklendirmiştir. Bunları yaparken akademisyenin de belirli donanımlara sahip olması gerektiğini ise *“Ama tabii ki hocanın bunu yapabilmesi için hocanın birtakım yeterliklere sahip olması lazım. Başka fikirlere saygı gösterme, ifade edilme becerilerinden sahip olması lazım. Hoca böyle birisi değilse tartışmalar ortamını yönetemez.”* diyerek aktarmıştır. Akademisyenin özgür düşünce ortamını desteklemediğinde kişilerin kendilerini ifade etmeyeceğini belirten A12 bu durumu *“Kişileri yargılsa çocuk kendi fikrini söyleyemez ki. Hoca, fikrini bilirse beni dersten bırakır diye söyleyemiyor. Bir şey söyleyemiyor, beni bırakacak, takacak diye. Özgür kafayla çocuklara tartışma ortamı yaratmak, kendilerini ifade etmelerini sağlamak gerekiyor.”* diyerek örneklendirmiş ancak bu durumun yalnızca akademisyenin hoşgörüsüne bağımlı olmadığını, Türkiye’nin toplumsal yapısının da kişilerin sessiz ve kayıtsız kalmasında etkili olduğunu şu cümlelerle ifade etmiştir:

“Bunda şey de etkili ama Türkiye’nin geçirdiği süreç de, hani son dönemdeki bu işte fetö olayları bilmem ne, olayları karşıt görüşler falan biz çok kaldık bu karmaşanın içerisinde. Çocuklar artık tembihli de geliyorlar; man bir şeylere karışmayın, aman şurdan uzak durun, aman hocalarınıza karşı çıkmayın [.....] kendi kabuklarında; daha sessiz kalıyorlar. Yani özgür düşünme ortamını, üniversite ortamını çocuklara anlatmak gerekiyor.”

3.2.4.5. Öğretmenlik uygulaması dersine yönelik öneriler

Bu alt temaya ilişkin bulgular, Şekil 3.13.'de sunulmuştur.



Şekil 3.13. Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Öneriler Alt Teması Bulgu Özeti

Katılımcılar, öğretmenlik uygulaması dersine yönelik akademisyenlerin uygulama okullarına daha fazla gitmesinin sağlanması ve bu durumu teşvik edici önlemlerin alınması, uygulama süresinin arttırılması, öğretmen adaylarına ücret ödenmesi, farklı tanı gruplarından bireylerle, farklı eğitim kurumlarında ya da farklı okul kademelerinde uygulama yapılması, dersi alabilmek için çeşitli koşulların yerine getirilmesi gibi doğrudan öğretmenlik uygulaması dersine yönelik pek çok öneride bulunmuşlardır.

A6, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında akademisyenlerin daha fazla okulda bulunması, gözlem ve değerlendirme yapması gerektiğini “*Sadece dediğim gibi işte ders planı vesaire, onların gözlemleri değil çok daha kapsamlı bir şekilde öğrenciyi gözleme ve dönüt vermek oldukça önemli diyebilirim.*” sözleriyle vurgulamışken A3 de akademisyenlerin uygulama okullarında daha fazla bulunması için dışsal bir motivasyon kaynağına ihtiyaç duyabileceğini belirtmiş ve düşüncelerini, “*Yani ben şey düşünüyorum, yani ek derstir bunun bence ilacı.*” şeklinde aktarmıştır. A10 Akademisyenin derslikte

girdiği ders ile uygulamaya gittiği dersin ödemesinde herhangi bir farklılığın olmamasını *“İki saat odasının yanındaki dersliğe girip, ders anlatması da aynı şey (ek ders); işte burdan gidecek atıyorum uzak bi okulda ders verecek, öğretmenle muhatap olacak, öğrenciyi gözlemleyecek... Yani iki saat ayırmak yerine dört saat ayırmak gerektiği bir durum oluyor.”* diyerek ifade etmişken programda görünen ders sayısı 8 saat olmasına karşın hesaplamaların 6 saat üzerinden yapıldığını ise *“Ve bunun ek bir ödemesi yok aksine tersi var. Atıyorum iki ders burada girse iki saat ek ders alıyor, oraya gittiği zaman haftalık 8 saatin 6’sında ödeme yapılıyor.”* diyerek aktarmıştır. Bu durumla ilişki olarak A1 ise kendi üniversitelerinde teorik saatin haricindeki uygulamalı kısmın ders programında dahi görünmediğini *“Staj öğrencisi alan akademisyenin sadece iki saat teorik dersi var görünüyor.”* şeklinde ifade etmişken uygulamalı kısmın da ders programına eklenmesi gerektiğini *“Paranın derdinde değilim, para vermesinler ama ders yükü olarak gözükmesi lazım ki akademisyen oraya teorik ders dışında zaman ayırabilsin, gidilsin. Bunun ayarlanması gerekiyor.”* şeklinde belirtmiştir.

Uygulama günü ve saatinin arttırılmasını ifade eden L2 günün artması durumunda ise öğretmen adaylarına ücret ödemesi yapılması gerektiğini *“Bir gün olmalı mıydı haftada? Bana kalırsa olmamalıydı. Ama bir günden fazla oraya gitmemiz, bize ücret verilmesi gerektiğini ifade eder açıkçası. Yani ben bir günden fazla oraya gidiyorsam her insan gibi emek çaba bilinci karşılığında bir ücrete ihtiyacım olur.”* diyerek ifade etmiştir. Benzer şekilde A3 uygulama gün ve saatinin arttırılarak ücret ödemesi yapılması gerektiğini *“Şu an stajyer doktorlara işte, hastanelerde çalışanların bir ücreti var [.....] Haftada en az dört gün sabahdan öğlene kadar çalışmalılar ve ders ücreti yani ücretli öğretmen gibi bence bu ücretini almalılar.”* şeklinde belirtmiş ve ücret ödemesi yapıldığında daha faydalı bir sürecin yürütüleceğini ise *“Bir şeyin gerçekten takibinin ciddiyetle yapılabilmesi için işin içerisine birazcık maddiyat, paranın girmesi gerekiyor. Çocuklardan bir emek bekliyoruz. Orada bir iş yapmalarını bekliyoruz. O zaman buna minik bir ücretlendirme yapılması gerekiyor.”* diyerek aktarmıştır. Öğretmenlik uygulamasının gününün ve saatinin arttırılmasının yanı sıra yılının da arttırılmasına yönelik öneriler bulunmaktadır. Bu durumu Ö10, *“Ben hani şu anki aklımla şunu yani şu anki halimle şeyi isterdim. Keşke stajı bir sene değil en az iki sene yapabilseydim. Çok daha iyi olurdu.”* şeklinde ifade etmişken benzer şekilde L8 de öğretmenlik uygulamasının iki yıl olması gerektiğini *“Öncelikle kesinlikle 5 yıla çıkarım hocam. Kesinlikle 5 yıla çıkarım. Staj hem birinci sınıf hem beşinci sınıfa koyulmalı.”*

diyerek ifade etmiştir. Bu görüşlerin yanı sıra dönem dışında da uygulama yapılması yönünde görüşler bulunmaktadır. A3 bu düşüncesini “*Ben belki şuna evrilmesi gerektiğini düşünmeye başladım. İkinci sınıfta ve üçüncü sınıfta yaz stajları olabilir.*” şeklinde ifade ederken benzer şekilde L4 de bu düşüncesini, “*Fizyoterapi okuyan arkadaşlarım falan yaz stajları falan yaptıklarını görüyordum. Mesela diyordum ki biz niye yazın yapmıyoruz [.....] O yüzden mesela ben isterdim ki yazın da stajlarımıza devam edelim.*” sözleriyle aktarmıştır.

A10 da iki yıl süren bir uygulama önerisinde bulunmuşken aynı zamanda tüm tanı gruplarından bireylerle uygulama yapılması gerektiğine ilişkin önerisini, “*Belki 5 yıllık bir program yapılabilir. Son iki yılı staj barındıran ve bu stajlarda da yine farklı bölümlerde staj yapabileceği bir içerik hazırlanabilir. Öbür türlü çünkü sadece zihin ve otizm üzerine yürümesi bence özel eğitim öğretmenliği başlığına yakışmıyor.*” şeklinde aktarmıştır. Bu düşünce ile paralel olarak A6 da tüm özel eğitim alanları ile uygulama yapılması gerektiğini “*Bir diğer nokta aslında en başa dönüyoruz. Özel eğitim öğretmeni olarak mezun ediyorsak biz öğrencileri tüm gruplarla çalışması elzem*” diyerek belirtmişken mevcut uygulama süresi ile bu durumun gerçekleşmeyeceğini, “*Ama bu da şu şöyle değil, yani bir ay işitme, bir ay görme, bir ay otizm zaten bizde bir çocuğu tanıma en az bir ay sürüyor. O yüzden de dersin içeriğine ve saatine baktığımız zaman özel eğitim öğretmenliği mezunlarına uygun bir saat ve içeriğe sahip değil.*” diyerek aktarmıştır. Bu durumla ilişkili olarak L6 özel gereksinimi olan bireylerin tanıdan etkilenme düzeylerinin de önemli olduğunu “*Hocam öğretmenlerimiz aslında şu fikirde; bizi sadece ağır bir okula verip ve bütün sene orada kalmamızı istemelerinin sebebi şu. En ağır öğrenciyi yapabilen, en hafif öğrenciyle yapabilir düşüncesinin hakim olduğunu düşünüyorum ama bence böyle değil.*” şeklinde ifade etmişken uygulama dersi kapsamında yetersizlik etkilenme düzeyleri farklı olan bireylerle uygulama yapılması gerektiğini ise “*Yani her düzeyin kendine göre bence zorlukları var. [.....] Her yetersizliğin kendine göre zorlukları var ve her yetersizliği bizim bizzat yaşamamız gerekiyor.*” diyerek ifade etmiştir.

A6, öğretmen adaylarının farklı okul kademelerinden bireylerle de uygulama yapması gerektiğine ilişkin öneride bulunmuşlardır. “*Kimi zaman şöyle şeyler de yaşanabiliyor, hep küçük yaş grubuyla çalışma durumu da söz konusu olabiliyor. Sadece özel gereksinim grupları değil, farklı farklı yaş gruplarını da görmeleri oldukça önemli.*” şeklinde ifade etmiş ve bu durumun gerekçesini ise “*Çünkü işte bir özel eğitim*

anaokulundaki uygulanacak şeylerle, çocukların durumuyla, yaşanan şeylerle bir lise, ergen bir özel gereksinimli grupla çalışırken yapacaklarımız arasında çok fark var.” diyerek açıklamıştır. Farklı okulların farklı dinamikleri olduğunu belirten A12 *“Hatta şöyle bile oluyor, ya sen çocuğu gönderiyorsun, iki yarım gün üçüncü kademeye gönderdin 2 yarım gün öğleye kadar atölyeleri oluyor. Çocuk görmüyor ki sınıf.”* diyerek üçüncü kademedeki atölye derslerin yüzünden öğretmen adaylarının öğretim yapamadıklarını belirtmiş ve bu durumun okul yönetimi ile iş birliği içerisinde planlanması gerektiğini ise *“Yani bunun staja göndereceğin okulun belli olması lazım. Planlama... Ondan sonra bu çocukların görebileceği yoğunluktaki derslerin çocukların geldiği günlerde toplanması lazım.”* diyerek aktarmıştır.

Katılımcılar, öğretmen adaylarının farklı eğitim kurumlarında da uygulama yapması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu durumu A2, *“Rehabilitasyon merkezleri, Rehberlik Araştırma Merkezi, BİLSEM’ler... Çocuklarımız bunlarla ilgili tecrübe edinebilseler çok iyi olur.”* şeklinde ifade etmişken A5 de istihdam olanakları bulunmamasına karşın A2’nin BİLSEM önerisinin yanı sıra kaynaştırma ortamlarında da uygulama yapılması önerisini *“Güz döneminde iki, bahar döneminde iki olmak üzere toplam dört farklı kurumda işte rehabilitasyon merkezi, özel eğitim okulu, kaynaştırma ortamı gibi ortamlarda uygulama yaparak deneyimlerini çeşitlendirebilirler diye düşünüyorum.”* sözleriyle bildirmiştir.

Yakın gelecekte kaynaştırma ortamlarında özel eğitim öğretmenlerinin istihdam edileceğini *“Kaynaştırma ortamlarında rehberlik servisi gibi bir servisten bahsediliyor; özel eğitim servisi olsun, orada özel eğitim öğretmenleri istihdam edilsin diye. Bu muhtemelen de yakın gelecekte olacak bir şey. Çünkü çok dillendirilmeye başlandı.”* şeklinde aktaran A12 öğretmenlik uygulama dersi yapsamında yalnızca sınıf içi becerilerin geliştirilmesine odaklanılmasını *“Biz sadece sınıfta öğretmen olarak, öğretmenlik becerilerini geliştirmeye yönelik yol gösteriyoruz.”* demiş ve öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında içeriğin zenginleştirilerek, iş birliği, iletişim, hitabet, sunum gibi donanımların da kazandırılması gerektiği şu şekilde bildirmiştir:

“Şimdi bu öğretmen gittiğinde kaynaştırma ortamlarında bu çocukların BEP’lerini hazırlayacak, toplantılar yapacak, seminerler verecek. Bunlara yönelik bizim bir uygulama sahamız yok ki az önce dedim ya çocukların aslında sunum becerilerinin, konuşma becerilerinin, iş birliği becerilerinin de geliştirilmesi gerekiyor ki o insanlara bu eğitimi verebilsinler.”

İçeriğe ilişkin önerilerden bir diğeri ise aile boyutunun eklenmesidir. İdare ya da öğretmenler tarafından belirlenen bir aile ile öğretmen adayının görüşme gerçekleştirmesi önerisinde bulunan A6 bu durumu, *“Öğretmen ve akademisyenin, öğrencinin yanında durup bu görüşmeyi yapması sağlanmalı ve gerektiğinde, dönütler verilmeli. Görüşmeden sonra şu şu noktalara dikkat etmesi noktasında öğrenciye dönüt sağlanması oldukça önemli.”* şeklinde dile getirmiştir. Bununla birlikte rehber öğretmenin yanında da bir aile görüşmesine gözlemci olarak dâhil edilmesini *“Sadece sınıf içerisinde değil rehber öğretmen, örneğin öğrenciyi alıp bir aile görüşmesinde yanında bir gözlemci olarak tutabilir. Bununla ilgili öğrenciye bir dönüt sağlayabilir. Çünkü okuldaki rehber öğretmenler bu açıdan da aslında önemli.”* sözleriyle ifade etmiştir. Bu durumun aksine L4 üniversitelerinin uygulama yönergelerinde aile boyutu olduğunu, *“Öğrenciyle ilgili aile görüşmesi yaptık. Aile görüşmesi dışında öğrenciyle ilgili öğretmen görüşmesi de yaptık. Bu süreçler çok güzel aslında.”* şeklinde ifade etmişken aile görüşmesi yapmanın kendisine sağladığı katkıyı ise *“Özellikle aile görüşmesi bizim bizi böyle çok etkileyen kısım oldu. Çünkü ailelerden çok güzel şeyler geri dönüşler aldık.”* sözleriyle aktarmıştır.

Katılımcılar, öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında kazandırılması gereken yetkinliklerin yanı sıra öğretmen adaylarının bu dersi alabilmesi için belirli yeterliliklerinin olmasına yönelik de görüş bildirmişlerdir. A2, öğretmen adaylarının dersi erken yıllarda almak istemelerini, *“Üstten ders alma diye bir durum var üniversite senatolarından geçmiş pek çok üniversitede üstten ders alma, üçüncü sınıftaki öğrenci üstten ben stajı almak istiyorum diyor. Dördüncü sınıfın boşa çıkartmak istiyorum diyor KPSS çalışacağım diyor”* diye aktarmışken A2 de öğretmen adaylarının dersi geçmek için yeterli donanımları olup olmadığına bakmaksızın dersi almak istemelerini *“Ön koşul koyamadığınız için, uygulama dersleri hariç mesela işte ikinci üniversitesini okuyan kişiler uygulamaya geçiyorlar. Talep var, engelleyemiyorsunuz onu. Yani danışman vermiyor ama dekanlıktan veya benzeri yerden alıyor.”* diyerek aktarmıştır. Benzer bir durumun kendi arkadaşları arasında da olduğunu *“Benim şu an bir arkadaşım var. Uygulamalı Davranış Analizini almamış öğretmenlik uygulaması dersi alıyor.”* diyerek aktaran L2 öğretmenlik uygulaması için ön koşul konması gerektiğini ise *“Ya şunu söyleyebilirim, bana kalırsa dördüncü sınıfta olması doğru bu dersin ama bu dersi alabilen öğrenciler için bir ön koşul olarak tüm teorik derslerin verilmesi gerekiyor. Tamamlanması gerekiyor.”* sözleriyle bildirmiştir. A2 de uygulamanın alınması için belirli derslerin geçilmiş olmasının yanı sıra yüksek bir başarı ile geçilmiş olması

ölçütünün konması gerektiğini “*Mesela UDA, BEP, özel eğitimde değerlendirme, ondan sonra aile eğitimi gibi derslerde minimum 75 başarının koşul olarak konulması gerektiğini düşünüyorum.*” diyerek aktarmıştır. Teorik derslerin yanı sıra A9 öğretmenlik uygulamasında başarı artışı sağlanması için uygulamalı derslere yönelik de düzenlemeler yapılması gerektiğini belirtmiştir. Uygulamalı ders sayısının arttırılması gerektiğini “*Son sınıftan önce ikinci ve üçüncü sınıfta okul deneyimi yani o deneyim derslerini artırmalıyız.*” sözleriyle aktaran A9 kendi yaptıkları düzenlemeleri ise “*Biz mesela artırdık. Erken çocuklukta okul deneyimi var mesela. Erken çocukluk eğitim hizmeti veren kurumlara gidecek çocuklar. Ya da işte mesleki eğitimle ilgili deneyimi olacak. Alt yapısında bu tür dersler sağlarsak o zaman hazırlarız uygulamaya.*” sözleriyle belirtmiştir.

L2, yeterli donanım sağlanmadan arkadaşının öğretmenlik uygulaması dersini alabilmesini şu sözleriyle eleştirmiştir.

“Bakın 12 hafta boyunca gitti bir maddi emek verdi, manevi emek verdi. Sonucunda ne elde etti? UDA’yı bilmiyor, davranışları nasıl yazılacağını bilmiyor, ÖDS kaydını nasıl yazılacağını bilmiyor. Niye verdiniz? Bakın, birinci sınıfa gelmiş ikinci üniversiteliler, dördüncü sınıftaki öğretmenlik uygulaması dersini alırlar. Onlar için tek bir şey var bir an önce mezun olmak. Onlara desek ki bir dönemde mezun olacaksınız; evet derler. Ama bir sistem bu unsurları denetlemezse bunların önüne geçemeyiz. O kızın bence bir suçu yok. O kıza bunu sağlayanlar suçlu.”

Fakültelerde MEB’in ilişkisinin arttırılmasını öneren A2 bu durumu “*Eğitim fakültesiyle Milli Eğitim Bakanlığı ilişkisinin sadece bir dijital model üstünden değil de çok daha bürokratik düzeyde de yapılması gerekiyor.*” şeklinde aktarmışken benzer şekilde A3 de MEB ve Üniversiteler arasında ortak bir takvim programının geliştirilmesi gerektiğini “*Zaten vakit kaybı çok fazla. Milli Eğitim bizden önce başlıyor. Bir hafta ara tatilleri var, okul kapanıyor, işte bizim vize final haftamız başlıyor. Nasıl olur yine bir oturup çalışmak gerekiyor*” şeklinde belirtmiştir.

Öğretmen adaylarının MEB’in işleyişi ve şartları hakkında bilgilendirilmesi gerektiğini öneren katılımcılardan A10 Bu durumu “*İdareci karşılarsa alsa öğrencilerimizi, anlatsa okul işleyişini, dinamikleri, işte özlük haklarını gibi...*” sözleriyle aktarmıştır. Benzer şekilde A11 de bu duruma ilişkin öğretmenlerden yardım aldığını “*Yani nasıl toplantı tutanağı tutuluyor. Çünkü o veli toplantılarını falan hep tutanağının tutulması lazım. Onların imzalatılması lazım falan öyle süreçleri var. Yani*

öğretmen arkadaşlardan ben kendi adıma böyle bir ricada bulundum.” sözleriyle aktarmıştır. A4 de “Eğer bir tam anlamıyla bir öğretmen oluşturmak istiyorsak. Zorluklarla nasıl başa çıkılır? Biz çocuklara bunu göstermiyoruz. Halbuki farklı toplumsal sorunlarla karşılaşacağımız zaman bu problemlerin çözümüne yönelik olarak bir sürece dahil olmuyorlar.” sözleriyle öğretmen adaylarının sosyal yapı ve toplumsal ilişkilere yönelik de bilgilendirilmediğini ifade etmişken öğretmen adaylarının desteklenmesi gerektiğini ise “Belli problem durumları oluşturulabilir okullarda müdür ya da yönetim, yönetimden ve diğer paydaşlardan sürecin tanıtımı, süreçte ne yapılabilirne yönelik olarak bir şey sağlanabilir, ortam sağlanabilir.” şeklinde aktarmıştır.

L7 dönem başında MEB’in işleyişi hakkında bir toplantı yapıldığını ancak toplantı içeriğinin tamamen yasaklar üzerine kurulu olduğunu, “Yani ilk hafta bizimle de bi toplantı yapıldı [.....] idareciler bize ne yapmamamız gerektiğini söyledi. Bunları yapmamalısınız. Bunlar, bunlar, bunlar yasak. Okulda bunları yapmayın; başarılar dendi bitti.” diyerek aktarmış ancak yasaklar yerine yapılması gerekenler hakkında bilgilendirme yapılması gerektiğini ise “Ama siz bunu yapsanız daha iyi olur, şunu yapsanız daha iyi olur... Öğretmenlik hayatınız boyunca bunu yapacaksınız diye hiç bilgilendirici bi konuşma olmadı. Bunun olması gerekiyordu bence.” sözleriyle vurgulamıştır. Benzer şekilde A6 da belirli aralıklarla süreçteki tüm paydaşların ortak katılımı sağlanarak toplantı yapılması yönündeki önerisi şu şekilde bildirmiştir:

“Dönemin başında işte okul müdürü, oradaki öğretmenler, işte öğretmenlik uygulamasını alan öğrenciler ortaklaşa bir toplantı yaparak; Biz yöneticilerden neler bekliyoruz, öğretmenden neler bekliyoruz, rehber öğretmenden neler bekliyoruz? Öğrenciden beklediğimiz şeyler neler? Bunların açıklıkla konuşulması yani dikte edilmeden, herkesin birbiri hakkında ve kendi sorumlulukları hakkında görüş bildirilmesi ve bunun aralıklı olması. [.....] Bir işte yuvarlak masa toplantısı yapılabilir.”

A6 bu toplantılarda özellikle öğretmen adaylarının fikirlerinin alınması gerektiğini “Ama bu toplantılarda öğretmen adaylarını konuşturmak önemli. Yani sen neler gözlemledin örneğin? Yani sadece onu gözlemlemek değil.” diyerek ifade etmişken toplantıların genel mantığını ise “Bu toplantılar çok uzun sürmesine de gerek yok ama neredeydik, ne olduk, neden olmadığını da soruların bence cevapları oldukça önemli. Kendimizi düzeltme açısından” diyerek açıklamıştır.

Uygulama akademisyenin sorumluluğuna yönelik de değerlendirmelerde bulunan katılımcılardan A9 öğretmenlik uygulamasında akademisyenin sorumluluğunun

azaltılması gerektiğini; zaten ders saati bakımından da bu durumun böyle yapılmaya çalışıldığını “*Öğretmenlik uygulaması yürütecek akademisyene düşen görevin çok az olması lazım aslında, sorun oradan kaynaklı. Yani akademisyen daha çok görev aldığı için rayında gitmiyor. Oysa öğretmen aslında şu anki mantık 2 + 6 öğretmenin üzerinde görev.*” sözleriyle ifade etmiştir. Ayrıca A9, MEB öğretmenlerine nasıl bir mentörlük yapacağı konusunda eğitim verilmemesinin sürece olan yansımalarını “*Ama öğretmenleri biz hazırlamadığımız için mentorluğa; neye ne kadar karışacağı konusunda öğretmenin çok fikri olmadığı için iş başında eğitim sağlayamıyoruz işte o zaman kâğıt üzerinde kalan, verimli geçmeyen öğretmenlik uygulaması oluyor.*” şeklinde ifade etmişken, öğretmenlere eğitim verilmesi gerekliliğini “*Öğretmenlere öyle bir eğitim sunulmalı ki öğretmenler artık öğretmen adayını yetiştirebilecek, iş başına yetiştirebilecek yeterliklere sahip olmalı*” diyerek vurgulamıştır.

Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında mentörlüğün önemini “*Bence öğretmenlik uygulaması dersinde şöyle, hani biz oraya aslında biraz atılıyoruz ve kalıyor gibi oluyor. Öğretmenlik uygulamasında süpervizörlük geliştirilebilir. Yani danışmanlarımız var ama biraz yetersiz kalıyor açıkçası.*” diyerek ifade eden L3, MEB bünyesinde alternatif bir sistemin geliştirilmesi gerektiğini “*Bu işi daha üniversite eline bırakmak yerine neden MEB bazında bir süpervizörlük platformu oluşturulmasın öğretmenlik uygulaması adaylarına bizim ulaşabileceğimiz. Hani gerçekten bu işe gönüllü olan MEB’de, öğretmenlik yapan çalışanlar olabilir.*” diyerek aktarmıştır. L3 bu uygulamanın mesleğe başlayınca da belirli süre devam etmesini gerektiğini şu sözlerle ifade etmiştir:

“Hatta bunun bence öğretmenliğin birkaç senesinde de devam etmesi gerektiğini düşünüyorum. Yeni öğretmen adaylara süpervizör ya da mentör ya da koç atanması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü siz öğretmen olduğunuzda da aslında problemler bitmiyor ve şey kalıyorsunuz. Bir şeyleri hep sormak konusunda ya çekingen kalıyorsunuz ya eksik kalıyorsunuz. Özellikle yasa, yönetmelik, sorumluluk haklarını, sorumluluklarınız neler? Mesela karşılaştığımız okulda bir sorun olsun. Bunu, bu sorunu danışabileceğiniz ve bu konudaki haklarınızı bize öğretebilecek ya da size yol gösterebilecek ya da özellikle veli öğretmen ilişkilerinde öğrencinizin hakkınızı nasıl savunabilirsiniz? Öğrencileriniz öğrencilerinize yönelik ne yapılırsa siz bir aksiyonda bulunabilirsiniz.”

Aynı şekilde L3 mentörlük uygulamasının uzaktan da yapılabilir olduğunu ve mentörün uzaktan olması sebebiyle iş yeri koşullarından bağımsız bir yönlendirme yapılabileceğini şu şekilde ifade etmiştir:

“Yani idarenin ve o ortamın baskısı altında kalmayan, gerçekten objektif bir şekilde sizin durumunuzda sizi değerlendirebilecek ve yardımcı olabilecek bir süpervizörlük sistemi, mentörlük sistemi bu online olarak yapılabilir. Hani MEB bazında hani buna yönelik bir nasıl diyeyim, bir görevlendirme yapılabilir, işte 4-5 kişi verilebilir. Hani bu şekilde birkaç sene devam ederse en azından adaylık süresince hem öğretmenlerin son sınıfında aday olarak daha sonra atandıkları yerlerde eğer atanırlarsa devlette hani ihtiyaçları olan noktalarda danışabilecekleri bir kişi olması lazım.”

L3 mentörün iş yerinden olması durumunda merkezin taşıyıcı değil de taşranın taşıyıcı şekillendirdiği bir yapının çarkına girildiğini ise şu sözleriyle vurgulamıştır.

“Çünkü bizim danışabileceğimiz bir şey yok. Yani bir otorite yok. Gerçekten işi tam olarak alabileceğimiz ya da öğrenebileceğimiz hep birilerinin eline bakıyoruz ya da hep birileri bize doğru bilgiyi verecek mi? Hani bizim aslında o şeye ulaşımımız zor şu an. Bir yardımcı ulaşımımız zor ki bence bu yeni atanan arkadaşlarımda da ben aynı şeyi görüyorum. Hani bir şeyleri yaparken bir okula gittiklerinde ya o okulun hiyerarşisinde işler nasıl yürüyorsa onun çıkarına göre şekil almak zorunda kalıyorlar, iyi veya kötü ya da hani çömez olarak işte oradaki işte partnerinden sormayı öğrenmeye çalışıyor.”

Katılımcılar, uzaktan mentörlüğün dışında, görevi yalnızca uygulama öğretmeni yetiştirmek olan ve bu amaçla istihdam edilmiş görevlilerin olduğu mevcut sisteme alternatif bir sistem önerisinde de bulunmuşlardır.

A12 tasarladığı sistemi “*Öğretmenlik uygulaması ya da sahaya dönük uygulamayı yürütecek kişilerin olması gerekiyor. Uzmanların olması gerekiyor.*” şeklinde ifade ederken bu kişilerin görev yeri ve eğitim düzeyinin ne olması gerektiğini ise, “*Bunu yapacak kişilerin rektörlük bünyesinde, o bölüm bazında uzman olarak alınıp en az yüksek lisanslı tamamlamış kişilerin uzman olarak girmeleri gerekiyor.*” diyerek ifade etmiştir. Benzer şekilde A6 da her okulda bir özel eğitim öğretmenin koordinatör olarak istihdam edilmesine yönelik düşüncesini “*Bu öğretmenlerin de derse girmemesi, tüm bu süreçlerin yönetilmesi sürecinde aktif rol oynaması; işte çocukla örneğin bir BEP hazırlanacak, süreci tasarlaması, dahil olması, staj sürecinde ne yapılacak noktasında dönüt verilmesi...*” sözleriyle dile getirmiştir. L11 ise uygulama okulunda her an ulaşabilecekleri, uygulamaya dair görüş sorabilecekleri bir öğretmen olmasına yönelik düşüncesini “*Öğretim sürecinde MEB’te direkt Hocam ben bunu öğrenmedim, yani bilmiyorum bu konuda bilgim yok şimdi ne yapayım diye açıkça sorabilmeyi isterdim ama*

bazen çok mümkün olmuyor.” şeklinde aktarmıştır ve öğrenmek istedikleri şeyleri uygulama okulundaki öğretmenlere doğrudan soramadıklarını yönelik düşüncesini ise “Dediğim gibi çekindiğimiz durumlar oluyor çünkü size bunu öğretmediler mi tepkisiyle karşılaşmaktan korktuğumuz oluyor.” diyerek belirtmiştir.

Uygulama yönergeleri ve öğretmen adaylarından beklenen işlere ilişkin de değerlendirmelerde bulunan katılımcılar, evrak işlerini tamamlamak için çok yoğun bir mesai harcandığını bunun kısaltılması gerektiğini bildirmişlerdir. Çok uzun bir yönergeleri olduğunu belirten A12 *“Yani bizim 25 sayfalık staj yönergemiz var. O staj yönergesinin 25 sayfanın yapılmasını mümkün değil.”* diyerek öğretmen adaylarından beklenenle gerçekte olan arasında büyük bir fark olduğunu ve bu beklentilerin daha gerçekçi seviyelere çekilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Uygulama yönergelerine ilişkin bir diğer öneri ise üniversiteler arası standart bir uygulama yönergesi geliştirilmesidir. Bu durumla ilişkili olarak A11 kendi üniversitelerinde uygulamanın zor geçtiğini *“Ya biz bunların canını çıkarıyoruz; yapsınlar, etsinler, az not veriyoruz, kıt not veriyoruz, olmadı diyoruz...”* şeklinde ifade etmişken bu durumun her üniversite için benzer olmadığını ise *“Sonra diyoruz ki ya biz bu çocukları bu kadar zorluyoruz da filanca üniversiteden mezun olan çocuk acaba stajını nasıl geçirdi? Hani nasıl mezun oldu?”* diyerek belirtmiştir. Bu durumun yaşanmaması için ulusal bir standart geliştirilmesi gerektiğini *“Türkiye genelinde özel eğitim bölümündekiler şöyle, şöyle, şöyle, şöyle olur. Şöyle mezun olur diyebileceğimiz; şöyle bir öğretmenlik uygulamasından geçiyor diyebileceğimiz ulusal bir planımızın olması lazım.”* diyerek aktarmış ve uygulama açısından üniversiteler arası değil dönemler arasında dahi fark olduğunu ise *“Biz mesela bir önceki senedekilerden üç tane öğretim bekliyorduk, bu yıl bire düşürdük. Bir önceki mezunumuzla şimdiki mezunumuz arasında bile fark var yani hani düşündüğünde. Bunun bir standartlaştırılması gerektiğini düşünüyorum.”* diyerek vurgulamıştır. Uygulama yönergesine ilişkin bir diğer öneri ise standart bir yönerge yerine uygulamaya gidilen okulun şartlarına göre farklılık gösteren birden fazla yönergenin hazırlanmasıdır. A12 bu önerisini *“İhtiyaca yönelik bir şeyin düzenlenmesi gerekiyor orada yönergenin yani matbu bir düzenlemeden ziyade öğrencinin gittiği yerdeki okuldaki şartlara göre bir yönergenin sınıfın düzeyine göre bir yönergenin düzenlenmesi gerekiyor”* diyerek ifade etmiştir.

Yönergede bulunan bazı maddelerinin uygulamayı daha da zorlaştırabileceğine ilişkin görüşler de bulunmaktadır. A3 bu durumu, *“Şimdi çocuklar bir okula gidiyorlar.*

O okulda zaten çocukların değerlendirmeleri var. Öğretmenlerinde dosyaları var, her şeyi var” sözleriyle ifade etmişken buna rağmen akademisyenlerin evrakların yeniden hazırlanması istemesini “Biz diyoruz ki işte bu çocuklarla siz sıfırdan karşılaştınız, sıfırdan değerlendirin. Hedefler belirleyip bir şey yapın, iş yapın. Sonra da bunların raporlayın şeklinde. Hâlbuki raporları var işte. Çalışılan hedefler var, orada bir sınıf bir düzeni var vesaire.” şeklinde aktarmıştır. Hazırlık sürecinin kısaltılması gerektiğini “Bence bu işlerden ziyade gidin çocukların dosyalarına bakın. Ne çalışılıyor? Hedeflerini görün, ders planına adapte olun ve çocuklarla çalışmaya başlayın. Yani o ilk hazırlık aşamasını kısaltmamız gerekiyor.” şeklinde ifade etmişken evrak işlerini “Özel eğitimin en çok bence anlaşılamayan ve yüzü soğuk olan kısmı bu evrak ve o dosyalar kısmı.” olarak tanımlamış ve “Hâlbuki bir çocuğu tanıtan bir a 4 kâğıdı yeterli.” diyerek sürecin kolaylaştırılmasına ilişkin düşüncesini “Pratikleştirmek, hızlandırıp ve haftada bir gün ziyaret ettikleri bir yer değil de bir işe gider gibi, öğretmen adayının oraya gidip o çocuklarla her gün çalışması, her gün orada bulunması bence daha iyi olur.” diyerek ifade etmiştir.

DÖRDÜNCÜ BÖLÜM

4. SONUÇ, TARTIŞMA ÖNERİLER

Ivancova, Creswell ve Stick; (2006) karma araştırma entegrasyonunun iki temel yolu olduğunu belirtmektedirler. Bunlardan ilki; çalışmanın ikinci boyutu olan aşamayı, ilk aşamada elde edilen veriler ışığında yapılandırarak her iki yöntemi *birbirine bağlamak* (sıralı desenler için); bir diğeri ise çalışma sonunda *nicel ve nitel bulguların ilişkilendirilerek* (tüm desenler için) bütünsel çıkarımlar yapmaktır. Plano-Clark (2019), bu ilişkinlendirme sürecindeki temel hususu; çalışmanın nicel ve nitel bileşenlerinden elde edilen verilerin, “birbirlerine söyleyecek bir şeyleri olması” şeklinde ifade etmiştir. Çıkarım yapmanın dinamik ve etkileşimli bir şekilde ilerlediğini belirten Teddlie ve Tashakkori (2015) de benzer bir metaforu kullanarak, araştırma bulgularının etkili sunumunun *sesli düşünme sürecine benzediğine* inanıldıklarını belirtmişlerdir.

Bu bağlamda, mevcut özel eğitim öğretmen yetiştirme sürecinin incelenip, süreçte yer alan paydaşların görüşleri doğrultusunda nasıl bir hizmet öncesi özel eğitim öğretmenliği sürecinin yürütüldüğünün ortaya konması ve sürecin iyileştirilmesine yönelik öneriler sunmak amacıyla açıklayıcı sıralı karma araştırma olarak desenlenen araştırmanın yöntem bölümünde, yöntemlerin *birbirlerine nasıl bağlandığı* açıklanmıştır. Araştırmanın sonuç bölümünde bulgular genel olarak özetletlenerek çeşitli yorumlar yapılmıştır. Tartışma bölümünde ise her iki boyuttan elde edilen bulgular *ilişkilendirilerek* tümleşik çıkarımlar yapılmaya çabalanmıştır. Ayrıca bu çıkarımlar, alanyazındaki çalışmalar ile karşılaştırılmıştır. Ardından araştırmanın sınırları ve sınırlılıkları belirtilerek uygulamaya ve gelecekte planlanacak olan çalışmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

4.1. Sonuç

Araştırmanın bulgularına bakıldığında;

- ✓ Alanların birleştirilmesinin doğru olmadığı.
- ✓ Programın kapsayıcı olmadığı, akademisyenin uzmanlık alanına bağımlı olduğu, tipik gelişimin göz ardı edilerek gelişim ve öğrenmeye dair bilgilerin kazandırılmadığı, program ile çalışma sahası arasında kopukluk olduğu, her alana yönelik ders koyma gerekliliğinden kaynaklı olarak programın çok yoğun olduğu, program kapsamında öğretmenin aydın rolünün göz ardı edildiği

- ✓ Ders sayısı çok olmasına rağmen yeterli teorik bilgi sağlanmadığı ya da alt yapısından kopuk, sık bir teorik eğitim verildiği, uygulamalı ders sayısının yetersiz olduğu ve yeterli dönüt sağlanamadığı.
- ✓ Öğretmen adayı ve akademisyen sayıyı, akademisyenlerin iş yükü ve ölçme değerlendirme sürecindeki yetkinliğine bağımlı olarak kalitesiz bir ölçme değerlendirme sürecin yürütüldüğü, Bölüme giren hemen herkesin bir şekilde mezun olduğu.
- ✓ Öğretmenlik uygulaması sürecinde farklı tanı grubundan bireylerle, farklı okul kademelerinde ve farklı eğitim kurumlarında uygulama yapılamadığı, uygulama dersi kapsamında yalnızca sınıf içi rollere odaklanıldığı, öğretmenlik mesleğine ilişkin diğer rollerin ve becerilerin göz ardı edildiği, öğretmen adaylarının not kaygısıyla inisiyatif alamadığı, akademisyenlerin uygulamaya gitmediği ve öğretmen adaylarına yeterli dönüt sağlamadığı.
- ✓ Akademisyen niteliğinin yetersiz bulunduğu yayın yapma baskısının akademisyenin sınıf içi niteliğini olumsuz yönde etkilediği, hem yetiştirilme sürecinde hem de meslek içerisinde akademisyen niteliğini arttıracak önlemlerin alınması gerektiği; öğretmen adaylarının ise iş bulma kaygısıyla bölüme yerleştiği, düşünmeye kapalı ve motivasyonlarının düşük olduğu, sözlü ve yazılı dili etkin bir biçimde kullanamadığı.
- ✓ Özel yetenek alanının temel eğitim alanına geçirilmesi, yetersizlik alanlarının ayrılması, özel eğitim öğretmenliğinin sınıf öğretmenliği programının üzerine inşa edilmesi, researcher (araştırmacı)- lecturer (aktarıcı) ayrımının yapılması, yayın baskısının azaltılması, akademisyen sayısının artırılması.
- ✓ Programın süresinin arttırılması, uygulama yoğun bir program tasarlanması, bölümler bünyesinde uygulama birimlerinin kurulması, bölüme özgü derslerin açılması, değerlendirme saatlerinin arttırılması, kampüs içinde öğrencilerin etkileşimini arttıracak mekânların çoğaltılması, öğretmen adaylarının bilimsel okur-yazarlığını geliştirici önlemler alınması.
- ✓ Ders içeriklerini tasarlarken öğretmen adaylarından da görüş alınması, derslerde öğretmen adaylarının daha aktif olmasının sağlanması, sınavların kapsam geçerliliğinin sağlanması, sürece dayalı değerlendirme yapılması, sınav sonrası dönüt verilmesi derslerde özgür tartışma ortamlarının yaratılması.
- ✓ Akademisyenlerin uygulama okuluna gitmesinin sağlanması, farklı tanı gruplarından bireylerle, farklı okul kademelerinde farklı kurumlarda uygulama yapılmasının sağlanması, yaz döneminde de uygulama yapılması, öğretmen adaylarına uygulamada ücret ödenmesi.

şeklinde sıralanabilecek pek çok bulgu ve önerinin olduğu görülmektedir.

Araştırmanın her iki aşamasından toplanan bulgulara genel olarak bakıldığında birbiri ile neredeseysen ayrılamayacak kadar iç içe geçmiş, pek çok açıdan birbiri ile tekrarlı olarak etkileşime giren ve sorun mu yoksa sonuç mu olduğu net olarak ortaya konamayan pek çok durumun saptandığı ifade edilebilir. Temel amaçlarından birisi de

nasıl bir hizmet öncesi özel eğitim öğretmenliği sürecinin yürütüldüğünün ortaya konması olan ve bu amaçla geniş bir perspektiften derinlemesine veri toplanmaya çalışılarak tasarlanan bu araştırmanın en net sonuçlarından biri; Türkiye’de yürütülen hizmet öncesi özel eğitim öğretmenliği programının; bölümün şartlarına göre (akademisyen sayısı, akademisyenin uzmanlık alanı, kontenjan vb.) çok fazla değişkenlik gösterdiği. Diğer bir ifade ile Türkiye’de özel eğitim programı bulunan üniversite sayısı kadar özel eğitim öğretmenliği programı vardır denebilir. Hatta bu sayı bazı üniversitelerde değişen programlardan mezun olamayıp, okulu uzatan öğretmen adayları sebebiyle birden fazla bile olabilmektedir. Özel eğitim alanında olup da bu çalışmayı okuyan hemen herkesin, çalışmanın pek çok yerinde kendi eğitim aldığı ya da eğitim verdiği fakültede yürütülen programla uyuşan ya da çelişen pek çok bulguya rastlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın bulguları, özellikle ulusal alanyazında bulunan pek çok çalışma ile (Dedeoğlu, Durali ve Tanrıverdi, 2004; Ergenekon, Özen ve Batu, 2008; Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014; Yücesoy-Özkan vd., 2019) doğrudan benzerlik göstermektedir. Yıllardan bağımsız olarak özel eğitim alanında, ikisi birbiri ile doğrudan ilişkili; üç temel sorun olduğu söylenebilir. Bunlar, akademisyen kalitesi, akademisyen kalitesine bağımlı olarak derslerin verimsizliği ve uygulama eksikliğidir. Bu sorunların giderilmesi adına verilen en yaygın öneriler ise akademisyen kalitesinin artırılması, derslerin daha verimli işlenmesi ve daha fazla uygulama yapılmasıdır. Tartışma bölümünde de görüleceği üzere başka değişkenlere gereken önem verilmeden yalnızca uygulama süresinin artırılmasının öğretmen niteliğini değiştirmeyeceği düşünülmektedir. Geriye programın kalitesini doğrudan etkileyen başat unsurlar olarak akademisyen kalitesi ve bu kaliteye doğrudan bağımlı olarak derslerin niteliği kalmaktadır.

1982 yılında YÖK’ün kurulması ve öğretmen yetiştirme görevinin eğitim enstitülerinden alınarak eğitim fakültelerine devri ile başlayan bu süreçte hem eğitim fakültesi hem de eğitim fakültesi akademisyeninin varlığı ve rolü her zaman tartışıla gelen bir konu olmuştur. Ataman (1998), bakanlık bünyesindeki öğretmen yetiştiren kurumların YÖK’e devri esnasında çeşitli akademisyenlerin; üniversitelerin bilim üretilen özerk kuruluşlar olduklarını, bilim insanlarının, üniversiteden mezun olan kişilerin nerede ve nasıl istihdam edileceği ile ilgilenemeyeceklerini; şayet bunu yaparlarsa meslek okullarına dönüşeceklerini ifade ettiklerini söylemiştir. Bu yeni yapılanma sürecinde personel kadrosu da büyük bir tartışma konusu olmuştur. Korkut (1987’den aktaran

Ataman, 1998) Eğitim enstitüsü personelinin yaklaşık %20'sinin (280) 41 sayılı KHK ile MEB'e geri dönerken %80'inin ise (1154) önce lisans tamamlama sonra yüksek lisans ve doktora programlarına katılarak, üniversite yapılanması içerisinde yer aldığını aktarmıştır. Bu durumun, eğitim enstitüsü personelinin asli unsuru olan öğretmen yetiştirmenin yanı sıra belirli akademik şartları da sağlamasına yönelik atılan ilk adım olduğu söylenebilir.

Öğretmen yetiştirme sürecindeki kırılma anının buradan başladığı düşünülmektedir. Çünkü eğitim fakültesi personeli öğretmen mi yetiştirecektir yoksa üniversitede kalmak için kendisinden beklenen şartları mı sağlayacaktır? Diğer bir ifade ile öğretim üyesi açısından öğretmen yetiştirmek asli bir görev midir yoksa lisans dersine girmek maaş karşılı yapılacak işlerden biri haline gelen talî bir unsur mu olmuştur?

Bu sorulara yanıt bulabilmek için yapılması gereken şeylerin başında, YÖK'ün öğretim üyesinden ne beklediğine bakılması gerektiği düşünülmektedir. Zira YÖK'ün akademisyenden beklentisinin, akademisyenin kendini şekillendirmesinde önemli bir rol oynayacağı varsayılmaktadır. YÖK, akademisyenden yayın yapmasını bekler; makale yazmasını, kitap ya da kitap bölümü yazmasını, kitaba editörlük yapmasını, sözlü ya da poster bildiri yapmasını bekler... YÖK, akademisyenden proje yapmasını bekler, projede yürütücü ya da araştırmacı olmasını... YÖK, akademisyenden dergilerde editörlük yapmasını, hakemlik yapmasını bekler, yanı sıra yayınlarının da atıf almasını bekler. YÖK, akademisyenden lisansüstü derslere girmesini, tez yönetmesini, komitelerde görev almasını, jürilerde yer almasını bekler... Ayrıca YÖK, idari görevleri de yerine getirmesini bekler akademisyenden; tabii bir de öğretmen yetiştirmesini...

Peki, öğretmen yetiştirmek bir akademisyenin akademide var olabilmesi için ne derece katkı sağlamaktadır? Örneğin bir akademisyenin 2024 yılında doçentlik atamasına başvurabilmesi için en az 100 puan toplaması gerekmektedir ancak bu puanın en fazla 6'sı eğitim öğretim faaliyetlerinden alınabilir. Ki bu 6 puan yalnızca lisans değil lisansüstü derslerden de toplanabilir. Diğer bir ifade ile bir akademisyenin akademide kalıcı olarak kadro sahibi olabilmesi için 100 birimlik enerjisinin en fazla 6'sını eğitim öğretim faaliyetine ayırabilir. Bunun dışında ayırdığı her zaman dilimi, öğretmen adaylarının gelişimleri için yapacak olduğu hemen her faaliyet kendisinin akademideki varlığına doğrudan bir tehdittir denebilir.

Günümüzde sıkça kullanılmasına rağmen sanılanın aksine "deadline" ifadesinin karşılığı teslim tarihi değil, ölüm hattıdır. Akademisyenler çıktıkları bu kariyer

yolculuğunda defalarca karşı karşıya kalır bu ölüm hattı ile. Belirli bir tarihe kadar yüksek lisans derslerini vermelidir yoksa ilişkisi kesilir; tezini sunmalıdır yoksa ilişkisi kesilir; doktora derslerini başarı ile tamamlamalıdır yoksa ilişkisi kesilir; doktora yeterlilik sınavından geçmelidir yoksa ilişkisi kesilir; tezini sunmalıdır yoksa ilişkisi kesilir; atama koşulları sağlamalıdır yoksa kadro bulamaz; kadro bulsa yeniden atama koşullarını karşılanmalıdır yoksa ilişkisi kesilir; doçentlik şartlarını karşılanmalıdır yoksa ilişkisi kesilir... Özetle YÖK'ün kendisinden beklediği performans kaygısıyla, sürekli değişen ölçütler karşılamak için var olan enerjisinin en fazla 6'sını eğitim öğretim faaliyetlerine kullanarak akademide var olma peşindedir.

Trajik olan başka bir husus da akademisyenin, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinin en kritik basamaklarından biri olarak sayılan öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında her öğrencisini en az iki kere izleme zorunluluğu bulunurken (MEB, 2021); uygulama dersi kapsamında yaptığı gözlemlerin maaş karşılığı derse sayılmamasıdır. Burada katılımcılardan A10'un *"İşte buradan gidecek atıyorum uzak bi okulda ders verecek, öğretmenle muhatap olacak, öğrenciyi gözlemleyecek... Yani iki saat ayırmak yerine dört saat ayırmak gerektiği bir durum oluyor."* ifadesini ve A1'in *"Staj öğrencisi alan akademisyenin sadece iki saat teorik dersi var görünüyor, Paranın derdinde değilim, para vermesinler ama ders yükü olarak gözükmesi lazım ki akademisyen oraya teorik ders dışında zaman ayırabilsin, gidilsin. Bunun ayarlanması gerekiyor."* şeklinde ifadeleri oldukça manidardır. Yani öğretmen yetiştirme, akademisyenin akademide var olmasına katkı sağlamadığı gibi bu uğurda göstermesi gereken çaba desteklenmek yerine neredeseyde köstekleniyor denebilir.

YÖK'ün (2018) sunuş yazısında dönemin YÖK başkanı Yekta Saraç, eğitimin, ahlaklı ve erdemli insan yetiştirme süreci olduğu ve bu sürecin temel aktörlerinin de eğitim fakülteleri tarafından yetiştirilen öğretmenler olduğunu ifade etmiştir. Eğitimle ilgili kitap, dergi, makale, bilimsel toplantı vb. yönlerden çok ciddi bir artış gözlemlendiğini ancak bu *fakültelerin aslî işlevinin nitelikli öğretmen adayları yetiştirmek olduğu ve bu durumun göz ardı edilmemesi gerektiğini* vurgulamıştır. Ayrıca Saraç, eğitimi; toplumun geleceğini inşa etmede en stratejik konu alanı olarak ifade etmiştir.

Mühendis kelimesi Arapça, *ölçü, ölçek; bir şeyi sınırlayan, kuşatan şekil, ölçme ve hesaplama ile ilgili bilgi ve beceriler* anlamlarına gelen "hendese" kökünden gelmektedir (http-6). Kendilerine toplum mühendisleri payesi verilerek bir toplumun inşasında aktif

olarak rol alacaklarını imasında bulunan öğretmenleri yetiştirecek olan eğitim fakültesi akademisyenleri ise hayatlarının büyük bir bölümünü, sınırlarının içinde mi kalacak yoksa dışına mı itilecek kaygısıyla dâhil olmaya çalıştığı yapıyla (akademi) omuz omuza mücadele ederek geçirirler. Bu şartlar altında bir öğretmen eğitimcisinin kendi varoluş mücadelesinden kurtulup bir toplum tasavvur etmesi ve o tasarımını hayata geçireceği öğretmeni yetiştireceği beklentisi ne kadar gerçekçidir?

Leko vd. (2023) yükseköğretimdeki atama ve terfi kriterlerinin yalnızca öğretmen yetiştirmede değil akademisyenlerin araştırma yöntem seçiminde dahi etkili olabileceğini, akademisyenlerin yayın sayısı kriterlerini karşılamak için karma araştırma yapmak yerine nitel ve nicel boyutları ayrı ayrı yayın yapma tercihinde buluna bileceğini ifade etmiştir.

Öğretmen yetiştirme, özel eğitim akademisyenlerince öncelikli alan olmamıştır. Bu durumun oluşmasında öğretmen eğitime ilişkin deneysel çalışmaların az olması, deneysel bir çalışma yapmak için ciddi bir zaman gereksinimi olması, ya da yetkililer tarafından sürekli değişikliğe uğraması gibi sebeplerin etkili olduğu söylenebilir. (Sindelar, Brownell ve Billingsley, 2010). Benzer şekilde Rock vd. (2016) de kurumların ön görülemeyen doğasına bağlı olması sebebiyle iyi bir öğretmen eğitimi araştırması tasarlanmasının oldukça zor olduğunu ifade etmiş ve öğretmen yetiştirme çalışmalarını son derece karmaşık bir çaba olarak tanımlamışlardır. Sindelar, Brownell ve Billingsley (2010), deneysel verilerden ziyade yoruma dayalı doğası sebebiyle öğretmen yetiştirme alanında gerçekte neyin işe yarayıp neyin işe yaramadığı konusunda net bir fikir beyan etmenin oldukça zor olduğu ve tam da bu sebeple öğretmen yetiştirme konusunda fikir beyan etmenin de beyan edilen fikirleri hedef haline getirmenin de aynı ölçüde kolay olduğunu ifade etmişlerdir.

Öğretmen kalitesinin artırılması ve öğretmen yetiştirme süreçlerinde değişiklik yapma isteği büyük ilgi görmekle birlikte öğretmen kalitesi ile öğretmen yetiştirme arasındaki bağlantı her zaman oldukça karmaşıktır. Bu karmaşıklığın sebebi iyi öğretmen vurgusunun bazen öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ya da toplumsal rolleri üzerine odaklanırken bazen de öğretmenlerin sınıf içi performanslarına ve bunun doğrudan yansımaları olarak öğrencilerinin başarılı olup yüksek puanlar alıp almamasına göre değişen karmaşık bir yapıda olmasıdır (Lee ve Day, 2016). Wang vd. (2011) de kaliteli öğretmenlerin yetiştirilmesinden öğretmen eğitimcilerinin sorumlu tutulması gerektiği dair yaygın bir inancının olmasına rağmen kaliteli öğretmen eğitimi kavramının

sınırlarının belirlenmesinin oldukça zor olduğunu ifade etmişlerdir. Bu sebeple öğretmen yetiştirme çalışmalarının iyi öğretmen ve iyi öğretmen eğitimi arasındaki bu karmaşık ilişkiler hakkında daha derin düşünme ve paydaşlar arasında yürütülecek olan tartışmalara ilham vermesi gerektiğini belirtmişlerdir (Wang vd., 2011).

4.2. Tartışma

Araştırmanın bu bölümünde nicel ve nitel basamaklardan elde edilen bulgular, hem birbirlerine entegre edilerek hem de alanyazınla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Bazı durumlarda tartışılan bulgunun araştırmanın hangi boyutlarından geldiği yazılı olarak belirtilmişken bazı durumlarda ise tartışmanın okuyucu dostu olması açısından Nic (+), Nit (+) vb. şeklinde ifade edilmiştir.

4.2.1. Alanların birleştirilmesi

Araştırmanın hem nitel hem de nicel boyutunda alanların birleştirilmesi ve bu birleşmenin sürece etkilerine dair pek çok bulguya rastlanmaktadır. Nicel boyutta pek çok katılımcı, alanların birleştirilmesini bir sorun olarak görürken programın eski halini alması gerektiğini de bir çözüm önerisi olarak sunmuştur. Nitel boyutta da alanların birleştirilmesinin MEB bünyesinde yapılan değişikliğin YÖK tarafından takip edilmesi gerekçe gösterilerek hiçbir bilimsel temelini olmadığı ve bu hali ile kaosa sebep olacağı bulgusu elde edilmiştir. Çalışmalar, genelde öğretmen yetiştirme programlarının (Darling-Hammond, 2013; Erdem, 2015) özel de ise özel eğitim öğretmenliği programlarının gündelik siyasetten ve istihdam politikalarından çok fazla etkilendiğini söylemektedir (Dewey vd., 2017; Billingsley ve Bettini, 2019; Harper, Gilmour ve Galea, 2023).

Benzer şekilde Türkiye’de de Özel Eğitim Öğretmeni yetiştirme sürecinin istihdam politikaları ile doğrudan ilişki içerisinde olduğu söylenebilir. YÖK, alanları birleştirme gerekçesini açıkladığı basın açıklamasında şu ifadeleri dile getirmiştir:

Bölüm içindeki branşlaşmayı, program içinde sağlamayı planlıyoruz. Özel Eğitim Öğretmenliği’ni tercih eden öğrenciler, ilk üç yıl genel olarak ortak dersler, son sınıfta ise tercihleri doğrultusunda alan seçmeli dersler alacak. Yani öğrenciler ortak dersleri aldıktan sonra istedikleri alanda uzmanlaşacak. Böylece, öğretmen adayımız, *işitme, görme, zihinsel engelliler veya üstün yeteneklilerle ilgili olarak kendini geliştirebilecek*, Özel Eğitim Öğretmenliği programı, uluslararası literatürdeki gibi çekirdek müfredat program şeklinde

olacak. Böylece, adaylar öğretmen olduğunda öğrencileri *ister zihinsel engelli ister işitme ya da görme engelli* olsun, bu öğrencilere nasıl eğitim vereceğini bilecek. *Farklı bir engelli grubuyla karşılaştığında sorun yaşamayacak.* Öğretmen, *farklı gruplar için öğretimi nasıl farklılaştıracağını öğrenecek.* Bu şekilde, Özel Eğitim Öğretmenliği konusunda Milli Eğitim Bakanlığı'nın öğretmen atama süreciyle de uyum sağlanacak (http-8).

2016-2018 Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Alanında Yer Alan Alan Seçmeli Ders Havuzu'nda (EK-7) YÖK, uzmanlaşılabilir alanlar olarak belirlediği 6 alt alanın her birinden 10 farklı seçmeli ders açılacağını ve öğretmen adaylarının mezun olabilmesi için istedikleri alt alanların birinden 7; diğerlerinden ise en az 1 seçmeli ders alması gerektiğini zorunlu kılmıştır. EK-10'da yer alan tablo incelendiğinde programlarının birleştirilmesinin ardından neredeyse 10 yıl geçmesine rağmen 2024-2025 eğitim öğretim yılında dahi bünyesinde tüm ana bilim dallarını barındıran bir üniversitenin olmadığı görülmektedir. Fakülteler bünyesinde YÖK'ün belirlediği alt alanların her birine yönelik ana bilim dalında en az 1 akademisyenin bulunduğu ve o akademisyenin açılacak olan 10 dersi de nitelikli bir biçimde yürütebileceği var sayılsa dahi YÖK'ün idaelize ettiği “Özel Eğitim Öğretmeni”ni yetiştirecek bir üniversitenin olmadığı söylenebilir. Alanların birleştirilmesine yönelik tartışma özel yetenek alanının özel eğitime yansması ve yetersizlik alanlarının özel eğitime yansması şeklinde iki farklı başlıkta yapılacaktır.

4.2.1.1. Özel yetenek alanının özel eğitime yansması

Katılımcılar, “Özel Yetenek” alanının neden bu birleşmenin içinde yer aldığını anlamadıklarını, temel eğitime geçmesi gerektiği, Özel Eğitim Öğretmenlerinin zaten BİLSEM'lerde görev almadıklarını ifade etmişlerdir. YÖK'ün, alanların birleştirilme gerekçesine yönelik yaptığı açıklamaya (http-8) bakıldığında; MEB'in (2014) kararı ile çelişen bazı noktalar olduğu görülmektedir. MEB, atamalarda yalnızca üç programdan (Zihin, İşitme ve Görme) mezun olan kişileri Özel Eğitim Öğretmeni olarak atayacağını ifade etmiş; diğer bir ifade ile o günkü adıyla “Üstün Zekâlılar Öğretmenliği” mezunları bu birleşmenin dışında tutulmuştur. Örneğin, birleşmeden önceki son program olan 2015-2016 eğitim öğretim yılında Üstün Zekâlılar Öğretmenliği Programı'na giren biri, 2018-2019 eğitim öğretim yılında mezun olduğunda sınıf öğretmeni olarak atanacaktır. Ancak bir sonraki yıl, aynı akademisyenler tarafından eğitim gören öğretmen adayları ise mezun olduklarında “Özel Eğitim Öğretmeni” olarak atanacaktır. Ayrıca YÖK'ün açıklaması

dikkatle incelendiğinde ilk kısımda öğretmen adaylarının gelişim gösterecekleri alanlar “İşitme, görme, zihinsel engelliler veya üstün yeteneklilerle ilgili olarak kendini geliştirebilecek” şeklinde sıralanmışken açıklamanın ikinci kısmında “üstün yetenek” alanına değinilmemiş ve “İster zihinsel engelli ister işitme ya da görme engelli olsun, bu öğrencilere nasıl eğitim vereceğini bilecek. Farklı bir engelli grubuyla karşılaştığında sorun yaşamayacak.” şeklindeki ifadesiyle “engel” kavramına vurgu yapmıştır. Buradan hareketle böyle bir birleşmenin sadece kağıt üzerinde kalacağı bilinmesine rağmen yapıldığı söylenebilir. YÖK’ün bu açıklamasının bir tespit değil temenni olduğu düşünülmektedir. Çünkü “Özel Yetenek” alanının özel eğitim alanlarından biri olarak sayılmasının sahada karşılığı bulunmamakla birlikte bu durumun öğretim elemanı niteliği ve niceliği açısından pek çok sorunu beraberinde getirdiği söylenebilir (Yılmaz ve Gürgür, 2023).

Özel yetenek alanının özel eğitim alanlarından biri olarak sayılması yönelik pek çok görüş bildirilmiştir. Bunların başında özel eğitim alanında görece kolay akademik kadro bulunduğu için hem lisans hem de lisansüstü eğitimini başka alanlarda yapmış olmalarına rağmen “özel yetenek” alanında kadro bulan akademisyenlerin özel eğitime yerleşmesi ve nitelikli teorik eğitim veremediği bulgusudur. Gesel, Foreman-Murray ve Gilmour (2022) Öğretmen yetiştirme programlarının, öğretmen adaylarını sahanın gerçekleri ile donatmaları gerektiğini çünkü öğretmenlerin profesyonel destek bulamadıklarında birbirlerini kaynak olarak görerek birbirlerine bilgi ve deneyim aktardıklarını vurgulamışlardır. Ayrıcalıklı Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children, [CEC]) (2020) tarafından hazırlanan “Uygulamaya Dayalı Mesleki Hazırlık Standartlarında” da öğretmen adaylarının, hazırlandıkları saha koşullarına uygun tüm yaş, tür ve yetenek düzeyleri ve işbirliği fırsatları için gelişimsel olarak sıralanmış bir dizi uygulama deneyiminden geçmeleri gerektiği ve bu uygulamanın da nitelikli profesyoneller tarafından denetlenmesi gerektiğini ifade edilmiştir. Öğrenim süresi boyunca yetiştiği hiçbir koşulda özel eğitim okullarında bulunmamış bir akademisyenin, öğretmen adaylarını sahanın gereksinimlerine ne düzeyde hazırlayabileceği büyük bir soru işaretidir. Bu durumun yanı sıra “özel yetenek” alanındaki bir akademisyen kendi uzmanlığına yönelik çok kaliteli bir eğitim de vermiş olabilir. Nitekim L3 teorik olarak kaliteli eğitim aldığı özel eğitim alanlarını “Otizm, zihinsel yetersizlik ve üstün açıdan, yani benim çünkü o şu ana kadar yoğun donanım olarak gördüğüm dersler bu üç alan üzerinde oldu.” şeklinde ifade etmiştir. Ancak öğretmen adayının özel yetenek alanında

edindiği bu bilgileri mesleki olarak kullanabileceği bir çalışma alanı bulunmamaktadır. Ayrıca bu akademisyenler, bölümlerde bulunan akademisyen sayısının yetersizliğinden dolayı alanı olmayan derslere de girmek zorunda kalabilir. Özetle bulgularda bahsedildiği gibi başka alanlardan özel eğitime gelen akademisyenler öğretmen niteliğini düşürdüğü gibi bölüm koşulları da akademisyeni niteliksizleştiriyor olabilir.

YÖK, bazı lisans programlarının içerikleri aynı olmasına rağmen farklı isimlerle anıldığı; bu isim kargaşası sebebiyle mezunların karşı karşıya kaldıkları problemleri ortadan kaldırmak maksadıyla alanında yetkin öğretim elemanlarının katılımıyla oluşturulan komisyonlar *marifeti* ve paydaşlarının *önerileri* doğrultusunda, programların isimleri ve içerikleri gözden geçirilerek, sadeleştirildiğini ifade etmiştir. Bu sınıflamalar kapsamında yalnızca “Üstün Zekalılar Öğretmenliği Programına” yönelik şerh düşüldüğü görülmektedir. Konulan şerhler şu şekildedir;

(*) :18.08.2021 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu Kararı ile **Sınıf Öğretmenliği** altına alındı.

(**): 12.04.2023 tarihli Yükseköğretim Yürütme Kurulu toplantısında “Üstün Zekalılar Öğretmenliği Programı”, “**Sınıf Öğretmenliği**” grubundan **çıkılarak** “**Özel Eğitim Öğretmenliği**” grubu altına alındı.

Buradan hareketle normal şartlar altında son mezunlarını 2019 yılında veren bu programdan mezun olan kişiler 2023 yılına kadar olan atamalarda “sınıf öğretmeni” olarak atanırken 2023 yılı ve sonrasında yapılacak olan atamalarda “özel eğitim öğretmeni” olarak atanacağına karar verildiği görülmektedir. Bu karar verme sürecinde ne öğretmen adayının mesleki donanımı ne de sahanın, diğer bir ifade ile özel gereksinimi olan bireylerin eğitsel gereksinimlerinin göz önünde bulundurulduğu söylenebilir.

Çalışma kapsamında Özel Yetenek alanının ne şekilde yapılması gerektiğine yönelik de çeşitli bulgulara erişilmiştir. Bu durumu A8, “*Üstün yetenekliler öğretmeni ya da onlarla çalışılacak bir öğretmenin bence çalışılacak konuda uzman olması gerekiyor, işte matematik konusunda uzman olması gerekiyor, fizik konusunda uzman olması gerekiyor, kimya, müzik, resim konusunda uzman olması gerekiyor. Öyle düşünüldüğünde de bu çocukların tüm ihtiyaçlarını, hizmet verecek bir öğretmenlik, tek bir öğretmenlik alanının olabileceğini düşünmüyorum.*” şeklinde dile getirmiştir. Çitil’in, (2020b) Ataman ile söyleşi şeklindeki çalışmasında da benzer bir bulguya rastlanmaktadır. Ataman, “Üstün Zekalılar Öğretmeni” adı altında tek tip öğretmen yetiştirmek yerine farklı lisans programlarından mezun olan öğretmenlere sertifika

programları düzenlenerek üstün yetenekli çocuklara eğitim hizmet verilmesi gerektiğini belirtmiştir.

4.2.1.2. Yetersizlik alanlarının özel eğitime yansması

Her ne kadar özel eğitim alanlarının birleştirilmesini doğru bulan katılımcılar varsa da genel olarak katılımcıların bu birleşmeyi doğru bulmadıkları ifade edilebilir. Çünkü birleşmeyi doğru bulduğunu ifade eden dört katılımcının ikisinin ilerleyen ifadelerinde birleşmeden kaynaklı pek çok olumsuz ifade yer alırken bir katılımcı yalnızca yetersizlik alanlarının birleştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Doğru bulan son katılımcı olan L1'in ifadesi dikkatli şekilde incelendiğinde birleşmeyi sadece zihin engelliler ve OSB alanlarının birleşmesi olarak anladığı, görme ve işitme yetersizliği alanları hakkında fikir beyan etmediği, özel yetenek alanından ise hiç bahsetmediği görülmektedir. L1'in ifadesi şu şekildedir;

Bu alanlardan kastımız zihin yetersizliği, otizmin hepsi birleştirilmiş olması değil mi Hocam? Bence çok daha iyi oldu. Sadece zihin alanında olsaydı, otizmlilerle ilgili belki de bu kadar bilgiye sahip olamayabilirdik. Bu kapsamda çok daha etkili olduğunu düşünüyorum Hocam. Yani işitme ve görme açısından o kadar etkili midir bilmiyorum ama zihin ve otizmde bayağı kapsamlı bir bilgiyle mezun oluyorsun.”

Birleşmeyi yanlış bulan katılımcılar ise süresi uzatılmadan programların birleştirilmesinin eğitimi niteliksizleştirdiği, uzmanlaşmayı engellediği ve artan ders yükünün öğretmen ve öğretmen adayları üzerinde baskı kurduğunu belirtmişlerdir. Bu bulgu alanyazında yer alan pek çok çalışma ile benzerlik göstermektedir (Büyükalın-Filiz vd., 2018; Ulay, 2018; Aydın ve Şentürk, 2021; Himmetoğlu, Shikhkamalova ve Bayrak, 2022; Aktan, 2023). Eğitim politikaları ve öğretmen yetiştirme programları birbiri ile yakın bir ilişki içindedir. Öğretmen istihdamına dair sorunlar büyüdükçe alınan kararlar ve oluşturulan programlar giderek daha da tartışmalı hale gelir (Brownell vd., 2005). Tek gerekçesi istihdam sürecinin takibi olan bu birleşmenin de öğretmen ve öğretmen adaylarını negatif olarak etkilediği düşünülmektedir. Leko vd. (2012) göre özel eğitim programlarını başarıya ulaştıran etmenlerden biri kaliteli ve uzun süreli bir hazırlık programının uygulanmasıdır. Massey ve Strong (2023) da sıkıştırılmış müfredatın öğretmen kalitesini olumsuz etkileyebileceğini ifade etmişlerdir.

Sıkıştırılmış müfredattan kaynaklı olarak pek çok sorun farklı şekillerle yeniden üretildiği düşünülmektedir. Bunların başında da öğretmen adaylarının özel eğitim alanlarında uzmanlaşamama sorunu gelmektedir. Sıkıştırılmış müfredatın yanı sıra hem nitel hem de nicel boyutta elde edilen bulgulardan birisi de akademisyen sayısının yetersiz olmasıdır. Bu bulgu ulusal alanyazında sıkça karşılaşılan bir bulgudur (Büyükalın-Filiz, 2018; Aydın ve Şentürk, 2021). Sıkıştırılmış müfredat sorunu akademisyen yetersizliği ile birleşince akademisyenlerin alanı olmayan derslere girmek zorunda kalıp nitelikli derslerin yapılamamasına neden olduğu gibi yeterli sayıda nitelikli akademisyen olsa dahi bazı derslerin yoğunluktan kaynaklı olarak programa konulamaması sebebiyle çeşitli özel eğitim alanlarında derinlemesine bir bilgi sunumu yerine yüzeysel bir öğretim yapılmak zorunda kalındığı söylenebilir.

4.2.2. Uygulama (staj) öncesi süreç

Bu kapsamda hem nitel hem de nicel boyutta elde edilen bulgulara bakıldığında dikkat çeken bulgulardan birisi de programda tipik gelişimin göz ardı edilmesi, diğer bir ifade ile gelişim ve öğrenmeye dair pedagojik bilginin yeterince verilmiyor olmasıdır. YÖK (2018), yeni lisans programlarının hazırlanması sürecinde en çok üzerinde durulan konulardan birinin pedagojik yönlerden donanımlı, motivasyonu yüksek, toplumun temel değerlerini ve ideallerini özümsemiş, üstün niteliklere sahip öğretmen adayları yetiştirmek olduğunu vurgulamıştır. Ancak EK-8 (2018-2020) ile EK-9'da (1983-1984) yer alan programlar incelendiğinde hazırlanan ilk programda çok daha fazla gelişim ve öğrenmeye dair ders olduğu, son programda ise çoğunlukla özel eğitim alanlarına yönelik giriş düzeyinde alan bilgisi derslerin olduğu görülmektedir.

Eğitim kalitesi yüksek olan Finlandiya ya da Singapur gibi ülkelerde özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının kapsamlı bir pedagoji bilgisi edinmeleri beklenir (Lavonen vd., 2019; Lim, Thaver ve Loh, 2024). Ancak ulusal alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin pedagojik bilgilerinin yetersiz olduğuna yönelik bulgular vardır (Snyder ve Lit 2010; Karasu ve Mutlu, 2014). Yangın, Yangın ve Pırasa (2018), bu durumun davranışçı kuramın özel eğitim alanında baskın olmasından kaynaklanabileceğini ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin A10 da “*Özel eğitimin temel handikaplarından birisi, kendisini temel bilimlerden sayması. O yüzden de mesela özel eğitim programlarının müfredatların içerisinde en az bulunan şey psikoloji. Psikolojinin de şöyle bir handikaplı tarafı var özel eğitim için; davranışçılık dışında hiçbir başka bir*

varoluş biçimi yokmuş gibi algılanıyor.” sözleriyle görüşlerini ifade etmiştir. Pek çok ders davranışçı ekolün etkisi altında ilerlediğinden öğretmen adaylarının, öğrenmenin kendisine değil de davranışın edinilmesi ya da artıp, azalmasını görebilecekleri bir uygulama alanı (özel gereksinimi olan öğrenci) bulmak için bir an önce uygulamaya geçilmesi gerektiğini düşünüyor olabilirler. Nitekim hem mevcut hem de alanyazındaki pek çok çalışmada (Dedeoğlu, Durali ve Tanrıverdi, 2004; Ergenekon, Özen ve Batu, 2008; Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014; Yücesoy-Özkan vd., 2019) olduğu gibi; bir yandan çok fazla teorik bilginin verildiği, bir yandan derslerin verimsiz geçtiği, bir yandan uygulama eksikliğinin aynı anda bulunuyor olmasının sebebinin bu olduğu düşünülmektedir. Bu duruma ilişkin A9’un neyin, neden yapıldığının kuramsal temelini verilmeden “nasıl yapılır” boyutuna geçildiğini,

Ancak kuramsal altyapısını vermeden veriyoruz. Yani işte evet “Doğrudan Öğretim” diyoruz, bunu anlatıyoruz. Şu araştırmalar yapılmış, bunlar yapılmış, şu basamakları vardır, bu araçlar kullanılır, böyle bir şey yapılır diyoruz. Bununla ilgili çok şey anlatıyoruz ama hangi kurama dayanır, hangi kuramın artılarını, eksilerini almıştır ya da güçlü yanlarını kullanır, bundan söz etmiyoruz. Ya da işte Video Model’den söz ediyoruz. Sosyal Öğrenme Kuramı... Basitçe Sosyal Öğrenme Kuramına dayanır diyoruz ve geçiyoruz. Oysa sosyal öğrenmenin teorisinden, yani kuramsal alt yapısından söz etmiyoruz. Bu anlamda hem evet hem hayır yani yeterince bilgi evet veriyoruz. Dolu dolu çok kitabi bilgiler oluyor yani öğrencinin sorgulayacağı, kendisinin yöntem geliştirebilecek kadar kuramsal alt yapıyı bileceği düzeyde vermiyoruz. Hatta hani bunu hiç sorgulamayacakları kadar hazır hap gibi bilgi sunuyoruz.”

sözleriyle aktararak yalnızca kendisine gösterilen şeyleri yapmaya çalışan, yaptığı işe dair eleştirel düşünme ve sorgulama becerilerinden yoksun bir hizmet öncesi öğretmen eğitiminin verildiğini ifade etmiştir. Gürgür, Girgin ve Uzuner (2012) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmen eğitimcilerinin de öğretmeyi hedefledikleri kazanımları özel gereksinimi olan öğrencinin gelişim düzeyine uygun şekilde vermekte sorun yaşayabildiği bulgusuna rastlanmıştır. A3 de, “Çocuğun bireysel performansını değerlendirip ona uygun bir öğretim tasarlamamanın mantığını çok öğretmiyoruz çocuklara.” diyerek bu durumu ifade etmiş ve öğretmen adaylarına gelişim ve öğrenmeye dair nitelikli bilgi kazandırılmamasın kaynaklı olarak öğretmenlikten ziyade tekniker yetiştirildiğini ve sertifika programlarına olan rağbetin altında yatan gerçek nedenin kaliteli bir pedagojik eğitim verilmemesi olduğunu şu şekilde dile getirmiştir:

“Özel eğitim öğretmenliği giderek bir operatör mesleğe dönüşüyor. Ben aslında burada öğrencilerime de bunu söylemiştim. Ben sizi bir mühendis, bir doktor olarak görüyorum ama siz teknisyen olmakta ısrarcısınız. Bugün bu sertifika programlarının çılğınlarca satmasının sebebi de bu. Aslında biz fakültede çocuklara ders içeri üretmeyi de öğretiyoruz mesela ama onlar bir işte bilmem ne akademinin 8 saatlik hazır ders içeriğini satın alıp sınıflarında kullanmayı tercih ediyor. Yani bir nevi teknisyen operatör oluyorlar.

Alanyazına bakıldığında (Ergül, Baydık, Demir 2013; Aydın ve Şentürk 2021; Himmetoğlu, Shikhkamalova ve Bayrak, 2022) öğretmenlerin sorun yaşadığı alanların başında ailelerle yaşanan problemlerin geldiği görülmektedir. Mevcut çalışma kapsamında da benzer bulgulara erişilmiştir. Katılımcılar öğretmen adaylarına, hizmet öncesi süreçte ailelere yönelik yeterli derinlikte bilginin sağlanmadığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına psikoloji dersleri verilirken yalnızca gelişim psikolojisine yönelik değil çalıştıkları sosyolojik yapının psikolojisini anlayabilecek derinlikte psikoloji derslerin verilmesi gerektiği ifade etmişlerdir. Ayrıca A1 ders programında *“Kesinlikle en azından kültür yani Türkiye sosyolojisi diye ya da ülke sosyolojisi diye bir dersin olması ve sosyolojik analiz yapabilme becerilerini kazandırmak lazım.”* Diyerek bu durumu dile getirmiş ve bireyselleştirmenin doğasına uygun olarak aile gereksinimlerinin giderilmesini ise *“Eğer bireyselleştireceksek, bizim amacımız, ortak bir kültür çerçevesi içerisinde eritilmiş insan figürleri yaratmak değil.”* şeklinde aktarmıştır.

Çalışma kapsamında her iki boyutta da elde edilen ve önemli olduğu düşünülen bir diğer bulgu ise düşük öğretmen adayı motivasyonudur. Katılımcılar, öğretmen adaylarının iş bulma kolaylığı ya da başka bölümlere puanı yetmediği için programa kayıt yaptırdıklarını ifade etmişlerdir. Alanyazında da benzer bulgulara rastlanmıştır (Afat ve Çiçek, 2019; Özgür Yılmaz ve Günlü, 2023). Dünyada eğitim öğretim kalitesinin yüksek olduğu ülkelere bakıldığında öğretmen yetiştirme süreçlerinin birbirlerine büyük oranda benzerlikler gösterdiği ve yapılan şeylerden başında da öğrenci kabulünde motivasyonu yüksek olan adayların programa kabul edildiği görülmektedir (Darling-Hammond 2023). Örneğin Finlandiyada yalnızca iyi puan almak programa kabul için yeterli olmamaktadır. Öğretmen aday adaylarının yüksek motivasyon, ahlaki gelişmişlik ve etkili iletişim becerilerine sahip olmaları gerekmektedir. Benzer şekilde Singapurda da aday adaylarının, öğretmenliğe dair yüksek bir ilgi ve isteği olmasının yanı sıra etkili iletişim

becerilerine de sahip olması beklenir. Aday adaylarında bu donanımlarının olup olmadığının belirlenmesi için mülakatlar yapılmaktadır (Lim, 2014; Sahlberg, 2021). Türkiye’de de mülakat süreci yürütülmekle birlikte bu mülakat süreci programa kabulden ziyade mesleğe kabul sürecinde işe koşulmakta ve pek çok tartışmayı da beraberinde getirmektedir. Eleme süreci, ihtiyaçtan daha fazla öğretmen yetiştirilerek mesleğe giriş koşulları zorlaştırılmaya çalışılarak yapılmaktadır.

Bu durumla ilişki olarak çalışmanın her iki boyutunda olan bir diğer bulgu da kontenjanların fazla olması bulgusudur. Verilerin toplandığı yıllarda (2022 ve 2023) kontenjanın fazla olmasının hem derslerin niteliğine hem de ölçme değerlendirme sürecine olumsuz olarak yansıyan pek çok etkisinden bahsedilmiştir. Ancak EK-10 incelendiğinde YÖKATLAS verilerine göre 8 akademisyeni bulunan Marmara Üniversitesi’nin kontenjan sayıları 2022-2023 ve 2023-2024 eğitim öğretim yıllarında **103** kişi iken 2024-2025 eğitim öğretim yılı için **52**’ye düşürülmüştür. Benzer şekilde akademisyen sayısı 16 olan Necmettin Erbakan Üniversitesi’nin 2022-2023 ve 2023-2024 eğitim öğretim yıllarında program kontenjanı **123** iken 2024-2025 eğitim öğretim yılı için bu sayı **52**’ye düşürülmüştür. Kontenjanlardaki azalma miktarı yaklaşık %50 ile %58 arasında değişmektedir. Aynı durum diğer pek çok üniversi için de geçerlidir. Öğretmen yetiştirme sürecinin ülke kaynakları ve planlaması ile doğrudan ilişkili olması gerekliliği göz önünde bulundurulduğunda bu denli büyük plansızlıklarla yürütülen bir öğretmen yetiştirme sürecinin nasıl başarılı olacağı büyük bir soru işareti olarak görülmektedir.

Alanyazında özel eğitim öğretmen ve öğretmen adaylarından görüşlerinin alındığı çeşitli çalışmalarda katılımcıların kendilerini yetersiz hissettikleri ve daha fazla uygulama yapmaya ya da profesyonel desteğe gereksinim duyduklarına ilişkin bulgular yer almaktadır (Aydın ve Şentürk, 2021; Kasap ve Gönüldaş, 2022; Yılmaz ve Gürgür, 2023). Mevcut çalışmada da hem öğretmen hem de öğretmen adayları yetersiz hissettiklerine yönelik pek çok görüş bildirmişlerdir. Nitel olarak tasarlanmış pek çok araştırmada bu çalışma ile örtüşen bulgulara rastlanırken özellikle nicel olarak desenlenen çalışmalarda özel eğitim öğretmen ya da öğretmen adaylarının öz yeterliliklerinin yüksek bulunduğu ifade edilmiştir (Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Bayrakdar, Vural-Batık ve Barut, 2016; Karaaslan, Akdemir ve Yavuz, 2016). Tümkiye ve Miller (2020) ise öz yeterliliğin en büyük yordayıcısının alan deneyimi olduğunu belirtmişlerdir. Hem bu denli uygulama eksikliği hem de öz yeterliliğin yüksek olması bulguları büyük bir tutarsızlık

yaratmaktadır. Araştırmacı ve katılımcı grubunun aynı üniversiteden olmadığı çalışmalar düzenlenerek bu tutarsızlığın sebebinin ortaya konması gerektiği düşünülmektedir. Nitekim öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan yeterli hissetmesi oldukça önemli bir durumdur.

4.2.3. Uygulama süreci

Özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecindeki en önemli unsurlardan biri uygulama deneyimidir. (Nagro ve deBettencourt, 2017; Brownell vd., 2019) Mevcut çalışma kapsamında hem nitel hem de nicel boyutta uygulama süresinin yetersiz olduğu ve artırılması gerektiği bulgusuna erişilmiştir. Bireyin geçmiş öğrencilik deneyimlerinin, ileride yapacak olduğu öğretmenlikte güçlü bir etkisi vardır. Okula gittiği ilk günden başlayarak üniversiteden mezun oluncaya dek genel eğitim sınıflarında binlerce saat derse giren öğretmen adayı hem kendi hem de arkadaşlarının deneyimlerinden faydalananak nasıl “iyi bir öğretmen olunur”a ilişkin bir çerçeve çıkartabilir. Ama aynı şeyi özel eğitim sınıfı ya da özel eğitim öğretmenliği hakkında söylemek mümkün değildir. Özel gereksinimi olan bireylerin yer aldığı sınıf ortamında bulunmanın, özel eğitim öğretmen adaylarının hemen hepsi için oldukça yeni ve daha önce hiç yaşamadıkları bir deneyimdir (Bishop vd., 2010). Bu durumun, özel eğitimde uygulama deneyiminin bu denli ön plana çıkmasında önemli bir etken olduğu düşünülmektedir.

Güncel olarak öğretmenlik uygulaması derslerinin (I ve II) süresi her bir dönem için toplamda 12 hafta ve haftalık 6 saattir (MEB, 2021). Çalışma kapsamında uygulama dersinin; kimi üniversitelerde haftada 1 gün 6 saat, kimi üniversitelerde ise haftada 2 gün üçer saat olacak şekilde planlandığı bulgusuna erişilmiştir. Öğretmen ya da öğretmen adayları ile gerçekleştirilen pek çok araştırmada yeterli öğretmenlik uygulaması deneyimi sağlanamadığı, uygulama süresinin artırılması gerekti ifade edilmiştir (Dedeoğlu, Durali ve Tanrıverdi, 2004; Ergenekon, Özen ve Batu, 2008; Ergül, Baydık ve Demir, 2013; Karasu, Aykut ve Yılmaz, 2014; Karabıyık ve Uğurlu, 2019; Yücesoy-Özkan vd., 2019; Aydın ve Şentürk, 2021; Aktan, 2023). Özellikle iki çalışmada, verilerin toplandığı döneme dair uygulama gün ve süresine ilişkin bulgu olduğu görülmektedir. Yücesoy-Özkan vd. (2019) tarafından gerçekleştirilen ve verilerin 2016 yılında toplandığı bir çalışmada haftada 3 gün ve 5'er saat uygulamaya gidildiği, diğer bir ifade ile şimdiki uygulama süresinden saat bazında yaklaşık iki buçuk kat daha fazla olduğu ifade edilmektedir. Benzer şekilde Ergenekon, Özen ve Batu (2008) tarafından gerçekleştirilen

ve 2006 yılında verilerin toplandığı bir çalışmada da haftanın her günü uygulamaya gidildiği bulgusu yer almaktadır. Gün bazında düşünüldüğünde de şimdiki haline oranla en az iki buçuk kat daha fazla uygulamaya gidildiği görülmektedir. Tüm bu bulgulardan hareketle eğer katılımcı gruplarının önerdiği gibi uygulama gün ve saatini iki buçuk kat arttırılırsa dahi yine de uygulamanın yetersiz bulunacağı söylenebilir. Tüm bunların yanı sıra yetersiz uygulama deneyimine rağmen MEB'e atanıp çalışmaya başlayan bir öğretmen, ortalama olarak günde 6 saat derse girecektir. EK-11'e bakıldığında bir öğretmenin yılsonunda yaklaşık 5400 (180 iş günü) saat uygulama deneyimine sahip olacağı görülmektedir. Saat bazında düşünüldüğünde; bu süre hizmet öncesi sürecindekinden yaklaşık 38 kat daha fazla bir süreye karşılık gelmektedir. Ancak çalışmalar bu uygulama deneyiminin de yeterli gelmediğini, bu uygulama deneyimine rağmen özel eğitim öğretmenlerin hizmet içi eğitimlere gereksinimi olduğunu göstermektedir (Hsiao ve Sorensen-Petersen, 2018; Aydın ve Şentürk, 2021). Buradan hareketle, uygulama deneyiminin çok önemli olduğunu kabul etmekle birlikte yalnızca deneyimin mesleki gelişimi sağlamakta yetersiz kaldığı, uygulamanın niteliksel olarak da geliştirilmesi gerektiği ifade edilebilir.

Dewey'e göre eğitim; bireyin doğuştan getirdiği merak duygusunu tetiklemeli ve bu merakı öğrenmenin itici gücü haline getirmelidir. Birey merak ettiği konuyu araştırır, öğrenir ve bu süreçte yeni fikirler üretir. Ürettiği fikirleri test eder ve yeni bilgiler keşfeder. Bu döngüsel süreç (*yansıtma*), bireyin zihinsel gelişimini ve öğrenme kapasitesini sürekli olarak besler (Dewey, 2022) Öğretmen yetiştirme alanında çalışan pek çok kişi uygulama deneyiminin öğretmen yetiştirme programlarının ayrılmaz bir bileşeni olduğu düşünür. Ancak kaliteli bir uygulama deneyiminde asıl kritik nokta öğretmen adayının teorik olarak edindiği bilginin anlaşıldığını göstermesi yerine yaşadığı bu uygulama deneyiminin öğretmen adayının kendisi için bir öğrenme fırsatı olmasıdır. (Zeichner, 2010; Gelfuso, Dennis ve Parker, 2015). Dewey'e göre yaşanan deneyim kişide iz bırakmalıdır. Bu iz, yeni bir anlayış, farklı bir bakış açısı veya geleceğe dair daha net bir öngörü olabilir. Önemli olan, deneyimin kişiyi dönüştürerek daha ileriye taşımasıdır. Eğer bir deneyimin ardından kişi hiçbir şey öğrenememiş, hiçbir konuda fikri değişmemişse, o deneyimi yaşamamanın da hiçbir anlamı bulunmamaktadır (Dewey, 2022). Uygulama deneyimi, öğretmen adayına uygulama ortamlarına girme fırsatı sunarak öğretmenliğine katkı sağlar ancak öğretmenliğe şekil verecek asıl unsur kişinin yansıtma yapması; diğer bir ifade ile uygulama ortamındaki eylemleriyle kurduğu ilişkidir

(Loughran, 2002). Herhangi bir şey, kendiliğinden zihinsel değildir, onu zihinsel kılan şey, bireyin düşüncesini yönlendirmede oynadığı roldür (Dewey, 2022). Kierkegaard'ın “Hayatın ironisi, ileriye doğru yaşanması ama geriye doğru anlaşılmasıdır” sözünü, anlam çıkartmanın yalnızca geriye doğru yapıldığında kişiyi sınırlandıracağı için eleştiren Loughran'a göre üç tür yansıtmadır. Bunlar, beklentisel, geçmişe dönük ve eşzamanlı yansıtmadır (Loughran, 2002). deBettencourt ve Nagro, (2019) altı özel eğitim öğretmen adayı ile yaptıkları çalışmalarında öğretmen adaylarından tekrarlı olarak yansıtmaya yapılmasını istemenin adayların yansıtmaya becerilerini geliştirmediğini bulmuşlardır. Araştırmacılar; öğretmen adaylarının nasıl yansıtıcı bir şekilde düşüneceklerini bilmedikleri için sadece sınıf içi olayları ya da sınıf rutinlerini anlatarak yansıtmaya yaptıklarını aktarmışlardır. Öğretmen adaylarının, daha derin bir yansıtıcı düşünme becerisinde gelişim göstermeleri için, yansıtmanın ne olduğu, önemi, mesleki gelişimlerine nasıl bir katkı sağlayacağı ve nasıl yansıtmaya yapacaklarını öğrenmeleri gerekebileceğini ifade etmişlerdir.

Uygulamayı, teorik bilginin anlaşıldığının gösterilmesi sıklığından çıkarıp nitelikli bir teorik eğitimin ardından “Ne yapacağım, Ne yapıyorum ya da Neden böyle oldu?” gibi sorgulamalarla öğretmen adayını kendi öğretmenlik deneyiminden öğrenir hale getirmenin, şimdiki haline oranla öğretmen adaylarına daha çok katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Çalışmanın nitel boyutunda katılımcı ifadelerine bakıldığında, öğretmen ve öğretmen adaylarının uygulama deneyimlerine yön veren başat unsurların eleştirilme ve not kaygısı olduğu görülmektedir. Örneğin L11, uygulama esnasında özel gereksinimi olan birey öğrenmiyor, yaptığı uygulama kendisine mantıksız geliyor olsa dahi inisiyatif almaktan imtina ettiğini, yaptığı uygulamayı sürdürdüğünü ifade etmiştir. Takala vd. (2023) Finlandiya'da öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının değerlendirme konusunda endişelenmeden farklı yöntem ve uygulamaları denemesine olanak sağlamak amacıyla notla değerlendirilmek yerine sadece başarılı/başarısız ölçeği kullanılarak değerlendirildiğini ifade etmiştir. Gönüldaş vd. (2023) yaptıkları çalışmada uygulamaya yönelik not vermenin pek çok unsurdan etkilendiğini, akademisyenlerin, öğretmen adayının uygulamasını mı yoksa iletişim tarzı ve kişiliğini mi notladıklarının çoğu zaman karıştığını, puanlama kılavuzundaki maddelerin yoruma açık olduğunu; dolayısıyla nesnel bir değerlendirme yapılamadığını ifade etmişlerdir. Akmanoğlu ve Tekin-Ersan (2020) 2018 yılında topladıkları verilerle yaptıkları çalışmalarında özel eğitim alanında

uygulama yürüten akademisyenlerin yaklaşık %70'inin özel eğitim alanında doktora derecesine sahip olmadığını, özel eğitim bölümünde yer alan öğretim üyelerinin ise %70'inin uygulama dersi vermediklerini ifade etmişlerdir. YÖK Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı tarafından “Yükseköğretim Kurulu Tarafından Eğitim ve Öğretime Başlanması ve Sürdürülebilmesi İçin Asgari Koşulları Belirlenen Programlar” incelendiğinde Eğitim Fakültesi programlarına dair bir ölçütün belirlenmediği görülmektedir. Ancak pek çok üniversitede asgari 3 öğretim üyesi ile özel eğitim bölümlerinin açıldığı bilinmektedir. Ayrıca “Uygulama Öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarında Yapacakları Öğretmenlik Uygulamasına İlişkin Yönerge” (MEB, 2021) incelendiğinde bir uygulama öğretim elemanının en fazla 12 öğretmen adayına danışmanlık yapabileceği belirtilmiştir. Verilen bilgilerin hepsi bir arada düşünüldüğünde pek çok üniversitede yetersiz öğretim üyesi sayısından dolayı ya lisansüstü eğitiminin tamamlamamış araştırma görevlileri ya da özel eğitim bölümü dışındaki akademisyenlere uygulama dersi tanımlayarak yönergede belirtilen kriterlerin karşılanmaya çalışıldığı düşünülmektedir. Tüm bunların yanı sıra sınav kelimesinin eş anlamlısı olan imtihan kelimesinin etimolojik kökenine bakıldığında Arapça “*maḥn-miḥnet*” kökünden; *denemek, sınamak; eziyet etmekten imtihan olduğu görülmektedir* (http-7).

İmtihan olmanın öğretmen adayına yaşattığı kaygı, özel eğitim alanında uygulama deneyimi bulunan akademisyen sayısının az olması, süreçte notlandırma yapmanın doğası gereği nesnellikten uzak, yoruma açık olması gibi gerekçeler bir arada düşünüldüğünde uygulama dersi için “sınamak” yerine “yetiştirme” kavramını öncelenin ve Finlandiya’da yapıldığı şekliyle notlandırmak yerine başarılı/başarısız şeklinde bir değerlendirme yapmanın daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Öğretmenlik uygulaması derslere ilişkin önemli olduğu düşünülen bir diğer bulgu da uygulamanın son sınıfta veriliyor olmasından kaynaklı yaşanan sorunların varlığıdır. Bunlar arasında; (1) Program yoğunluğundan dolayı son sene uygulama ile birlikte başka derslerinde alınmak zorunda kalması. (2) Öğretmen adaylarının KPSS kurslarının gün ve saatinden kaynaklı olarak uygulama gün ve saatini değiştirme istediği ve oluşturulan bu saatin öğretim üyesinin teorik ders saatleri ile çakışması. (3) Son seneye gelinceye kadar teorik derslerin tam olarak anlaşılamaması. (4) Öğretmen adaylarının son seneye gelinceye kadar nasıl bir ortamda çalışacaklarına ilişkin fikirlerinin olmaması sayılabilir. Darling-Hammond vd. (2024) birkaç yıl süren eğitimin ardına eklenen bir uygulama

deneyimindense programların öğretmen adaylarının teorik öğrenmelerini pratikte gözleme ve uygulama imkânı sağlayan parçalı bir uygulama deneyimi sunacak şekilde tasarlanması gerektiğini vurgulamışlardır. Katılımcılar da, uygulamanın daha erken yıllarda yapılmasının öğretmen adaylarına programa devam edip etmeme yönünde karar verme sürecinde yardımcı olabileceğini ifade etmişlerdir. Ayrıca A2 erken yıllarda uygulama deneyimi sağlanmasının öğretmen adayının kariyer planlamasına yardım edebileceğini, *“Ben bu eğitimi şunun için alıyorum bu aldığımı şurada kullanacağım, öğretmenlik yaparken şöyle bir problemle karşılaşabilirim; dolayısıyla şu dersi almalıyım gibi herhangi bir şey olmuyor. Farkındalık oluşmuyor, bir bilinç oluşmuyor yani.”* Aynı şekilde Ö9 da *“Nasıl bir ortamda çalışılabilecekleri en başından gösterilirse, öğrencilerin artık derdi ya ben dördüncü sınıfa kadar şu dersleri vereyim geçeyim değil de ‘ben yarın derse gireceğim şunu hazırlamam lazım, bunu yapmam lazım’ şeklinde planlara dönüşür.”* diyerek bu durumun düşük öğrenci motivasyonunu önlemeye katkı sağlayacağını ifade etmiştir.

Özgen ve Ulutaş (2023) gerçekleştirdikleri çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin meslek yaşamında yoğun olarak karşılaştıkları sorun alanlarının birisinin de özel eğitim dinamiklerini anlamayan okul idaresinin olduğunu; bu okullara görevlendirilecek idarecilerin mümkünse özel eğitim okullarından mezun olması gerektiğini belirtmişlerdir. Mevcut çalışmada programın hem teorik hem de uygulama boyutunda idarecilik yapmaya yönelik bir eğitim verilmediği, bu becerilerin öğretmenlik yaparken öğrenildiğini bulgusuna erişilmiştir. Öğretmenler tarafından ifade edilen bir diğer sorun alanı ise öğrenci velileridir. Öğretmenler velilerle etkileşim kurmada sorun yaşadıklarını bildirmişlerdir. Mevcut çalışmada da hizmet öncesi süreçte özellikle uygulama sürecinde aile boyutunun yetersiz kaldığı, öğretmen adaylarının uygulamalı olarak ailelerle daha fazla etkileşime geçmesi gerektiği bulgusuna erişilmiştir.

4.2.4. Özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecine yönelik öneriler

Sürecin iyileştirilmesine yönelik sunulacak öneriler; araştırmacının kendi bakış açısıyla, hem alanyazın hem de mevcut çalışma kapsamında elde edilen veriler bir arada düşünülerek; akademisyenlere yönelik adımlar ve öğretmen yetiştirme sürecine yönelik adımlar olmak üzere iki başlık altında temalandırılabilir. Ancak bu öneriler, özellikle Türkiye gibi eğitim sistemi tam olarak oturmamış, adeta dehşet verici bir hızla değişen eğitim politikaları bulunan, MEB’de ya da YÖK’te bulunan yönetici kadronun sürekli

değiştirdiği, her gelen yönetici kadronun sürdürülebilir bir form yerine re-form; hatta kimilerinin devrim yapma arayışında olduğu, üzerinde; düşmeden devinmenin neredeyse imkansız olduğu kaygan bir zeminde verilmeye çalışılacaktır. Bu öneriler, daha önce Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilen Öğretmenlik Mesleği Kanunu Teklifinin (http-9) TBMM Genel Kurulunda kabul edilmesi (http-10) ile 1 Ocak 2025 tarihinde kurulacağı iddia edilen Milli Eğitim Akademisi ile 4 yıl olan hizmet öncesi öğretmen yetiştirme sürecinin fiili olarak 6 yıla çıktığı ancak kanun teklifinin yasalaşması halinde kanunun yeniden yargı sürecine taşınacağı belirsizliği içerisinde verilecektir.

4.2.4.1. Akademisyenlere yönelik öneriler

YÖK'ün öğretmen yetiştiricilerine olan bakış açısını değiştirerek beklentilerini farklılaştırması; hem atama hem de terfi ya da teşvik gibi süreçlerde öğretmen yetiştirmeye dair eylemlerin işe koşulması önerilebilir. Bilindiği üzere öğretim üyesi atama sürecinde en temel koşul doktora eğitimi tamamlamak ve yayın kriterlerini sağlamış olmaktır. Ancak bir öğretim üyesinin özel eğitim alanında yaptığı çalışmaların (örneğin, OSB'si olan bireylere x becerisinin kazandırılması) onu hangi açıdan öğretmen eğitimcisi yaptığı, yetişkin bireylere etkili bir öğretim yapmaya hazırladığı ya da etkili şekilde ölçme ve değerlendirme yapabilme donanımı kazandırdığı net değildir. Nitekim üniversitelerin bünyesinde bulunan enstitülerin vizyon ve misyonlarına bakıldığında da kişilerin araştırmacı yönlerini geliştirmeye odaklanıldığı; kişilerin yetişkin eğitimi, etkili ders anlatımı, ölçme değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi, öğretmenlik ya da eğitim kurumlarının işleyişine ilişkin doğrudan bir kazanım sağlamadığı görülmektedir. Bu çalışmanın bulgularında kısmi olarak yer almakla birlikte daha kapsamlı çalışmalar tasarlanarak özel eğitimde öğretmen eğitimcisi mesleki yeterliliklerinin ne olması gerektiğine yönelik nesnel ölçütler belirlenip lisansüstü süreçte ya da akademik kadro alındıktan sonra hizmet içi eğitimlerle öğretmen eğitimcisi yetiştirme süreçlerin düzenlenmesi önerilebilir.

Bulgularda, çeşitli katılımcıların belirttiği araştırmacı (researcher) ve aktarıcı (lecturer) ayrımının yapılması gerekliliğinin YÖK tarafından öğretim üyesi olmayan akademik kadrolarda (öğretim görevlisi, okutman vb.) kısmî olarak yapılmaya çalışıldığı söylenebilir. Bu kadrolarda bulunan akademisyenlerin akademik yükselmelerini tetikleyen motivasyon kaynaklarının saptanıp, onların aktarıcı rolünde tutacak alternatif motivasyon kaynakları üretilebilir. Araştırmacıların, yaptıkları bilimsel çalışmalarla,

güncel araştırma bulgularıyla aktarıcıları belirli aralıklarla eğitime tabi tuttuğu, aktarıcıların eğitim kurumları ile bağının çok daha güçlü olduğu ve ikili bir sistem tasarımı önerilebilir.

4.2.4.2. Öğretmen eğitime yönelik öneriler

Eğitim kelimesinin etimolojik kökenine bakıldığında sanılanın aksine eğip-bükme değil, iyi kökünden *yeğ tutmak* geldiği ve *ikidmek/igitmek/eğitmek* şeklinde değişime uğradığı görülmektedir. Kelimenin birebir karşılığı beslemek, büyütmek iyileştirmektedir (Balyemez, 2019). Kelimenin Arapça karşılığı olan Terbiye kelimesinin etimolojik kökenine bakıldığında *rebu* yetiştirmek, büyümek / *rabb* besleyen, büyüten anlamına geldiği görülmektedir (http-11). Farsça “perverde” ya da Kürtçe “perwerde” kelimelerinin etimolojik kökeni de benzer şekilde kol kanat germek, beslemek, büyütmek anlamlarına gelmektedir (http-12). Özetle hem Türk hem de sürekli etkileşim halinde bulunduğu yakın toplumların eğitim kavramına çok benzer anlamlar yüklediği söylenebilir. Ancak, eğitim kelimesinin batı dillerindeki (İngilizce, İtalyanca, Fransızca, İspanyolca vb.) karşılığının etimolojik kökenine bakıldığında ise Latince *educare* kökünden geldiği *e/x* (dışarı) ve *ducare* (liderlik-düklük) kelimelerinin birleşiminden oluştuğu görülmektedir (http-13). Diğer bir ifade ile Batının, eğitim alan kişiyi yetersiz, zayıf ya da iyileştirilmeye muhtaç olarak görmek yerine, eğitim aracılığı ile bireyin zaten içinde olan, doğuştan getirdiği liderliğin dışarı çıkarılması olarak düşündüğü söylenebilir.

Özel eğitim öğretmenliği programı düşünüldüğünde, uygulanan öğretmen eğitiminin programın kişileri yetkin kılmak yerine daha yetersiz kıldığı hatta katılımcıların ifadesiyle *sudan çıkmış balık* gibi hissettirdiği bulgularda sıklıkla yer almaktadır. 1933-1952 arasında Türkiye’de bulunan ve ayrılırken verdiği raporda Ord. Prof. Philippe Schwartz, 1933 reformunun başarısız olmasının sebepleri arasında gösterilen, yabancı profesörlerin Türkiye’den erken ayrılması, dünya savaşı, öğrenci sayısındaki hızlı artış, öğrencilerin liseden zayıf gelmeleri ya da profesör maaşlarının az olması vb. gibi sebepleri ciddi olarak görmediğini ifade etmiştir. Schwartz’a göre başarısızlığın iki temel sebebi bulunmaktadır; bunlar, Türk aydınının birçoğunda kökleri hayli derinde olan “yetersizlik” hissi ve “güvensizlik” duygusudur. Schwartz, yetersizlik hissinin, akademisyenlerde görülen yansımalarını; karamsarlık, kusur bulma eğilimi, daima haklı çıkma çabası, kibirlenme, hoşgörü eksikliği, birbirini çekememe, başkalarının üstünlüğüne tahammül edeme, başkalarına göre daha iyi olmak iddiası

şeklinde sıralamıştır. Güvensizlik duygusuna ilişkin gözlemlerini de kurnazlığın, yaratıcı dehadan daha üstün görüldüğünü; ifade etmiştir (Akyüz, 2012). Baskıcı ve buyurgan tavırla yapılan eğitimin, diğer bir ifade ile bireyden yapılması istenen şeyin gerekçesi açıklanmadan sadece *nasıl yapması gerektiğinin* gösterilerek bireyden doğrudan onu taklit etmesini beklemek, bireyin şahsiyetinin gelişmemesindeki en büyük engellerden biridir. Ne istediği bilmeyen insan etkilenmeye çok açıktır (http-14). Hâlbuki Anadolu Üniversitesinin girişinde *İlim Kendin Bilmektedir* yazar; kişi kendini bilmeye başladıkça Arif olur...

Çalışmanın girişinde yazılan *Marifet iltifata tabidir* sözünün iki farklı şekilde oldukça anlamlı olduğu düşünülmektedir. Birincisi, bu sözün varlığına rağmen davranışçı kuramın özü sayılabilecek “pekiştirilen davranış artar” ilkesinin kavramsallaştırılması olan “edimsel koşullanma” neden bu coğrafyada kavramsallaştırılamamıştır? Bir diğeri ise şayet marifet iltifata tabiyse neden maarif yetiştirme sürecinde alanyazında sıklıkla akademisyenlerin öğretmen adaylarına saygın davranmadığı bulgusu yer almaktadır?

4.3. Sınırlılıklar

Hizmet öncesi özel eğitim sürecinin değerlendirildiği bu çalışmada YÖK ve MEB bünyesinden yetkililerin görüşlerine başvurulmamış olması bir sınırlılık olarak düşünülebilir.

4.4. Öneriler

Bu bölümde uygulama ve ileriki araştırmalara öneriler verilecektir.

4.4.1. İleriki araştırmalara ilişkin öneriler

- Bu çalışma karma yöntem desenlerinden açıklayıcı sıralı desenle gerçekleştirilmiştir. Farklı yöntemler kullanılarak Türkiye’de özel eğitim öğretmenliği hizmet öncesi süreci incelenebilir.
- Mevcut çalışma, Akademisyen, öğretmen ve öğretmen adaylarından veri toplanarak gerçekleştirilmiştir. Öğretmen yetiştirme sürecinin diğer paydaşlarında (politika yapıcılar, YÖK ve MEB yetkilileri vb.) katılımcı olarak dâhil olduğu araştırmalar yapılabilir.

- Bu çalışmada hizmet öncesi sürece odaklanılmıştır. Aday öğretmenlik ve hizmet içi süreçlerine odaklanılan araştırmalar tasarlanabilir.
- Bu çalışma özel eğitim öğretmenliği programına yönelik tasarlanmıştır. Diğer öğretmenlik programlarına yönelik benzer bir araştırma gerçekleştirilebilir.

4.4.2. Uygulamaya yönelik öneriler

- Öğretim üyelerinin atama ve terfi kriterlerinde eğitim öğretime ilişkin faaliyetlerin katkı oranı yükseltilebilir.
- Özel eğitim programları hazırlanırken araştırma bulguları dikkate alınabilir.
- Akademisyenler ders planlaması yaparken araştırma bulgularını dikkate alabilir.

KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, I. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Electronic Turkish Studies*, 9(5).
- Afat, N., & Çiçek, Ş. (2019). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarındaki öğrencilerin profili ve alana yönelik görüşleri. *IZU Journal of Education*, 1(1), 68-99.
- Akça, Y., Şahan, G., & Tural, A. (2017). Türkiye'nin kalkınma planlarında eğitim politikalarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 394-403.
- Akmanoğlu, N., & Ersan, D. T. (2020). A Study of instructors' educational background who are instructing special education teachers in teaching practice course. *Ilkogretim Online*, 19(2), 757-765. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.694110>
- Aktan, O. (2023). Özel eğitim öğretmenliği lisans öğretim programının değerlendirilmesi: Bir karma yöntem araştırması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 1-30. <https://doi.org/10.51460/baebd.1163593>
- Akyüz, Y. (2012). *Türkiye'de öğretmenlerin toplumsal değişimdeki etkileri (1839-1950)*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alptekin, S., & Vural, M. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulamada karşılaştığı problemlere ilişkin görüş ve önerileri. *Journal of Turkish Studies*, 9(2), 1247-139. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6213>
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü: Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*. Ankara: Gazi Üniversitesi Yayınları.
- Arı, A., & Kat, B. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenliği programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(3), 1790-1812. <https://doi.org/10.24315/tred.1450933>
- Arslan, E. (2023). Türkiye ve İspanya'nın öğretmen yetiştirme sistemi. *Erciyes Akademi*, 37(3), 1364-1390. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1337879>
- Arslanoğlu, İ. (2012). *Eğitim felsefesi*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Ataman, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılanmasının düşündürdükleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(15), 263-270.

- Ayas, A. (2009). Öğretmenlik mesleğinin önemi ve öğretmen yetiştirmede güncel sorunlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-12.
- Aydın, G., & Şentürk, Ş. (2021). Özel eğitim bölümü lisans programının birleştirilmesine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 6(1), 36-50. <https://doi.org/10.52797/tujped.829099>
- Aykut, Ç., Karasu, N., & Kaplan, G. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının üstbilis farkındalıklarının tespiti. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(03), 231-245. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.266140
- Balyemez, S. (2019). Eğit-, eğitim kelimelerinin yapısı ve Türkiye Türkçesine girme süreci. *Selçuk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, (47), 41-52. <https://doi.org/10.21563/sutad.855743>
- Bayrakdar, U., Batık, M., & 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.
- Billingsley, B., Bettini, E., Mathews, H. M., & McLeskey, J. (2020). Improving working conditions to support special educators' effectiveness: A call for leadership. *Teacher Education and Special Education*, 43(1), 7-27. <https://doi.org/10.1177/0888406419880353>
- Bishop, A. G., Brownell, M. T., Klingner, J. K., Leko, M. M., & Galman, S. A. (2010). Differences in beginning special education teachers: The influence of personal attributes, preparation, and school environment on classroom reading practices. *Learning Disability Quarterly*, 33(2), 75-92. <https://doi.org/10.1177/073194871003300202>
- Bogdan, R.C. and Biklen, S.K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (5th. Ed.). Boston: Allyn&Bacon.
- Bourdieu, P. (1995). *Pratik nedenler*. (1. Baskı). İstanbul: Kesit Yayıncılık.
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P., & 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. <https://doi.org/10.1177/00224669050380040601>
- Brownell, M. T., Benedict, A. E., Leko, M. M., Peyton, D., Pua, D., & Richards-Tutor, C. (2019). A continuum of pedagogies for preparing teachers to use high-leverage

- practices. *Remedial and Special Education*, 40(6), 338-355.
<https://doi.org/10.1177/0741932518824990>
- Bural, B. (2010). *Zihin engelliler öğretmenliği öğretim uygulaması dersinde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen adayları açısından değerlendirilmesi (Konya İli Örneği)* (Yayımlanmamış Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Büyükalın Filiz, S., Çelik Şahin, A., Tufan, S., & 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
- Carpeño, E. R. (2015). Initial Teacher Education In Japan And Spain. A Comparative Study/Formación inicial del profesorado en Japón y España. Un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, (25), 101-127.
- Cohen, E., Hoz, R., & Kaplan, H. (2013). The practicum in preservice teacher education: A review of empirical studies. *Teaching education*, 24(4), 345-380.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2012.711815>
- Cortina, K. S., & Thames, M. H. (2013). Teacher education in Germany. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, & M. Neubrand (Eds.), *Cognitive activation in the mathematics classroom and professional competence of teachers: Results from the COACTIV project* (pp. 49– 62). Springer.
<https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5149-5>
- Coşkun, İ., Dünder, Ş., & Parlak, C. (2014). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (2008-2013). *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 375-396. <https://doi.org/10.12984/eed.49993>
- Creswell, J.W. (2017). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (Çev: M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W., & Plano Clark, V. L. (2018). *Karma yöntem araştırmaları: Tasarımı ve yürütülmesi* (Çev: Y. Dede & S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çitil, M. (2018). Türkiye’de üstün yeteneklilerin eğitimi politikalarının değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 143-172.
- Çitil, M. (2020). Özel eğitim alanının kavramsal, tarihsel ve yasal temelleri. U. Sak ve S. Toraman. (Editörler), *Türkiye’de özel eğitim hizmetleri içinde*, (s. 113-129). Ankara: Afşar Ofset.

- Darling-Hammond, L. (2013). Building a profession of teaching. Flores, M. A.; Carvalha, A.A.; Ferreira, F.I. & Vilaça, M. T. (Eds.), in *Back to the future legacies, continuities and changes in educational policy, practice and research* (pp. 3-28). Rotterdam: Sense Publishers. https://doi.org/10.1007/978-94-6209-240-2_1
- Darling-Hammond, L. (2023). Response to how teacher education matters. *Journal of Teacher Education*, 74(2), 157-159. <https://doi.org/10.1177/00224871231160378>
- Darling-Hammond, L., Schachner, A. C., Wojcikiewicz, S. K., & Flook, L. (2024). Educating teachers to enact the science of learning and development. *Applied Developmental Science*, 28(1), 1-21. <https://doi.org/10.1080/10888691.2022.2130506>
- DeBettencourt, L. U., & Nagro, S. A. (2019). Tracking special education teacher candidates' reflective practices over time. *Remedial and Special Education*, 40(5), 277-288. <https://doi.org/10.1177/0741932518762573>
- Dedeoğlu, S., Durali, S., & 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. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000074
- Detterman, D. K., & Thompson, L. A. (1997). What is so special about special education? *American Psychologist*, 52(10), 1082-1090. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.52.10.1082>
- Devlet Planlama Teşkilatı. (1985). *Beşinci beş yıllık kalkınma planı 1985-1989*. Ankara.
- Dewey, J., Sindelar, P. T., Bettini, E., Boe, E. E., Rosenberg, M. S., & Leko, C. (2017). Explaining the decline in special education teacher employment from 2005 to 2012. *Exceptional Children*, 83(3), 315-329. <https://doi.org/10.1177/0014402916684620>
- Dewey, J. (2022). *How we think*. DigiCat.
- Dillman, D. A., Smyth, J. D., & Christian, L. M. (2014). *Internet, phone, mail, and mixed-mode surveys: The tailored design method*. Indianapolis, Indiana.
- Doğan, A. (2019). Türkiye’de özel eğitim. M. Kılınç ve S. Keçeci Kurt (Editörler), *Türk eğitim tarihi* içinde (s. 440-461). Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, S., & 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.
<https://doi.org/10.24315/tred.674265>
- Erdem, A. R. (2015). The [A], [B], and [C] of teacher training in Turkey. *Journal of Teacher Education and Educators*, 4(1), 16-38.
- Erdem, R. (2019). *Akademide arka sokaklar: Türkiye’de üniversitelerin informal yüzü*. (1. Baskı). Ankara: Nobel Yayınevi.
- Ergenekon, Y., Özen, A., & 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., Baydik, B., & Demir, S. (2013). Opinions of in-Service and pre-service special education teachers on the competencies of the undergraduate special education programs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 13(1), 518-522.
- European Commission/EACEA/Eurydice, (2019). *Compulsory education in Europe – 2019/20*. Eurydice Facts and Figures. Luxembourg: Publications Office of the European Union. <https://data.europa.eu/doi/10.2797/643404>
- Fetters, M. D., & Freshwater, D. (2015). Publishing a methodological mixed methods research article. *Journal of Mixed Methods Research*, 9(3), 203-213.
<https://doi.org/10.1177/1558689815594687>
- Gatto, J. T. (2020). *Eğitim bir kitle imha silahı: Zorunlu eğitimin karanlık dünyasında bir yolculuk*. (10. Baskı). İstanbul: Edam Yayıncılık.
- Gelfuso, A., Dennis, D. V., & Parker, A. (2015). Turning teacher education upside down: Enacting the inversion of teacher preparation through the symbiotic relationship of theory and practice. *Professional Educator*, 39(2), 1-16.
- Gesel, S. A., Foreman-Murray, L., & Gilmour, A. F. (2022). Sufficiency of teachers’ access to resources and supports for students with disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 45(3), 204-226.
<https://doi.org/10.1177/08884064211046237>
- Giroux, H. A. (1988). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. Bergin & Garvey.
- Giroux, H. A. (2024). *Teachers as intellectuals: Toward a critical pedagogy of learning*. (1st. Ed.). Bloomsbury Publishing.
- Glesne, C. (2015). Nitel araştırmaya giriş. (Çev: A. Ersoy ve P. Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Gönüldaş, H., Cüre, G., Tutuk, T., Yılmaz, Y., & Uçar, A. S. (2023). Investigation of special education department research assistants' perceptions of teaching practice course. *Journal of Qualitative Research in Education*, 35,278-301. <https://doi.org/10.14689/enad.35.1737>
- Guteng, S. I., Tracy, T., & 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. <https://doi.org/10.1353/aad.2012.0163>
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C., & Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Journal of International Social Research*, 7(31), 639-654.
- Gürgür, H., Girgin, Ü., & Uzuner, Y. (2012). İşitme engelli bir öğrenci ile gerçekleştirilen bire bir söyleşilerde öğretmen yeterliliklerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 507-539.
- Halliday, J. (1998). Technicism, reflective practice and authenticity in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 597-605. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00010-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00010-9)
- Harper, J., Gilmour, A. F., & Galea, N. (2023). Trends in the potential supply of new special educators. *Exceptionality*, 31(4), 258-274. <https://doi.org/10.1080/09362835.2022.2134867>
- Hsiao, Y. J., & Sorensen Petersen, S. (2019). Evidence-based practices provided in teacher education and in-service training programs for special education teachers of students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 42(3), 193-208. <https://doi.org/10.1177/0888406418758464>
- Himmetoğlu, B., Shikhkamalova, V., & Bayrak, C. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolü. *Trakya Journal of Education*, 12(3), 1597-1618. <https://doi.org/10.24315/tred.1003550>
- Hofmann, E., & Bohl, T. (2023). Teacher education in Germany: Educational structures, historical developments and academic challenges. In E. Hofmann, E. Mavhunga, T. Bohl, F. Maringe, & D. Diekmann (Eds.), *Teacher education in South Africa and Germany* (pp. 43–60). Tübingen University Press. <http://dx.doi.org/10.15496/publikation-76385>

- Illich, I. (2018). *Okulsuz toplum*. (52. Baskı). İstanbul: Şule Yayınları.
- Ivankova, N. V., Creswell, J. W., & Stick, S. L. (2006). Using mixed-methods sequential explanatory design: From theory to practice. *Field methods*, 18(1), 3-20. <https://doi.org/10.1177/1525822X05282260>
- Ivankova, N. V., & Plano Clark, V. L. (2018). Teaching mixed methods research: using a socio-ecological framework as a pedagogical approach for addressing the complexity of the field. *International Journal of Social Research Methodology*, 21(4), 409-424. <https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1427604>
- Johnson, R. B., Onwuegbuzie, A. J. & Turner, L. A. (2007). Toward a definition of mixed methods research. *Journal of Mixed Methods Research*, 1(2), 112-133. <https://doi.org/10.1177%2F1558689806298224>
- Johnson, R. B., & Christensen, L. B. (2014). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. (5th. Ed.). Sage Publications, Inc.
- Karaaslan, Ç., Akdemir, B., & Yavuz, M. (2022). An Investigation of the Relationship between Technological and Pedagogical Content Knowledge Levels and Self-Efficacy Beliefs of Special Education Teacher Candidates. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(3), 2932-2953.
- Karabıyık, V., & 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. <https://doi.org/10.22559/folklor.970>
- Karadağ, E. (2009). Eğitim bilimleri alanında yapılmış doktora tezlerinin tematik açıdan incelemesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 10(3), 75-87.
- Karasu, N., Aykut, Ç., & Yılmaz, B. (2014). Zihin engellilerin eğitimi anabilim dalı öğretmen yetiştirme programı üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 129-142.
- Karasu, T., & Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 47-66.
- Kargın, T. (2003). Cumhuriyetin 80.yılında özel eğitim. *Milli Eğitim Dergisi*, 160.
- Kasap, C., & Gönüldaş, H. (2022). Investigating the experiences of pre-service teachers in teaching students with special needs. *European Journal of Special Education Research*, 8(1), 71-83. <http://dx.doi.org/10.46827/ejse.v8i1.4132>

- Kellems, R. O., Hansen, B. D., Grünke, M., Blodgett, S. J., Tullis, L., & Dawson, K. (2024). Special education in Germany. *Journal of Special Education Preparation*, 4(3), 66-74. <https://doi.org/10.33043/5z3dq453>
- Khan, S. (2019). *Dünya okulu: Eğitimi yeniden düşünmek*. (13. Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Kumaravadivelu, B. (2003). *Beyond methods: Macrostrategies for language teaching*. Yale University Press.
- Lavonen, J., Henning, E., Petersen, N., Loukomies, A., & Myllyviita, A. (2019). A comparison of student teacher learning from practice in university-affiliated schools in Helsinki and Johannesburg. *European Journal of Teacher Education*, 42(1), 4-18. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1541083>
- Lee, J. C. K., & Day, C. (2016). Western and Chinese perspectives on quality and change in teacher education. In *Quality and change in teacher education: Western and Chinese perspectives* (pp. 1-16). Cham: Springer International Publishing.
- Leko, M. M., Brownell, M. T., Sindelar, P. T., & Murphy, K. (2012). Promoting special education preservice teacher expertise. *Focus on Exceptional Children*, 44(7), 1-16. <https://doi.org/10.17161/foec.v44i7.6684>
- Leko, M. M., Hitchcock, J. H., Love, H. R., Houchins, D. E., & Conroy, M. A. (2023). Quality indicators for mixed-methods research in special education. *Exceptional Children*, 89(4), 432-448. <https://doi.org/10.1177/00144029221141031>
- Lim, K. M. (2014). Teacher education & teaching profession in Singapore. In *International Conference on the Teaching Profession in ASEAN, Bangkok, Thailand*.
- Lim, L., Thaver, T., & Loh, P. R. (2024). Special education personnel preparation in Singapore. *Journal of Special Education Preparation*, 4(3), 76-84. <https://doi.org/10.33043/82dcb6bx>
- Loughran, J. J. (2002). Effective reflective practice: In search of meaning in learning about teaching. *Journal of teacher education*, 53(1), 33-43. <https://doi.org/10.1177/0022487102053001004>
- Mason, C., Thormann, M. S., O'Connell, M., & Behrmann, J. (2004). Priority issues reflected in general and special education association journals. *Exceptional Children*, 70(2), 215-229. <https://doi.org/10.1177/001440290407000206>

- Massey, C., & Strong, J. (2023). Innovative approaches for preparing special education preservice teachers. *Journal of Special Education Preparation*, 3(1), 46-55. <https://doi.org/10.33043/JOSEP.3.1.46-55>
- McCall, Z., McHatton, P. A., & Shealey, M. W. (2014). Special education teacher candidate assessment: A review. *Teacher Education and Special Education*, 37(1), 51-70. <https://doi.org/10.1177/0888406413512684>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2014). *Öğretmenlik alanları, atama ve ders okutma esasları*. Ankara.
- Nagro, S. A., & deBettencourt, L. U. (2017). Reviewing special education teacher preparation field experience placements, activities, and research: Do we know the difference maker?. *Teacher Education Quarterly*, 44(3), 7-33. <https://www.jstor.org/stable/90010901>
- Onwuegbuzie, A. J., & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48-63.
- Onwuegbuzie, A. J., Johnson, R. B., & Collins, K. M. (2011). Assessing legitimization in mixed research: a new framework. *Quality & Quantity*, 45, 1253-1271. <https://doi.org/10.1007/s11135-009-9289-9>
- Onwuegbuzie, A. J. (2023). The 1+ 1= 1 and 1+ 1= 3 integration formulas in mixed methods research: A poem promoting peaceful and productive co-existence. *Journal of Mixed Methods Studies*, (8), 18-23. <https://doi.org/10.14689/jomes.2022.7.X>
- Özen, A., Ergenekon, Y., & Batu, S. (2009). The opinions of student teachers of teacher training program in mental retardation about the practicum schools and practicum teachers. *Anadolu University Journal of Social Sciences*, 9(1), 185-200.
- Özdemir, L., Çifçi, H., & Sayan, Ö. (2022). Tarihsel süreçte özel eğitim uygulamaları, kurumları ve görevli personellerin incelenmesi. *Atlas Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(9).
- Özgen, V., & Ulutaş, M. (2023). Examination of Special Education Teachers' Opinions on the Problems They Experience and the Solution of the Problems: Special Education. *EIKI Journal of Effective Teaching Methods*, 1(3), 9-17. <https://doi.org/10.59652/jetm.v1i3.31>
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Payot, J. (2020). *İrade terbiyesi*. (1. Baskı). İstanbul: Koridor Yayınları.

- Ranciere, J. (2018). *Cahil hoca: Zihinsel özgürleşme üstüne beş ders*. (4. Baskı). İstanbul: Metis Yayınları.
- Rao, S., Cardona, C. M., & Chiner, E. (2014). Special education today in Spain. In A. F. Rotatori, J. P. Bakken, S. Burkhardt, F. E. Obiakor, & U. Sharma (Eds.), *Special education international perspectives: Practices across the globe* (pp. 147–180). Bingley, UK: Emerald Group Publishing.
- Roberson, L., Woolsey, M. L., Seabrooks, J., & Williams, G. (2004). Data-driven assessment of teacher candidates during their internships in deaf education. *American Annals of the Deaf*, 148(5), 403-412. <https://doi.org/10.1353/aad.2004.0007>
- Rock, M. L., Spooner, F., Nagro, S., Vasquez, E., Dunn, C., Leko, M., Luckner, J., Bausch, M., Donehower, C. & Jones, J. L. (2016). 21st century change drivers: Considerations for constructing transformative models of special education teacher development. *Teacher Education and Special Education*, 39(2), 98-120. <https://doi.org/10.1177/0888406416640634>
- Russel, B. (2016). *Aylaklığa övgü*. (4. Baskı). İstanbul: Cem Yayınevi.
- Sahlberg, P. (2021). *Finnish lessons 3.0: What can the world learn from educational change in Finland?* (3rd. Ed.). NY: Teachers College Press.
- Schleicher, A. (2016). *Teaching excellence through professional learning and policy reform: Lessons from around the world*, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264252059-en>
- Sezgin-Nartgün, Ş. (2010). Perceptions of special education academic staff: Who should be employed as special education teachers? *Journal of Human Sciences*, 7(1), 1082-1112.
- Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher Education and Special Education*, 33(1), 8-24. <https://doi.org/10.1177/0888406409358593>
- Snyder, J., & Lit, I. (2010). Increasing the application of knowledge about child and adolescent development and learning in educator preparation programs. *Paper commissioned by the National Expert Panel on Child and Adolescent Development and Learning in Educator Preparation of the National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)*.

- Ström, K., & Hannus-Gullmets, B. (2015). From special (class) teacher to special educator – The Finnish case. In D. L. Cameron & R. Thygesen (Eds.), *Transitions in the field of special education. Theoretical perspectives and implications for practice* (pp. 115–136). NY: Waxmann.
- Şanal, M. & Alaca, E. (2019). Cumhuriyet dönemi eğitim politikaları. M. Kılınç ve S. Keçeci Kurt (Editörler), *Türk eğitim tarihi* içinde (s. 215-232). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. (2009). Öğretmen yeterlilikleri: Modern bir söylem ve retorik. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 63-82.
- Şişman, M. (2021). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. (9. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Takala, M., Wickman, K., Uusitalo-Malmivaara, L., & Lundström, A. (2015). Becoming a special educator–Finnish and Swedish students’ views on their future professions. *Education Inquiry*, 6(1), 24329. <https://doi.org/10.3402/edui.v6.24329>
- Takala, M., Sutela, K., Ojala, S., & Saarinen, M. (2023). Teaching practice in the training of special education teachers in Finland. *European Journal of Special Needs Education*, 38(6), 835-849. <https://doi.org/10.1080/08856257.2023.2177945>
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Foundations of mixed methods research: Integrating quantitative and qualitative approaches in the social and behavioral sciences*. (1st. Ed.). London: Sage Publications, Inc.
- Teddlie, C. & Tashakkori, A. (2009). *Karma yöntem araştırmalarının temelleri* (Çev: Y. Dede & S. B. Demir). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tezgiden Cakcak, S. Y. (2016). Öğretmen eğitimin temel sorunsalı: Nasıl bir öğretmen yetiştirmeyi hedefliyoruz? *Eleştirel Pedagoji*, 43, 60–68. <https://hdl.handle.net/11511/71871>
- Tirri, K. (2014). The last 40 years in Finnish teacher education. *Journal of Education for Teaching*, 40(5), 600-609. <https://doi.org/10.1080/02607476.2014.956545>
- Topçu, N. (2018). *Türkiye’nin maarif davası*. (33. Baskı). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Topses, G. (2010). Eğitim biliminin diğer bilimlerle ilişkisi ve işlevleri. L. Küçükahmet (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (s. 75-96). Ankara: Nobel.
- Toraman, S. (2021). Karma yöntemler araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3 (1), 1-29. <https://doi.org/10.47105/nsb.847688>

- Turan, S., & Şişman, M. (2013). Eğitim yönetimi alanında üretilen bilişsel bilgi ve batılı biliş tarzının eleştirisine giriş. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4(4), 505-514.
- Tumkaya, G. S., & Miller, S. (2020). The preceptions of pre and in-service teachers' self-efficacy regarding inclusive practices: A systematised review. *Elementary Education Online*, 19(2), 1061-1077. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.696690>
- Ulay, G. (2018). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programının zihin engelliler öğretmenliği yeterlikleri açısından incelenmesi: Sakarya ili örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Yangın, N., Yangın, S., & Pırasa, N. (2018). Özel eğitim öğretmenlerinin kesirler konusundaki alan ve pedagojik alan bilgileri. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 1-19.
- Yıkılmış, A., Özak, H., Acar, Ç., & Karabulut, A. (2015). Öğretmen adaylarının zihin engelliler sınıf öğretmenleri ve uygulama sınıflarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 297-306.
- Yıldırım, A. (2013). Öğretmen eğitimi araştırmaları: Yönelimler, sorunlar ve öncelikli araştırma alanları. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 175-191.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12.baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, N. G., Melekoglu, M. A., & Paftalı, A. T. (2016). Türkiye’de özel eğitim araştırmalarında eğilimler. *İlköğretim Online*, 15(4), 1076-1089. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.06677>
- Yılmaz, Ç. Ö., & Günlü, Y. (2023). Özel eğitim öğretmen adaylarının “özel eğitim öğretmeni atama” yasa ve yönetmeliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 2479-2511. DOI: 10.29299/kefad.1232035
- Yılmaz, Y., & Gürgür, H. (2023). Improving the teacher training process in special education: An action research. *Journal of Theoretical Educational Science*, 16(3), 502-535. <https://doi.org/10.30831/akuveg.1254380>
- Yücesoy-Özkan, Ş., Öncül, N., Çolak, A., Acar, Ç., Aksoy, F., Bozkuş-Genç, G., & Çelik, S. (2019). Zihin engelliler öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersine ve

- uygulama okullarına ilişkin beklentilerinin belirlenmesi. *İlköğretim Online*, 808-836. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.562062>
- Yükseköğretim Kurulu. (1998). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu. (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Öğretmen yetiştirme ve lisans programları*. Ankara.
- Wang, J., Lin, E., Spalding, E., Klecka, C. L., & Odell, S. J. (2011). Quality teaching and teacher education: A kaleidoscope of notions. *Journal of Teacher Education*, 62(4), 331-338. <https://doi.org/10.1177/0022487111409551>
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of teacher education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>
- http-1:** <https://www.nisanyansozluk.com/?k=%C3%B6%C4%9Fretmen> (Erişim tarihi: 17.05.2020)
- http-2:** <https://www.youtube.com/watch?v=gbRcQ1Kld94> (Erişim Tarihi: 17.05.2020)
- http-3:** https://www.manpowergroup.com/wcm/connect/5943478f-69d4-4512-83d8-36bfa6308f1b/MG_Skills_Revolution_lores.pdf?MOD=AJPERES&CACHEID=ROOTWORKSPACE-5943478f-69d4-4512-83d8-36bfa6308f1b-my5Ra0M (Erişim tarihi: 07.07.2020)
- http-4:** <https://gef-ozelegitim-zihinselengelliler.gazi.edu.tr/view/page/281893> (Erişim tarihi: 24.07.2022)
- http-5:** https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/lisans-onlisans-program-adlari/2021/2020-2021-lisans-bolum-program-isimleri.pdf (Erişim tarihi: 18.11.2022)
- http-6:** <https://www.lugatim.com/s/m%C3%BChendis> (Erişim tarihi: 17.12.2024)
- http-7:** <https://lugatim.com/s/%C4%B0MT%C4%B0HAN> (Erişim tarihi: 17.12.2024)
- http-8:** <https://tedmem.org/yazilar-detay/ozel-egitim-ogretmenligi-yetistirme-surecine-iliskin-degerlendirmeler> (Erişim tarihi: 20.12.2024)
- http-9:** <https://tedmem.org/storage/writes/July2024/a7hHRyAZQKq6dKR8mY8v.pdf> (Erişim tarihi: 05.01.2025)

http-10: <https://ookgm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-kanunu-teklifi-tbmm-genel-kurulunda-kabul-edildi/icerik/2083> (Erişim tarihi:05.01.2025)

http-11: <https://lugatim.com/s/terbiye> (Erişim tarihi:05.01.2025)

http-12: <https://gemini.google.com/app/f11c40258977ed4e?hl=tr> (Erişim tarihi:05.01.2025)

http-13: <https://www.etymonline.com/search?q=educate> (Erişim tarihi:05.01.2025)

http-14: https://www.youtube.com/watch?v=_UheiCm5hyI (Erişim tarihi:05.01.2025)



EKLER

EK-1. Etik kurul belgesi

Evrak Kayıt Tarihi: 16.05.2022	Protokol No: 315832	Tarih: 25.05.2022
--------------------------------	---------------------	-------------------



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Özel Eğitim Öğretmenliği Hizmet Öncesi Sürecinin Değerlendirilmesi: Bir Model Tasarımı
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Doç. Dr. Funda AKSOY
TEZ YAZARI:	Mustafa ÇAKMAK
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu

Prof. Dr. Saim ÖNCE
(Başkan-Ikt. ve İdari Bil. Fak.)

Prof. Dr. M. Erkan ÜYÜMEZ (Başkan Yardımcısı -Ikt. ve İdari Bil. Fak.)	Prof. Dr. Fatime GÜNEŞ (Edebiyat Fak.)
Prof. Dr. Yıldız UZUNER (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. İbrahim Cemil ULUKAN (Açıköğretim Fak.)
Prof. Dr. Handan DEVECİ (Eğitim Fak.)	Prof. Dr. Erkan YÜKSEK (İletişim Bil. Fak.)

EK-2. Kompozisyon soruları

Hizmet Öncesi Süreç Değerlendirme Formu

Sayın katılımcı,

Sizlerden cevaplamanızı istediğimiz sorular, bir anket geliştirme kapsamında kullanılacaktır. Sizden ricamız, verilen her iki durumu da destekleyen, olduğunca çok sayıda farklı cevap vermenizdir. Soruları yanıtlarken, lütfen sadece aldığınız “lisans” eğitiminizin, aşağıdaki durumlara olan etkisini göz önünde bulundurunuz. Verdiğiniz bilgiler sadece araştırma kapsamında kullanılacak olup; araştırma dışında kalan hiçbir kişi, kurum ya da kuruluşla paylaşılmayacaktır.

Emeğiniz için şükranlarımızı sunarız.

Mezun Olduğunuz/Devam ettiğiniz lisans programını:

1. Bilimde yetkinlik, soru/nları tanımlayabilmek ve kanıta dayalı sonuçlar üretebilmek maksadıyla mevcut bilgi ve yöntemlerden yararlanma becerisi ve arzusunu ifade etmektedir. Lütfen fakültenizde verilen lisans eğitiminin, öğrencilerinize bilimsel yetkinlik kazandırması açısından değerlendiriniz. **(Bilimsel Yetkinlik)**

Verilen lisans eğitiminin, öğrencileri bu açıdan desteklediğini düşünüyorum:

Verilen lisans eğitiminin, öğrencileri bu açıdan desteklemediğini düşünüyorum:

2. Öğrenmeyi öğrenme, bireyin kendisine uygun öğrenme disiplini ve yöntemlerini takip etme ve bu konuda disiplinli olma yeteneği olarak düşünülebilir. Bu yetkinlik, yeni bilgi ve donanım kazanmak ve bu kazanımları kendine uyarlamak kadar, başarısız olduğu zamanlarda rehberlik hizmeti aramak ve bu hizmetlerden yararlanmayı da içermektedir Lütfen fakültenizde verilen lisans eğitiminin, öğrencilerinizin, öğrenmeyi öğrenme kazanımı açısından değerlendiriniz. **(Öğrenmeyi Öğrenme)**

Verilen lisans eğitiminin, öğrencileri bu açıdan desteklediğini düşünüyorum:

Verilen lisans eğitiminin, öğrencileri bu açıdan desteklemediğini düşünüyorum:

3. Lütfen fakültenizde verilen lisans eğitiminin, öğrencilerinizin; toplumsal, siyasal kavram ve yapıları anlamlandırma; toplumsal yaşama aktif katılım ve toplumda dönüştürücü rol alma isteklilikleri açısından değerlendiriniz. **(Toplumsal Yaşam)**

Verilen lisans eğitiminin, öğrencileri bu açıdan desteklediğini düşünüyorum:

Verilen lisans eğitiminin, öğrencileri bu açıdan desteklemediğini düşünüyorum:

4. İnisiyatif alma, kişinin zihnindeki düşünceleri eyleme geçirme becerisini ifade etmektedir. Bu kavram; yaratıcılık, yenilik ve risk almanın yanı sıra hedeflere ulaşmak adına plan yapma becerisini de içermektedir. Lütfen fakültenizde verilen lisans eğitimini, öğrencilerinize bu yetkinlikleri kazandırması açısından değerlendiriniz.

(İnisiyatif Alma)

Verilen lisans eğitiminin, öğrencileri bu açıdan desteklediğini düşünüyorum:

Verilen lisans eğitiminin, öğrencileri bu açıdan desteklemediğini düşünüyorum:

5. Kültürel farkındalık; müzik, tiyatro, sinema, edebiyat ya da görsel sanatlar gibi kültürel değerlerin farkında olma, onlarla etkileşimde bulunma ve önemini takdir etmeyle ilişkilidir. Lütfen fakültenizde verilen lisans eğitimini, öğrencilerinizin kültürel farkındalığına etkisi açısından değerlendiriniz. **(Entelektüel Gelişim)**

Verilen lisans eğitiminin, öğrencileri bu açıdan desteklediğini düşünüyorum:

Verilen lisans eğitiminin, öğrencileri bu açıdan desteklemediğini düşünüyorum:

6. Lütfen fakültenizde verilen lisans eğitimini, öğrencilerinizin; kavram ve olguları hem sözlü ya da yazılı bir biçimde ifade etme, yorum yapma ve yaşamındaki sosyal, kültürel bağlamda yaratıcı bir biçimde kullanma kabiliyetlerine etkisi açısından değerlendiriniz. **(Ana Dil Kullanımı)**

Verilen lisans eğitiminin, öğrencileri bu açıdan desteklediğini düşünüyorum:

Verilen lisans eğitiminin, öğrencileri bu açıdan desteklemediğini düşünüyorum:

7. Lütfen fakültenizde verilen lisans eğitimini, öğrencilerinizin; alanlarına küresel boyutta bakabilme, kültürlerarası anlayış geliştirme, yabancı meslektaşlarıyla iletişim kurabilme, alanlarıyla ilgili alanyazını yabancı dillerde de dinleme, konuşma, okuma ve yazma boyutları açısından değerlendiriniz. **(Yabancı Dil Kullanımı)**

Verilen lisans eğitiminin, öğrencileri bu açıdan desteklediğini düşünüyorum:

Verilen lisans eğitiminin, öğrencileri bu açıdan desteklemediğini düşünüyorum:

8. Lütfen fakültenizde verilen lisans eğitimini, öğrencilerinizin; farklı çalışma kurum, koşul ve rollere [Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri, farklı yetersizlik gruplarının (*Görme, İşitme, Zihin, Otizm, Öğrenme Güçlüğü, Üstün Yetenekliler*) bulunduğu MEB okulları, Okul Yöneticiliği.] hazırlaması açısından değerlendiriniz. **(Farklı Koşul)**

Verilen lisans eğitiminin, öğrencileri bu açıdan desteklediğini düşünüyorum:

Verilen lisans eğitiminin, öğrencileri bu açıdan desteklemediğini düşünüyorum:

Bunların dışında ifade etmek istediğiniz başka bir husus varsa lütfen belirtiniz:

EK-3. Özel Eğitim Lisans Eğitimi Değerlendirme Anketi Anket Maddeleri

- 1- Yeterli kuramsal bilgiye sahibim.
- 2- Temel öğretim yöntem ve teknikleri kullanabilirim.
- 3- Öğrencilerin eğitsel performanslarını belirleyebilirim.
- 4- Eğitim içeriğini, öğrencilerin özelliklerine göre bireyselleştirebilirim.
- 5- Öğrettiğim bilgi, beceri, kavram ya da davranışlara yönelik öğretimsel değerlendirme yapabilirim.
- 6- Öğrencilerin öğretimsel değerlendirmelerine uygun kararlar alabilirim.
- 7- Öğrenme ortamlarını düzenleyebilirim.
- 8-Öğrencilerin farklı gelişim alanlarını (bilişsel, sosyal-duygusal, dil vb.) destekleyici öğretim etkinlikleri gerçekleştirebilirim.
- 9- Öğrencilerin özelliklerine uygun materyaller geliştirebilirim.
- 10- Öğrencilerin eğitsel performanslarındaki değişimleri sistematik olarak kayıt altına alabilirim.
- 11- Öğrencilerin toplumsal kabullerini artırmaya yönelik farkındalık çalışmaları (seminer, sunu vb.) düzenleyebilirim.
- 12- Tıbbi tanı ve değerlendirme raporlarını yorumlayabilirim.
- 13- Yeterli öğretmenlik uygulaması deneyimine sahibim.
- 14- Özel eğitim yasa ve yönetmelikleri hakkında yeterli bilgiye sahibim.
- 15- Özel eğitim sürecinin yürütülmesinde paydaşlarla (aile, idareciler, diğer uzmanlar vb.) iş birliği yapabilirim.
- 16- Ailelerin, çocuklarının eğitime katılımını desteklemeye yönelik etkinlikler (bilgilendirme, rehberlik vb.) yapabilirim.
17. Öğretmenlik dışındaki olası rolleri de (müdür, müdür yardımcılığı, kurum koordinatörlüğü vb.) üstlenebilirim.
- 18- Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde (RAM) çalışabilecek donanıma sahibim.
- 19- Bilimsel bilgi kaynaklarına (makale, tez, araştırma raporu vb.) ulaşabilirim.
- 20- Bilimsel bilgi kaynaklarından etkili bir biçimde yararlanabilirim.
- 21- Mesleki gelişime yönelik etkinlikleri takip edebilirim.
- 22- Mesleki yeterliliğim ile ilgili olarak kendimi değerlendirebilirim.
- 23- Özel eğitime ilişkin temel kavramları (akıl, zihin, zeka, yetersizlik, engel, kayıp, vb.) derinlemesine tartışabilirim.
- 24- İnsanlarla iletişim kurarken etkili iletişim yöntemlerini kullanabilirim.

25- Yazı dilini yetkin bir biçimde kullanabilirim.

26- Zorunlu yabancı dil dersinde edindiğim donanımı, alanımdaki uluslararası gelişmeleri takip etmede kullanabilirim.

27- Birey ve toplum ile ilgili temel kavramları (etik, ahlak, insan hakları, demokrasi vb.) derinlemesine tartışabilirim.

28- Evrensel değerlere uygun tutum ve davranışlar sergilerim.

29- Ülkedeki ve dünyadaki sorunları çözmeye yönelik sorumluluk alırım.

Açık uçlu maddeler.

30- Lisans eğitiminiz ile ilgili gözlemlediğiniz sorunlar nelerdir?

31- Daha nitelikli bir lisans eğitimi için önerileriniz nelerdir?

Not: ilk 13 madde için “Uzmanlık alanım için” ve “Diğer tüm özel eğitim alanları için” olmak üzere iki farklı değerlendirme yapılmıştır. İkili değerlendirme yapılan anket maddesinin çevrim içi görünümü aşağıdaki gibidir.

13- Yeterli öğretmenlik uygulaması deneyimine sahibim.

	Uzmanlık alanım için	Diğer tüm özel eğitim alanları için
Yanlış	☐	☐
Kısmen Yanlış	☐	☐
Kısmen Doğru	☐	☐
Doğru	☐	☐

EK-4. Görüşme soruları formu

Görüşme Soruları

1-Mevcut özel eğitim öğretmeni yetiştirme programı hakkında düşünceleriniz nelerdir?

- ✓ Özel eğitim alanlarının birleştirilmesi ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- ✓ Programın, özel eğitim alanlarını kapsayıcılığı hakkında düşünceleriniz nelerdir?
- ✓ Daha nitelikli özel eğitim öğretmeni yetiştirmek adına programa yönelik önerileriniz nelerdir?

2-Bölümünüzde verilen derslerin verimliliği (işlevselliği) hakkında düşünceleriniz nelerdir?

- ✓ Derslerin teorik boyutlarının yeterliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?
- ✓ Derslerin uygulama boyutlarının yeterliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?
- ✓ Derslerin ölçme ve değerlendirme süreci (notlandırılması) hakkında düşünceleriniz nelerdir?
- ✓ Bölümünüzde verilen derslerin daha verimli hale getirilmesi için önerileriniz nelerdir?

3- Nitelikli bir özel eğitim öğretmeni yetiştirme açısından baktığınızda bölümünüzde bulunan akademik kadro hakkında düşünceleriniz nelerdir?

- ✓ Bölümünüzde bulunan akademisyen sayısının yeterliliği hakkında düşünceleriniz nelerdir?
- ✓ Özel eğitim alanında çalışan bir akademisyenin hangi özelliklere (donanımlara, yeterliliklere) sahip olması gerektiğini düşünüyorsunuz?
- ✓ Bahsettiğiniz özellikleri göz önünde bulundurduğunuzda bölümünüz akademisyenleri hakkında düşünceleriniz nelerdir?
- ✓ Bir akademisyende bulunması gereken özelliklerin akademisyenlere kazandırılmasına yönelik neler yapılabilir?

- ✓ Bir akademisyenin özel eğitim alanında daha nitelikli olması için önerileriniz nelerdir?

4- Bölümünüzde verilen öğretmenlik uygulaması dersiyle ilgili düşünceleriniz nelerdir?

- ✓ Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında oluşturulan içerik hakkında düşünceleriniz nelerdir(uygulama süresinin yeterliliği/programın kapsamında öğrencilerden yapması beklenen şeyler vb.)?
- ✓ Farklı özel eğitim alanlarından bireylerle uygulama yapma açısından bu dersi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- ✓ Farklı özel eğitim kurumlarında (Rehberlik ve Araştırma Merkezi [RAM], Özel eğitim okulları, Rehabilitasyon merkezleri vb.) uygulama yapma açısından bu dersi nasıl değerlendiriyorsunuz?
- ✓ Dersin son sene verilmesiyle ilişkili düşünceleriniz nelerdir?
- ✓ Dersi, öğretmen adaylarını farklı rollerde görev yapmaya (öğretmen olarak, idareci olarak, koordinatör olarak vb.) hazırlaması açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?
- ✓ Bu dersin, öğretmen adaylarını lisans sonrası hayata hazırlama [devlet memuru rolü (yönetmelik okuma, sınıf defteri doldurma, tutanak tutma, sendikal faaliyet yürütme vb)] yeterliliği ile ilgili düşünceleriniz nelerdir?
- ✓ Sizce nitelikli bir uygulama dersi nasıl olmalı, sürecin iyileştirilmesine yönelik önerileriniz nelerdir?

5- Bölümünüz lisans programının öğretmen adaylarının, “aydın” (toplumsal sorunlara duyarlı, dönüştürücü rol model olabilen birey) rolüne katkısı hakkında düşünceleriniz nelerdir?

- ✓ Lisans programının, öğretmen adaylarının bilimsel yetkinliğine katkısını nasıl değerlendiriyorsunuz?

- ✓ Lisans programının, öğretmen adaylarının (sanatsal ve kültürel değerlerin farkında olma, onlarla etkileşime girme ihtiyacını hissetme vb.) gelişimine katkısını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- ✓ Lisans programını, öğretmen adaylarının toplumsal yaşamda dönüştürücü rol alma sorumluluğuna katkısını nasıl değerlendiriyorsunuz?
- ✓ Lisans programının, öğretmen adaylarının “aydın” rolüne katkısını geliştirmek adına önerileriniz nelerdir?



Ek-5. Katılımcı Bilgi Formu ve Gönüllü Katılımcı Formu

Katılımcı Bilgi Formu ve Gönüllü Katılımcı Formu

“Özel Eğitim Öğretmenliği Hizmet Öncesi Sürecinin Değerlendirilmesi: Bir Model Tasarımı” başlıklı bu çalışma, tez kapsamında gerçekleştirilen bir araştırma çalışmasıdır. Araştırmanın temel amacı, mevcut özel eğitimde öğretmen yetiştirme süreçlerinin incelenip, süreçte yer alan paydaşların (akademisyen, öğretmen ve öğretmen adaylarının) görüşleri doğrultusunda nasıl bir hizmet öncesi özel eğitim öğretmenliği sürecinin yürütüldüğünün ortaya konması ve bu görüşler ışığında bir hizmet öncesi özel eğitim modelinin tasarlanmasıdır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, sizinle yapılacak görüşmelerin kaydedilmesi ve katılımcı bilgi formlarının doldurulması yoluyla bilimsel araştırma verileri toplanacaktır. Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacaktır.

Araştırmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Araştırmaya gönüllü olarak katılan tüm katılımcıların isimleri ve kimlik bilgileri gizli tutulacaktır. Araştırma süresince herhangi bir nedenle rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zaman ayrılma hakkına sahipsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda, sizlerden toplanan veriler ve ses kayıtları araştırma kapsamından çıkarılacak ve imha edilecektir. Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim.

Araştırmacı İletişim Bilgileri:

Adres:

Cep Tel:

İş Tel:

Bu çalışmaya katılmayı, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabilceğimi ve elde edilen bilgilerin sadece bilimsel amaçlarla kullanılmasını onaylıyor ve kabul ediyorum.

EK-6. Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı (2016-2018)

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
A	Özel Eğitim	2	0	2	4
A	Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu	2	0	2	4
A	Çocuk Gelişimi	2	0	2	4
GK	Yabancı Dil I	3	0	3	4
GK	Bilgisayar I	2	2	3	4
GK	Türkiye I. Yazılı Anlatım	2	0	2	3
GK	Anıtsal Eserler ve İncisip Tarihi I	2	0	2	3
MB	Eğitim Bilimine Giriş	3	0	3	4
TOPLAM		18	2	19	30

II. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
A	Öğrenme Güçlüğü ve Özel Yeternek	2	0	2	4
A	İşitme ve Görme Yetersizliği	2	0	2	4
GK	Seslik Bilgisi ve İlk Yardım	2	0	2	4
GK	Yabancı Dil II	3	0	3	4
GK	Bilgisayar II	2	2	3	4
GK	Türkiye II. Yazılı Anlatım	2	0	2	3
GK	Anıtsal Eserler ve İncisip Tarihi II	2	0	2	3
MB	Eğitim Psikolojisi	3	0	3	4
TOPLAM		18	2	19	30

III. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
A	Erken Çocuklukta Özel Eğitim	3	0	3	4
A	Uygulamalı Davranış Analizi	3	0	3	4
A	Özel Eğitimde Bütüncül Yaklaşım	2	0	2	4
A	Türk İspanyol Dil	2	0	2	4
A	Seçmeli I	2	0	2	3
A	Seçmeli II	2	0	2	3
MB	Öğrenci ve Öğretmen	3	0	3	4
MB	Öğretim İlkeleri ve Yöntemleri	3	0	3	4
TOPLAM		20	0	20	30

IV. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
A	Dil ve İletişim Becerilerinin Desteklenmesi	3	0	3	4
A	Özel Eğitimde Değerlendirme	3	0	3	4
A	Özel Eğitimde Teknoloji Destekli Öğretim	2	0	2	4
A	Özel Eğitimde Çoğun ve Müzik	2	0	2	3
A	Braille Okuma-Yazma	2	0	2	3
A	Seçmeli III	2	0	2	3
A	Seçmeli IV	2	0	2	3
MB	Özel Eğitim Kurumlarında Özetlem	1	4	3	6
TOPLAM		17	4	19	30

V. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
A	Özel Eğitimde Okuma-Yazma Öğretimi	3	0	3	4
A	Özel Eğitimde Fen ve Sosyal Bilimler Öğretimi	3	0	3	4
A	Özel Eğitimde Matematik Öğretimi	3	0	3	4
A	Özel Eğitimde Sosyal Uyum Becerilerinin Öğretimi	3	0	3	4
A	Bireyselleştirilmiş Eğitim ve Geçiş Planlarının Hazırlanması	2	0	2	4
A	Seçmeli V	2	0	2	3
A	Seçmeli VI	2	0	2	3
MB	Stres Yönetimi	2	0	2	4
TOPLAM		20	0	20	30

VI. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
A	Özel Eğitimde Aile Eğitimi	3	0	3	4
A	Özel Eğitimde Türkiye Öğretimi	3	0	3	4
A	Özel Eğitimde Fiziksel Eğitim ve Spor	3	0	3	4
A	Özel Eğitimde Sanatsal Becerilerin Öğretimi	2	0	2	3
A	Seçmeli VII	2	0	2	3
A	Seçmeli VIII	2	0	2	3
GK	Toplumsal Hizmet Uygulamaları	1	2	2	3
MB	Özel Eğitimde Okul ve Kurum Deneyimi	1	4	3	6
TOPLAM		17	6	20	30

VII. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
A	Özel Eğitimde Meslek Bilgisi	2	0	2	3
A	Özel Eğitimde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Tasarımı	1	2	2	3
A	Seçmeli IX	2	0	2	3
A	Seçmeli X	2	0	2	3
GK	Bilimsel Araştırma Yöntemleri	2	0	2	3
MB	Özel Eğitimde Öğretmenlik Uygulamaları I	2	8	6	15
TOPLAM		11	10	16	30

VIII. YARIYIL

KODU	DERSİN ADI	T	U	K	AKTS
A	Özel Eğitim Politikaları ve Yasal Düzenlemeler	2	0	2	3
A	Seçmeli XI	2	0	2	3
A	Seçmeli XII	2	0	2	3
MB	Reberlik	3	0	3	3
MB	Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	2	0	2	3
MB	Özel Eğitimde Öğretmenlik Uygulamaları II	2	8	6	15
TOPLAM		13	8	17	30

GENEL	Teorik	Uygulama	Kredi	Saat	AKTS
TOPLAM	134	32	150	166	240

A: Alan ve alan eğitimi dersleri, MB: Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, GK: Genel kültür dersleri

Genel Toplamlar	T	U	K	%
Alan – zorunlu	62	2	63	%42
Alan – seçmeli	24	0	24	%16
Genel kültür	23	6	26	%17
Meslek Bilgisi	25	24	37	%25
Toplam	134	32	150	%100

EK-7. Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Alanında Yer Alan Seçmeli Ders Havuzu (2016-2018)

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMINDA YER ALAN ALAN SEÇMELİ DERS HAVUZU		
- Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans programında, Zihin Yetersizliği, Otizm Spektrum Bozukluğu, Öğrenme Güçlüğü, Özel Yetenek, İşitme Yetersizliği ve Görme Yetersizliği olmak üzere toplam altı seçmeli ders alanı bulunmaktadır. - Her öğrenci, her bir alan seçmeli ders havuzundan en az bir ders almak zorundadır. - Öğrenciler, ilgi ve isteklerine göre uzmanlaşmak istedikleri alanlarla ilgili seçmeli derslerden toplamda en az yedi ders almalıdır.		
Zihin Yetersizliği (ZY) Alanında Seçmeli Dersler	Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) Alanında Seçmeli Dersler	Öğrenme Güçlüğü (ÖG) Alanında Seçmeli Dersler
1. ZY'de Kavram Öğretimi	1. OSB'de Davranış Yönetimi	1. Okuma Güçlüğü: Tanılama ve Müdahale
2. ZY'de Öğretim Uyarlamaları	2. OSB'de Temel Becerilerin Kazandırılması	2. Yazma Güçlüğü: Tanılama ve Müdahale
3. ZY'de Sosyal Beceri Öğretimi	3. OSB için Alternatif İletişim Yöntemleri	3. Matematik Güçlüğü: Tanılama ve Müdahale
4. Çoklu Yetersizlik ve Eğitimleri	4. OSB'de Teknoloji Destekli Öğretim	4. ÖG için Öğrenme Stratejileri
5. ZY'de Yetişkinliğe Geçiş	5. OSB'de Sosyal Beceri Öğretimi	5. Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu
6. İş ve Meslek Becerilerinin Öğretimi	6. Orta ve İleri Düzeyde OSB Eğitimi	6. ÖG'de Erken Müdahale ve Değerlendirme
7. Ergenlik ve Cinsel Eğitim	7. Yüksek İşlevli OSB Eğitimi	7. ÖG ve Davranış Bozuklukları
8. Erken Müdahale Programları	8. Doğal Öğretim Süreci ve Uygulanması	8. ÖG'de Destek Eğitim Programları
9. ZY'de Disiplinlerarası Çalışma ve İşbirliği	9. Yanlızsız Öğretim Yöntemleri	9. ÖG'de Akademik Olmayan Becerilerin Desteklenmesi
10. ZY'de Teknoloji Destekli Öğretim	10. OSB'de Disiplinlerarası Çalışma ve İşbirliği	10. ÖG'de Disiplinlerarası Çalışma ve İşbirliği

EK-7 devam. Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Alanında Yer Alan Seçmeli Ders Havuzu
(2016-2018)

Özel Yetenek (ÖY) Alanında Seçmeli Dersler	İşitme Yetersizliği (İY) Alanında Seçmeli Dersler	Görme Yetersizliği (GY) Alanında Seçmeli Dersler
1. ÖY'de Program Geliştirme	1. İY ve Dil	1. İleri Seviye Braille Okuma Yazma
2. ÖY'de Sosyal, Duygusal ve Akademik Rehberlik	2. İY'de İletişim Becerilerinin Desteklenmesi	2. Yönelim ve Bağımsız Hareket Becerilerinin Öğretimi
3. ÖY'de Tanılama Modelleri ve Testleri	3. İşitmenin Doğası ve İşitmeye Yardımcı Teknolojiler	3. Görme Becerilerinin Desteklenmesi
4. Yaratıcı Düşünme Eğitimi	4. Koklear İmplant ve Dinleme Eğitimi	4. GY İçin Yardımcı Teknolojiler
5. Eleştirel Düşünme Eğitimi	5. İY'de Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi	5. GY'de Erken Çocukluk Dönemi Eğitimi
6. ÖY'de Duyuşsal Eğitim	6. İY'de Ders Planı Geliştirme	6. GY'de Program Geliştirme
7. ÖY'de Öğrenme Problemleri ve Eğitimi	7. İleri Seviye Türk İşaret Dili	7. GY Olan Yetişkinlerin Eğitimi
8. ÖY'de Erken Çocukluk Döneminde Tanılama ve Eğitim	8. İY'de Özel Öğretim Yöntemleri	8. GY'de Sosyal Beceri Öğretimi
9. ÖY Eğitimine Aile Katılımı	9. İY Eğitimine Aile Katılımı	9. GY Eğitimine Aile Katılımı
10. ÖY'de Disiplinlerarası Çalışma ve İşbirliği	10. İY'de Disiplinlerarası Çalışma ve İşbirliği	10. GY'de Disiplinlerarası Çalışma ve İşbirliği

EK-8. Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı (2018-2020)

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMI

I. Yarıyıl

Dersin Adı	T	U	K	AKTS
MB Eğitim Giriş	2	0	2	3
MB Eğitim Psikolojisi	2	0	2	3
GR Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1	2	0	2	3
GR Yabancı Dil 1	2	0	2	3
GR Türk Dili 1	3	0	3	5
GR 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
GR Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 2	2	0	2	3
GR Yabancı Dil 2	2	0	2	3
GR 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 İske 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 Gelişim Planlarının Hazırlanması	2	0	2	2
AE Braille Okuma-Yazma	2	0	2	2
AE Özel Eğitim Kurumlarında Gözetim	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 Ahlak 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
GR 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

Genel Toplam

Dersin Adı	T	U	K	AKTS	SAAT	YÜZDE
MB Meslek Bilgisi	36	12	42	71	48	28
GR Genel Kültür	18	2	19	30	20	13
AE Alan Eğitimi	84	10	89	139	94	59
Toplam	138	24	150	240	162	100

EK-9. Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı (1983-1984)

EK-5İ: 1983-84 ÖĞRETİM YILI EĞİTİM FAKÜLTESİ EĞİTİM BİLİMLERİ BÖLÜMÜ ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI HAFTALIK DERS SAATLERİ								
DERSİN ADI	Sınıf: I		Sınıf: II		Sınıf: III		Sınıf: IV	
	1. YY	2. YY	3. YY	4. YY	5. YY	6. YY	7. YY	8. YY
Eğitime Giriş	3	-	-	-	-	-	-	-
Psikolojiye Giriş	3	-	-	-	-	-	-	-
Sosyolojiye Giriş	3	-	-	-	-	-	-	-
Ekonomiye Giriş	3	-	-	-	-	-	-	-
Genel Biyoloji	3	-	-	-	-	-	-	-
Temel Matematik	3	-	-	-	-	-	-	-
Gelişim Psikolojisi (Çocukluk)	-	3	-	-	-	-	-	-
Öğrenme Psikolojisi	-	3	-	-	-	-	-	-
Eğitim Sosyolojisi	-	3	-	-	-	-	-	-
Fizyolojik Psikoloji	-	3	-	-	-	-	-	-
Sosyal Antropolojiye Giriş	-	3	-	-	-	-	-	-
Felsefeye Giriş	-	3	-	-	-	-	-	-
Gelişim Psikolojisi (Ergenlik)	-	-	3	-	-	-	-	-
İstatistik I-II	-	-	3	3	-	-	-	-
Rehberlik ve Psikolojik Danışma	-	-	3	-	-	-	-	-
Eğitim Tarihi	-	-	3	-	-	-	-	-
Ölçme ve Değerlendirme	-	-	-	3	-	-	-	-
Öğretim İlke ve Yöntemleri	-	-	3	-	-	-	-	-
Eğitim Felsefesi	-	-	3	-	-	-	-	-
Yetişkin Psikolojisi	-	-	-	3	-	-	-	-
Okulöncesi Eğitim	-	-	-	3	-	-	-	-
Bireyi Tanıma Teknikleri	-	-	-	3	-	-	-	-
Program Geliştirme ve Öğretim	-	-	-	3	-	-	-	-
Eğitimde Araştırma Yöntemleri	-	-	-	-	3	-	-	-
Karşılaştırmalı Eğitim	-	-	-	-	3	-	-	-
Halk Eğitimi	-	-	-	-	3	-	-	-
Eğitim Teknolojisi	-	-	-	-	3	-	-	-
Öğretme Kuram ve Modelleri	-	-	-	-	3	-	-	-
Özel Eğitim	-	-	-	-	3	-	-	-
Çocuk Hakları	-	-	-	-	3	-	-	-
Eğitim Yönetimi	-	-	-	-	-	3	-	-
Sosyal Psikoloji	-	-	-	-	-	3	-	-
Ruh Sağlığı	-	-	-	-	-	3	-	-
Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Psikolojisi	-	-	-	-	-	3	-	-
Özel Eğitim Programları	-	-	-	-	-	3	-	-
Özel Eğitimde Teşhis Ara ve Yöntemleri	-	-	-	-	-	3	-	-
Görme Özürlüler ve Eğitimi	-	-	-	-	-	3	-	-
İşitme Özürlüler ve Eğitimi	-	-	-	-	-	-	3	-
Psikolojik Danışma (İlke ve Teknikleri)	-	-	-	-	-	-	3	-
Mesleki Rehberlik	-	-	-	-	-	-	3	-

EK-9 devam. Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı (1983-1984)

<i>Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri</i>								
DERSİN ADI	Sınıf: I		Sınıf: II		Sınıf: III		Sınıf: IV	
	1. YY	2. YY	3. YY	4. YY	5. YY	6. YY	7. YY	8. YY
Uyum Psikolojisi	-	-	-	-	-	-	3	-
Uyumsuz Çocuklar ve Eğitimi	-	-	-	-	-	-	3	-
Öğrenebilir Çocuklar ve Eğitimi	-	-	-	-	-	-	3	-
Korunmaya Muhtaç Çocuklar ve Eğitimi	-	-	-	-	-	-	3	-
Konuşma Özürlü Çocuklar ve Eğitimi	-	-	-	-	-	-	-	3
Okullarda Rehberlik Hizmetleri	-	-	-	-	-	-	-	3
Üstün Zekalı Çocuklar ve Eğitimi	-	-	-	-	-	-	-	3
Suçlu Çocuklar ve Eğitimi	-	-	-	-	-	-	-	3
Klinik Uygulama	-	-	-	-	-	-	-	3
Seçmeli Ders	-	-	-	-	-	-	-	3
Özel Eğitim Kuramlarında Uygulama	-	-	-	-	-	-	-	Bir ay
Yabancı Dil I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII	6	6	4	4	4	4	2	2
Türk Dili I-II-III-IV-V-VI-VII-VIII	1	1	1	1	1	1	1	1
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I-VIII	1	1	1	1	1	1	1	1
Beden Eğit. ve Güzel Sanat Dallarından Biri I-VIII	1	1	1	1	1	1	1	1
TOPLAM	27	27	25	25	28	28	26	23

EK-10. En Yüksek Puanla Öğrenci Alan ilk 10 Üniversite Kontenjan sayısı ve Ana Bilim Dalı Sayısı Tablosu

	Üniversiteler	Akademisyen Sayısı	En Düşük Öğrenci Puanı (2024)	Kontenjan (2022-2023)	Kontenjan (2023-2024)	Kontenjan (2024-2025)	Ana Bilim Dalı Sayısı (2024-2025)
1	ANADOLU ÜNİVERSİTESİ	39	444,03	134	134	72	5
2	NECMETTİN ERBAKAN ÜNİVERSİTESİ	16	432,16	123	123	52	3
3	GAZİ ÜNİVERSİTESİ	28	448,68	103	103	52	5
4	MARMARA ÜNİVERSİTESİ	8	447,93	103	103	52	1
5	ONDOKUZ MAYIS ÜNİVERSİTESİ	12	432,61	93	93	52	2
6	ESKİŞEHİR OSMANGAZİ ÜNİVERSİTESİ	14	430,12	93	93	52	4
7	TRABZON ÜNİVERSİTESİ	17	419,90	93	93	52	2
8	DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ	14	431,55	82	82	42	2
9	ANKARA ÜNİVERSİTESİ	11	451,27	82	82	47	1
10	SAKARYA ÜNİVERSİTESİ	9	426,18	82	82	41	2

*Sıralamalarda kontenjan sayısı dikkate alınmıştır.

** Kontenjan verileri <https://yokatlas.yok.gov.tr/> üzerinden alınmıştır.

*** Ana bilim dalı sayısı her üniversitenin kendi internet sayfasından alınmıştır.

*

EK-11. MEB Çalışma Takvimi (2024-2025)

2024-2025 EĞİTİM VE ÖĞRETİM YILI ÇALIŞMA TAKVİMİ

DERS YILI BAŞLANGIÇ VE BİTİŞİ			
09 EYLÜL 2024 PAZARTESİ - 20 HAZİRAN 2025 CUMA			
I. DÖNEM	TARİH	İŞ GÜNÜ TOPLAMI	
	09- 30 EYLÜL 2024 = 16 GÜN	44,5 GÜN	
	01 - 31 EKİM 2024 = 22,5 GÜN		
	01 - 08 KASIM 2024 = 6 GÜN		
	11 - 15 KASIM 2024- ARA TATİL (5 GÜN)		
	TARİH	İŞ GÜNÜ TOPLAMI	
	18 - 29 KASIM 2024 = 10 GÜN	44 GÜN	
	02 - 31 ARALIK 2024 = 22 GÜN		
	02- 17 OCAK 2025 = 12 GÜN		
	BİRİNCİ DÖNEM TOPLAM İŞ GÜNÜ		88,5 GÜN
20 OCAK - 31 OCAK 2025 -YARIYIL TATİLİ (10 GÜN)			
II. DÖNEM	TARİH	İŞ GÜNÜ TOPLAMI	
	03 - 28 ŞUBAT 2025 = 20 GÜN	40 GÜN	
	03 - 28 MART 2025 = 20 GÜN		
	31 MART - 04 NİSAN 2025 - ARA TATİL (5 GÜN)		
	TARİH	İŞ GÜNÜ TOPLAMI	
	07 - 30 NİSAN 2025 = 18 GÜN	51,5 GÜN	
	02 - 30 MAYIS 2025 = 21 GÜN		
	02 - 20 HAZİRAN 2025 = 12,5 GÜN		
	İKİNCİ DÖNEM TOPLAM İŞ GÜNÜ		91,5 GÜN
	İŞ GÜNÜ GENEL TOPLAMI		180 GÜN
AÇIKLAMALAR			
1) Ramazan Bayramı Tatili : 29,30, 31 Mart ve 01 Nisan 2025 tarihlerinde olup 3,5 gündür. Bu tatilin 2 günü iş gününe denk gelmektedir.			
2) Kurban Bayramı Tatili: 05 Haziran-09 Haziran 2025 tarihleri arasında olup, 4,5 gündür. Bu tatilin 2,5 günü iş gününe denk gelmektedir.			
3) 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı ile 19 Mayıs Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramında öğrenciler okuldaki törenlere katıldıkları için bu resmî tatil günleri iş günü olarak sayılmaktadır.			
4) Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinin çalışma takvimine dair 15 inci maddesinin birinci fıkrası hükümleri doğrultusunda; " Ders yılı iki döneme ayrılır ve her dönemde bir ara tatil yapılır. Ders yılının başlaması, yarıyıl tatili, ara tatiller ile yaz tatili ve ders kesimi tarihleri Bakanlıkça duyurulur. Ders yılının 180 iş gününden az olmaması esastır. Ancak 180 inci iş gününün hafta arasına rastlaması durumunda ders yılının bitim tarihi, haftanın son iş gününe kadar uzatılır. Ders yılının süresi, derslerin başladığı günden kesildiği güne kadar okulun açık bulunduğu günlerle öğrencilerin törenlere katıldıkları resmî ve mahallî bayram günleri sayılarak hesaplanır. Bu tarihler göz önünde bulundurularak millî eğitim müdürlüklerince hazırlanacak çalışma takvimi valilik onayı ile yürürlüğe konur."			
5) Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin çalışma takvimine dair 5 inci maddesinin birinci fıkrasına göre; "Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında ders yılı süresinin 180 iş gününden az olmaması esastır."			