



**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI'NIN
CIPP PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİ İLE
İNCELENMESİ**

A. Çağdaş BİLGİN

Zonguldak 2022

**T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ
EĞİTİM PROGRAMLARI VE ÖĞRETİM ANABİLİM DALI**

Yüksek Lisans Tezi

**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMI'NIN
CIPP PROGRAM DEĞERLENDİRME MODELİ İLE
İNCELENMESİ**

Hazırlayan

A. Çağdaş BİLGİN

Tez Danışmanı

Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU

Zonguldak 2022

BİLİMSEL ETİK BİLDİRİMİ

Hazırladığım Yüksek Lisans Tezinin bütün aşamalarında bilimsel etiğe ve akademik kurallara riayet ettiğimi, çalışmada doğrudan veya dolaylı olarak kullandığım her alıntıya kaynak gösterdiğimi ve yararlandığım eserlerin kaynakçada gösterilenlerden oluştuğunu, yazımda ve basımda enstitü tez yazım ve basım yönergesine uygun davranıldığını taahhüt ederim.

A. Çağdaş BİLGİN

22.12.2022



T.C.
ZONGULDAK BÜLENT ECEVİT ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL BİLİMLER ENSTİTÜSÜ

TEZ ONAYI

Enstitümüzün Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalında 175282104005 Numaralı A. Çağdaş BİLGİN'in hazırladığı “Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın CIPP Değerlendirme Modeli ile İncelenmesi” başlıklı YÜKSEK LİSANS tezi ile ilgili TEZ SAVUNMA SINAVI, Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliği uyarınca 22/11/2022 Salı günü saat 13.00'da yapılmış, sorulan sorulara alınan cevaplar sonunda tezinin onayına **ÖY ÇOKLUĞUYLA / OY BİRLİĞİYLE** karar verilmiştir.

Doç. Dr. Emre ÜNLÜ
Başkan

Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU
(Tez Danışmanı)
Üye

Doç. Dr. Okan BİLGİN
Üye

Yukarıdaki imzaların, adı geçen öğretim üyelerine ait olduğunu onaylarım.

... / ... / 20...

Prof. Dr. Ertuğrul YILDIRIM
Enstitü Müdürü

ÖZET

Kurum : ZBEÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı
Tez Başlığı : Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın CIPP Program Değerlendirme Modeli ile İncelenmesi
Tez Yazarı : A. Çağdaş BİLGİN
Tez Danışmanı : Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU
Tez Türü, Yılı : Yüksek Lisans, 2022
Sayfa Adedi : 148

Bu araştırmanın temel amacı, 2016-2017 eğitim öğretim yılında işe koşulan ve 2021 yılından itibaren pandemi kaynaklı sebeplerle esnek bir şekilde uygulanan Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın, Stufflebeam'in Bağlam – Girdi – Süreç – Çıktı Modeli çerçevesinde; mezun öğrenci, akademisyen ve staj danışman öğretmenleri görüşleri açısından değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma gömülü karma desende şekillendirilmiştir. Veriler; programın yürütücüleri olan özel eğitim akademisyenleri, programın faydalancıları olan mezun öğrenciler ve mezun öğrencileri yerinde gözlemlene fırsatı bulan staj danışman öğretmenlerinden nicel ve nitel çalışmalar sonucunda sağlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutunda seçkisiz örnekleme yöntemi ile belirlenen 112 akademisyen ve kartopu örnekleme yöntemi ile belirlenen 339 mezun öğrenciden elde edilen veriler, araştırmacı tarafından CIPP alt boyutlarına göre oluşturulan “Özel Eğitim Öğretmenliği Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği Form A (Akademisyen) ve Form B (Mezun Öğrenci)” ile toplanmıştır. Araştırmanın nitel kısmında ise ölçüt örnekleme yöntemi ile belirlenen ve son iki öğretim yılında “Öğretmenlik Uygulamaları” dersi kapsamında staj danışman öğretmenliği görevi yürütmüş beş özel eğitim öğretmeni ile yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Nicel kısma yönelik sonuçlarda, akademisyenlerin programın bağlam ve girdi boyutlarına ilişkin olumsuz görüşte oldukları, süreç ve çıktı boyutlarına yönelik ise kararsız kaldıkları görülmektedir. Mezun öğrencilerin ise; programın bağlam ve süreç boyutlarına ilişkin kararsız görüşte oldukları, girdi ve çıktı boyutlarına ilişkin ise olumlu görüşte oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırmanın nitel kısmından ulaşılan sonuçlarda; programın özel gereksinimli öğrencilere karşı olumlu tutum ve yaklaşım kazandırdığı, mezun öğrencilerin iletişim ve işbirliği becerilerinin iyi düzeyde olduğu, bilişim teknolojileri yeterliklerinin iyi düzeyde olduğu gibi olumlu görüşler yer almaktadır. Bunun yanı sıra staj danışman öğretmenleri mezun öğrencilere ilişkin;

öğretim sürecini planlama ve sürdürme konusundaki sıkıntılar, önemli teorik bilgi eksikleri ve uygulama becerilerindeki yetersizlikler gibi bir dizi olumsuz görüş bildirmişlerdir. Araştırmanın sonunda karar vericiler, akademisyenler, öğrenciler ve araştırmacılara yönelik çeşitli öneriler yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: Program Değerlendirme, CIPP Değerlendirme Modeli, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı



ABSTRACT

Institution : ZBEU, Institute of Social Sciences, Department of Education Programs and Teaching
Title : Examining of the Special Education Teaching Program with the CIPP Program Evaluation Model
Author : A. Çağdaş BİLGİN
Adviser : Assist. Prof. Dr. Özgür Murat ÇOLAKOĞLU
Type of Thesis, Year : MSc. Thesis, 2022
Total Number of Pages : 148

2016-2017 academic year and has been applied flexibly since 2021 due to pandemic-related reasons; this study aims to evaluate the graduate students, academicians, and internship advisor teachers in terms of their opinions. For this purpose, the research is shaped in an embedded mixed design. Data; Quantitative and qualitative studies have been provided by the special education academicians who are the executives of the program, the graduate students who are the beneficiaries of the program, and the internship counselor teachers who had the opportunity to observe the graduate students on-site. In the quantitative dimension of the research, the data obtained from 112 academicians determined by random sampling method and 339 graduate students determined by snowball sampling method, "Special Education Teaching Program CIPP Evaluation Scale Form A (Academician) and Form B (Graduate Student)", which created by the researcher according to CIPP sub-dimensions. Collected with. In the qualitative part of the research, semi-structured interviews were conducted with five special education teachers, who were determined by criterion sampling method and worked as internship consultant teachers within the scope of the "Teaching Practices" course in the last two academic years.

In the results for the quantitative part, it is shown that the academicians have a negative opinion about the context and input dimensions of the program, and they are undecided about the process and output dimensions. For graduate students; It has been concluded that they are undecided about the context and process dimensions of the program, and they had a positive opinion about the input and output dimensions. In the results obtained from the qualitative part of the research; There are positive opinions such as that the program provides a positive attitude and approach towards students with special needs, that the communication and cooperation skills of the graduates are at a good level, and that their information technology competencies are at a good level. In addition to this, internship counselor teachers related to graduate students reported several

negative opinions such as difficulties in planning and maintaining the teaching process, important theoretical knowledge deficiencies, and inadequacies in practical skills. At the end of the research, there are various suggestions for decision-makers, academicians, students, and researchers.

Keywords: Curriculum Evaluation, CIPP Evaluation Model, Special Education Teaching Undergraduate Program



ÖN SÖZ

Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın CIPP değerlendirme modeli ile incelendiği bu çalışmanın planlanması, yürütülmesi ve raporlaştırılması aşamalarında birçok kişinin doğrudan veya dolaylı katkıları olmuştur.

Çalışmanın tamamlanmasında sahip olduğu bilgi ve akademik becerileri iletişim engeli olmaksızın benimle paylaşmaktan asla kaçınmayan, vizyoner bakış açısı ile karşılaştığım güçlükleri aşmamda yol gösterici olan ve desteğini benden hiçbir zaman esirgemeyen danışmanım sayın Dr. Öğr. Üyesi Özgür Murat ÇOLAKOĞLU hocama bana olan inancından dolayı teşekkürlerimi sunarım.

Tez çalışmamın tüm süreçlerinde adeta bir ortak danışman gibi destek veren ve değerli görüşlerini benden esirgemeyen kıymetli hocam Doç. Dr. Emre ÜNLÜ'ye teşekkür ederim.

Kapılarını çaldığımda değerli fikir ve görüşlerini benimle paylaşmaktan geri durmayan, yarattıkları olumlu çalışma iklimi ile tezimi tamamlamamda önemli psikolojik katkı sunan; başta Doç. Dr. Murat İNCE, Doç. Dr. Okan BİLGİN ve Doç. Dr. Cevat EKER olmak üzere tüm Ereğli Eğitim Fakültesi akademisyenlerine teşekkür ederim.

Üniversite yaşamımın ilk günlerinden bugünlere değin birçok dersine katılma fırsatı bulduğum, derslik içinde-dışında sergilediği tutum ve davranışlar ile hayata ve insana dair olumlu bakış açısı geliştirmemde rol model olan çok değerli merhum sayın dekanımız Prof. Dr. Ali ARSLAN'a teşekkürlerimi bir borç bilirim.

İlkokul sıralarından bugüne kadar her anlamda ve de özellikle eğitim anlamında hiçbir fedakârlıktan kaçınmayan annem Zehra GENÇOĞLU'na sonsuz teşekkürlerimi sunarım.

İÇİNDEKİLER

ÖZET	iv
ABSTRACT.....	vi
ÖN SÖZ	viii
İÇİNDEKİLER	ix
TABLolar LİSTESİ	xi
ŞEKİLLER LİSTESİ	xiii
RESİMLER LİSTESİ.....	xiv
KISALTMALAR LİSTESİ.....	xv
GİRİŞ	1
1. GENEL BİLGİLER.....	4
1.1. Araştırmanın Amacı.....	4
1.2. Araştırmanın Önemi	5
1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları.....	6
1.4. Araştırmanın Varsayımları	6
1.5. Araştırma Tanımları.....	7
2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR.....	8
2.1. Özel Eğitim.....	8
2.2. Eğitim Programı.....	9
2.2.2. Özel Eğitim Öğretmenliği Programı	12
2.3. Program Geliştirme.....	16
2.4. Program Değerlendirme.....	18
2.4.1. Program Değerlendirme Yaklaşımları	20
2.4.2. Program Değerlendirme Modelleri	24
2.4.2.1. Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli	25
2.4.2.2. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli	26
2.4.2.3. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli.....	28
2.4.2.4. Eisner'in Eğitsel Eleştiri Modeli	29
2.4.2.5. CIPP Program Değerlendirme Modeli	30
2.5. İlgili Araştırmalar	36
2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar	36
2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar	39

3. YÖNTEM	41
3.1. Araştırma Modeli	41
3.2. Çalışma Grubu	42
3.2.1. Araştırmanın Nicel Kısımına İlişkin Çalışma Grubu	42
3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu	44
3.3. Veri Toplama Araçları	45
3.3.1. Özel Eğitim Öğretmenliği Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği ..46	
3.3.1.1. Form A (Akademisyen)'ya İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	46
3.3.1.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	47
3.3.1.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	48
3.3.1.1.3. Form A (Akademisyen)'ya İlişkin Güvenirlik Sonuçları	49
3.3.1.2. Form B (Mezun Öğrenci)'ye İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları.....	50
3.3.1.2.1. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	50
3.3.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular	51
3.3.1.1.3. Form B (Mezun Öğrenci)'ye İlişkin Güvenirlik Sonuçları	54
3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu	55
3.4. Verilerin Analizi	55
4. BULGULAR.....	57
4.1. Özel Eğitim Öğretmenliği Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği Form A (Akademisyen)'ya İlişkin Bulgular	57
4.2. Özel Eğitim Öğretmenliği Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği Form B (Mezun Öğrenci)'ye İlişkin Bulgular	66
4.3. Öğretmen Görüşme Formu'na İlişkin Bulgular.....	79
SONUÇ	102
KAYNAKÇA.....	123
ÖZ GEÇMİŞ	131

TABLÖLER LİSTESİ

Tablo 3.1: Akademisyenlerden Oluşan Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	43
Tablo 3.2: Mezun Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler	44
Tablo 3.3: Nitel Çalışma Grubunda Yer Alan Staj Danışman Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler	45
Tablo 3.4: Form A (Akademisyen)'ya İlişkin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi...	47
Tablo 3.5: Form A (Akademisyen)'da Yer Alan Maddelere Ait Faktör Yükleri ..	49
Tablo 3.6: Form A (Akademisyen)'ya İlişkin Model Uyum İndeksleri	49
Tablo 3.7: Form A (Akademisyen)'ya İlişkin Güvenirlik Sonuçları.....	50
Tablo 3.8: Form B (Mezun Öğrenci)'ye İlişkin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi	51
Tablo 3.9: Form B (Mezun Öğrenci)'de Yer Alan Maddelerin Anlamlılık Düzeyleri	53
Tablo 3.10: Form B (Mezun Öğrenci)'ye İlişkin Model Uyum İndeksleri	53
Tablo 3.11: Form B (Mezun Öğrenci)'ye İlişkin Güvenirlik Sonuçları	54
Tablo 3.12: Form A (Akademisyen)'ya İlişkin Normallik Sonuçları.....	56
Tablo 3.13: Form B (Mezun Öğrenci)'ye İlişkin Normallik Sonuçları	56
Tablo 4.1: Akademisyenlerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programına İlişkin Görüşleri.....	57
Tablo 4.2: Bağlam Boyutuna İlişkin Akademisyen Görüşleri.....	58
Tablo 4.3: Girdi Boyutuna İlişkin Akademisyen Bulguları.....	59
Tablo 4.4: Süreç Boyutuna İlişkin Akademisyen Bulguları	61
Tablo 4.5: Çıktı Boyutuna İlişkin Akademisyen Bulguları	63
Tablo 4.6: Akademisyenlerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	64
Tablo 4.7: Akademisyenlerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na İlişkin Görüşlerinin Akademisyenlik Tecrübesine Göre ANOVA Sonuçları ..	65
Tablo 4.8: Akademisyenlerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na İlişkin Görüşlerinin Lisans Mezuniyet Alanına Göre t-Testi Sonuçları.....	66
Tablo 4.9: Mezun Öğrencilerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programına İlişkin Görüşleri.....	66
Tablo 4.10: Bağlam Boyutuna İlişkin Mezun Öğrenci Görüşleri.....	67
Tablo 4.11: Girdi Boyutuna İlişkin Mezun Öğrenci Bulguları.....	69
Tablo 4.12: Süreç Boyutuna İlişkin Mezun Bulguları	71

Tablo 4.13: Çıktı Boyutuna İlişkin Mezun Bulguları	73
Tablo 4.14: Mezun Öğrencilerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları	77
Tablo 4.15: Mezun Öğrencilerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na İlişkin Görüşlerinin İkinci Üniversiteye Göre t-Testi Sonuçları	77
Tablo 4.16: Mezun Öğrencilerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na İlişkin Görüşlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Katılım Durumuna Göre t- Testi Sonuçları	78
Tablo 4.17: Mezun Öğrencilerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlik Uygulamalarına Katılım Durumuna Göre t- Testi Sonuçları	78



ŞEKİLLER LİSTESİ

Şekil 2.1: Eğitim Programının Öğeleri	11
Şekil 2.2: CIPP Değerlendirme Modeli Temel Bileşenleri ve Değerlendirme Boyutları Arasındaki İlişkiler	32
Şekil 3.1: Form A (Akademisyen)'ya İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Ölçüm Modeli Path Diyagramı	48
Şekil 3.2: Form B (Mezun Öğrenci)'ye İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Ölçüm Modeli Path Diyagramı	52
Şekil 4.1: Programın Çıktı Boyutuna İlişkin Staj Danışman Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular	79



RESİMLER LİSTESİ

Resim 2.1: Özel Eğitim Öğretmenliği Programı	15
--	----



KISALTMALAR LİSTESİ

- BEP : Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı
- CIPP : Stufflebeam'in Bağlam – Girdi – Süreç – Çıktı Değerlendirme Modeli
- İÇEM : İşitme Engelli Çocukların Eğitim ve Araştırma Merkezi
- MEB : Millî Eğitim Bakanlığı
- ORGM : Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri
- RAM : Rehberlik ve Araştırma Merkezi
- YÖK : Yükseköğretim Kurulu

GİRİŞ

Bir toplumu çağdaşlık düzeyine çıkaran temel unsurlardan biri, özel gereksinimli bireylere fırsat eşitliği sağlamak ve onların erken çocukluk döneminden itibaren yaşama daha etkili bir şekilde hazırlanmasını sağlamaktır. Türkiye Cumhuriyeti Devleti kurulduğu günden bu yana dünyada saygın bir yere sahip olmayı istemekle birlikte çağdaş uygarlıklar seviyesinin de ötesine geçmeyi amaç edinmiştir. Türkiye, barış ve insanlık adına yapılan her düzenlemede taraf olmaya çaba sarfetmiştir. Bu doğrultuda 1923 yılında Atatürk'ün bizzat imzaladığı “Cenevre Çocuk Hakları Bildirgesi” taraf olduğumuz bu sözleşmelerden ilkidir ve bu sözleşmede özel gereksinimli bireylerin fiziksel, ruhsal ve eğitimsel ihtiyaçlarının karşılanması gerekliliği önemle vurgulanmıştır. Türkiye o günden bu yana özel gereksinimli bireylerin haklarına değinen birçok uluslararası bildiri ve sözleşmeye imzasını koymuştur (Çitil, 2012). Günümüzde yurt içinde ise özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkı çeşitli yasal dayanaklarla güvence altına alınmıştır. Bununla ilgili yapılan en kapsamlı ve geçerli yasal düzenleme ise 2000 yılında yayınlanan ve 2018 yılında son güncel halini alan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'dir (Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin temel amacı özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin eğitim haklarından yararlanabilmelerini sağlamaya yönelik usul ve esasların düzenlenmesidir.

Ülkemizde bugün özel gereksinimli çocukların öğrenim çağında olan nüfus içerisindeki oranı yaklaşık %12 olarak ifade edilmektedir. Türkiye nüfusunun genç yapısı göz önünde bulundurulduğunda özel eğitime ihtiyaç duyan bireylerin sayısının milyonlarla ifade edilmesi abartı olmayacaktır. Özel gereksinimli bireylerin bağımsız yaşamalarına en fazla olanak verecek şekilde bireysel tasarlanıp, sistematik bir şekilde özel eğitim öğretmenleri tarafından uygulanan öğretim hizmetleri bütünü ise özel eğitimin kapsamını oluşturmaktadır (Cavkaytar, 2012; Eripek, 2005; Vuran & Çelik, 2012). Buradaki özel eğitim öğretmeni, özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak adına üniversitelerin ilgili dört yıllık lisans programından mezun olan kişilerdir. Ülkemizde YÖK bünyesindeki üniversitelerde açılan Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü; zihin yetersizliği, işitme yetersizliği, görme yetersizliği, üstün

yeteneklilerin eğitimi gibi alanların tümünü kapsamaktadır ve bölüm mezunları farklı yetersizlik türlerinden etkilenen bireylere eğitim hizmeti sunmaktadırlar. Bu hususta Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın kalitesi, özel gereksinimli bireylerin yaşama etkin katılımı için hayati önem taşımaktadır.

Eğitimde kalitenin artırılması, tüm eğitim kurumlarının üzerinde durduğu en önemli değişkenlerden biridir. Örgün ve yaygın eğitim kurumlarındaki tüm eğitim faaliyetleri önceden hazırlanmış olan programlar çerçevesince yürütülmektedir. Eğitim programları eğitim sistemlerinin uygulanabilir ve takip edilebilir kılınması adına işe koşulan ve eğitimcilerin izleyeceği adımları süreç boyunca gözler önüne seren bir olgudur. Eğitim programları gelişigüzel oluşturulamayacağı gibi gözlem ve çeşitli ölçme araçları ile programın etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verilerin programın etkililiğine işaret eden ölçütlerle karşılaştırılması ve yorumlanması sonucu programın etkililiği hakkında karar verme sürecini ortaya koyan değerlendirmelerin önemi aşîkârdır (Erden, 1998). Ülkemizde özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci 2016-2017 öğretim yılına kadar bütün yetersizlik türleri (zihin, işitme, görme, üstün yetenekliler) için ayrı lisans programları kullanılarak yürütölmekteyken bu tarihten itibaren ise dört bölüm birleştirilerek Özel Eğitim Öğretmenliği Programı çatısında uygulanmaktadır. Özel eğitimde eski öğretmen yetiştirme programlarına yönelik çeşitli değerlendirme çalışmaları olmakla birlikte yeni Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın değerlendirilmesine ilişkin alan yazını tarandığında yalnızca iki çalışma yürütöldüğü görölmektedir. Bununla birlikte bugüne kadar herhangi bir program değerlendirme modelinin referans alındığı değerlendirme çalışması ile karşılaşölmamıştır. Çalışma gruplarının az oluşu ve dağınıklığı, alanda uzmanlaşan bilim insanı sayısının azlığı gibi sebeplerin kapsamlı bir değerlendirme çalışmasının önüne geçtiğı söylenebilir.

Değerlendirme modelleri, bir değerlendirme çalışmasını etkili kılmakla birlikte değerlendirmeleri sistematik bir zemine yerleştirmek için geliştirilen çerçevelerdir. Değerlendirmelere referans oluşturabilecek birçok model ve yaklaşımdan söz etmek mümkündür. Bunlar içinden Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2011)'in sınıflamasında karar odaklı yaklaşımlar arasında kendine yer bulan Stufflebeam'in bağlam-girdi-süreç-çıktı (CIPP) modeli, bu araştırmanın

temelini oluşturmuştur. CIPP modeli karar odaklı yaklaşımlara 6nemli katkılar sağlayan kapsamlı bir program değerlendirme modelidir (Ornstein & Hunkins, 2018). Hem biçimlendirici hem 6zetleyici değerlendirmeler için kullanılabilen bu modelde programın bağlam, girdi, s6re, çıktı boyutlarının her birine detaylı şekilde yer verilmesi ve birçok farklı veri toplama aracının kullanılabiliyor oluşu, modelin araştırmaya y6n vermesinde belirleyici unsur olmuştur.

Mevcut programın y6r6t6c6leri olan akademisyenlerin ve programın faydalanıcıları olan mezun 6ęrencilerin programın b6t6n boyutlarına ilişkin bilgilere sahip olması bir gerçektir. Bununla birlikte program faydalanıcılarını yani mezun 6ęrencileri yerinde g6zlemlene fırsatı bulan staj danışman 6ęretmenlerinin de g6r6şlerinin 6nemli olduğu d6ř6n6lmektedir. Bu doğrultuda çalışmanın y6r6t6lmesi aşamasında akademisyenlerin, mezun 6ęrencilerin ve staj danışman 6ęretmenlerinin g6r6şlerine başvurulmuştur. Sonuçta 2016-2017 yılında uygulamaya koyulan 6zel Eğitim 6ęretmenlięi Programı'nın bağlam, girdi, s6re ve çıktı boyutlarına ilişkin g6l6 ve zayıf y6nlerinin; akademisyen, mezun 6ęrenci ve staj danışman 6ęretmenlerinin g6r6şleri doğrultusunda saptanması bu araştırmanın temel problemini oluşturmaktadır.

1. GENEL BİLGİLER

Bu bölümde araştırmanın amacına, problem cümlesine, önemine, sınırlılıklarına, varsayımlarına ve tanımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, 2016-2017 öğretim yılında güncellenen Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın, akademisyen, mezun öğrenci ve staj danışman öğretmenlerinin görüşleri alınarak Stufflebeam'in bağlam, girdi, süreç, çıktı (CIPP) modeli açısından incelenmesidir. Araştırmada bu kapsamda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır;

1. Akademisyenlerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na ilişkin görüşleri CIPP program değerlendirme modelinin alt boyutları olan; bağlam, girdi, süreç ve çıktı açısından ne düzeydedir?

- a) Akademisyen görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- b) Akademisyen görüşleri lisans mezuniyet alanına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- c) Akademisyen görüşleri akademisyenlik tecrübesine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Mezun öğrencilerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na ilişkin görüşleri CIPP program değerlendirme modelinin alt boyutları olan; bağlam, girdi, süreç ve çıktı açısından ne düzeydedir?

- a) Mezun öğrenci görüşleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- b) Mezun öğrenci görüşleri kaynaştırma uygulamalarına katılım durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- c) Mezun öğrenci görüşleri öğretmenlik uygulamalarına katılım durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- d) Mezun öğrenci görüşleri ikinci üniversiteye göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Staj danışman öğretmenlerinin CIPP program değerlendirme modelinin alt boyutu olan çıktı açısından Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na ilişkin görüşleri nelerdir?

1.2. Araştırmanın Önemi

Çeşitli ölçme araçlarının kullanılması ile programın etkililiği hakkında veri toplama, elde edilen verilerin programın etkililiğine işaret eden ölçütlerle karşılaştırılması ve yorumlanması sonucu programın etkililiği hakkında karar verme sürecini ortaya koyan değerlendirmeler, programlar için hayati önem taşımaktadır (Erden, 1998). Alanyazını incelendiğinde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın değerlendirilmesine ilişkin birçok çalışma göze çarpmaktadır ve bu değerlendirmelerin programın yeniden geliştirilerek güçlendirilmesinde çok değerli bilgiler içerdiği ortadadır. Bilgi birikerek ilerler, dolayısıyla geçmişte yürütülen çalışmaların bu çalışma üzerindeki yol gösterici etkisi göz ardı edilemez. Yürütülen bu çalışmanın ise alanyazına katkı sunacağı ve yapılacak yeni çalışmalara fikir verici nitelikte olacağına inanılan bir dizi sağlam yanı olduğu düşünülmektedir.

Değerlendirme modelleri; belli standartlar ortaya koyar, program değerlendirmelerin çerçevesini oluştur ve toplanacak veriler hakkında yön gösterici niteliktedir. Alanyazında ülkemizde yürütülen değerlendirme çalışmaları incelendiğinde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın değerlendirilmesine yönelik herhangi bir değerlendirme modelinin kullanımına rastlanmamıştır. Yürütülen bu çalışmada özellikle son yıllarda program geliştiricilerin etkililiğine sıklıkla vurgu yaptıkları Stufflebeam'in CIPP Program Değerlendirme Modeli referans alınmıştır. Bu doğrultuda programın en önemli iki unsuru olduğu düşünülen akademisyenlerin ve mezun öğrencilerin görüşlerini tespit edebilmek adına CIPP alt boyutlarına göre dört faktörlü şekilde oluşturulmuş, geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış iki ayrı ölçek geliştirilmiştir. Bunun yanı sıra program çıktılarını ve mezun öğrenci ihtiyaçlarının karşılanma durumunu yerinde gözlemleme fırsatı bulan staj danışman öğretmenlerine yönelik, alan uzmanları ve program geliştirme uzmanları görüşleri doğrultusunda yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Çalışmanın akademisyen, mezun öğrenci ve staj danışman öğretmen görüşlerinden oluşan üç sacayağı, program hakkında kapsamlı

bir değerlendirme raporu oluşturulması için ayrı ayrı ve birleştirilerek yorumlanmıştır.

Araştırmadan elde edilen bulguların, programın oluşturulması sürecinde rol oynayan paydaşlar (program geliştiriciler, yöneticiler) ile programın uygulanması aşamasında yer alan paydaşlara (akademisyenler, mezun öğrenciler), programın bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarına dönük kapsamlı bir geri bildirim raporu sunması umulmaktadır. Bunun yanı sıra yapılan bu çalışmanın program geliştirme uzmanlarına bilimsel veri toplanması için geçerli, güvenilir ölçekler sunuyuyor oluşu; zel Eğitim ğretmenliği Programı'na yönelik gelecekte yapılacak olan ve değerlendirme modellerinin kullanılması düşünülen çalışmalara ise yn gösterici nitelikte oluşu, araştırmanın önemini ortaya koymaktadır.

1.3. Araştırmanın Sınırlılıkları

- Bu araştırma CIPP alt boyutlarından;
 - Bağlam boyutunda; yararlanıcılar (mezun öğrenciler) ve ihtiyaçlar alt aşamalarına,
 - Girdi boyutunda; paydaşlar, stratejiler, bt ve araştırma alt aşamalarına,
 - Süreç boyutunda; uygulama, izleme ve geri bildirim alt aşamalarına,
 - ıktı boyutunda; etki, etkinlik ve taşınabilirlik alt aşamalarına ilişkin verilerle sınırlıdır.
- Araştırma kapsamında toplanan verilerin normal dağılıma uygunluğu basıklık ve arpıklık değerleri üzerinden değerlendirilmiştir.
- Ayrıca mezun ğrenci verileri ağırlıklı olarak; Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, İzmir Demokrasi niversitesi ve Denizli Pamukkale niversitesi mezunlarından sağlanmıştır.

1.4. Araştırmanın Varsayımları

Araştırmada mezun öğrencilerin ve akademisyenlerin, soruları yanıtlarken görüşlerini doğru yansıtacak şekilde işaretledikleri varsayılmıştır.

1.5. Araştırma Tanımları

Özel Gereksinimli Birey: “Çeşitli nedenlerle, bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından yaşıtılarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık gösteren bireyi ifade eder.” (MEB, 1997).

Özel Eğitim: Özel gereksinimi olan bireylerin bağımsız yaşama olasılığını en düzeye çıkarmayı hedefleyen, bireysel olarak planlanan, özel olarak tasarlanmış ortamlarda özel yetiştirilmiş personeller tarafından yürütölen ve dikkatli bir şekilde değeriendirilen öğretim hizmetlerinin bütünüdür (Eripek, 2005).

Eğitim Programı: Bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümüdür (Ertürk, 2017). Bu araştırmada Özel Eğitim Öğretmenliğı Programı incelenmiştir.

Program Değeriendirme: Programın hedeflerini, süreçlerini ve etkilerini incelemek adına işe koşulan resmi bir yaklaşımdır (Hakel, Koenig & Elliott, 2008).

CIPP Modeli: Programların, projelerin, kurumların ve sistemlerin; bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve çıktı (product) boyutları açısından değeriendirilmesine rehberlik eden kapsamlı bir çerçevedir.

2. KURAMSAL ÇERÇEVE VE İLGİLİ ARAŞTIRMALAR

Çalışmanın bu bölümünde özel eğitim kavramı, ülkemizde uygulanan özel eğitim öğretmeni yetiştirme programları, eğitim programı, program geliştirme ve değerlendirme süreçleri ile değerlendirme modellerine değinilmiştir.

2.1. Özel Eğitim

En genel anlamıyla özel eğitim, özel gereksinimli bireylere sunulan eğitimidir. Özel eğitim dünyadaki ve Türkiye’deki eğitim sistemi içerisinde önemli bir yer tutmaktadır. Özel gereksinimli bireyler de tıpkı herkes gibi birinci sınıftan 12. sınıfa değin zorunlu eğitim hizmetinden yararlanmak durumundalardır. Ülkemizde özel eğitim hizmetleri, yaygın kullanılan “özel eğitim” tanımlamasına paralel olarak; özel gereksinimli bireylerin eğitimsel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak adına özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile bireyin gelişimsel özellikleri ve akademik yeterliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda yürütülen hizmetlerdir (Çitil, 2020). Sözü edilen özel yetiştirilmiş personel, üniversitelerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’ndan mezun olmuş özel eğitim öğretmenleridir. Tanımda bahsi geçen bir diğer kavram olan uygun ortamlar ise öğrencinin yetersizlik türünden etkilenme düzeyine ve bireysel ihtiyaçlarına göre; genel eğitim sınıfları (kaynaştırma), okulların bünyesindeki özel eğitim sınıfları, özel eğitim okulları, evde eğitim hizmetleri seçenekleri arasından öğrenci üstün yararına en uygun olanın seçilmesi yolu ile belirlenir. Ülkemizde bu sorumluluk her ilde ve birçok ilçede bulunan Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM)’ne verilmiştir.

Herhangi bir yetersizlik şüphesi olan veya risk grubunda yer alan bireylerin ve bu bireylerin ailelerinin, gerekli olduğu durumlarda uygun özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi için öncelikle bireyin sahip olduğu yeterliklerin belirlenmesi gerekmektedir (Vuran, 2013). Ailelerin, öğretmenlerin veya doktorların görüşleri doğrultusunda özel gereksinime ihtiyacı olduğu düşünülen birey RAM’a yönlendirilir. Burada uzman uygulayıcılar tarafından bir dizi değerlendirmeye tabi tutulan bireyin tanınması ve eğitime yönlendirilip yerleştirilmesi gerçekleştirilir.

Özel eğitimde, genel eğitimden farklı olarak öğrencinin eğitim gereksinimleri doğrultusunda bireysel olarak oluşturulmuş eğitim programları kullanılmaktadır (Eripek, 2005). Bu noktada önemli olan yetersizlik tanısından ziyade öğrencinin gelişimsel ihtiyaçlarıdır ve öğretmenler bireyselleştirilmiş programları bu gelişimsel gereksinimlere odaklanarak oluştururlar (Kalkan, 2021). Ülkemizde farklılaşmış bu programlar Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) adı altında özel eğitim öğretmenleri tarafından; müdür, rehber öğretmen, aile, öğrenci, varsa branş öğretmenleri ve diğer uzmanların (odyolog, fizyoterapist, dil konuşma terapisti vb.) iş birliği ile hazırlanır. Özel eğitim öğretmeni her ders için Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri (ORGM)'nce hazırlanmış kapsamlı öğretim programlarından ve gelişimsel envanterlerden, bir dizi değerlendirme (kaba değerlendirme formu, gözlem, görüşmeler vb.) sonucu öğrenciye uygun kazanımları, bu kazanımlara uygun yöntem/teknikleri, araç-gereç/materyalleri seçer ve öğrencinin yıllık eğitim planını oluşturmuş olur. Öğretim süreci bu plan çerçevesinde yıl boyunca gerçekleştirilir ve öğretmen belirlemiş olduğu değerlendirme yöntemini (Ölçüt Bağımlı Ölçü Aracı, Kontrol Listesi, Gözlem vb.) sürekli bir şekilde uygulayarak eğitimi sarmal olarak sürdürür. Ayrıca özel gereksinimli öğrencilerin kademe geçişleri sırasında RAM, öğrencileri tekrar bir genel değerlendirmeden geçirir. Bu genel değerlendirme neticesinde özel gereksinimli öğrencilerin tanısı, kayıtlı bulunduğu sınıf türü ve aldığı destek eğitim hizmetlerinde değişikliğe gidilebilir.

2.2. Eğitim Programı

Eğitim programı eğitim sistemlerini uygulanabilir ve takip edilebilir kılmak adına işe koşulan, eğitici kişilerin süreç boyunca izleyeceği adımları gözler önüne seren bir olgudur. Eğitim programı kavramı tarih boyunca birçok eğitim bilimci tarafından farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu farklılaşmanın sebebi programın çok yönlü ve geniş kapsamlı olmasından ileri gelmektedir. Aşağıda bazı önde gelen bilim insanlarının, eğitim programı kavramına bakış açılarına ve tanımlamalarına yer verilmiştir.

Kelly (2004)'e göre eğitim programının net bir tanımını yapmak güç olmakla birlikte, eğitim programı tanımının kapsaması gereken dört temel nitelik bulunmaktadır. Bunlar; programı hazırlayanların niyetleri, bu niyetlere yönelik

benimsenen uygulama stratejileri, öğretmen ve öğrencilerin doğrudan gerçekleştirdikleri öğrenme deneyimleri ve bir yan ürün olarak gizil öğrenmelerdir. Kelly (2004) ciddi ve karmaşık bir tanım sorunu olduğuna dikkat çekerken, yapılacak tanımın öğrencilerin örgün eğitimleri boyunca karşılaştıkları deneyimlerin tüm yönlerine ışık tutması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda yapılabilecek en genel tanımı ise “öğrencilerin, verilen kararlar sonucunda sahip olduğu deneyimlerin toplamı” şeklinde ortaya koymuştur.

Ertürk (2017) eğitim programını “yetişek” olarak adlandıran; hedefler, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerini yetişekin üç temel unsuru olarak ortaya koymuştur. Bunlar sırasıyla öğrencilerde geliştirilmesi düşünülen davranışların kararlaştırılıp sıralanması, bu davranışlara dönük gerçekleştirilecek öğrenme yaşantılarını içeren eğitim durumlarının düzenlenmesi, eğitim durumlarının etkililiğini belirleyecek değerlendirmelere karşılık gelir. Benzer şekilde eğitim programı yerine “yetişek” ifadesini kullanan Sönmez ve Alacapınar (2015) ise Ertürk’ün ortaya koyduğu üç temel öğenin yanısıra davranış ve içerik öğelerine dikkat çekmiştir.

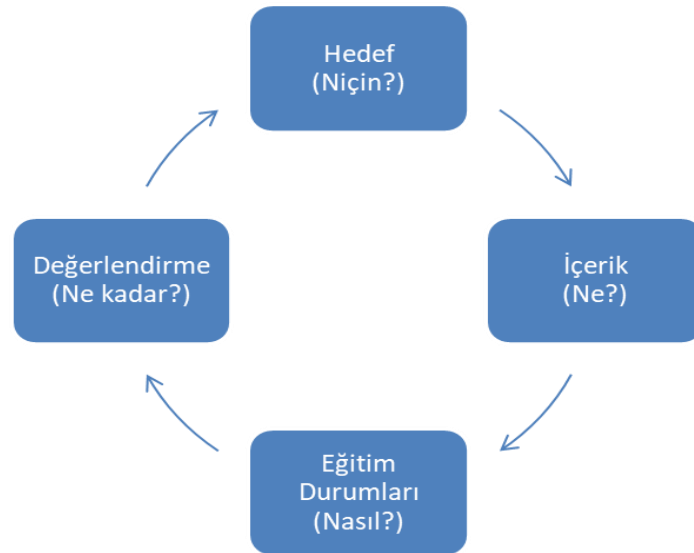
Posner (2004) bir eğitim programının içermesi gerekli yedi ortak kavramdan bahsetmiştir. Bunlar; kapsam ve dizi, ders programı, içerik, standartlar, ders kitabı, ders ve planlanan deneyimlerdir. Kapsam ve dizi, hedeflerin ortak temalar altında gruplanarak, ardışık sınıf seviyelerine göre dağıtılmasını ifade eder. Ders programı, bir ders için oluşturulan ve genel olarak; bağlamı, konuları, kaynakları ve değerlendirmeyi içeren planlardır. İçerik, ana hat olacak şekilde düzenlenmiş olan konular listesini temsil eder. Posner (2004)’a göre programın içermesi gerekli bir diğer kavram olan standartlar; öğrenciler tarafından ihtiyaç duyulan bilgi ve becerilerin listesidir. Derslerde rehber olması adına başvurulacak eğitimsel materyaller olan ders kitapları, öğrencilerin tamamlamaları gerekli olan ders saatleri dizisi ve okul tarafından öğrencilerin; akademik, fiziksel, duygusal veya sosyal becerilerinin gelişimi için planlanan tüm faaliyetler eğitim programının yedi temel bileşenini oluşturur.

Variş (1988) eğitim programını tanımlarken programın kapsamlı, çok boyutlu oluşunu mutlak değer olarak almış ve tanımı, programın içerdiği öğelerden bir veya birkaçına indirgemekten kaçınılması gerektiğini savunmuştur.

Ona göre eğitim programı “bir eğitim kurumunun çocuklar, gençler ve yetişkinler için sağladığı milli eğitimin ve kurumun amaçlarının gerçekleşmesine dönük tüm faaliyetleri kapsayan unsurdur”. Erden (1998) de eğitim programı hakkında, Varış (1988) ile benzer görüşleri savunarak eğitim programının, eğitim sistemlerine işlerlik kazandıran kapsamlı ve çok boyutlu bir olgu olduğuna dikkat çekmiştir. Erden (1998)’e göre eğitim programı; "bir eğitim kurumunun amaçları doğrultusunda düzenlenmiş planlı eğitim faaliyetlerinin tümüdür". Erden, öğretim programlarını, ders dışı faaliyet planlarını ve rehberlik programlarını, eğitim programının birer alt olgusu olarak görmektedir ve bunlar arasından “öğretim programının” en önemli alt sistem olduğunu belirtmiştir.

Eğitim programı çeşitli öğelerden oluşan, öğelerin birbiri arasında dinamik bir şekilde etkileşimde bulunduğu sistematik bir yapıdır. Bu etkileşim dolayısıyla, eğitim programının öğeleri arasından herhangi birinde oluşan bir aksaklık, diğer öğeleri de etkileyecektir. Hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme eğitim programının dört temel öğesini oluşturur ve bunların arasındaki dinamik ilişki Şekil 2.1’de görülmektedir.

Şekil 2.1: Eğitim Programının Öğeleri



Kaynak: K. Karabacak (2017). *Eğitime İlişkin Temel Kavramlar*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık, s. 13.

Şekil 2.1’de görüldüğü üzere, programın hedef ögesinde “Niçin?” sorusuna yanıt aranır ve tüm eğitim faaliyetlerinin gerçekleştirilme amacı hedeflere ulaşmaktır. Eğitim programının içerik ögesinde hedeflere ulaşmak adına işlenecek

olan konular listelenir ve “Ne?” sorusuna cevap aranır. Programın bir diğer ögesi olan eğitim durumları “belirleme ve organize” olmak üzere iki aşamaya ayrılır ve “Nasıl?” sorusuna cevap arar. Eğitim durumlarının belirlenmesi kısmında, kullanılacak yöntem-teknik, araç-gereç ve materyallere karar verilirken, organize aşamasında ise öğrenme-öğretme etkinliklerinin düzenlenmesi söz konusudur. Eğitim programının son ögesi olan değerlendirme kısmında ise hedeflere ne düzeyde ulaşıldığı araştırılır ve “Ne kadar?” sorusuna cevap aranır (Karabacak, 2017).

2.2.2. Özel Eğitim Öğretmenliği Programı

Çağdaş eğitim anlayışının Dünya’da yaygınlaşması ile birlikte kişilerin bireysel özelliklerine göre eğitim alması gerekliliğine olan inanç giderek yaygınlaştı ve özel gereksinimli bireylerin eğitimine daha çok ağırlık verilmeye başlandı (Kulaksızoğlu,2007). Ülkemizde bu durum neticesinde ilk kez Gazi Üniversitesi’nde 1952 yılında, daha önce Amerika Birleşik Devletleri’nde özel eğitim alanında doktorasını tamamlamış olan Mithat Enç önderliğinde kurulan Özel Eğitim Bölümü, bazı bürokratik durumlar nedeniyle 1955 yılında kapatılmıştır (Altunya, 2004; Özyürek, 2008). Bölümün kapatılmasından sonra 1960’lı yıllarda özel gereksinimli bireylerin eğitiminde görev yapan öğretmenlerin alana dair eğitsel ihtiyaçları, yurt dışında yüksek lisans yapan özel eğitimciler tarafından, hizmet içi eğitimler yolu ile karşılanmaya çalışılmıştır. 1965 yılına gelindiğinde yine Mithat Enç önderliğinde Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde Özel Eğitim Bölümü açılmış olmasına karşın yetiştirilen özel eğitim öğretmeni sayısı 1982 yılına kadar senede ancak üç ila on beş sayısı ile sınırlı kalmıştır. Fakat yine de bölümden mezun olan Ayşegül Ataman, Mehmet Özyürek, Süleyman Eripek gibi isimler daha sonra özel eğitim alanına önemli katkılar sağlamışlardır (Çitil, 2012). 1950’li yıllardan 1970’lerin sonuna değin genelde kısa süreli hizmet-içi eğitimlerle özel eğitim öğretmeni yetiştirme çabaları sürdürülmüştür. 1979 yılına gelindiğinde ise Ankara Üniversitesi, özel eğitim okullarında çalışan normal sınıf ve branş öğretmenlerine yönelik dokuz dersten oluşan ve 27 kredilik Özel Eğitim Sertifika Programı’nı başlatmıştır ve bu program 1983 yılındaki yükseköğretimin yeniden yapılanmasına kadar devam etmiştir. Ankara’da gelişen bu durumlara paralel olarak 1979’da Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi bünyesinde İşitme Engelli Çocukların Eğitim

ve Araştırma Merkezi (İÇEM) kurulmuştur. Burada da yine Ankara Üniversitesi gibi Özel Eğitim Sertifika Programı başlatılmış ve 11 ders, 33 krediden oluşan bu program 1986 yılına değin 461 öğretmeni özel eğitimci olarak sertifikalandırmıştır. Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi, 1982 yılında isim değişikliğine gidilerek Anadolu Üniversitesini ismini almıştır ve bundan bir yıl sonra Eğitim Fakültesi bünyesinde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı başlatılmıştır ve bölüm 1986-1987 öğretim yılında ilk mezunlarını vermiştir. YÖK'ün 1989 tarihli yazısıyla Anadolu Üniversitesi bünyesinde yer alan Özel Eğitim Bilim Dalı, “Özel Eğitim Bölümü”ne dönüştürülmüştür ve bu bölüm işitme, zihin, görme, konuşma yetersizliği olan bireylerin eğitimi ile üstün yetenekli ve üstün zekâlıların eğitimi ve uyumsuz çocukların eğitimi anabilim dallarını kapsamaktadır. Eskişehir’de bütün bu gelişmeler yaşanırken Gazi Üniversitesi’nde ise 1986 yılında Mithat Enç’in de yeğeni olan Prof. Dr Ayşegül Ataman önderliğinde Özel Eğitim Anabilim Dalı açılmış ve bölüm ilk mezunlarını 1990-1991 öğretim yılında vermiştir. 1992-1993 öğretim yılında itibaren ise bölüm, Görme ve Zihinsel Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dallarında öğretmen yetiştirmiştir. Yine 1994-1995 yılında Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde ve Yahya Özsoy öncülüğünde Özel Eğitim Bölümü kurularak, Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı’na öğrenci kabul edilmiştir ve bu bölüm de 1997-1998 yılında ilk mezunlarını vermiştir. 1998 tarihine gelindiğinde ise YÖK kararı ile “Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Bölümü” kapatılarak yerini “Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı, İşitme Engelliler Öğretmenliği Programı ve Görme Engelliler Öğretmenliği” programlarına bırakmıştır ve tüm üniversitelerde ortak programlar uygulanmaya başlanmıştır. Bu programlar ilk mezunlarını 2000-2001 öğretim yılında vermiştir. 2000’li yıllara gelindiğinde alanda önemli bir gelişme olarak İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü’nde ilk kez Üstün Zekâlıların Eğitimi Anabilim Dalı kurulmuştur. Bu program özel eğitim alanlarının birleştirilmesine kadar faaliyet göstermiştir (Çitil, 2012).

2016-2017 öğretim yılında uygulamaya koyulan Özel Eğitim Öğretmenliği Programı; daha önce herbiri ayrı yükseköğretim programları olan zihin yetersizliği, görme yetersizliği, işitme yetersizliği ve üstün yeteneklilerin eğitimi alanlarını bir araya getirmiştir. Ülkemizde özel eğitim kavramı ile zihin

yetersizliği, görme yetersizliği, işitme yetersizliği, özel öğrenme güçlüğü, otizm gibi farklı yetersizlik türlerinden en az birinden etkilenmiş olan özel gereksinimli bireylerin eğitim ihtiyaçları karşılanmaktadır. Özel eğitim öğretmenleri meslek yaşamları boyunca farklı yetersizlik türlerinden etkilenmiş bireylerle çalışmaktadırlar. Bu durum, özellikle ağır ve çoklu yetersizliği olan öğrenciler ile çalışabilecek nitelikte özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi gerekliliğini doğurmuştur ve bu görev üniversitelerin özel eğitim bölümlerine düşmektedir (Şafak, 2012). Bu doğrultuda 2016 yılında geliştirilen yeni “Özel Eğitim Öğretmenliği Programı” içerik anlamında farklı yetersizlik alanlarını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Aşağıda Özel Eğitim Öğretmenliği Programı süresince okutulan derslere ilişkin görsele yer verilmiştir.

Şekil 2.2 incelendiğinde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nda okutulan toplam 162 ders saatinin 48 (%28)’inin meslek bilgisi, 20 (%13)’sinin genel kültür, 94 (%59)’ünün alan bilgisine yönelik olduğu görölmektedir. Öğretmenlik meslek bilgisine yönelik Öğretmenlik Uygulamaları (I-II) dersleri uygulamalı olarak yürütölmektedir ve toplamda derslere 12 ders saati ayrılmıştır. Alan eğitimine yönelik uygulamalı derslerin ise gözlem, okul ve kurum deneyimi, materyal tasarımı ile sınırlı olduğu ve bu üç derse ayrılan toplam sürenin 10 ders saati olduğu görölmektedir. Programda farklı yetersizlik türlerine yönelik dersler üç ders çatısı altında ve altı ders saati olarak toplanmıştır. Bununla birlikte alan bilgisine yönelik toplamda 12 seçmeli ders de 24 saat olacak şekilde programda yer almaktadır. Seçmeli alan derslerinin yetersizlik türlerine göre dağılımı ise genellikle üniversite bünyesindeki akademisyenlerin çalışma alanlarına göre belirlenmektedir.

YÖK (2020) yayınladığı bildiri ile üniversitelerin eğitim fakültelerine önemli bir yetki devri gerçekleştirmiştir. Bu kapsamda program süresince okutulan derslerin gruplandırılmasının “Alan Eğitimi Dersleri, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri ve Genel Kültür Dersleri” çerçevesinde kalınarak ve aynı zamanda ders saati, ders süresi, kredi sayısı ve yoğunluğu gibi etmenlere dikkat edilmesi koşuluyla fakülte yönetimlerine üst düzeyde düzenleme yapabilme olanağı tanımıştır. Bu durumun Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü’ne yansımaları

2.3. Program Geliştirme

Program geliştirme, özellikle geçtiğimiz yüzyıl üzerinde çalışılıp, yöntem olarak çeşitlenen köklü ve karmaşık bir alandır. Bu çeşitlilik, programı ortaya koyan farklı uzmanların kendi hayat görüşü, eğitim felsefesi, bilgi birikimi gibi değişkenlerden ileri gelmektedir. Aşağıda bazı önde gelen bilim insanlarının program geliştirme hakkındaki tanımlamalarına ve özel görüşlerine yer verilmiştir.

Ornstein ve Hunkins (2018) özellikle 21. yüzyıl ile birlikte gelişen postmodernist düşünceyle birlikte, öğrencilerin kendi öğrenmelerinde aktif olarak yer aldığı, bilgiyi doğrudan almak yerine kendi içgörülerine göre zihinde işleyerek öğrenmesine olanak tanıyacak, adeta bir keşfetme oyunu içerisinde geniş fırsatlara sahip olabilecekleri tarzda programların geliştirilmesi gerekliliğini savunmuşlardır. Bunun gerekliliği olarak eğitimciler program geliştirme çalışmalarına önemli ölçüde katılmalıdırlar. İçinde bulunduğumuz dönem, program geliştirmeyi durağan ve değişmez olmaktan uzaklaştırmaktadır. Ortaya koyulan yeni veriler ile birlikte geçerliliğini kaybeden bilgiler program geliştirmede etkili olmaktadır. Çeşitli program geliştirme tasarımları konu, birey ve toplumu farklı düzeylerde dikkate alır. İdeal bir program geliştirme çalışmasında, programdan etkilenen herkes yer almalıdır.

Varış (1988) program geliştirmeyi, Milli Eğitimin ve okulun ortaya koyduğu amaçların gerçekleştirilmesi adına düzenlenen içerik ve eylemlerin; uygun yöntem, teknik, araç ve gereçler kullanılarak geliştirilmesine yönelik işe konulan eşgüdümlü faaliyetler bütünü olarak tanımlamıştır.

Eğitim programının temel öğeleri olan hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme sistematik bir bütünü oluşturmaktadır ve bunlardan herhangi birinde ortaya çıkan sorunlar diğerlerini de etkileyeceğinden programın işlerliğini kaybetmesine neden olabilmektedir. Bu durum program geliştirmenin, öğeler arasındaki işlerliği ve koordinasyonu izleyerek gerekli düzenlemeler yapmayı amaç edinmesini sağlamaktadır. Öte yandan dünyadaki ve ülkelerdeki sosyal, kültürel, ekonomik ve politik gelişmeler; programların sürekli bir şekilde geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır (Gültekin, 2017).

Hedefler, içerik, programın organizasyonu, uygulanması ve değerlendirme program geliştirmenin temel bileşenlerini içerirken, program geliştirme erevesi aynı zamanda; programın kapsaması gereken öğeleri, bu öğelerin birbiri ile kuracağı etkileşimi, programın değerlendirilme temelini ve programdaki bir dersin veya ders kitabının konuları üzerinde belirleyici olmaktadır (Posner, 2004).

Demeusu ve Strauven (2016)'e göre eğitim programı geliştirilmesi süreci; geçici sürüm adı verilen program öğelerinin geliştirilmesi ve bu geçici srme yönelik n değerlendirmeleri içeren iki kategoriden oluşmaktadır. Bütün bu süreçte; programın geliştirilmesi gerekliliğini ortaya koyan başlatıcı, program faydalanıcıları, mali destekçiler, eğitim felsefecileri ve sosyologlar, eğitim uzmanları, program tasarımcıları ve koordinatör görev almaktadır.

Ertürk (2017) program geliştirme esnasında cevaplanması gerekli beş temel soru ortaya koymuştur. Bunlar;

- Öğrencilere kazandırılması gereken davranışlar/hedefler nelerdir?
- Davranış değişiklikleri için hangi eğitim durumları olmalıdır?
- Eğitim durumları, ğrenci davranışlarının geliştirilmesi açısından en etkili şekilde nasıl düzenlenir?
- Eğitim durumlarının istendik davranışların geliştirilmesindeki etkililik düzeyi nedir?
- Program hakkında ne gibi değişiklikler gereklidir?

Oliva ve Gordon (2018)'a göre program geliştirme üç aşamadan oluşmaktadır. Bu üç aşama; eğitim programı planlama, programın uygulamaya koyulması ve eğitim programının değerlendirilmesini içermektedir. Planlama aşamasında programı geliştirenler birtakım kararlar alır, bu kararlar ğretmen ve öğrenciler için uygulama planlarına dönüştürülür. Sonraki aşama olan programın uygulamaya koyulması sırasında, hazırlanan planlar işe sürülür. Program geliştirme ve değerlendirme kavramlarını i ie ele alan Oliva ve Gordon (2018) program değerlendirmesini, program geliştirmenin üçüncü ve son aşaması olarak

ortaya koymuşlardır ve bu aşamada sonuçlar değerlendirilerek öğrencilerin ve programın başarı düzeyinin belirlenmesi söz konusudur.

2.4. Program Değerlendirme

Program değerlendirme kavramı, yüz yılı aşkın zamandır onlarca değerlendirme uzmanı tarafından üzerinde çalışılan çok boyutlu bir kavramdır. Çoğu değerlendirme uzmanı değerlendirmenin oldukça karmaşık bir kavram olduğunu ileri sürerken, hakkında net bir tanım yapmaktan kaçınmışlardır. Bununla birlikte bazı önde gelen uzmanların program değerlendirme ile ilgili görüş ve tanımlarını incelemek, değerlendirmenin mahiyetini anlamak açısından faydalı olacaktır.

Hakel, Koenig ve Elliott (2008)'a göre program değerlendirme; programın hedeflerini, süreçlerini ve etkilerini incelemek adına işe konulan resmi bir yaklaşımdır. Program değerlendirmelerinin önemli konuları ele alması, değerlendirmenin amaçları ile alakalı ve anlamlı bilgiler toplaması, bilgileri titizlikle ve bilimsel yöntemler kullanarak analiz edip, bu bilgileri karar vericilere anlamlı ve kullanılabilir biçimde iletmesi beklenir. Scriven, değerlendirmenin iki ana türü olarak; etkili programları diğerlerinden ayırmaya yarayan biçimlendirici değerlendirme ve daha istendik sonuçlara ulaşmak adına mevcut programın geliştirilmesine odaklanarak tasarlanan özetleyici değerlendirmeye işaret etmiştir (Scriven, 1991; aktaran Hakel, Koenig & Elliott, 2008, s. 21).

Erden (1998)'e göre program değerlendirme; değerlendirilecek program hakkında gözlem ve ölçme araçları kullanılarak toplanan verilerin, programın başarı ölçütleriyle karşılaştırılarak yorumlanması ve programın etkililiği hakkında karar verilmesi sürecidir. Buna sebep ise; programın aksayan yönlerinin hangi öğelerden kaynaklandığı belirlenerek gerekli düzenlemelerin yapılmasına olanak sağlamaktır.

Oliva ve Gordon (2018) program değerlendirmenin temel amacının; programın amaç ve hedeflerinin uygulanma düzeyini belirlemek olduğunu söylemişlerdir. Bununla birlikte değerlendirmenin tek amacının bu olamayacağını belirtip; amaç ve hedeflerin başlangıç için uyumluluğu, uygulamadaki aksaklıklar, materyaller, yöntemler, mezun öğrencilerin sosyal-bireysel-toplumsal rolleri,

programın fiyat performans analizi gibi birçok değişkenin incelenmesi gerekliliğini ortaya koymuşlardır.

Uşun (2016)'a göre program değerlendirme; sistematik veri toplama ve analiz temelli bilimsel araştırma süreçlerinin işe koşularak, programın; doğruluk, geçerlik, yeterlik, etkililik, yürütülebilirlik, vb. özellikleri hakkında karar verme sürecidir.

Lodico, Spaulding ve Voegtler (2010)'e göre program değerlendirme, eğitim programlarının başarı veya başarısızlık düzeylerini belirleyip bu doğrultuda kararlar almaya yönelik işe koşulur. Program değerlendirmeler nicel ve nitel araştırma yöntemlerini kullanmakla birlikte, programların araştırılması için kullanılan diğer birçok araştırma türünden farklıdır. Bu farklılığa sebep, program değerlendirmede ortaya çıkan bulguların; genellikle uygulamada olan programlar için kullanılması, kısa vadede karar verilmesi amacıyla kullanılması ve tek bir değerlendirme sonucunda bile programların değiştirilmesine, geliştirilmesine, hatta bazı uç durumlarda programın sonlandırılmasına dahi etki edebilmesinden ileri gelmektedir.

Mehrens ve Lehmann (1991)' a göre program değerlendirme; ölçme ve değerlendirmenin öğretimsel, idari ve araştırma amaçlı kullanıldığı karmaşık bir olgudur ve alınacak eğitimsel kararların sınıflandırılmasında rol oynar.

Rossi, Freezman, ve Lipsey (1999) program değerlendirmeyi en geniş anlamıyla; programların etkililiği hakkında bilgi toplama, toplanan verilerin analizi, yorumu ve aktarımı konusunda yapılacak faaliyetler bütünü olarak tanımlamışlardır. Değerlendirmeler; programın devamı, iyileştirilmesi, genişletilmesi veya daraltılması hakkında verilecek kararlara katkı sağlamak, yeni programların yararlılığını değerlendirmek, program yönetiminin etkinliğini artırmak, programın hesap verebilirliğini karşılamak gibi bir dizi amaca hizmet eder.

Patton (2015) program değerlendirmeyi; program hakkında kararlar vermek, programın etkililiğini artırmak ve yeni oluşturulacak program hakkında fikir sağlamak için; programın faaliyetleri, özellikleri ve sonuçları hakkında sistematik bilgi toplama süreci olarak tanımlamıştır.

Demeusu ve Strauven (2016), “programın dayanıklılığının değerlendirilmesi” terimini kullandıkları metotda, değerlendirmenin periyodik ve sistematik bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekliliğine vurgu yapmışlardır. Değerlendirmenin iki temel amacı vardır. Bu amaçlardan ilki olan öğrenci performansının ve kalıcılığın değerlendirilmesi; programın beklendik sonuçlara ulaşma düzeyinin ve bu sonuçların devamlılığının değerlendirilmesi anlamını taşımaktadır. Değerlendirmenin diğer bir temel amacı olan programın hedef kitleye uygunluğunun dayanıklılığına ilişkin değerlendirme; değişen toplumlarla birlikte çeşitlenen beklenti ve ihtiyaçlara programın cevap vermeyi sürdürüp sürdüremediğinin değerlendirilmesine karşılık gelir.

Newcomer, Hatry ve Wholey (2015) program değerlendirme kavramını; programın işlemleri ve sonuçları hakkında bilgi sağlamak ve soruları ele almak için uygulanan, bilimsel araştırma yöntemlerine ve mesleki standartlara dayanan sistematik yöntemler bütünü olarak tanımlamışlardır. Değerlendirme; programın sürekli izlenmesi şeklinde olabileceği gibi tek seferlik çalışmaları da içerebilir.

Amerika’da toplum sağlığı üzerine çalışmalar yürüten bir kuruluş olan CDC (1999) program değerlendirmesini; yararlılık, uygulanabilirlik, doğruluk ve etik standartlarına dayalı; programı iyileştirmenin ve yorumlamanın sistematik bir yolu olarak tanımlamıştır. Değerlendirme için, bu dört temel standart etrafında şekillenen altı adımlı bir çerçeve plan ortaya koymuşlardır. Değerlendirmenin bu altı adımı içerisinde; “paydaşlara ulaşma, programı tanımlama, değerlendirmeye odaklanma, güvenilir veri sağlama, sonuçların gerekçelendirilmesi, çıkarımların kullanımı ve paylaşılması” yer almaktadır.

Program değerlendirme hakkında birçok tanım ve görüş olmakla birlikte bu tanım ve görüşler genellikle değerlendirmelerin; sistematik, belli standartlara bağlı, bilimsel ve yapılacak düzenlemelere ilişkin fikir sağlayıcı olduğu konularında birleşmişlerdir.

2.4.1. Program Değerlendirme Yaklaşımları

Görece kısa sayılabilecek tarihi süresince, değerlendirmelerin nasıl gerçekleştirileceğine ilişkin birçok yaklaşım ve teori ileri sürülmüştür. Değerlendirme yaklaşımları, değerlendircilerin eğitim ekollerine ve yaşam

tecrübelerine göre şekillenmektedir. Bazı önde gelen program değerlendirme uzmanları, ortaya koydukları modellerin inanç ve deneyimlerini yansıttıklarını, bu modellerin sundukları çerçeve içerisinde idealize edilerek evrimsel bir şekilde geliştirilebileceğini öngördüklerinden, model terimini kullanmaktan imtina etmişlerdir.

Stufflebeam ve Coryn (2014), model ve yaklaşım terimlerini bir arada kullanıp, 23 farklı yaklaşımı/modeli beş ayrı kategoride sınıflandırmışlardır. Bu beş kategori; yalancı değerlendirmeler, yarı değerlendirme, iyileştirme ve hesap verebilirlik odaklı değerlendirmeler, sosyal gündem ve savunuculuk yaklaşımları ve eklektik yaklaşımlar olarak adlandırılır. Stufflebeam ve Coryn (2014), 23 yaklaşım içerisinde dokuz öncü yaklaşım belirlemişlerdir. Yalancı değerlendirme kategorisinde ortak komite standartlarına uygun bir yaklaşım yer almazken, dokuz öncü yaklaşımın diğer dört kategoride sınıflandırılması aşağıdaki gibidir;

- *Yarı değerlendirme*: Başarı vaka yöntemi, vaka analizi yaklaşımı, deneysel ve yarı deneysel yaklaşım, itiraz tabanlı yaklaşım
- *İyileştirme ve hesap verebilirlik odaklı*: CIPP, tüketici odaklı yaklaşım
- *Sosyal gündem ve savunuculuk*: Yapılandırıcı değerlendirme yaklaşımı, duyarlı veya paydaş merkezli yaklaşım
- *Eklektik*: Kullanım odaklı yaklaşım.

Ertürk (2017) program değerlendirme yaklaşımlarını altı temel başlıkta sınıflamıştır. Bunlar; yetişek tasarısına bakarak, ortama bakarak, başarıya bakarak, erişiyeye bakarak, öğrenmeye bakarak ve ürüne bakarak yapılan değerlendirmelerdir. Yetişek tasarısına bakarak yapılan değerlendirmelerde, yetişekin program geliştirme esaslarına olan uygunluğu dikkate alınır. Ortama bakarak yapılan değerlendirmeler, programın uygulandığı ortamdaki gizil ve muhtemel uyarıcıların dikkate alındığı değerlendirmelerdir. Başarıya bakarak yapılan değerlendirmelerde yılsonu başarı sınavları dikkate alınır. Öğrencilerde, giriş ve çıkış düzeyleri arasında oluşan farkların dikkate alınarak yapıldığı değerlendirmeler erişiyeye bakarak yapılan değerlendirmelerdir. Öğrenmeye bakarak yapılan değerlendirmeler, erişiyeye ek olarak istenmeyen ve gizil öğrenmeleri de kapsar. Ertürk (2017)'ün bu sınıflamada ortaya koyduğu son yaklaşım türü olan ürüne bakarak değerlendirmeler ise, öğrencide meydana gelen

davranış değişikliklerinin yanında, diğer öğrencilerin ve öğretmenlerin davranışları ile ortamdaki diğer değişimlerin dikkate alındığı değerlendirme yaklaşımıdır.

Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2011) değerlendirme yaklaşımlarını; uzmanlık ve tüketici odaklı, program odaklı, karar odaklı ve katılımcı odaklı olmak üzere dört ana kategoride sınıflandırmışlardır. Bunlar;

- *Uzmanlık ve tüketici odaklı yaklaşımlar:* En eski değerlendirme yaklaşımlarıdır. Değerlendirilen olgunun kalitesini ortaya koymayı hedefler.
- *Program odaklı yaklaşımlar:* Bu kategori; hedefe, standartlara ve teoriye dayalı yaklaşımları içerir. Daha çok programın özelliklerine, standartlara ve programın dayandığı teoriye odaklanır.
- *Karar odaklı yaklaşımlar:* CIPP program değerlendirme modelinin de temelini oluşturan bu yaklaşım türü program hakkında alınacak kararların kalitesini artırmaya yönelik veri sağlamaya odaklanır.
- *Katılımcı odaklı yaklaşımlar:* Bu yaklaşım türünde temel düşünce, değerlendirme sürecini paydaşların demokratik katılımı ile yürütmektir.

Ornstein ve Hunkins (2018) ise program değerlendirme modellerini, değerlendiricilerin felsefi, sosyal, eğitimsel ve dünya görüşleriyle harmanlanmış olup; bilimsel-modernist ve hümanist-postmodernist olmak üzere iki temel yaklaşım altında sınıflandırmışlardır.

- *Bilimsel-Modernist Yaklaşım:* Joseph Rice'ın 1897-1898 yılları arasında 30.000 öğrencinin imla becerileri üzerinde yaptığı çalışma, ardından Thorndike'in 1933-1941 yılları arasında yürüttüğü sekiz yıllık çalışma ile modern anlamda değerlendirme orta çıkmıştır. Bu sekiz yıllık çalışmaya göre değerlendirme ardışık yedi adımdan oluşmaktadır. Bunlar;
 - Amaç ve hedeflerin belirlenmesi
 - Hedeflerin sınıflandırılması
 - Hedeflerin öğrenci davranışına dönük yazımı
 - Etkili eğitim durumlarının bulunması
 - Ölçme teknikleri seçmek/geliştirmek

- Öğrenci performans verilerinin toplanması
- Çıktıların hedeflerle karşılaştırılmasıdır.

Ornstein ve Hunkins (2018), Stake'in uygunluk olasılık ve Stufflebeam'in CIPP modellerini, bilimsel-modernist yaklaşım çatısı altında incelemiştir. Bilimsel-modernist yaklaşım temsilcileri, değerlendirme esnasında çok fazla teknik ve nicel veri kullanır, bunu sağlayabilmek adına değerlendirmede kullanılmak üzere ayrıntılı eylem planları hazırlayarak geniş zaman dilimlerine ihtiyaç duyarlar.

- *Hümanist-Postmodernist Yaklaşım:* Bu yaklaşım türü savunucuları bilimsel-modernist yaklaşımın aksine, değerlendirmelerde nicel verilere odaklanmamışlardır. Eğitim ortamındaki her bir bireyin ayrıntı ile değerlendirilemeyecek kadar kendine özgü olduklarını; farklı değerlere, ilgi alanlarına, yeteneklere, kültürlere ve hatta farklı gerçeklik algısına sahip olduklarını öne sürmüşlerdir. Bu doğrultuda değerlendirmede kullanılmak üzere; sonuçlar yerine insan etkileşimlerine, eğitim ortamının niceliğinden çok niteliğine, nesnel açıklamalardan çok nicel yorumlara yer vermişlerdir. Hümanist-postmodernist yaklaşıma göre ne öğrenildiği değil, öğrenilen şeyin değeri önemlidir. Çoğu zaman eğitimin amaçlarıyla bile ilgilenmeyen bu yaklaşım türünde herhangi bir kesinliği olmayan sorular üzerinden zenginleştirilmiş çıkarımlar yapılır. Değerlendirmelerde “iyi, güzel, yaratıcı, duygusal, adil, spontane, ilginç, muhteşem” gibi terimlerin sorgulanmasına sıklıkla yer verilir. Eisner'ın Eğitimsel Eleştiri Modeli ve Aydınlatıcı Değerlendirme Modeli bu yaklaşım türüne örnek modellerdir (Ornstein & Hunkins, 2018).

Donna M. Mertens (2019), program değerlendirme yaklaşımlarını; postpozitivist, pragmatist, yapılandırıcı ve dönüştürücü olmak üzere dört temel başlıkta sınıflandırmışlardır. Postpozitivist yaklaşım verilere odaklanır; değerlendirmelerde daha çok nicel yöntemlere başvurulurken, karma desenler de kullanılmaktadır. Pragmatist yaklaşımda daha çok karma desenlere başvurulur ve paydaşlar için yararlı olduğu düşünülen verilere odaklanılır. Yapılandırıcı yaklaşımda daha çok nitel yöntemler kullanılmakla birlikte karma desenlere de yer verilir ve birden çok değer ve bakış açısı ortaya konulmaya çalışılır.

Dönüştürücü yaklaşım karma desenleri tercih eder ve toplumdaki uç grupların bakış açılarını dikkate alarak daha ileri düzeyde sosyal adalet ve insan haklarının sorgulanmasına odaklanır.

Uşun (2016) yaptığı çalışmada birçok uzman tarafından yapılan değişik sınıflamalar olduğuna dikkat çekmiş, kendisi ise 35 farklı modeli 14 yaklaşım altında sınıflandırmıştır. Bunlar; hedef odaklı, sistemlere dayalı, iş birlikçi değerlendirme, katılımcı odaklı değerlendirme, rakip odaklı, niteliksel değerlendirme, uzmanlık yönelimli değerlendirme, müşteri yönelimli değerlendirme, postmodern değerlendirme, geleneksel değerlendirme, pragmati değerlendirme, hümanist değerlendirme, akademik değerlendirme yaklaşımları ve diğer değerlendirme modelleri şeklinde isimlendirilmiştir.

Görüldüğü üzere bugüne değin birçok uzman, program değerlendirme modellerini, kendilerine özgü bakış açılarıyla oluşturdukları farklı yaklaşımlarda sınıflandırmışlardır. Diğer bölümde öncelikle program değerlendirmede “model” kavramına kısaca değinildikten sonra, yaklaşımlar altında sınıflandırılmış olan program değerlendirme modellerinden başlıca birkaçına yer verilecektir.

2.4.2. Program Değerlendirme Modelleri

Program değerlendirme modelleri, program çıktılarının ölçülerek bunların programın tüm öğeleriyle olan ilişkisini ortaya çıkarmak adına işe konulur. Uygulanacak değerlendirme modeli seçildikten sonra tasarıma uygun yöntem ve teknikler belirlenir, böylelikle değerlendirme süreci için gerekli olacak verilere de ışık tutulmuş olur (Uşun, 2016). Ornstein ve Hunkins (2018)’e göre program değerlendirme modelleri yalnızca bir içeriğe yönelik olmayıp, aynı veya benzer değerlendirme model/stratejileri farklı programların değerlendirilmesi için kullanılabilir. Bununla birlikte değerlendirilecek olan programın analizi sırasında dikkate alınacak olan varsayımlar, çeşitli yaklaşım ve model seçimlerinden etkilenecektir.

Bir program değerlendirme modeli, kurumların hangi özelliğe sahip değerlendirmeyi, hangi süreçleri izleyerek gerçekleştireceklerini ortaya koyar. Her bir model, ayrıntılarında ve bazı hususlarda tasarlayıcılarının parmak izlerini taşır (Oliva & Gordon, 2018). Aşağıda bazı önde gelen bilim insanlarının,

değerlendirmeye olan bakışlarına ve bu doğrultuda ortaya koydukları değerlendirme modellerine yer verilmiştir.

2.4.2.1. Tyler'ın Hedefe Dayalı Değerlendirme Modeli

1930'lu yılların başında Ohio Eyalet Üniversitesi'nde başlayan çalışmalarında Tyler, değerlendirmeyi ölçüte bağımlı olmaktan çıkartarak, öğretim programına dayalı hale getirmiştir ve eğitimsel hedefler sonucu ortaya çıkan davranışları değerlendirmeye çalışmıştır (Wraga, 2017). Konu ile alakalı olarak Tyler (1942) yayınladığı makalede şunları dile getirmiştir: “Günümüzde değerlendirme anlayışı daha çok amaçlar, notlandırma, öğrencilerin gruplandırılması ve tanıtımı üzerine kuruludur. Kapsamlı bir değerlendirme programı daha geniş bir amaca hizmet etmelidir.”.

Değerlendirmeyi programın kilit unsurlarından biri olarak gören Tyler, programın etkili olup olmadığını belirlemede değerlendirmenin önemine inanıyordu (Ornstein & Hunkins, 2018). 1940'lı yılların başlarında Tyler, kendi program geliştirme modeline dayanan bir değerlendirme modeli ortaya koymuştur. Bu model aynı zamanda kendisinden sonraki birçok modele ilham kaynağı olmuştur (Erden 1998).

Bu modele göre programın hedefler, öğrenme yaşantıları ve değerlendirme olmak üzere üç temel ögesi bulunmaktadır ve bu üç boyut karşılıklı etkileşim içerisinde. Merkezinde öğretim hedeflerinin bulunduğu modelde, ulaşılan hedefler belirlenerek kalan hedeflere ulaşılama sebeplerini belirlemek için hedefler ve öğretim yaşantıları incelenir (Erden 1998).

Tyler (1942)'a göre değerlendirme yapılırken izlenmesi gereken bir dizi adım vardır.

Bunlar;

- Okulun eğitimsel hedefleri formüle edilerek sınıflandırılır.
- Hedeflerin her biri öğrenci davranışlarını ifade edecek şekilde tanımlanır.
- Öğrencilerin bu davranışları sergilemeleri beklenen durumlar tanımlanır.
- Mevcut değerlendirme aracı incelenir, gerekli olduğu takdirde uygulanacak yeni bir değerlendirme aracı seçilir. Bu da olmazsa kullanışlı

yeni değerlendirme araçları geliştirilir ve öğrencilere uygulanmak suretiyle denenir.

- n denemeye dayalı olarak değerlendirme araç ve yöntemlerinde yapılacak iyileştirmeler seçilir.
- Değerlendirme aracı ğrenci tepkisini daha doğru temsil edebilecek şekilde revize edilir ve kullanım kolaylığı açısından sürekli olarak düzenlenir.

2.4.2.2. Stake'in Uygunluk-Olasılık Modeli

Bu model değerlendirme sürecindeki karmaşıklığı ortadan kaldırmak için bir ereve plan olarak 1967 yılında Robert Stake tarafından ortaya konulmuştur (Uşun, 2016). Değerlendirmenin yalnızca bir kişinin gözlem ve karar verme yeteneklerine dayandırılmayacağını belirten Stake (1975) bunun; ğrenci, ğretmen, program uzmanları gibi paydaşların iş birliği ile düzenli bir şekilde yürütülmesi gerektiğini savunmuştur.

Stake (1967)'e göre değerlendirme süreci standartların belirlenmesi ve karar verme (yargılama) olmak üzere iki aşamadan oluşur. Bu aşamalar için girdi, süreç ve çıktı boyutlarının her birinden verilere başvurulur. Girdi boyutundaki veriler daha çok öğrencinin geçmiş eğitim yaşantısını, yeteneğini ve ilgi-istek durumunu kapsar. Girdi boyutundaki veriler ıktıları doğrudan etkiler. İşlem boyutu öğrenme-öğretme süreci ile alakalıdır ve bu süreçte yer alan her türden veri (devler, etkileşim, eğitim durumları, sınıf tartışmaları, dönem ödevleri vb.) toplanır. ıktı boyutu ise akademik başarı, tutum ve becerileri kapsamaktadır.

Standartların belirlenmesi aşamasında öğrencilerle ilgili verilere ihtiyaç duyulur. Fakat okul notları yalnızca öğretmenin özel ölçütlerine dayanmaktadır. Okullarda uygulanan sınavların birçoğu öğrencilerin yeterli standartlarına ulaşma düzeylerini ölçmek yerine bir referans grubuna kıyasla nerede olduğunu söylemektedir. Öğretmenler alanlarında yetkin olsalar ve öğrenme-öğretme sürecini etkili bir şekilde yrtseler bile çok azı bir öğrencinin entelektüel konumunu tespit etme yeteneğine sahiptirler. Ne okul notları ne test puanları ne de ğretmen görüşleri öğrencilerin kusursuzluğu konusunda yeterince bilgilendirici değildir. Okuldaki sınavlar etkili bir şekilde uygulanıp yorumlansa

bile değerlendirme, sınavlarda yer alan çok sayıda soru standardı dolayısıyla karmaşıklaşır.

Bir diğer aşama olan karar verme kısmında ise programı değerlendirmenin iki temeli olduğuna dikkat çekilir. Bunlar; değerlendirici tarafından ortaya konulan mutlak standartlar ve alternatif program özelliklerine göre kıyas edilen bağıl standartlardır. Programın birçok karakteristik özelliği (standart) vardır ve bunlar farklı düzeyde öneme sahiptirler. Değerlendiriciler bu karakteristik özelliklerden hangilerine odaklanacaklarını ve bu özellikleri hangi referans programlarla karşılaştıracaklarını seçmelidir.

Stake'e göre eğitimin amacı mükemmelliktir ve sistemleri bu seviyeye ulaştıracak olan standartlar belirlenirken örtük değil açık standartlar dikkate alınmalıdır. Örtük değerlendirmeler kriterleri net olarak ortaya koymaktan uzaktır. Buna karşın resmi değerlendirmelerde kriterler dikkatli bir şekilde incelenerek belirlenirse kabul edilebilirlik standartları o kadar yüksek olacaktır. Standartların belirlenmesi sürecinde resmi, kapsayıcı ve göreceli karşılaştırmaya olanak tanıyacak verilerden faydalanılmalıdır.

Stake (1967) ayrıca eğitimcilerin kendi değerlendirmelerini daha bilinçli ve geçerli hale getirebilmeleri için dikkat etmeleri gereken hususları aşağıdaki gibi belirlemiştir;

- Değerlendirme ağırlıklı olarak tanımlayıcı mı, yargılayıcı mı yoksa hem tanımlayıcı hem yargılayıcı mı?
- Değerlendirme; girdi, işlem ve sonuçlara ayrı ayrı mı, birbiri içine geçmiş kombinasyonlar halinde mi ya da işlevsel olasılıklarına göre mi vurgu yapmaktadır?
- Değerlendirme amaçlanan ile gerçekleşen arasındaki uyumu gösteriyor mu?
- Değerlendirme tek bir programa dayalı olarak mı yoksa iki veya daha fazla programın karşılaştırılması şeklinde mi yapılacaktır?
- Değerlendirmenin amacı program geliştirmek mi yoksa mevcut programlar arasından seçim yapılması mıdır?

2.4.2.3. Metfessel-Michael Değerlendirme Modeli

Metfessel ve Michael tarafından geliştirilen model Tyler'ın program değerlendirme modelini referans alır. Hedeflere odaklanan bu modeli Tyler'ın değerlendirme modelinden ayıran en temel özellik, değerlendirme evresinde kullanılacak olan araçların seçimi ve geliştirilmesi süreçlerine yer vermesidir (Kara & Akdağ, 2017).

Metfessel ve Michael (1967) değerlendirme süreci için sekiz temel adımdan oluşan bir çerçeve plan ortaya koymuşlardır:

- *Eğitim programının genel hedeflerinin oluşturulması:* Kurumun felsefi değerlerini yansıtan bu hedefler, programın uygulandığı coğrafi bölgedeki ekonomik ve kültürel ihtiyaçlar ile toplumsal beklentiler etrafında şekillenmiştir. Bu hedeflerin geliştirilmesi sürecinde uzmanlarla, öğrenci ve öğrenci gruplarıyla, halktan sıradan kişilerle etkileşime geçilmelidir.
- *Özel davranış hedeflerinin geliştirilmesi:* Programın geniş hedefleri belirlendikten sonra bu hedefler yine kurumun felsefi değerleriyle tutarlı olacak şekilde öğrenci davranışına dönük olarak formüle edilir. Bu sayede amaçlanan davranışsal değişiklikler tanımlanarak daha tutarlı gözlem ve ölçümler yapılabilecektir.
- *Özel hedeflerin uygulanabilir hale dönüştürülmesi:* Önceki adımlarda özenle belirlenen hedeflerin kazandırılabilmesi için işe konulacak etkili öğrenme durumlarının oluşturulması gerekliliğini savunur. Bu süreç; öğrencilerin seçilip yönlendirilmesi, öğretmene sunulacak destek hizmetler, ders dışı faaliyetlere teşvik, okul-toplum iletişimine yönelik çerçeve ve eğitim durumları esnasında eş zamanlı değerlendirmeler gibi bir dizi faaliyeti içerir.
- *Hedeflere ulaşma düzeyini belirlemek için çeşitli ölçme araçlarının seçilmesi/tasarlanması:* Ölçme araçları; öğretmen tarafından yapılan testler, standart başarı testleri, gözlemler, yerleştirme amacıyla geliştirilen standart başarı testleri gibi çeşitlilikler içerebilir. Özellikle öğretmen tarafından hazırlanan testler ve değerlendirme formları yine öğretmen tarafından periyodik olarak takip edilerek gerekli iyileştirmeler yapılmalıdır.

- *Ölçme araçlarının periyodik olarak gözlemlenmesi ve uygulanması:* Bu süreçte hedeflerle ilgili olduğu düşünülen davranış değişikliklerinin değerlendirilmesine olanak tanıyacak veriler toplanmalıdır.
- *Hedeflere yönelik gelişen davranış değişikliklerinin belirlenmesi:* Değerlendirmenin bu aşamasında çıkarım, yorum veya sonuçlar oluşturulmadan önce verilerin dikkatle analiz edilmesi gereklidir.
- *Genel ve özel hedeflere ilişkin yapılan veri ölçümlerinin yorumlanması:* Değerlendirme sürecinin en zor ve en önemli aşamasıdır. Eğitim programının geçerliliği ve başarısı, ortaya çıkan ürünlerin önceden belirlenmiş standartlara uygunluk düzeyine bağlıdır.
- *Hedefler üzerinde yapılacak değişikliklere ilişkin öneriler:* Bu evre ile birlikte değerlendirme döngüsel bir şekilde ilk adımdan itibaren tekrarlanır.

Eğitim programının değerlendirilme sürecine öğretmenler, öğrenciler, yöneticiler, sıradan vatandaşlar doğrudan veya dolaylı olarak katılmalıdırlar. Programın çıktılarının bölgedeki herkes etkilenmektedir dolayısıyla herkes programdan bir parça sorumludur (Sönmez & Alacapınar, 2015).

Ayrıca Metfessel ve Michael (1967) değerlendirme süreci için; öğrencilere sınav deneyimi için yeterli zamanı tanıma, objektif testlerin uygulanması ve ödevler konusundaki belirsizliklerin ortadan kaldırılması, hedeflerin ölçülmesine olanak tanıyan saha deneyimleri, bireysel çalışma faaliyetleri için hazırlık, öğrencilerin motivasyonlarını ve ilgilerini canlı tutmak gerekliliği gibi bir dizi öneride bulunmaktadır.

2.4.2.4. Eisner’ın Eğitsel Eleştiri Modeli

Eisner tarafından 70’li yıllarda geliştirilen model 90’lı yılların sonlarına doğru son halini almıştır. Eski bir sanat eğitmeni olan Eisner, sanatsal mantığa dayalı eğitsel eleştiri düşüncesini savunmaktadır (Aygören & Er, 2018). Eğitsel eleştiri modelini diğer program değerlendirme modellerinden ayıran en temel özellik niteliksel incelemeye odaklanmasıdır. Program, niteliksel eleştiriler getirilebilmesi adına konu hakkında geniş bilgi birikimine sahip uzmanlarca değerlendirilir (Uşun, 2016). Uzman kişilerce yapılan değerlendirmeler sayesinde herhangi birinin fark edemeyeceği ayrıntılar incelenebilir ve değerlendirme ile

ilgilenen kişilere programın güçlü ve zayıf yönleri net bir şekilde ifade edilerek tartışılabilir (Kara & Akdağ, 2017).

Modelde sınıflarda gerçekte neler yaşandığına, planlananla uygulanan arasındaki tutarlılığa ve programın öğrenciler ve öğretmenlerce algılanma biçimine dikkat edilir. Eğitim programının değerlendirilmesinde nitel veriler; öğrenci görüşleri, sınıf içinde geçen zamanın video veya ses kayıtları, ders içi gözlemler gibi yöntemlerle elde edilebilir. Sınıf içi gözlemlerde söylenenler ve yapılanlar kadar söylenmeyen ve yapılmayan şeyler de not edilir (Ornstein & Hunkins, 2018).

Eisner eğitim programının değerlendirilme sürecinin; betimleme, yorumlama, değerlendirme ve temalaştırma olmak üzere dört temel basamak üzerinden yürütülmesi gerekliliğini öngörmüştür. Bu süreçte değerlendiriciler öncelikle programı ve eğitim ortamını tanımladıkları raporlar oluştururlar. Daha sonra raporda yer alan bulgular yorumlanarak yeni bir programın neden gerekli olduğuna ilişkin sorular cevaplandırılır. Hazırlanan yeni programın eğitimsel değeri ortaya konulduktan sonra öğrenme süreci ile alakalı genel temalar ve program geliştirme sürecinde yol gösterici nitelikteki bilgi temaları yordanmaya çalışılır (Ornstein & Hunkins, 2018).

2.4.2.5. CIPP Program Değerlendirme Modeli

Bu model 1960'lı yılların sonlarında Daniel L. Stufflebeam tarafından, ABD'de bulunan okullarda uygulanan programların izlenebilmesini olanaklı kılmak için geliştirilmiştir. Yıllar içinde daha da geliştirilen model eğitim dışında; politika, iş dünyası, ordu, sağlık kurumları gibi belirli bir program takip eden birçok alana uyarlanmıştır. Stufflebeam (2003)'e göre modelin temel amacı kanıtlamak değil iyileştirmektir.

CIPP modeli, karar yönelimli program değerlendirme yaklaşımlarına önemli katkılar sağlayan kapsamlı bir program değerlendirme modelidir ve program hakkında kararlar alması için yönetime bilgi verilmesi esastır (Ornstein & Hunkins, 2018). Fitzpatrick, Sanders ve Worthen (2011)'e göre değerlendirme odağının, yöneticilerin vermesi gereken kararlara çevrilmesi sayesinde, toplanması gereken bilgiler kesinleştirilerek sonuçsuz çabaların önüne geçilir.

Model hem biçimlendirici hem de özetleyici değerlendirmeler için kullanılabilir. Planlanan ya da yürütülmekte olan program hakkında veriler sağlanıp, verilerin bu doğrultuda kullanılması durumunda biçimlendirici, tamamlanmış program hakkında değer biçilmek hedefleniyorsa özetleyici değerlendirmeye hizmet eder (Kara & Akdağ, 2017). Biçimlendirici durumda bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutları sırasıyla; ne yapılmalı, nasıl yapılmalı, yapılıyor mu, başarılı oldu mu sorularına yanıt arar. Özetleyici durumda ise dört değerlendirme türü için sırasıyla; öğrenci gereksinimleri doğrultusunda hedeflerin belirlenmesi için odaklanıldı mı, bu esnada savunulabilir bir tasarım, personel planı ve bütçe tarafından destek sunuldu mu, hizmet tasarımı etkili şekilde yürütüldü ve gerektiğinde değiştirildi mi, bu çabalar başarılı oldu mu soruları hakkında veriler toplanır (Stufflebeam, 2013).

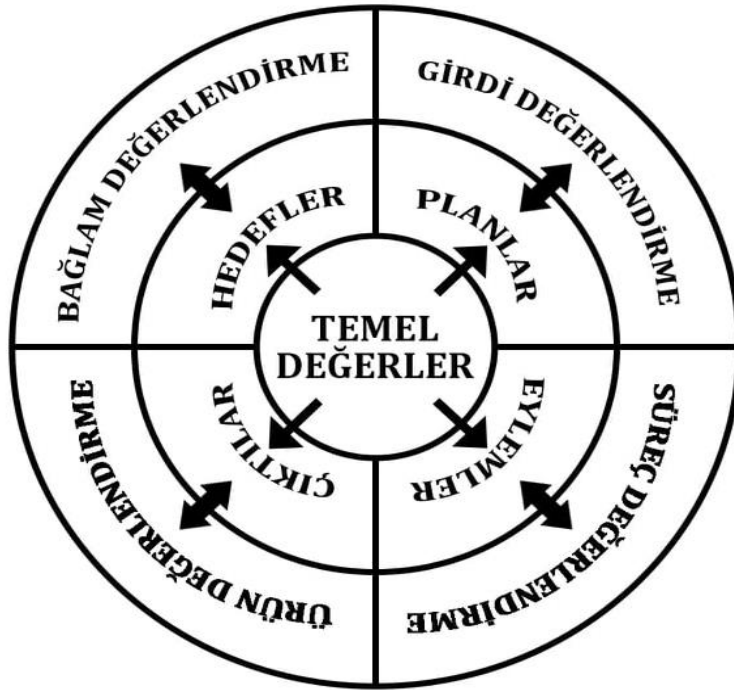
Modelin dört temel kavramı; bağlam (context), girdi (input), süreç (process) ve çıktı (product) değerlendirmesidir. Bu dört kavramın baş harflerinin birleşimi aynı zamanda modele de adını vermektedir. Bağlam boyutundaki değerlendirmeler en genel anlamda; ihtiyaçları, problemleri ve fırsatları değerlendirir. Öncelikle program hedeflerinin tanımlanmasının ardından bu hedeflerin öğrenci ihtiyaçlarıyla uyumuna bakılır. Girdi değerlendirmeleri stratejilerin, planların ve bütçenin değerlendirilmesine odaklanır. Mevcut bütçede yapılacak değişikliklere ilişkin dayanak oluşturulurken, programın yürütülmesi için hazırlanan eylem planları detaylandırılır. Bu sayede öğretim için, plan ve stratejilerde ne tür düzenlemelere gidilmesi gerekliliğine veri sağlanır. Süreç değerlendirmeleri, eğitim durumlarının izlenmesi ve belgelenmesi üzerinde durur. Bu sayede eylem planları hakkında hesap verebilirlik kayıtlarının tutulması güvence altına alınır. Çıktı değerlendirmeleri ise kısa vadeli, uzun vadeli, hedeflenen ve istenmeyen sonuçlar üzerinde durur. Bu sayede öğrenci ihtiyaçlarının karşılanmasına odaklanılabilir (Stufflebeam, 2015).

Programın değerlendirilebilmesi için çok çeşitli kaynaklardan, çeşitli veri toplama araçları kullanılarak geniş bir bilgi yelpazesi oluşturmak gerekir. Stufflebeam (2015)'e göre veriler; bağlam, programın tarihçesi, öğrenciler, hayırseverler, hedefler, planlar, zamanlama, itibar, kaynaklar, maliyetler, ana ve yan etkiler, paydaş kararları, uzman kararları, benzer programlarla farklar,

sürdürülebilirlik potansiyeli, yenilenebilirlik potansiyeli gibi çok çeşitli alanlarda toplanmalıdır. Veri toplama işi yapılırken; gözlemler, görüşmeler, literatür taraması, arşiv taraması, odak grup görüşmeleri, anketler, saha ziyaretleri, fotoğraf ve video kayıtları, günlükler, başarı testleri gibi birçok veri toplama aracı kullanılabilir. Bu kaynak ve araçlardan hangilerinin ne zaman, ne için ve nasıl kullanılacağı önceden planlanarak bilgi toplama süreci sistematikleştirilir.

Değerlendirme boyutlarının her biriyle alakalı açıklamalara geçmeden önce, CIPP değerlendirme modelinin temel bileşenleri ve bunların aralarındaki ilişkiler aşağıdaki şekilde gösterilmiştir.

Şekil 2.2: CIPP Değerlendirme Modeli Temel Bileşenleri ve Değerlendirme Boyutları Arasındaki İlişkiler



Kaynak: D. L. Stufflebeam (2003). *The CIPP Model for Evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.

Üç katmandan oluşan Şekil 2.2’teki iç daire, değerlendirmenin felsefesini oluşturan temel değerleri temsil eder. Değerlerin hemen dışındaki çember programla ilgili hedef, plan, eylem ve çıktı odaklarını gösterir. En dıştaki çember ise; bağlam, girdi, süreç ve çıktı olmak üzere dört değerlendirme türünü belirtir. Her bir çift yönlü ok, değerlendirme odakları ile değerlendirme türleri arasındaki iki yönlü ilişkiyi ortaya koyar.

Orta çemberde bulunan hedef odağı, hedefler konusunda yapılacak düzenlemeler için bağlam değerlendirmeye temel oluşturur. Plan odağı, planların geliştirilmesi için girdi değerlendirmesine veri havuzu oluşturmaya yardımcıdır. Eylem odağı, süreç değerlendirme için mevcut eylemlerin incelenmesini içerir ve bunların güçlendirilmesi için geri bildirim sunar. Çıktı odağı ürün değerlendirmesi için; programın başarısı, başarısızlığı, beklenmeyen yan etkileri ve daha iyi sonuçlar almak için gerekenleri ortaya koyar (Stufflebeam, 2003).

Değerlendirmede kök terim ise temel değerlerdir. Bu terim değerlendiricilerin referans aldığı temel değerlendirme kriterlerini içerir. Stufflebeam (2015)'e göre bir değerlendirme; kalite (programın mükemmelliği), maliyet etkinliği (fiyat-performans analizi), yakınlık (bütünlük, dürüstlük, bağımsızlık, doğruculuk), fizibilite (etkinlik, uygulanabilirlik, fon yeterliliği), güvenlik (katılımcıları zarara maruz bırakma durumu), eşitlik, adaletlilik, önem gibi bir dizi temel değeri odağına almak durumundadır.

Ayrıca Stufflebeam'e göre değerlendirmelerin bütünü, ortak komite tarafından belirlenen program değerlendirme kriterlerine uygun olmalıdır. Bunlar;

- *Fayda standartları*: Değerlendirmenin öğrenci ihtiyaçlarını karşılaması gerekliliğine ilişkindir.
- *Fizibilite standartları*: Kaynakların kullanımıyla ilgilidir. Değerlendirmenin gerçekçi ve tutumlu olması gerekliliğine ilişkindir.
- *Mülkiyet standartları (özel standartlar)*: Değerlendirmenin hem yasal hem de etik açıdan, kişileri olumlu bir şekilde etkilemesi gerekliliğine ilişkindir.
- *Doğruluk standartları*: Değerlendirme aşamasında teknik yeterlik ve doğru bilgilerin ortaya konması gerekliliğine ilişkindir.
- *Hesap verilebilirlik*: Bir değerlendirmenin, yukarıdaki standartlar ışığında, içeride ve dışarıda tamamen şeffaf olması ve değerlendirmenin her aşamasının uygun şekilde belgelenmesi gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Bütün bunlar ışığında değerlendirme sürecinin dört ana görevi; bilgiyi tanımlama, elde etme, bilgi sağlama ve uygulamadır. Bu bilgiler ise değerlendirmenin dört temel bölümünde ele alınır.

• **Bağlam Değerlendirmesi:** Bağlam değerlendirmenin temel yönelimi öğrenci ihtiyaçlarını belirlemektir. Böylelikle bu ihtiyaçların karşılanması için işe konulacak hedefler belirlenebilecektir ve sonuçların değerlendirilmesi için kriterler oluşacaktır. Bunun için;

- Hedeflenen yararlanıcılar(öğrenciler) tanımlanır
- Öğrencilerin eğitimsel ihtiyaçları belirlenir
- İhtiyaçların karşılanmasındaki engeller saptanır
- İhtiyaçların karşılanmasında kullanılabilecek destek kaynaklar belirlenir
- Program hakkında yapılacak iyileştirmeler için hedefler belirlenir
- İyileştirme hedeflerine ilişkin sonuçların gözlenebilmesi için çerçeve oluşturulur.

Dört değerlendirme türü içinde öncelikle bağlam değerlendirmeye başlanır fakat bağlam değerlendirmelerinin programdan önce başlaması zorunlu değildir. Bir bağlam değerlendirme; programın uygulanışından önce, sonra veya uygulanma sırasında başlatılabilir. Bağlam değerlendirme öğrenciler ve çevre hakkında çok çeşitli veriler içerebilir. Değerlendirici, ortaya konması gerekli görülen bağlam verilerini belirlemek için paydaşlarla görüştüktan sonra bu verileri elde edebilmek adına; doküman analizi, açık-kapalı oturumlar, görüşme, anket gibi teknikler kullanılmalıdır.

• **Girdi Değerlendirmesi:** Değerlendirmenin girdi boyutundaki ana yönelim, planlarda yapılacak değişiklikler hakkında bir izlek oluşturmaya yardımcı olmaktır. Bunu yaparken, hali hazırda kullanılmakta olanları da kapsayan potansiyel yaklaşımlar araştırılır ve eleştirel olarak incelenir. Fakat burada bir kıyas söz konusu değildir. Bunun yanı sıra programın ilgili olduğu çevre mali olanaklar ve sahip olunan kaynaklar açısından da incelenmelidir (Stufflebeam, 2003). Girdi değerlendirmenin temel amacı, bağlam boyutunda ortaya koyulan ihtiyaçların karşılanmasına yönelik etkili bir uygulama planı oluşturmak ve alternatif öğretim stratejilerinin incelenmesine yardımcı olmaktır. Bu değerlendirme türünde oluşturulan çerçeve dâhilinde; kaynakların etkin kullanımı, etkili plan ve strateji seçimi yapılarak, öngörülebilir başarısızlıklardan kaçınılmaya olanak sunulur. Girdi değerlendirme belli bir sırayı takip etmeyen birkaç adım yardımıyla gerçekleştirilir. Değerlendirici öncelikle belirlenen

ihtiyaçlar ve hedefler doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamaları gözden geçirir. Bunu yaparken; ilgili literatür gözden geçirilebilir, örnek programlar izlenebilir, uzman görüşlerine başvurulabilir, program hakkında daha önceki eleştirel yayınlar gözden geçirilebilir, program personelinin ve yararlanıcıların(ğrenci) nerileri derlenebilir. Değerlendirici bu basamaklar arasından uygun olanlarına başvurarak girdi değerlendirme hakkında bir veri havuzu oluşturur ve daha sonra bunlar içinden en uygun olanları belirleyerek doğru eylem planını ortaya koymaya çalışır.

• **Süreç Değerlendirmesi:** Bu değerlendirme türü, bir planın uygulanması ve uygulama sürecinin belgelenmesi üzerine odaklanılır. En temel amaçlardan birisi program uygulayıcılarına, planlanan eylemlerin verimli ve planlandığı gibi yürütülebilmesi için geri bildirim sağlamaktır. Bir diğer temel amaç ise program personelinin, plan konusunda yapılacak değişiklikler ve geliştirmeler konusunda uygun şekilde yönlendirmektir. Süreç değerlendirmede, faaliyetler izlenerek bunların mevcut planla uyumluluğuna bakılır, uygulama sırasındaki sorunlar tespit edilir. Ayrıca program personelinin (akademisyenler) plana ve uygulamaya ne denli hakim olduğu değerlendirilir. Yine programın yürütülmesi sürecinde harcanan çaba için fiyat-performans analizi yapılarak bunlar belgelenmelidir. Değerlendirici hangi faaliyetleri izleyeceğini doğru belirleyebilmek için planları ve stratejileri gözden geçirir ve varsa programla ilgili daha önceki değerlendirmeleri inceler.

• **ıktı Değerlendirmesi:** ıktı değerlendirmenin temel amacı, programın başarısını ölçmek, yorumlamak ve yargılamaktır. Değerlendirmenin bu boyutunda, ğrenci ihtiyaçlarının ne oranda karşılanabildiğine odaklanılır. Programın başarılarıyla ilgili geri bildirimler, faaliyetler esnasında ve sonrasında önemli yer tutar. ıktı değerlendirme, amaçlanan ve amaçlanmayan çıktılar ile olumlu ve olumsuz sonuçlara dikkat eder. Özellikle dikkat edilmesi gereken şey ise beklenmeyen zararlı çıktılardır (Stufflebeam, 2003). ıktı değerlendirme kendi içinde; *etki*, *etkinlik*, *sürdürülebilirlik* ve *taşınabilirlik* olmak üzere dört boyuta ayrılır. Etki boyutu; “Hak sahiplerine (ğrencilere) ulaşıldı mı?” sorusuna cevap arar. Programın hedeflenen hak sahiplerine erişimini ve ilgili evre üzerindeki etkisini değerlendirir. Etkinlik boyutu; “Hak sahiplerinin ihtiyaçları karşlandı

mi?” sorusuna cevap arar. Maliyet etkinliğini ve çıktıların ne düzeyde kaliteli olduğunu ve sorgular. Sürdürülebilirlik boyutu; “Hak sahipleri için kazanlar devamlılık gösterir mi?” sorusuna cevap arar. Programın katkılarının ne oranda kökleşeceğini ve zaman içinde devam edip etmeyeceğini sorgular. Taşınabilirlik boyutu; “Kazançları getiren süreçler, diğer ortamlara taşınabilir ve uygulanabilir mi?” sorusuna cevap arar. Programın başka bir yere rahatlıkla adapte edilip edilemeyeceğini sorgular (Stufflebeam, 2015).

Modelin zayıf noktası olarak; birçok paydaşı değerlendirmeye dâhil etmesine karşın, yöneticiler dışında hiçbir paydaşın karar verme kaygısı taşımayışı, bu kişilerin değerlendirmeye ne kadar odaklanacağını sorgulanmasına yol açmıştır (Fitzpatrick, Sanders & Worthen, 2011). Crabbe ve Leroy (2008), modelin sistematik yaklaşımı sayesinde alınacak kararlar ve yeni planlamalar için faydalı bilgiler verebileceğini belirtirken, eğitimden çok politikaya olan uyumluluğunu ise eğitim programlarının değerlendirilmesi açısından bir dezavantaj olarak görmüşlerdir. Değerlendirmenin dört alt boyutunu da etkili biçimde yürütebilmek için büyük miktarda bilgi ve deneyime duyulan ihtiyaç da modele getirilen bir diğer eleştiridir.

2.5. İlgili Araştırmalar

Bu bölümde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nın değerlendirilmesine yönelik yapılan yurtiçi ve yurtdışı çalışmalara yer verilmiştir.

2.5.1. Yurt İçinde Yapılan Çalışmalar

Aşağıda Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nın değerlendirilmesine yönelik yurt içinde yürütülen çalışmalara, araştırmanın yürütüldüğü yıla göre geçmişten günümüze doğru olacak şekilde yer verilmiştir.

Dedeoğlu, Durali ve Tanrıverdi Kış (2004)’ın, Ankara Üniversitesi’nde nitel desende yürüttükleri çalışmada, Özel Eğitim-Zihin Engelliler Öğretmenliği bölümünün incelenmesinde, 3. ve 4. sınıf bölüm öğrencileri ile mezun öğrencilerin görüşlerine başvurmak adına yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulamıştır. Elde edilen verilerin tümevarım analizi ile çözümlendiği bu çalışmada, öğrencilerin seçtikleri bölümün önceden tam olarak içeriğini bilmedikleri, uygulama derslerine ağırlık verilmesi gerektiği ve programın

yürütüldüğü eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özyürek (2008), özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilme sürecindeki sorunlara odaklanılan tarama çalışmasında; alt yapı ve tesis eksikleri, özel eğitim akademisyenlerinin sayıca yetersizliği, öğretmen yetiştirme programlarında doğru felsefi temellere oturmada gerçekleştirilen düzenlemeler gibi bir dizi soruna dikkat çekmiştir.

Ergül, Baydık ve Demir (2013), nicel araştırma yöntemlerinden tarama desende yürüttükleri çalışmada, 107 özel eğitim öğretmeni ve staj programına katılan 160 dördüncü sınıf öğrencisinden veri toplamak adına, araştırmacılar tarafından geliştirilen “Özel Eğitim Öğretmenliği Alan Yeterlikleri Ölçeği” kullanılmıştır. Yapılan çalışma sonucunda bölüm mezunu özel eğitim öğretmenlerinin ve aynı yıl mezun olacak son sınıf öğrencilerinin, kendilerini yeterli algıladıkları görülmüştür. Bununla birlikte; sınıf yönetimi, akademik beceri öğretimi, dil-konuşma becerilerinin öğretimi ve otizm konuları katılımcıların kendilerini en yetersiz gördükleri alanlardır. Derslerin uygulamaya yönelik olması ve staj uygulama süresinin uzatılması ise en çok önerilen değişiklikler olarak ön plana çıkmıştır.

Öğülmüş (2014)’ün Türkiye’nin çeşitli illerinde görev yapmakta olan özel eğitim alanlarından mezun 377 öğretmen ile yürüttüğü nicel çalışmada, öğretmenlerin özel eğitim alan yeterliklerinin belirlenmesi için araştırmacı tarafından geliştirilmiş mesleki yeterlik ölçeği kullanılmıştır. Araştırmada özel eğitim alan mezun öğrencilerinin kendi görüşleri doğrultusunda mesleki yeterliklerinin çok yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Karasu, Aykut ve Yılmaz (2014)’in nitel desende yürüttüğü çalışmada veriler 2000-2012 yılları arasında mezun olmuş 51 özel eğitim öğretmeninden görüşme formları ile sağlanmıştır. Yürütülen çalışma sonucunda bölüm mezunu öğrencilerinin en çok sınıf içi öğretmenlik davranışları ile aile ilişkileri konularında zorlandıkları görülmekle birlikte lisans süresince aldıkları uygulama derslerinin korunması gerektiği yönünde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Filiz, Şahin, Tufan ve Karaahmetoğlu (2018)'nın, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın birleştirilmesine yönelik 12 akademisyen ile yürüttükleri nitel çalışmada, görüşme formlarından elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Araştırma sonucuna göre katılımcıların birleştirilmiş programı en zayıf gördükleri yönler; içeriğin belirsiz oluşu, niteliksel kaygılar ve öğretim elemanı sayısındaki yetersizlik gibi durumlardır.

Ulay (2018)'ın Sakarya Üniversitesi'nde yürüttüğü yüksek lisans tez çalışması kapsamında, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı, “zihin engelliler öğretmenliği yeterlikleri” açısından değerlendirilmiştir. Nitel desende yürütülen çalışmada veriler, alan mezunu 12 öğretmen ve yedisi alan uzmanı, ikisi program geliştirme uzmanı olacak şekilde dokuz akademisyenden yarı yapılandırılmış görüşme formları ile sağlanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre alan mezunu öğretmenler ve özel eğitim akademisyenleri; programda yer alan “Zihin Engellilerin Eğitimi’ne yönelik özel alan derslerinin sayı ve süre bakımından yetersiz olduğu, öğretim derslerinde uygulamaya ayrılan sürenin yetersizliği, niceliksel anlamda akademisyen yetersizliği gibi bir dizi hususta hemfikir olmuşlardır. Bölümde ders veren program geliştirme uzmanları da programın mevcut hali ile özel eğitim öğretmenliği yeterliklerini karşılayamadığını düşünmektedirler.

Aydın ve Şentürk (2021)'ün 2016-2017 programına yönelik yürüttüğü çalışma nitel araştırma deseninde gerçekleştirilmiş olup veriler farklı üniversitelerden mezun 53 özel eğitim öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Araştırmada programla ilgili, uygulama derslerinin nitelik açısından yetersizliği, akademisyenlerin niceliksel ve niteliksel anlamda yetersiz oluşu, programın mesleki becerileri karşılayamaması gibi önemli sorunlara ulaşılmıştır.

Alanyazını incelendiğinde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın değerlendirilmesine yönelik yürütülen sekiz çalışmaya ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan beşi nitel desende yürütülürken kalan üçünde ise nicel yöntemler kullanılmış ve çalışmalarda daha sık olarak özel eğitim alan yeterliklerine odaklanılmıştır. Bununla birlikte Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın

değerlendirilmesinde, bir değerlendirme modelinin çerçeve olarak kullanıldığı çalışmalara rastlanılmamıştır.

2.5.2. Yurt Dışında Yapılan Çalışmalar

Aşağıda Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın değerlendirilmesine ilişkin yurt dışında yürütülen çalışmalara, araştırmaların yürüldüğü yıla göre geçmişten günümüze doğru olacak şekilde sırasıyla yer verilmiştir.

Nougaret, Scruggs ve Mastropieri (2005) lisans mezunu özel eğitim öğretmenleri ile geçici sertifika alarak özel eğitim öğretmenliği görevi yürüten öğretmenler üzerinde yürüttükleri çalışmada; sınıf içi planlama ve hazırlık, sınıf yönetimi ve öğretim alt boyutlarına yönelik hazırlanan üç boyutlu bir ölçek kullanmışlardır. Araştırmada gözlemci değerlendirmeleri ve öğretmenlerin öz değerlendirmeleri sonucunda lisanslı özel eğitim öğretmenlerinin sertifikalı özel eğitim öğretmenlerine göre her boyutta daha yüksek düzeyde yeterliklere sahip olduğu; lisanslı özel eğitim öğretmenlerinin üç boyutta da yeterli ve seçkin düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır.

Rock ve diğerleri (2016) Amerika Birleşik Devletleri'nde yayımladıkları makalede özel eğitim öğretmenlerinin 21. yüzyılda karşılaştıkları çağdaş zorlukları; iş yükü, rol belirsizliği, değerlendirilme eksiklikleri ve özel eğitim öğretmeni sayısındaki yetersizlik başlıklarında sınıflamışlardır. Çalışmada üzerinde durulan bu problemlere yönelik olarak, özel eğitim öğretmeni yetiştiren kurumların varolan programlarını revize ederek; daha kapsamlı, teknoloji destekli ve etki alanı kariyere yayılan bir hale getirmeleri gibi bir dizi öneride bulunmaktadır.

Conderman, Morin ve Stephens (2016) Kanada'da yer alan üniversitelerin özel eğitim bölümü başkanları ile yürüttükleri çalışmada, katılımcılara program ile alakalı kapalı ve açık uçlu sorulardan oluşan bir anket yöneltilmiştir. Bunun sonucunda; üniversiteler arasındaki notlandırma sistemindeki farklılıklar, yöneticilerin programa öğrenci seçimi sürecindeki özensiz tutumları, öğrenci ödevlendirmelerinin tekdüze ve kâğıt tipinde kaldığı, işbirliğine dayalı görevlendirmelerin yetersizliği gibi bir dizi sorun ortaya çıkarılmıştır.

Mazo, Agudelo, Medina ve Montoya (2018)'nın Kolombiya'daki Antioquia Üniversitesi'nde özel eğitim öğretmenliği bölümünde akademik öğrenmenin değerlendirilmesine yönelik CIPP modelini temel alan çalışma yürütmüşlerdir. Çalışmada veriler öğrenci ve akademisyenlerden, nicel ve nitel yöntemlerle toplanmıştır. Çalışma sonuçlarında, program süresince yapılan değerlendirmelerin sıklıkla yazılı sınav ve testlerle kısıtlı kaldığı, öğrencilere yönelik sürekli ve daha kapsamlı değerlendirmeler yapılarak zamanında geri dönüşlere sıklıkla yer verilmesi gerektiği, ekip çalışmalarındaki bazı stratejik hataların, bireysel farklılıkların sağladığı öznel öğrenmelere olanak tanımadığı gibi durumların iyileştirilmesi gerekliliğine değinilmiştir.

Simmons ve Sharp (2021) Amerika Birleşik Devletleri'nde 46 özel eğitim öğretmeni ile yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin alan temelli deneyimler konusunda yaptıklarını ve yapmaları gerekenleri ortaya koymaya çalışmışlardır. Özel eğitim öğretmenlerinden toplanan nitel ve nicel veriler incelendiğinde; katılımcıların önemli çoğunluğunun özellikle davranış kontrolü ile ilgili derslerin alan tabanlı gözlemlerle desteklenmesinin faydalı olduğunu düşündükleri, özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitim sınıflarında gerçekleştirilen gözlem ve uygulama deneyimlerinden yararlanma durumlarında iyileştirmeye gidilmesi gerekliliği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın değerlendirilmesine yönelik yurt dışında yürütülen çalışmalar incelendiğinde; CIPP modelinin referans alındığı bir adet çalışma göze çarpmaktadır. Bununla birlikte özel eğitim öğretmeni yetiştiren lisans programlarının güçlü ve zayıf yönlerini ortaya çıkarmayı amaç edinen çalışmalar da mevcuttur.

3. YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren - örneklem, kullanılan veri toplama araçları ve verilerin nasıl analiz edileceğine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

3.1. Araştırma Modeli

Bu araştırmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem araştırmaları nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanılarak, bir araştırma problemine farklı açılardan yaklaşabilmeyi ve bunun sonucunda daha anlaşılabilir, açıklanabilir, kanıtlanabilir bilimsel araştırma bulgularına ulaşabilmeyi mümkün kılmakta ve araştırma sorularının cevaplanmasında kolaylık sağlamaktadır. Bunu yaparken odaklanılan temel düşünce; nicel ve nitel veri türünün güçlü ve zayıf yanları göz önünde bulundurulduğunda, her iki yöntemin güçlü yönlerinin uyum içinde bir arada nasıl kullanılacağıdır (Akarçay Ulutaş & Ustabası Gündüz, 2018; Creswell, 2014). Karma desende veri toplamada bir yöntem genelde diğerine göre daha ağırlıklıdır (Glesne, 2020). Yürütülen bu çalışmada ağırlıklı olarak kullanılan ise nicel yöntemdir.

Karma yöntem araştırmaları adı altında kullanılan birçok farklı tasarım türünden söz edilebilir. Yakınsak (paralel) karma yöntem, açıklayıcı-sıralı karma yöntem ve keşifsel-sıralı karma yöntem bunlar arasında en sık kullanılan tasarım türleridir. Bunların yanı sıra bazı gelişmiş tasarımlar da mevcuttur. Bunlardan biri ise *gömülü karma* desendir. Gömülü karma desende nicel veya nitel verilerden bir ya da birden fazlası, daha geniş bir değerlendirme çerçevesinin içine yerleştirilir. Araştırmacı kabaca aynı anda topladığı nicel ve nitel verilerden elde edilen analiz sonuçlarını, birleştirmek ve/veya karşılaştırmak için bir araya getirir. Bu araştırma deseninde, problem durumu hakkında daha kapsamlı fikir edinebilmek adına sonuçlar karşılaştırılabilir, bir dizi bulgu diğer bulgularla doğrulanabilir ve eğer varsa ölçeğin daha önceki uygulamalarla olan benzerliğine bakılabilir (Creswell, 2014; Creswell ve Clark, 2018). Bu araştırma, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın değerlendirilmesi hakkında kapsamlı bir araştırma raporu elde edebilmek adına gömülü desen tasarımında şekillendirilmiştir. Bu doğrultuda akademisyenlerden ve mezun öğrencilerden elde edilen nicel veriler ile staj danışman öğretmenlerinden elde edilen nitel veriler; analiz sonrasında birleştirme, anlamlandırma ve karşılaştırma yapılarak yorumlanmıştır.

Nicel kısma veri toplamak için *ilişkisel tarama (korelasyon)* yöntemi seçilerek kullanılmıştır. Korelasyon araştırmalarında iki ve daha çok değişkenin birlikte değişip değişmediğine ve değişimin düzeyini belirlemeye odaklanılır. Korelasyon çalışmalarında araştırmacı, veri toplama araçlarının uygulanması dışında herhangi bir müdahale ya da yönlendirme yapmamalıdır. Bu sayede ulaşılan sonuçlar, tam bir neden-sonuç ilişkisi ortaya koymasa da bazı durumlarda bir değişkendeki durumun bilinmesi ötekinin durumunun anlamlandırılmasına katkı sağlayabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2017; Karasar, 2012). Araştırmanın nitel boyutu ise olgubilim (fenomenoloji) deseninde şekillendirilmiştir. Olgubilim çalışmalarında insanların, deneyimlerini bireysel ve ortak olarak nasıl anlamlandırdıklarına ve bunlara ilişkin düşüncelerin ortaya çıkarılmasına odaklanılır. Bu türde veri toplanırken, üzerinde durulan konuyu doğrudan deneyimlemiş kişilerle, derinlemesine görüşmeler yapılır (Patton, 2015). Verilerin gömülü olduğu genel çerçeve ise CIPP program değerlendirme modelinin genel ilkeleri ve alt boyutları göz önünde bulundurularak oluşturulmuştur.

3.2. Çalışma Grubu

Veriler, araştırmanın nicel ve nitel kısımlarına yönelik olarak toplamda üç farklı çalışma grubundan sağlanmıştır.

3.2.1. Araştırmanın Nicel Kısımına İlişkin Çalışma Grubu

Araştırmanın nicel kısmında; CIPP alt aşamalarından *Bağlam, Girdi, Süreç ve Çıktı* boyutlarına ilişkin akademisyen ve mezun öğrenci görüşlerini saptayabilmek adına iki ayrı formdan oluşan Özel Eğitim Öğretmenliği Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği (Form A [akademisyen], Form B [mezun öğrenci]) kullanılmıştır. Akademisyenlerden oluşan çalışma grubu için seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılarak Türkiye’de bulunan üniversitelerde görev yapan 274 özel eğitim akademisyeninin tamamına mail yolu ile ulaşılmıştır ve formu doldurmak suretiyle geri dönüş yapan 112 özel eğitim akademisyeni bu araştırmanın ilk çalışma grubunu oluşturmaktadır. Mezun öğrencilerden oluşan diğer çalışma grubunda ise Özel Eğitim Öğretmenliği Programı; 2019-2020, 2020-2021 ve 2021-2022 yılı mezunları içerisinde kartopu örneklem yöntemi ile ulaşılan 339 katılımcı yer almaktadır.

Aşağıda akademisyenlere ve mezun öğrencilere ilişkin bazı demografik bilgileri içeren tablolara yer verilmiştir.

Tablo 3.1: Akademisyenlerden Oluşan Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişkenler (n=112)	Düzeyler	f	%
Cinsiyet	Kadın	44	39,3
	Erkek	68	60,7
Uzmanlık Alanı	Zihin Yetersizliği	48	42,9
	Otizm	21	18,8
	Öğrenme Güçlüğü	14	12,5
	İşitme Yetersizliği	12	10,7
	Üstün Yetenekliler	9	8
	Görme Yetersizliği	7	6,2
	Fiziki Yetersizlik	1	0,9
Yaş	25-30	25	22,3
	31-35	29	25,9
	36-40	24	21,4
	41-45	17	15,2
	46-50	6	5,4
	51 ve üzeri	11	9,8
Akademisyenlik Tecrübesi (Yıl)	0-5	28	25
	6-10	38	33,9
	11-15	25	22,3
	16 ve üzeri	21	18,8
Lisans Mezuniyet Alanı	Özel Eğitim	67	60,4
	Diğer	44	39,6
Üniversite Bünyesinde İdari Görev	Var	47	42,3
	Yok	64	57,7
Akademik Unvan	Prof. Dr.	6	5,4
	Doçent Dr.	13	11,6
	Dr. Öğr. Üyesi	49	43,7
	Araştırma Görevlisi	40	35,7
	Öğretim Görevlisi	4	3,6

Tablo 3.1 incelendiğinde çalışmaya katılan akademisyenlerin 44'ünün (%39,3) kadın, 68'inin (%60,7) erkek olduğu; akademisyenlerin 67'sinin (%60,4) özel eğitim öğretmenliği programlarından, 44'ünün (%39,6) ise farklı lisans programlarından mezun oldukları belirlenmiştir. Bununla birlikte; 28 (%25) akademisyenin 1-5 yıl arası, 38 (%33,9) akademisyenin 6-10 yıl arası, 25 (%22,3) akademisyenin 11-15 yıl arası ve 21 (%18,8) akademisyenin ise 16 yıl ve üzeri akademisyenlik tecrübesi olduğu görülmektedir. Akademisyenlerin özel eğitim öğretmenliği deneyimi ile alakalı ise; 48 (%42,9) akademisyenin 1-5 yıl arası, 14 (%12,5) akademisyenin 6-10 yıl arası, 17 (%15,2) akademisyenin 11 yıl ve üzeri öğretmenlik deneyimi olduğu, 33 (%29,5) akademisyenin ise özel eğitim öğretmenlik deneyiminin olmadığı görülmektedir.

Tablo 3.2: Mezun Öğrencilerden Oluşan Çalışma Grubuna İlişkin Bilgiler

Değişkenler (n=339)	Düzeyler	f	%
Yaş	20-25	220	64,9
	26-30	64	18,9
	31-35	46	13,6
	36-40	6	1,8
	41 ve üzeri	3	0,9
Cinsiyet	Kadın	194	57,2
	Erkek	145	42,8
Mezun Olunan Üniversite	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi (BEU)	101	29,8
	Denizli Pamukkale Üniversitesi (PAU)	53	15,6
	İzmir Demokrasi Üniversitesi (IDU)	40	11,8
	Eskişehir Anadolu Üniversitesi (ANAU)	20	5,9
	Ankara Üniversitesi (AU)	21	6,2
	Diğer	104	30,7
Özel Eğitim Öğretmenliği Dışında Mezun Olunan Bölüm	Var	116	34,2
	Yok	223	65,8
Kaynaştırma Uygulamalarına Katılım Durumu	Yüz Yüze	237	69,9
	Uzaktan Eğitim	102	30,1
Öğretmenlik Uygulamalarına Katılım Durumu	Yüz Yüze	277	82
	Uzaktan Eğitim	61	18

Tablo 3.2 incelendiğinde; Özel Eğitim Öğretmenliği Programı mezunlarından 116'sının daha önce başka bir lisans programından mezun olduğu, 102'sinin kaynaştırma uygulamaları, 61'inin ise öğretmenlik uygulamaları derslerine katılımlarının uzaktan eğitim şeklinde gerçekleştiği görülmektedir.

3.2.2. Araştırmanın Nitel Boyutuna İlişkin Çalışma Grubu

Araştırmanın nitel boyutunda; CIPP alt aşamalarından *çıktı* boyutuna ilişkin veri sağlamak adına yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu ise ölçüt örneklem yöntemi ile seçilen ve son iki yıl üst üste üniversiteler için Öğretmenlik Uygulamaları dersine yönelik staj danışman öğretmenliği görevini yürüten beş özel eğitim öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenlerine ilişkin bilgilere aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3.3: Nitel Çalışma Grubunda Yer Alan Staj Danışman Öğretmenlerine İlişkin Bilgiler

Katılımcılar	Mezun Olunan Program - Yıl	Cinsiyet	Öğretmenlik Tecrübe Yılı	Staj Danışman Öğretmenliği Görevi Yürütülen Okul Türü ve Düzeyi
Ö1	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği - 2008	Kadın	15	Özel Eğitim Sınıfı (Orta/Ağır)
Ö2	Gazi Üniversitesi Görme Engelliler Öğretmenliği - 2015	Kadın	7	Özel Eğitim Sınıfı (Orta/Ağır)
Ö3	Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği - 2015	Kadın	7	Özel Eğitim Sınıfı (Orta/Ağır)
Ö4	İzmir Dokuz Eylül Üniversitesi Sınıf Öğretmenliği – 2002	Kadın	20 (10 Yıl Özel Eğitim)	Özel Eğitim Sınıfı (Orta/Ağır)
Ö5	Gazi Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği – 2001 Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Bölümü YL – 2007	Kadın	21	Özel Eğitim Sınıfı (OÇEM Orta/Ağır)

Tablo 3.3 incelendiğinde öğretmenlerin tamamının orta/ağır düzeyde özel eğitim sınıflarında çalışmakta olduğu, dört öğretmenin Özel Eğitim Öğretmenliği programlarından, bir öğretmenin ise Sınıf Öğretmenliği Lisans programı'ndan mezun olduğu, öğretmenlerden birinin özel eğitim alanında hem lisans hem yüksek lisans mezuniyeti bulunduğu görülmektedir. Öğretmenlerdem Ö1 ve Ö2 İzmir Demokrasi Üniversitesi, Ö3 ve Ö4 Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ö5 ise Eskişehir Anadolu Üniversitesi mezun öğrencilerine yönelik staj danışmanlığı görevi yürütmüşlerdir.

3.3. Veri Toplama Araçları

Verilerin toplanmasında araştırmacı tarafından geliştirilen nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Çalışmanın nicel kısmına veri sağlamak için geliştirilen “Özel Eğitim Öğretmenliği Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği”, akademisyen ve mezun öğrenci görüşlerini saptayabilmek adına iki farklı formdan (Form A, Form B) oluşmaktadır ve CIPP'nin dört alt boyutunu diğer alt aşamaları ile birlikte temsil eder. Çalışmanın nitel verileri için oluşturulan yarı yapılandırılmış “Öğretmen Görüşme Formu” CIPP alt boyutlarından çıktıya ilişkindir.

3.3.1. Özel Eğitim Öğretmenliği Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği

Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın değerlendirilmesine yönelik yürütülen bu çalışmanın nicel kısmında, araştırmacı tarafından akademisyen (Form A) ve mezun öğrenci (Form B) görüşlerine yönelik ayrı iki formdan oluşan "Özel Eğitim Öğretmenliği Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçeğin soru havuzunun oluşturulması aşamasında; CIPP dört boyutu ve bunlara ilişkin 12 alt boyutu kapsayacak şekilde detaylı literatür taraması yapıldıktan sonra 41 maddeden oluşan akademisyen görüşü soru havuzu (Form A) ve 57 maddeden oluşan mezun öğrenci görüşü soru havuzu (Form B) hazırlanarak uzman görüşüne sunulmuştur. Beş program geliştirme uzmanı ve 2 özel eğitim uzmanı, soru havuzundaki maddelerin, CIPP'de yer alan dört boyutu (bağlam, girdi, süreç, çıktı) temsil etme düzeyini 1'den 10'a kadar puanlamak suretiyle değerlendirmişlerdir. Uzman görüşleri sonucunda temsil düzeyi altı puanın aşağısında kalan maddeler anketten çıkarılmıştır. Yapılan düzenleme ile akademisyen anketi (Form A) 38 madde, mezun öğrenci anketi (Form B) ise 48 madde olacak şekilde son halini almıştır. Formların yapı geçerliği açısından uygunluğuna bakmak için doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ve açımlayıcı faktör analizi (AFA) uygulanmıştır. Formların güvenirlik açısından uygulduğu konusunda ise Cronbach-Alpha değerlerine bakılmıştır.

3.3.1.1. Form A (Akademisyen)'ya İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nicel yöntemlerin deneysel olmayan çalışmalarda kullanıldığı durumlarda araştırmalar çok değişkenli olmaktadır. Bu durum ise verilerin anlamlandırılmasını güçleştirmektedir. Karşılaşılan bu problem beraberinde; özgün değişkenlerin sunduğu bilginin kaybedilmeden, değişken sayısında azaltmaya gitmeye yarayan teknikler geliştirilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Bu amaçla geliştirilen tekniklere verilen genel isim ise faktör analizidir (Punch, 2020). Akademisyen görüşlerine yönelik hazırlanan bu formun faktör analizi öncesi madde sayısı 38'dir. Soruların CIPP alt aşamalarına göre dağılımı incelendiğinde; bağlam boyutuna ilişkin maddeler 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8; girdi boyutuna ilişkin maddeler 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19; süreç boyutuna ilişkin maddeler 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28; çıktı boyutuna ilişkin maddeler ise 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36 37, 38 numaralı ifadeleri içermektedir. Yapılan

faktör analizi sonucunda ölçek, dört boyutlu yapıda kalacak şekilde 14 madde olarak son halini almıştır.

3.3.1.1.1. Açıklayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açıklayıcı faktör analizi kısmında temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Ölçeğin içerik ve örneklem büyüklüğü açısından yeterliğinin belirlenmesi için Bartlett Küresellik testi ve Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testlerinden yararlanılmıştır. KMO ve Bartell testlerinden elde edilen sonuçlara göre KMO değeri 0,82, Bartlett Küresellik Testi sonucu anlamlı bulunmuştur. Buna göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu söylenebilir. Ölçeğin faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yükleri ve açıklanan toplam varyans tablosuna aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3.4: Form A (Akademisyen)’ya İlişkin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

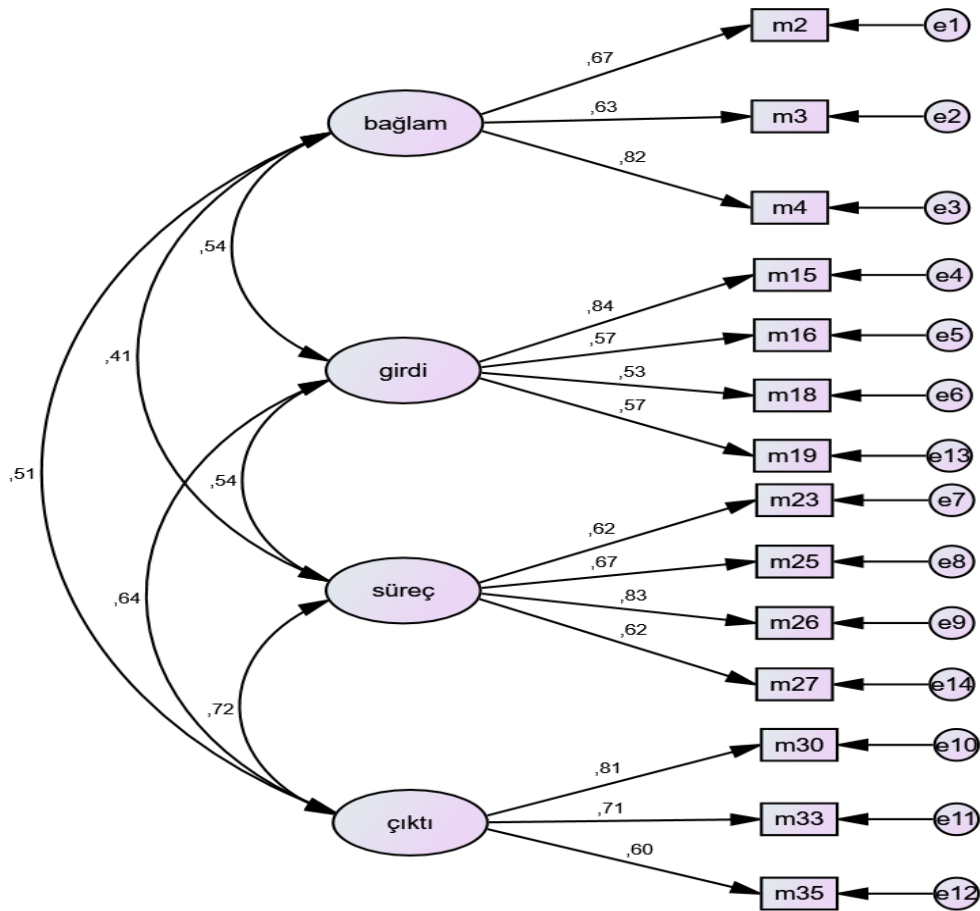
	Döndürülmüş Bileşen Matrisi			
	1 (süreç)	2 (çıktı)	3 (girdi)	4 (bağlam)
m25	,76			
m26	,74			
m27	,72			
m23	,72			
m35		,81		
m30	,41	,64		
m33		,62		
m15			,81	
m16			,72	
m18			,61	
m19			,56	
m2				,86
m4				,76
m3		,50		,62
Toplam varyans	18,80	15,84	15,43	14,00

Tablo 3.4 incelendiğinde, varimax döndürme işlemi sonrasında ölçülen yapının dört faktöre dağıldığı gözlenmiştir. Literatür taraması sonucunda CIPP modeline uyumlu yazılan maddeler eşleştirilinde birinci faktörün süreç, ikinci faktörün çıktı, üçüncü faktörün girdi ve son olarak dördüncü faktörün bağlam faktörlerini oluşturduğu belirlenmiştir. Yapılan faktör analizinin açıkladığı toplam varyans %64 olarak belirlenmiştir.

3.3.1.1.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın değerlendirilmesine ilişkin yapılan bu çalışmada açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda elde edilen yapının uygunluk derecesini tespit etmek amacıyla istatistik paket programı kullanılarak doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu sayede ulaşılan modelin Path diyagramı aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Şekil 3.1: Form A (Akademisyen)'ya İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Ölçüm Modeli Path Diyagramı



Şekil 3.1. incelendiğinde, açımlayıcı faktör analizi sonucu bağlam, girdi, süreç, çıktı boyutları altında sınıflanan maddelerin uyumluluk konusunda sorunsuz olduğu ortaya çıkarılmıştır. Maddelerin anlamlılık düzeylerini gösteren değerler tablosuna aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3.5: Form A (Akademisyen)’da Yer Alan Maddelere Ait Faktör Yükleri

Ölçek Maddeleri	Faktörler	Faktör Yüğü
m2	F1	,67*
m3	F1	,63*
m4	F1	,82*
m15	F2	,84*
m16	F2	,57*
m18	F2	,53*
m23	F3	,62*
m25	F3	,67*
m26	F3	,83*
m30	F4	,81*
m33	F4	,71*
m35	F4	,60*
m19	F2	,57*
m27	F3	,62*

F1 (Bağlam), F2 (Girdi), F3 (süreç), F4 (çıkıtı); * p<0,001 düzeyinde anlamlı

Tablo 3.5. incelendiğinde ölçeğe ait faktör yüklerinin; bağlam boyutunda 0,63 ile 0,82, girdi boyutunda 0,53 ile 0,84, süreç boyutunda 0,62 ile 0,83, çıkıtı boyutunda ise 0,60 ile 0,81 arasında değıştiğı görölmektedir.

Model uyum indekslerine göre model değeri baz alınarak oluşturulan tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.6: Form A (Akademisyen)’ya İlişkin Model Uyum İndeksleri

	Kikare	Df	RMR	GFI	CFI	TLI	NFI	RMSEA
Model	104,008	71	,08	,88	,93	,91	,82	,07

Tablo 3.6’da Özel Eğitim Öğretmenliği Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği’ni oluşturan dört boyutlu yapıya ait uyum indeks değeri yer verilmiştir. Buna göre; goodness of fit index (GFI), the comparative fit index (CFI), Tucker-Lewis katsayısı (TLI) değeri istenilen kritik değeri olan 0,9’a yakın veya üzerinde olduğu görölmüştür (Browne & Cudeck, 1993; Byrne, 2010; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008).

3.3.1.1.3. Form A (Akademisyen)’ya İlişkin Güvenirlik Sonuçları

Akademisyen ölçeğinin güvenilirlik çalışmaları için Cronbach-Alpha ve madde toplam korelasyon değeri bakılmıştır. Bu değeri ise aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3.7: Form A (Akademisyen)'ya İlişkin Güvenirlik Sonuçları

		Madde Toplam Korelasyonu	Cronbach's Alpha
Bağlam	M2	,58	,74
	M3	,50	
	M4	,63	
Girdi	M15	,66	,70
	M16	,40	
	M18	,45	
	M19	,46	
Süreç	M23	,54	,78
	M25	,60	
	M26	,67	
	M27	,54	
Çıktı	M30	,62	,75
	M33	,57	
	M35	,56	

Tablo 3.7 incelendiğinde madde toplam korelasyonlarının 0,40 ile 0,67 aralığında olduğu ve bu hali ile tüm madde toplam korelasyon puanlarının kabul edilebilir değer olan 0,30'un yukarısında yer aldığı görülmektedir. Cronbach-Alpha puanlarına bakıldığında ise tüm faktörlere ait değerlerin, kabul edilebilir sınır olan 0,70'in üzerinde olduğu görülmektedir.

3.3.1.2. Form B (Mezun Öğrenci)'ye İlişkin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Mezun öğrenci görüşlerine yönelik hazırlanan bu formun faktör analizi öncesi madde sayısı 38'dir. Ölçek maddelerinin CIPP alt aşamalarına göre dağılımı incelendiğinde; bağlam boyutuna ilişkin maddelerin 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 ve 10; girdi boyutuna ilişkin maddelerin 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19 ve 20; süreç boyutuna ilişkin maddelerin 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29 ve 30; çıktı boyutuna ilişkin maddelerin ise 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37 ve 38 numaralı ifadeler olduğu görülmektedir. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek, dört boyutlu yapıda kalacak şekilde 22 madde olarak son halini almıştır.

3.3.1.2.1. Açımlayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi kısmında temel bileşenler analizi uygulanmıştır. Ölçeğin içerik ve örneklem büyüklüğü açısından yeterliğinin belirlenmesi için

Bartlett Küresellik testi ve Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) testlerinden yararlanılmıştır. KMO ve Bartell testlerinden elde edilen sonuçlara göre KMO değeri 0,94, Bartlett Küresellik Testi sonucu ise anlamlı bulunmuştur. Buna göre, verilerin faktör analizi için uygun olduğu anlaşılmaktadır. Ölçeğin faktör analizi sonucunda ortaya çıkan faktör yükleri ve açıklanan toplam varyans tablosuna aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3.8: Form B (Mezun Öğrenci)’ye İlişkin Döndürülmüş Bileşenler Matrisi

	Döndürülmüş Bileşen Matrisi			
	1 (çıktı)	2 (süreç)	3 (girdi)	4 (bağlam)
m41	,787			
m40	,784			
m37	,777			
m42	,767			
m36	,758			
m39	,706			
m47	,693		,343	
m31	,581	,405		,303
m35	,541	,351		
m23		,777		
m21		,751		
m22		,668		
m29	,340	,661		
m24	,322	,624		
m25	,363	,552	,303	
m18			,728	
m14			,678	
m17	,416		,567	
m16	,436		,560	
m3				,854
m2				,794
m4				,583
Toplam Varyans	25,77	16,86	10,78	10,11

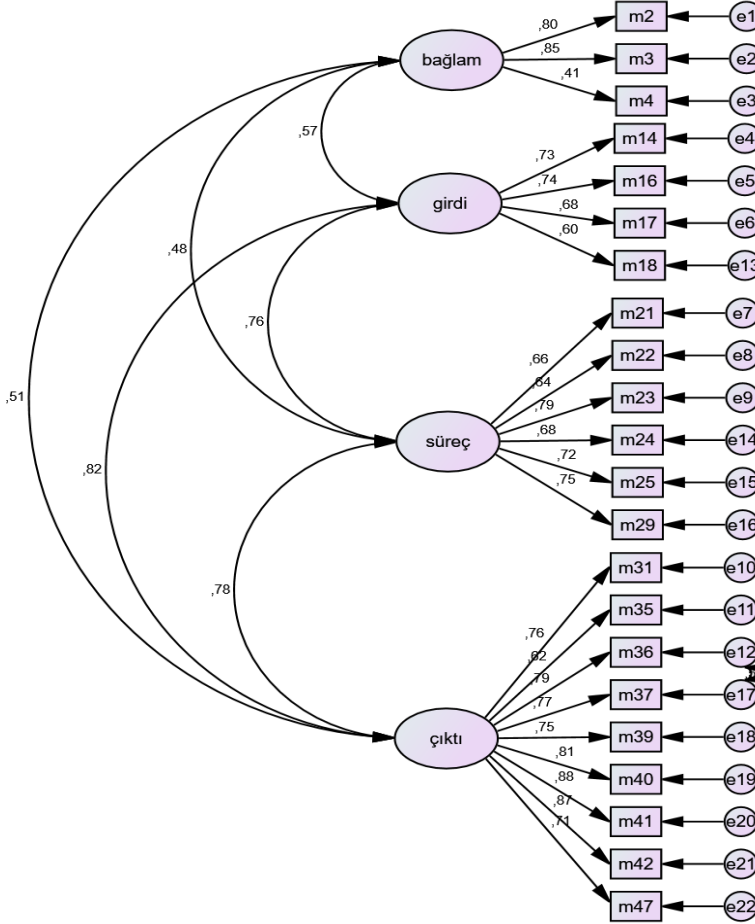
Tablo 3.8 incelendiğinde, varimax döndürme işlemi sonrasında ölçülen yapının dört faktöre dağıldığı gözlenmiştir. Literatür taraması sonucunda CIPP modeline uyumlu yazılan maddeler eşleştirilinde birinci faktörün süreç, ikinci faktörün çıktı, üçüncü faktörün girdi ve son olarak dördüncü faktörün bağlam faktörlerini oluşturduğu belirlenmiştir. Yapılan faktör analizinin açıkladığı toplam varyans %64 olarak belirlenmiştir.

3.3.1.2.2. Doğrulayıcı Faktör Analizine İlişkin Bulgular

Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nın değerlendirilmesine ilişkin yapılan bu çalışmada açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bunun sonucunda elde edilen

yapının uygunluk derecesini tespit etmek amacıyla Amos programı kullanılarak 339 mezun öğrenciden elde edilen veriler ile doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu sayede ulaşılan modelin Path diyagramı aşağıdaki şekilde verilmiştir.

Şekil 3.2: Form B (Mezun Öğrenci)'ye İlişkin Doğrulayıcı Faktör Analizi Ölçüm Modeli Path Diyagramı



Şekil 3.2 incelendiğinde, açıklayıcı faktör analizi sonucu bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutları altında gruplanan maddelerin uyumluluk konusunda sorunsuz olduğu ortaya çıkarılmıştır. Maddelerin anlamlılık düzeylerini gösteren değerler tablosuna aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 3.9: Form B (Mezun Öğrenci)’de Yer Alan Maddelerin Anlamlılık Düzeyleri

	Faktör	Faktör Yüğü
m2	F1	,799
m3	F1	,846
m4	F1	,410
m14	F2	,729
m16	F2	,741
m17	F2	,679
m21	F3	,659
m22	F3	,638
m23	F3	,791
m35	F4	,623
m36	F4	,788
m18	F2	,600
m24	F3	,680
m25	F3	,725
m29	F3	,752
m37	F4	,772
m39	F4	,746
m40	F4	,809
m41	F4	,876
m42	F4	,869
m31	F4	,761
m47	F4	,714

F1 (Bağlam), F2 (girdi), F3 (süreç), F4 (çıkıı)

Tablo 3.9 incelendiğinde ölçeğe ait faktör yüklerinin; bağlam boyutunda 0,41 ile 0,80, girdi boyutunda 0,60 ile 0,74, süreç boyutunda 0,63 ile 0,79, çıkıı boyutunda ise 0,62 ile 0,87 arasında değıştiğı görülmüştür.

Model uyum indekslerine göre model değeriı baz alınarak oluşturulan tablo aşağıdaki gibidir.

Tablo 3.10: Form B (Mezun Öğrenci)’ye İlişkin Model Uyum İndeksleri

	Kıkare	df	RMR	GFI	CFI	TLI	NFI	RMSEA
Model	468,277	202	,058	,89	,94	,93	,90	,06

Tablo 3.10’da yer alan Özel Eğitim Öğretmenliğı Programı CIPP Değerlendirme Ölçeğı’ni oluşturan dört boyutlu yapıya ait uyum indeks değeriı incelendiğinde; GFI, CFI, TLI değeriının istenilen kritik değeri olan 0,9’a yakın veya üzerinde olduğı görülmüştür (Browne & Cudeck, 1993; Byrne, 2010; Hooper, Coughlan & Mullen, 2008).

3.3.1.1.3. Form B (Mezun Öğrenci)'ye İlişkin Güvenirlik Sonuçları

Mezun öğrenci ölçeğinde güvenirlik sonuçları için madde toplam korelasyon ve Cronbach-Alpha değerlerine bakılmıştır. Ulaşılan sonuçlara aşağıdaki tabloda yer verilmiştir.

Tablo 3.11: Form B (Mezun Öğrenci)'ye İlişkin Güvenirlik Sonuçları

		Toplam Madde Korelasyonu	Cronbach's Alpha
Bağlam	M2	,56	,70
	M3	,66	
	M4	,35	
Girdi	M14	,65	,78
	M16	,60	
	M17	,57	
	M18	,53	
Süreç	M21	,61	,86
	M22	,60	
	M23	,74	
	M24	,61	
	M25	,63	
	M29	,68	
Çıktı	M31	,72	,93
	M35	,60	
	M36	,80	
	M37	,79	
	M39	,72	
	M40	,78	
	M41	,82	
	M42	,82	
	M47	,68	

Tablo 3.11 incelendiğinde madde toplam korelasyonlarının 0,35 ile 0,82 aralığında olduğu ve bu hali ile tüm madde toplam korelasyon puanlarının kabul edilebilir değer olan 0,30'un yukarısında yer aldığı görülmektedir. Cronbach-Alpha puanlarına bakıldığında ise tüm faktörlere ait değerlerin, kabul edilebilir sınır olan 0,70 ve üzerinde olduğu görülmektedir.

3.3.2. Öğretmen Görüşme Formu

Araştırmanın nitel boyutundaki veriler için, araştırmacı tarafından CIPP çıktı alt boyutuna yönelik hazırlanan yarı yapılandırılmış *Öğretmen Görüşme Formu* kullanılmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken staj danışman öğretmenlerinin gözlem yapabileceği, CIPP alt aşamalarından çıktı boyutunun; özellikle ihtiyaçların karşılanmasına yönelik alt aşaması olan *etkinlik* üzerine odaklanılmıştır. İhtiyaçların belirlenmesi aşamasında Özel Eğitim Öğretmenliği Alan Yeterlikleri (t.y.) ve Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017)'ne odaklanılmıştır. Yeterlik alanları aynı zamanda görüşme formunun kodlanmasında yol gösterici olmuştur. Bu doğrultuda hazırlanan 10 soruluk taslak görüşme formu, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı'ndan iki doçente ve Özel Eğitim Anabilim Dalı'ndan bir doçente görüşleri alınmak üzere sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda form, birbiri ile alakalı maddeler birleştirilerek soru sayısı dokuz olacak şekilde son halini almıştır.

3.4. Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan “Özel Eğitim Öğretmenliği Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği- Form A (akademisyen)- Form B (mezun öğrenci)” ölçekleri için frekans, yüzde ve aritmetik ortalama analizleri yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda verilerin çözümlenmesi ve yorumlanmasında 5’li ölçek aralıkları 0,80 ($5-1=4$ ve $4/5=0,80$) eşit aralıklarla;

- Tamamen Katılıyorum (4,20-5,00),
- Katılıyorum (3,40-4,19),
- Kararsızım (2,60-3,39),
- Katılmıyorum (1,80-2,59),
- Kesinlikle Katılmıyorum (1,00-1,79) şeklinde belirlenmiştir.

Araştırma kapsamında toplanan nicel veriler araştırmacı tarafından kontrol edildikten sonra bilgisayar ortamında birleştirilerek istatistiksel çözümleme için istatistik paket programına aktarılmıştır. Aşağıdaki tablolarda sırasıyla akademisyenlere ve mezun öğrencilere yönelik ölçek değişkenlerinin normallik sonuçlarına yer verilmiştir.

Tablo 3.12: Form A (Akademisyen)'ya İlişkin Normallik Sonuçları

Değişkenler	Basıklık Katsayısı		Çarpıklık Katsayısı	
	İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Bağlam	0,43	0,45	0,77	0,23
Girdi	0,05	0,45	0,72	0,23
Süreç	-0,94	0,45	-0,38	0,23
Çıktı	-0,59	0,45	0,04	0,23
Genel	1,23	0,46	0,66	0,23

Tablo 3.12 incelendiğinde tüm çarpıklık ve basıklık değerlerinin, normal dağılım için kabul edilebilir (Bachman, 2004) olan -2 ile +2 değerleri arasında olduğu görülmektedir.

Tablo 3.13: Form B (Mezun Öğrenci)'ye İlişkin Normallik Sonuçları

Değişkenler	Basıklık Katsayısı		Çarpıklık Katsayısı	
	İstatistik	Standart Hata	İstatistik	Standart Hata
Bağlam	-,18	,26	-,19	,13
Girdi	,44	,26	-,62	,13
Süreç	-,33	,26	-,21	,13
Çıktı	,66	,26	-,82	,13
Genel	,56	,26	-,54	,13

Tablo 3.13 incelendiğinde tüm çarpıklık ve basıklık değerlerinin, normal dağılım için kabul edilebilir olan -2 ile +2 değerleri arasında olduğu için normal dağılıma uygun olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda akademisyenlerden ve mezun öğrencilerden toplanan veriler parametrik testler kullanılarak karşılaştırılmıştır. Akademisyen ve mezun görüşlerinin; cinsiyete ve lisans mezuniyet alanına göre anlamlı farklılaşıp farklılaşmama durumunun belirlenmesinde ilişkisiz örneklem için t testi kullanılmıştır. Öğretmenlik deneyimi ve akademisyenlik tecrübesine göre anlamlı farklılaşma olup olmadığı ise varyans analizi (ANOVA) kullanılarak belirlenmiştir. Gruplar arası karşılaştırmalarda post hoc testi olarak ise Bonferroni seçilmiştir. Ayrıca tüm karşılaştırmalar için anlamlılık düzeyi 0,05 olarak belirlenmiştir.

4. BULGULAR

Bu bölümde akademisyenlerin ve mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na ilişkin görüşlerinden elde edilen veriler analiz edilerek yorumlanmıştır. Veri analizleri alt problemlere uygun olacak şekilde düzenlenerek sunulmuştur.

4.1. Özel Eğitim Öğretmenliği Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği Form A (Akademisyen)'ya İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan akademisyenlerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na yönelik görüşlerine ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri incelenmiştir. Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarına ilişkin akademisyenlerden elde edilen bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.1: Akademisyenlerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programına İlişkin Görüşleri

	$\bar{X}$	Düzeyler
Bağlam	2,31	Katılmıyorum
Girdi	2,39	Katılmıyorum
Süreç	3,32	Kararsızım
Çıktı	2,94	Kararsızım

Tablo 4.1 incelendiğinde akademisyenlerin programın bağlam ve girdi boyutlarıyla alakalı olumsuz görüş bildirdikleri, süreç ve çıktı boyutlarıyla alakalı ise kararsız görüşte oldukları görülmektedir.

Akademisyenlerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalama değeri 2,31 $\bar{X}$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer “katılmıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre akademisyenlerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu görülmektedir.

Tablo 4.2'de ise bağlam boyutunu temsil eden ölçek maddeleri ayrı ayrı incelenmiştir. “Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na ayrılan toplam süre, kazanımların öğretimi için yeterlidir.” maddesi için, akademisyenlerden 28'i (%25) kesinlikle katılmıyorum, 43'ü (%38,4) katılmıyorum, 16'sı (%14,3) kararsızım, 15'i (%13,4) katılıyorum, 10'u (%8,9) kesinlikle katılıyorum

seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında 2,43 $\bar{X}$ yani katılmıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre akademisyenlerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na ayrılan toplam sürenin, kazanımların öğretimi açısından yeterli olduğu görüşüne katılmadıkları görülmektedir.

Tablo 4.2: Bağlam Boyutuna İlişkin Akademisyen Görüşleri

	Madde		Kesinlikle Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Kesinlikle Katılıyorum (5)		$\bar{X}$	ANLAMI
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Bağlam		Görüşler												
	1	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na ayrılan toplam süre, kazanımların öğretimi için yeterlidir.	28	25,0	43	38,4	16	14,3	15	13,4	10	8,90	2,43	Katılmıyorum
	2	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı, alt dalların (görme, işitme, zihin, bedensel, üstün zekâlılar, öğrenme güçlüğü) tamamına ilişkin yeterli özel alan bilgisini karşılayacak niteliktedir.	42	37,5	51	45,5	8	7,1	8	7,1	3	2,7	1,92	Katılmıyorum
	3	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda, her bir ders için ayrılan ders saati sayısı; kazanımların öğretimi için yeterlidir.	19	17,0	44	39,3	20	17,9	23	20,5	6	5,4	2,6	Kararsızım

“Özel Eğitim Öğretmenliği Programı, alt dalların (görme, işitme, zihin, bedensel, üstün zekâlılar, öğrenme güçlüğü) tamamına ilişkin yeterli özel alan bilgisini karşılayacak niteliktedir.” maddesine, akademisyenlerden 42'si (%37,5) kesinlikle katılmıyorum, 51'i (%45,5) katılmıyorum, 8'i (%7,1) kararsızım, 8'i (%7,1) katılıyorum, 3'ü (%2,7) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında 1,92 $\bar{X}$ yani katılmıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre akademisyenlerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programının, alt dalların (görme, işitme, zihin, bedensel, üstün

zekâlılar, öğrenme güçlüğü) tamamına ilişkin yeterli özel alan bilgisini karşılayacak nitelikte olduğu görüşüne katılmadıkları görülmektedir.

“Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nda, her bir ders için ayrılan ders saati sayısı; kazanımların öğretimi için yeterlidir.” maddesine ilişkin, akademisyenlerden 19’u (%17) kesinlikle katılmıyorum, 44’ü (%39,3) katılmıyorum, 20’si (%17,9) kararsızım, 23’ü (%20,5) katılıyorum, 6’sı (%5,4) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında 2,6 $\bar{X}$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre akademisyenlerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nda, her bir ders için ayrılan ders saati sayısının, kazanımların öğretimi için yeterli olduğu konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 4.3: Girdi Boyutuna İlişkin Akademisyen Bulguları

	Madde		Kesinlikle Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Kesinlikle Katılıyorum (5)		$\bar{X}$	ANLAMI
		Görüşler	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Girdi	4	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nın uygulanması aşamasında kullanılacak ekipman, tesis ve malzemeler için yeterli bütçe sağlanmaktadır.	38	33,9	42	37,5	17	15,2	12	10,7	3	2,7	2,1	Katılmıyorum
	5	Dersliklerdeki teknolojik imkânlar yeterlidir.	25	22,3	37	33,0	14	12,5	30	26,8	6	5,4	2,6	Kararsızım
	6	Akademisyenler bilimsel toplantılara katılabilmek adına fakülte yönetimince desteklenmektedirler.	25	22,3	21	18,8	18	16,1	37	33,0	11	9,8	2,9	Kararsızım
	7	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’na yerleşen adaylar program için gerekli ön koşul düzeyine uygun olarak seçilmektedir.	48	42,9	34	30,4	19	17,0	7	6,3	4	3,6	1,97	Katılmıyorum

Akademisyenlerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın girdi boyutuna ilişkin görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalama değeri 2,40 $\bar{X}$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer “katılmıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre akademisyenlerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin olumsuz olduğu görülmektedir. Bununla birlikte Tablo 4.3'te girdi boyutunu temsil eden maddeler ayrı ayrı ele alınmıştır ve bunlara ilişkin bilgilere aşağıda yer verilmiştir.

“Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın uygulanması aşamasında kullanılacak ekipman, tesis ve malzemeler için yeterli bütçe sağlanmaktadır.” maddesine ilişkin, akademisyenlerden 38'i (%33,9) kesinlikle katılmıyorum, 42'si (%37,5) katılmıyorum, 17'si (%15,2) kararsızım, 12'si (%10,7) katılıyorum, 3'ü (%2,7) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında 2,1 $\bar{X}$ yani katılmıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre akademisyenlerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın uygulanması aşamasında kullanılacak ekipman, tesis ve malzemeler için yeterli bütçe sağlandığına katılmadıkları görülmektedir.

“Dersliklerdeki teknolojik imkânlar yeterlidir.” maddesine ilişkin, akademisyenlerden 25'i (%22,3) kesinlikle katılmıyorum, 37'si (%33) katılmıyorum, 14'ü (%12,5) kararsızım, 30'u (%26,8) katılıyorum, 6'sı (%5,4) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında 2,6 $\bar{X}$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre akademisyenlerin, dersliklerdeki teknolojik imkânların yeterliği konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

“Akademisyenler bilimsel toplantılara katılabilmek adına fakülte yönetimince desteklenmektedirler.” maddesine ilişkin, akademisyenlerden 25'i (%22,3) kesinlikle katılmıyorum, 21'i (%18,8) katılmıyorum, 18'i (%16,1) kararsızım, 37'si (%33) katılıyorum, 11'i (%9,8) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında 2,9 $\bar{X}$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre akademisyenlerin, bilimsel toplantılara katılabilmek adına fakülte yönetimince desteklendikleri konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

“Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’na yerleşen adaylar program için gerekli ön koşul düzeyine uygun olarak seçilmektedir.” maddesine ilişkin, akademisyenlerden 48’i (%42,90) kesinlikle katılmıyorum, 34’ü (%30,4) katılmıyorum, 19’u (%17) kararsızım, 7’si (%6,3) katılıyorum, 4’ü (%3,6) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında $1,97 \bar{X}$ yani katılmıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre akademisyenlerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’na yerleşen adayların program için gerekli ön koşul düzeyine uygun olarak seçildiği görüşüne katılmadıkları görülmektedir.

Tablo 4.4: Süreç Boyutuna İlişkin Akademisyen Bulguları

	Madde		Kesinlikle Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Kesinlikle Katılıyorum (5)			ANLAMI
		Görüşler	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{X}$	
Süreç	8	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir.	5	4,5	17	15,2	19	17,0	56	50,0	15	13,4	3,5	Katılıyorum
	9	Dönem boyunca verilen derslerde akademisyen-öğrenci etkileşimi yeterli düzeydedir.	5	4,5	20	17,9	33	29,5	43	38,4	11	9,8	3,3	Kararsızım
	10	Programda uygulanan sınavlar ayırt edici düzeydedir.	6	5,4	32	28,6	26	23,2	39	34,8	9	8,0	3,1	Kararsızım
	11	Program süresince gerektiğinde konu tekrarları yapılır.	4	3,6	22	19,6	27	24,1	51	45,5	8	7,1	3,3	Kararsızım

Akademisyenlerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nın süreç boyutuna ilişkin görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalama değeri $3,32 \bar{X}$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer “kararsızım” aralığına denk gelmektedir. Buna göre akademisyenlerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nın süreç boyutunun etkililiğine ilişkin kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 4.4'te görüldüğü gibi maddeler ayrı ayrı ele alındığında; “Özel Eğitim Öğretmenliği Programı süresince uygulanan sınav sayısı yeterlidir.” maddesine ilişkin, akademisyenlerden 5'i (%4,5) kesinlikle katılmıyorum, 17'si (%15,2) katılmıyorum, 19'u (%17) kararsızım, 56'sı (%50) katılıyorum, 15'i (%13,4) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında 3,5 $\bar{X}$ yani katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre akademisyenlerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı süresince uygulanan sınav sayısının yeterli olduğu görüşüne katıldıkları görülmektedir.

“Dönem boyunca verilen derslerde akademisyen-öğrenci etkileşimi yeterli düzeydedir.” maddesine ilişkin, akademisyenlerden 5'i (%4,5) kesinlikle katılmıyorum, 20'si (%17,9) katılmıyorum, 33'ü (%29,5) kararsızım, 43'ü (%38,4) katılıyorum, 11'i (%9,8) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında 3,3 $\bar{X}$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre akademisyenlerin, dönem boyunca verilen derslerde akademisyen-öğrenci etkileşiminin yeterli düzeyde olduğu konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

“Programda uygulanan sınavlar ayırt edici düzeydedir.” maddesine ilişkin, akademisyenlerden 6'sı (%5,4) kesinlikle katılmıyorum, 32'si (%28,6) katılmıyorum, 26'sı (%23,2) kararsızım, 39'u (%34,8) katılıyorum, 9'u (%8) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında 3,1 $\bar{X}$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre akademisyenlerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda uygulanan sınavların ayırt edici düzeyde olduğu konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

“Program süresince gerektiğinde konu tekrarları yapılır.” maddesine ilişkin, akademisyenlerden 4'ü (%3,6) kesinlikle katılmıyorum, 22'si (%19,6) katılmıyorum, 27'si (%24,1) kararsızım, 51'i (%45,5) katılıyorum, 8'i (%7,1) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında 3,3 $\bar{X}$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre akademisyenlerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı süresince gerektiğinde konu tekrarları yapıldığı konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

Akademisyenlerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın çıktı boyutuna ilişkin görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalama değeri 2,94 $\bar{X}$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer “kararsızım” aralığına denk gelmektedir. Buna göre akademisyenlerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın çıktı boyutunun etkililiğine ilişkin kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 4.5: Çıktı Boyutuna İlişkin Akademisyen Bulguları

	Madde		Kesinlikle Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Kesinlikle Katılıyorum (5)		$\bar{X}$	ANLAMI
			F	%	F	%	f	%	f	%	f	%		
Çıktı	12	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı, mezun öğrencilerinin özel eğitim ile ilgili mesleki gelişim ihtiyaçlarına cevap vermektedir.	11	9,8	33	29,5	36	32,1	23	20,5	9	8,0	2,9	Kararsızım
	13	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın uygulandığı yer, öğretmen adaylarının program süresince edindiği bilgi ve becerilerini, görevlerini icra edecekleri ortama aktarabilmelerine olanak tanır.	7	6,3	35	31,3	30	26,8	36	32,1	4	3,6	3,0	Kararsızım
	14	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı, mezun öğrencilerinin özel eğitim ile ilgili gelecekteki mesleki gelişim ihtiyaçlarına temel oluşturmuştur.	7	6,3	35	31,3	26	23,2	40	35,7	4	3,6	3,0	Kararsızım

Tablo 4.5'te çıktı boyutunun temsilindeki maddeler ayrı ayrı incelendiğinde; “Özel Eğitim Öğretmenliği Programı, mezun öğrencilerinin özel eğitim ile ilgili mesleki gelişim ihtiyaçlarına cevap vermektedir.” maddesine ilişkin, akademisyenlerden 11'i (%9,8) kesinlikle katılmıyorum, 33'ü (%29,5) katılmıyorum, 36'sı (%32,1) kararsızım, 23'ü (%20,5) katılıyorum, 9'u (%8) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında 2,87 $\bar{X}$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre akademisyenlerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın, mezun öğrencilerinin

özel eğitim ile ilgili mesleki gelişim ihtiyaçlarına cevap verdiği konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

“Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nın uygulandığı yer, öğretmen adaylarının program süresince edindiği bilgi ve becerilerini, görevlerini icra edecekleri ortama aktarabilmelerine olanak tanır.” maddesine ilişkin, akademisyenlerden 7’si (%6,3) kesinlikle katılmıyorum, 35’i (%31,3) katılmıyorum, 30’u (%26,8) kararsızım, 36’sı (%32,1) katılıyorum, 4’ü (%3,6) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında 2,95 $\bar{X}$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre akademisyenlerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nın uygulandığı yerin, öğretmen adaylarının program süresince edindiği bilgi ve becerilerini, görevlerini icra edecekleri ortama aktarabilmelerine olanak tanınması konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

“Özel Eğitim Öğretmenliği Programı, mezun öğrencilerinin özel eğitim ile ilgili gelecekteki mesleki gelişim ihtiyaçlarına temel oluşturmuştur.” maddesine ilişkin, akademisyenlerden 7’si (%6,3) kesinlikle katılmıyorum, 35’i (%31,3) katılmıyorum, 26’sı (%23,2) kararsızım, 40’ı (%35,7) katılıyorum, 4’ü (%3,6) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında 3,0 $\bar{X}$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre akademisyenlerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nın, mezun öğrencilerinin özel eğitim ile ilgili gelecekteki mesleki gelişim ihtiyaçlarına temel oluşturduğu konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 4.6: Akademisyenlerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’na İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Bağlam	Kadın	68	2,19	,86	-1,78	,08
	Erkek	44	2,50	,98		
Girdi	Kadın	68	2,36	,89	-,44	,66
	Erkek	44	2,44	,84		
Süreç	Kadın	68	3,40	,78	1,30	,20
	Erkek	44	3,20	,84		
Çıktı	Kadın	68	3,05	,85	1,67	,10
	Erkek	44	2,77	,86		

* p<0.05

Tablo 4.6 incelendiğinde akademisyen görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmektedir. Bununla birlikte kadın akademisyenler programın süreç boyutuna ilişkin katılıyorum ($\bar{X}= 3,40$) düzeyinde görüş bildirirken, erkek akademisyen görüşlerinin ise kararsızım ($\bar{X}= 3,20$) düzeyinde kaldığı görülmektedir.

Tablo 4.7: Akademisyenlerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na İlişkin Görüşlerinin Akademisyenlik Tecrübesine Göre ANOVA Sonuçları

	Akademisyenlik Tecrübesi (Yıl)	Grup	N	$\bar{X}$	ss	F	p	Fark
Bağlam	0-5	A	28	2,45	,90	2,74	,05*	C>D
	6-10	B	38	2,28	,85			
	11-15	C	25	2,57	1,10			
	16+	D	21	1,86	,71			
Girdi	0-5	A	28	2,62	,95	1,73	,17	
	6-10	B	38	2,21	,64			
	11-15	C	25	2,54	1,00			
	16+	D	21	2,24	,88			
Süreç	0-5	A	28	3,35	,91	1,48	,22	
	6-10	B	38	3,39	,76			
	11-15	C	25	3,46	,69			
	16+	D	21	3,00	,84			
Çıktı	0-5	A	28	3,19	,87	5,39	,002*	A>D C>D
	6-10	B	38	2,85	,83			
	11-15	C	25	3,25	,84			
	16+	D	21	2,40	,67			

* $p<0.05$

Tablo 4.7 incelendiğinde akademisyen görüşlerinin mesleki tecrübe yılına göre; bağlam ve çıktı boyutları ile programın geneli hakkında anlamlı düzeyde farklılaştığı tespit edilmiştir. Bağlam boyutuna ilişkin akademisyen görüşleri içerisinde; 11-15 yıl arası mesleki tecrübeye sahip akademisyen görüşlerinin, 16 yıl ve üzeri akademisyenlik tecrübesi olanlara göre daha olumlu yaklaşımları görülmektedir.

Tablo 4.8: Akademisyenlerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na İlişkin Görüşlerinin Lisans Mezuniyet Alanına Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Lisans Mezuniyet Alanı	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Bağlam	Özel Eğitim	67	2,18	,90	-1,70	,09
	Diğer	44	2,48	,92		
Girdi	Özel Eğitim	67	2,46	,87	,96	,34
	Diğer	44	2,30	,87		
Süreç	Özel Eğitim	67	3,21	,86	-1,80	,08
	Diğer	44	3,48	,69		
Çıktı	Özel Eğitim	67	2,80	,89	-2,00	,05*
	Diğer	44	3,14	,83		

* p<0.05

Tablo 4.8 incelendiğinde akademisyen görüşlerinin lisans mezuniyet alanına göre anlamlı düzeyde farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre araştırmaya katılanlardan lisans mezuniyet alanı özel eğitim olan akademisyelerin, lisans düzeyinde başka bölümlerden mezun olan akademisyenlere göre Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın çıktı boyutuna ilişkin daha olumsuz düzeyde görüş bildirdikleri görülmektedir. Yine de her iki grubun da konu hakkındaki görüşleri “kararsızım” (2,60-3,39) düzey aralığındadır.

4.2. Özel Eğitim Öğretmenliği Programı CIPP Değerlendirme Ölçeği Form B (Mezun Öğrenci)'ye İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na yönelik görüşlerine ilişkin frekans, yüzde ve aritmetik ortalama değerleri incelenmiştir. Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarına ilişkin bulgulara aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 4.9: Mezun Öğrencilerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programına İlişkin Görüşleri

	$\bar{X}$	Düzeyler
Bağlam	3,17	Kararsızım
Girdi	3,46	Katılıyorum
Süreç	3,08	Kararsızım
Çıktı	3,54	Katılıyorum

Tablo 4.9 incelendiğinde mezun öğrencilerin, programın girdi ve çıktı boyutları ile alakalı olumlu görüş bildirdikleri, bağlam ve süreç boyutları hakkında ise kararsız görüşte oldukları görülmektedir.

Tablo 4.10: Bağlam Boyutuna İlişkin Mezun Öğrenci Görüşleri

	Madde		Kesinlikle Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Kesinlikle Katılıyorum (5)			ANLAMI
		Görüşler	F	%	f	%	F	%	F	%	F	%	$\bar{X}$	
Bağlam	1	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda bulunan bölüm (alan) derslerinin sayısı, özel alan bilgisi yeterliğine ulaşabilmem açısından uygundur.	25	7,4	81	23,9	79	23,3	121	35,7	33	9,7	3,17	Kararsızım
	2	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda bulunan “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerinin sayısı, öğretmenlik meslek yeterliklerine ulaşabilmem açısından uygundur.	25	7,4	81	23,9	55	16,2	145	42,8	33	9,7	3,24	Kararsızım
	3	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda bulunan “genel kültür/genel yetenek” derslerinin sayısı, genel kültür/genel yetenek yeterliklerine ulaşabilmem açısından uygundur.	35	10,3	83	24,5	63	18,6	122	36,0	36	10,6	3,12	Kararsızım

Mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 3,17$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer “kararsızım” aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın bağlam boyutuna ilişkin kararsız görüşte olduğu görülmektedir.

Tablo 4.10'da bağlam boyutunu temsil eden maddeler ayrı ayrı ele alındığında; “Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda bulunan bölüm (alan) derslerinin sayısı, özel alan bilgisi yeterliğine ulaşabilmem açısından uygundur.” maddesi için, mezun öğrencilerden 25'i (%7,4) kesinlikle katılmıyorum, 81'i (%23,9) katılmıyorum düzeyinde görüş bildirmişlerdir. Bununla birlikte mezun öğrencilerden 79'u (%23,3) kararsızım, 121'i (%35,7) katılıyorum, 33'ü (%9,7)

kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemişlerdir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında $\bar{X}= 3,17$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda bulunan bölüm (alan) derslerinin sayısının, özel alan bilgisi yeterliğine ulaşabilmeleri açısından uygunluğu konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

“Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda bulunan “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerinin sayısı, öğretmenlik meslek yeterliklerine ulaşabilmem açısından uygundur.” maddesine, mezun öğrencilerden 25'i (%7,4) kesinlikle katılmıyorum, 81'i (%23,9) katılmıyorum, 55'i (%16,2) kararsızım, 145'i (%42,8) katılıyorum, 33'ü (%9,7) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında $\bar{X}= 3,24$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda bulunan “öğretmenlik meslek bilgisi” derslerinin sayısının, öğretmenlik meslek yeterliklerine ulaşabilmeleri açısından uygunluğu konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

“Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda bulunan “genel kültür/genel yetenek” derslerinin sayısı, genel kültür/genel yetenek yeterliklerine ulaşabilmem açısından uygundur.” maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 35'i (%10,3) kesinlikle katılmıyorum, 83'ü (%24,5) katılmıyorum, 63'ü (%18,6) kararsızım, 122'si (%36,0) katılıyorum, 36'sı (%10,6) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında $\bar{X}= 3,12$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda bulunan “genel kültür/genel yetenek” derslerinin sayısının, genel kültür/genel yetenek yeterliklerine ulaşabilmeleri açısından uygunluğu konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 4.11: Girdi Boyutuna İlişkin Mezun Öğrenci Bulguları

	Madde		Kesinlikle Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Kesinlikle Katılıyorum (5)			ANLAM
		Görüşler	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	$\bar{X}$	
Girdi	4	Öğretim yılı boyunca işlenmesi gereken konu sayısı ideal düzeydedir.	22	6,5	51	15,0	63	18,6	168	49,6	35	10,3	3,42	Katılıyorum
	5	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda işlenen dersler ilgimi çekecek niteliklidir.	17	5,0	37	10,9	50	14,7	171	50,4	64	18,9	3,67	Katılıyorum
	6	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda yer alan dersler mantıksal sıraya göre verilmektedir.	20	5,9	60	17,7	62	18,3	157	46,3	40	11,8	3,40	Katılıyorum
	7	Bir sonraki derse hazırlanabilmek için yeterli zamanı bulabilirim.	29	8,6	56	16,5	62	18,3	156	46,0	36	10,6	3,34	Kararsızım

Mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın girdi boyutuna ilişkin görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalama değeri 3,46 $\bar{X}$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın girdi boyutuna ilişkin görüşlerinin olumlu olduğu görülmektedir.

Tablo 4.11’de girdi boyutunu temsil eden maddeler ayrı ayrı ele alındığında; “Öğretim yılı boyunca işlenmesi gereken konu sayısı ideal düzeydedir.” maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 22’si (%6,5) kesinlikle katılmıyorum, 51’i (%15,0) katılmıyorum, 63’ü (%18,6) kararsızım, 168’i (%49,6) katılıyorum, 35’i (%10,3) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında 3,42 $\bar{X}$ yani katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, öğretim yılı boyunca işlenmesi gereken konu sayısının ideal düzeyde olduğu görüşüne katıldıkları görülmektedir.

“Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda işlenen dersler ilgimi çekecek niteliklidir.” maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 17’si (%5,0) kesinlikle katılmıyorum, 37’si (%10,9) katılmıyorum, 50’si (%14,7) kararsızım, 171’i

(%50,4) katılıyorum, 64'ü (%18,9) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında $\bar{X} = 3,67$ yani katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda işlenen derslerin ilgi çekici nitelikte olduğu görüşüne katıldıkları görülmektedir.

“Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda yer alan dersler mantıksal sıraya göre verilmektedir.” maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 20'si (%5,9) kesinlikle katılmıyorum, 60'ı (%17,7) katılmıyorum, 62'si (%18,3) kararsızım, 157'si (%46,3) katılıyorum, 40'ı (%11,8) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında $\bar{X} = 3,40$ yani katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda yer alan derslerin mantıksal sıraya göre verildiği görüşüne katıldıkları görülmektedir.

“Bir sonraki derse hazırlanabilmek için yeterli zamanı bulabilirim.” maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 29'u (%8,6) kesinlikle katılmıyorum, 56'sı (%16,5) katılmıyorum, 62'si (%18,3) kararsızım, 156'sı (%46,0) katılıyorum, 36'sı (%10,6) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında $\bar{X} = 3,34$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, lisans programı süresince bir sonraki derse hazırlanabilmek için yeterli zamanı bulabildiği konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 4.12: Süreç Boyutuna İlişkin Mezun Bulguları

	Madde		Kesinlikle Katılmıyorum		Katılmıyorum		Kararsızım		Katılıyorum		Kesinlikle Katılıyorum		$\bar{X}$	ANLAMI
			f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Süreç	8	Bölüm yönetimi öğrencilerin gelişimini destekleyici etkinlikler (konferans, gezi, danışmanlık, vb.) düzenlemektedir.	75	22,1	89	26,3	57	16,8	86	25,4	32	9,4	2,74	Kararsızım
	9	Özel eğitim bölümünde düzenlenen sosyal aktiviteler motivasyonumu artırmaktadır.	54	15,9	55	16,2	67	19,8	116	34,2	47	13,9	3,14	Kararsızım
	10	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda mesleki bilgi ve yeteneklerimizi kullanabileceğimiz uygun fırsatlar oluşturulmuştur.	43	12,7	87	25,7	82	24,2	97	28,6	30	8,8	2,95	Kararsızım
	11	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda grupla birlikte çalışmalara olanak tanıyan etkinlikler mevcuttur.	37	10,9	42	12,4	54	15,9	147	43,4	59	17,4	3,44	Katılıyorum
	12	Öğretim üyelerinin ders işleyiş yöntem ve teknikleri daha kolay öğrenmemi sağlamaktadır.	34	10,0	57	16,8	82	24,2	124	36,6	42	12,4	3,24	Kararsızım
	13	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nda aktif olarak derse katılmamı sağlayacak etkinlikler mevcuttur.	25	7,4	57	16,8	83	24,5	131	38,6	43	12,7	3,32	Kararsızım

Mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın süreç boyutuna ilişkin görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalama değeri $\bar{X}= 3,08$ olarak hesaplanmıştır. Bu değer “kararsızım” aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın süreç boyutunun etkililiğine ilişkin kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 4.12'de süreç boyutunu temsil eden maddeler ayrı ayrı ele alınmıştır. “Bölüm yönetimi öğrencilerin gelişimini destekleyici etkinlikler (konferans, gezi, danışmanlık, vb.) düzenlemektedir.” maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 75'i (%22,1) kesinlikle katılmıyorum, 89'u (%26,3) katılmıyorum, 57'si (%16,8) kararsızım, 86'sı (%25,4) katılıyorum, 32'si (%9,4) kesinlikle katılıyorum

seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında $\bar{X}=2,74$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, bölüm yönetiminin üniversitede öğrenim gören öğrencilerin gelişimini destekleyici etkinlikler (konferans, gezi, danışmanlık, vb.) düzenlediği konusunda emin olamadıkları görülmektedir.

“Özel eğitim bölümünde düzenlenen sosyal aktiviteler motivasyonumu artırmaktadır.” maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 54’ü (%15,9) kesinlikle katılmıyorum, 55’i (%16,2) katılmıyorum, 67’si (%19,8) kararsızım, 116’sı (%34,2) katılıyorum, 47’si (%13,9) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında $\bar{X}=3,14$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, özel eğitim bölümünde düzenlenen sosyal aktivitelerin öğrenci motivasyonunu artırdığı konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

“Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nda mesleki bilgi ve yeteneklerimizi kullanabileceğimiz uygun fırsatlar oluşturulmuştur.” maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 43’ü (%12,7) kesinlikle katılmıyorum, 87’si (%25,7) katılmıyorum, 82’si (%24,2) kararsızım, 97’si (%28,6) katılıyorum, 30’u (%8,8) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında $\bar{X}=2,95$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nda mesleki bilgi ve yeteneklerin kullanılabileceği uygun fırsatların oluşturulduğu konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

“Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nda grupla birlikte çalışmalara olanak tanıyan etkinlikler mevcuttur.” maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 37’si (%10,9) kesinlikle katılmıyorum, 42’si (%12,4) katılmıyorum, 54’ü (%15,9) kararsızım, 147’si (%43,4) katılıyorum, 59’u (%17,4) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında $\bar{X}=3,44$ yani katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nda grupla birlikte çalışmalara olanak tanıyan etkinliklerin varlığına katıldıkları görülmüştür.

“Öğretim üyelerinin ders işleyiş yöntem ve teknikleri daha kolay öğrenmemi sağlamaktadır.” maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 34’ü (%10,60) kesinlikle katılmıyorum, 57’si (%16,8) katılmıyorum, 82’si (%24,2) kararsızım, 124’ü (%36,6) katılıyorum, 42’si (%12,4) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında $\bar{X}=3,24$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin öğretim üyelerinin ders işleyiş yöntem ve tekniklerinin daha kolay öğrenmeyi sağladığı konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

“Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nda aktif olarak derse katılmamı sağlayacak etkinlikler mevcuttur.” maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 25’i (%7,4) kesinlikle katılmıyorum, 57’si (%16,8) katılmıyorum, 83’ü (%24,5) kararsızım, 131’i (%38,6) katılıyorum, 43’ü (%12,7) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında $\bar{X}=3,32$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nda aktif olarak derse katılmalarını sağlayacak etkinliklerin varlığı konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

Tablo 4.13: Çıktı Boyutuna İlişkin Mezun Bulguları

	Madde	Kesinlikle Katılmıyorum (1)		Katılmıyorum (2)		Kararsızım (3)		Katılıyorum (4)		Kesinlikle Katılıyorum (5)		$\bar{X}$	ANLAMI
		f	%	f	%	f	%	f	%	f	%		
Çıktı	Görüşler												
	14 Özel Eğitim Öğretmenliği Programı, özel eğitim ile ilgili mesleki gelişim ihtiyaçlarıma cevap vermektedir.	20	5,9	52	15,3	80	23,6	142	41,9	45	13,3	3,41	Katılıyorum
	15 Özel Eğitim Öğretmenliği Programı mesleğin icra edilmesi aşamasında yazışmalar ve resmi belgelerin düzenlenmesi için gerekli becerileri kazandırmıştır.	37	10,9	79	23,3	63	18,6	118	34,8	42	12,4	3,14	Kararsızım
	16 Özel Eğitim Öğretmenliği Programı “iletişim becerileri” alanındaki yeterlikleri kazandırmıştır.	14	4,1	43	12,7	55	16,2	173	51,0	54	15,9	3,62	Katılıyorum

17	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı “sosyal beceriler” alanındaki yeterlikleri kazandırmıştır.	13	3,8	38	11,2	56	16,5	174	51,3	58	17,1	3,67	Katılıyorum
18	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı; “okul, aile ve diğer meslek alanları ile işbirliği yapma” yeterliğini kazandırmıştır.	19	5,6	50	14,7	53	15,6	159	46,9	58	17,1	3,55	Katılıyorum
19	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı “davranış yönetimi” alanındaki yeterlikleri kazandırmıştır.	27	8,0	39	11,5	55	16,2	170	50,1	48	14,2	3,51	Katılıyorum
20	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı “etkili öğrenme ortamları oluşturma” yeterliğini kazandırmıştır.	21	6,2	35	10,3	56	16,5	166	49,0	61	18,0	3,62	Katılıyorum
21	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı “öğretme- öğrenme sürecini yönetme” yeterliğini kazandırmıştır.	11	3,2	37	10,9	55	16,2	180	53,1	56	16,5	3,69	Katılıyorum
22	Özel Eğitim Öğretmenliği Programı, öğrencilerin gelişimlerini destekleyici tutum kazanmama sağlamıştır.	12	3,5	16	4,7	44	13,0	184	54,3	83	24,5	3,91	Katılıyorum

Mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nın çıktı boyutuna ilişkin görüşlerinden elde edilen aritmetik ortalama değeri $\bar{X}$ = 3,54 olarak hesaplanmıştır. Bu değer “katılıyorum” aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nın çıktı boyutunun etkililiğine ilişkin olumlu görüşte oldukları söylenebilir.

Tablo 4.13’te çıktı boyutunu temsil eden maddeler ayrı ayrı incelenmiştir. Buna göre, “Özel Eğitim Öğretmenliği Programı, özel eğitim ile ilgili mesleki gelişim ihtiyaçlarına cevap vermektedir.” maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 20’si (%5,9) kesinlikle katılmıyorum, 52’si (%15,3) katılmıyorum, 80’i (%23,6) kararsızım, 142’si (%41,9) katılıyorum, 45’i (%13,3) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında 3,41 $\bar{X}$ yani katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nın, özel eğitim ile ilgili mesleki gelişim ihtiyaçlarına cevap verdiği görüşüne katıldıkları görülmektedir.

“Özel Eğitim Öğretmenliği Programı mesleğin icra edilmesi aşamasında yazışmalar ve resmî belgelerin düzenlenmesi için gerekli becerileri kazandırmıştır.” maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 37’si (%10,9) kesinlikle katılmıyorum, 79’u (%23,3) katılmıyorum, 63’ü (%18,6) kararsızım, 118’i (%34,8) katılıyorum, 42’si (%12,4) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında $3,14 \bar{X}$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nın mesleğin icra edilmesi aşamasında yazışmalar ve resmi belgelerin düzenlenmesi için gerekli becerileri kazandırdığı konusunda kararsız oldukları görülmektedir.

“Özel Eğitim Öğretmenliği Programı ‘iletişim becerileri’ alanındaki yeterlikleri kazandırmıştır.” maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 14’ü (%4,1) kesinlikle katılmıyorum, 43’ü (%12,7) katılmıyorum, 5’i (%16,2) kararsızım, 174’ü (%51,0) katılıyorum, 54’ü (%15,9) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında $3,62 \bar{X}$ yani katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nın ‘iletişim becerileri’ alanındaki yeterlikleri kazandırdığı görüşüne katıldıkları görülmektedir.

“Özel Eğitim Öğretmenliği Programı ‘sosyal beceriler’ alanındaki yeterlikleri kazandırmıştır.” maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 13’ü (%3,8) kesinlikle katılmıyorum, 38’i (%11,2) katılmıyorum, 56’sı (%16,5) kararsızım, 174’ü (%51,3) katılıyorum, 58’i (%17,1) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında $3,67 \bar{X}$ yani katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nın ‘sosyal beceriler’ alanındaki yeterlikleri kazandırdığı görüşüne katıldıkları görülmektedir.

“Özel Eğitim Öğretmenliği Programı; “okul, aile ve diğer meslek alanları ile işbirliği yapma” yeterliğini kazandırmıştır.” maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 19’u (%5,6) kesinlikle katılmıyorum, 50’si (%14,7) katılmıyorum, 53’ü (%15,6) kararsızım, 159’u (%46,9) katılıyorum, 58’i (%17,1) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında $3,55 \bar{X}$ yani katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre

mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın; "okul, aile ve diğer meslek alanları ile işbirliği yapma" yeterliğini kazandığına ilişkin görüşe katıldıkları görülmektedir.

"Özel Eğitim Öğretmenliği Programı "davranış yönetimi" alanındaki yeterlikleri kazandırmıştır." maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 27'si (%8,0) kesinlikle katılmıyorum, 39'u (%11,5) katılmıyorum, 55'i (%16,2) kararsızım, 170'i (%50,1) katılıyorum, 48'i (%14,2) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında 3,51 $\bar{X}$ yani katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın "davranış yönetimi" alanındaki yeterlikleri kazandığına ilişkin görüşe katıldıkları görülmektedir.

"Özel Eğitim Öğretmenliği Programı "etkili öğrenme ortamları oluşturma" yeterliğini kazandırmıştır." maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 21'i (%6,2) kesinlikle katılmıyorum, 35'i (%10,3) katılmıyorum, 56'sı (%16,5) kararsızım, 166'sı (%49,0) katılıyorum, 61'i (%18,0) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında 3,62 $\bar{X}$ yani katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın "etkili öğrenme ortamları oluşturma" yeterliği kazandırmasına ilişkin görüşe katıldıkları görülmektedir.

"Özel Eğitim Öğretmenliği Programı "öğretme-öğrenme sürecini yönetme" yeterliğini kazandırmıştır." maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 11'i (%3,2) kesinlikle katılmıyorum, 37'si (%10,9) katılmıyorum, 55'i (%16,2) kararsızım, 180'i (%53,1) katılıyorum, 56'sı (%16,5) kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında 3,69 $\bar{X}$ yani katılıyorum aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın "öğretme-öğrenme sürecini yönetme" yeterliğini kazandığına ilişkin görüşe katıldıkları görülmektedir.

"Özel Eğitim Öğretmenliği Programı, öğrencilerin gelişimlerini destekleyici tutum kazanmamı sağlamıştır." maddesine ilişkin, mezun öğrencilerden 12'si (%3,5) kesinlikle katılmıyorum, 16'sı (%4,7) katılmıyorum, 44'ü (%13,0) kararsızım, 184'ü (%54,3) katılıyorum, 83'ü (%24,5) kesinlikle katılıyorum

seçeneğini işaretlemiştir. Bu madde için aritmetik ortalama hesaplandığında 3,91 $\bar{X}$ yani kararsızım aralığına denk gelmektedir. Buna göre mezun öğrencilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programının, özel gereksinimli öğrenci gelişimini destekleyici tutum kazandırdığına ilişkin görüşe katıldıkları görülmektedir.

Tablo 4.14: Mezun Öğrencilerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na İlişkin Görüşlerinin Cinsiyete Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Baglam	Kadın	194	3,14	,90	-,90	,37
	Erkek	145	3,23	,92		
Girdi	Kadın	194	3,48	,81	,59	,56
	Erkek	145	3,43	,89		
Süreç	Kadın	194	3,17	,92	,60	,55
	Erkek	145	3,10	,94		
Çıktı	Kadın	194	3,62	,80	1,29	,20
	Erkek	145	3,50	,92		

* $p < 0.05$

Tablo 4.14 incelendiğinde mezun öğrenci görüşlerinde cinsiyete göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma olmadığı görülmektedir.

Tablo 4.15: Mezun Öğrencilerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na İlişkin Görüşlerinin İkinci Üniversiteye Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Daha Önce Mezun Olunan Üniversite	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Baglam	Var	116	3,42	,94	3,60	,00*
	Yok	223	3,05	,87		
Girdi	Var	116	3,53	,88	1,12	,26
	Yok	223	3,42	,82		
Süreç	Var	116	3,26	,98	1,67	,10
	Yok	223	3,08	,90		
Çıktı	Var	116	3,57	,86	-,001	1,00
	Yok	223	3,57	,85		
	Yok	223	3,34	,73		

* $p < 0.05$

Tablo 4.15 incelendiğinde mezun öğrenci görüşlerinin bağlam boyutunda anlamlı düzeyde farklılaştığı görülmektedir. Buna göre önceden farklı bir lisans programından mezun olan katılımcıların bağlam boyutuna ilişkin görüşlerinin, diğerlerine göre daha olumlu düzeyde olduğu görülmektedir.

Tablo 4.16: Mezun Öğrencilerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na İlişkin Görüşlerinin Kaynaştırma Uygulamalarına Katılım Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Kaynaştırma Uygulamalarına Katılım Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Baglam	Yüz Yüze	237	3,18	,90	1,14	,89
	Çevrimiçi	102	3,16	,94		
Girdi	Yüz Yüze	237	3,51	,82	1,59	,11
	Çevrimiçi	102	3,35	,90		
Süreç	Yüz Yüze	237	3,20	,90	1,89	,06
	Çevrimiçi	102	3,00	,98		
Çıktı	Yüz Yüze	237	3,60	,84	,87	,39
	Çevrimiçi	102	3,51	,88		
	Çevrimiçi	102	3,29	,80		

* $p < 0.05$

Tablo 4.16 incelendiğinde mezun öğrenci görüşlerinin kaynaştırma uygulamasına katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte kaynaştırma uygulamalarına yüz yüze katılan mezun öğrencilerin, bu dersi çevrimiçi alanlara göre programın her boyutunda ve genelde daha olumlu düzeyde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 4.17: Mezun Öğrencilerin Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'na İlişkin Görüşlerinin Öğretmenlik Uygulamalarına Katılım Durumuna Göre t-Testi Sonuçları

Değişken	Öğretmenlik Uygulamalarına Katılım Durumu	N	$\bar{X}$	ss	t	p
Baglam	Yüz Yüze	277	3,18	,92	,26	,79
	Çevrimiçi	61	3,14	,88		
Girdi	Yüz Yüze	277	3,49	,82	1,37	,17
	Çevrimiçi	61	3,33	,91		
Süreç	Yüz Yüze	277	3,15	,91	,08	,93
	Çevrimiçi	61	3,14	1,00		
Çıktı	Yüz Yüze	277	3,61	,82	1,38	,17
	Çevrimiçi	61	3,44	,94		
	Çevrimiçi	61	3,30	,80		

* $p < 0.05$

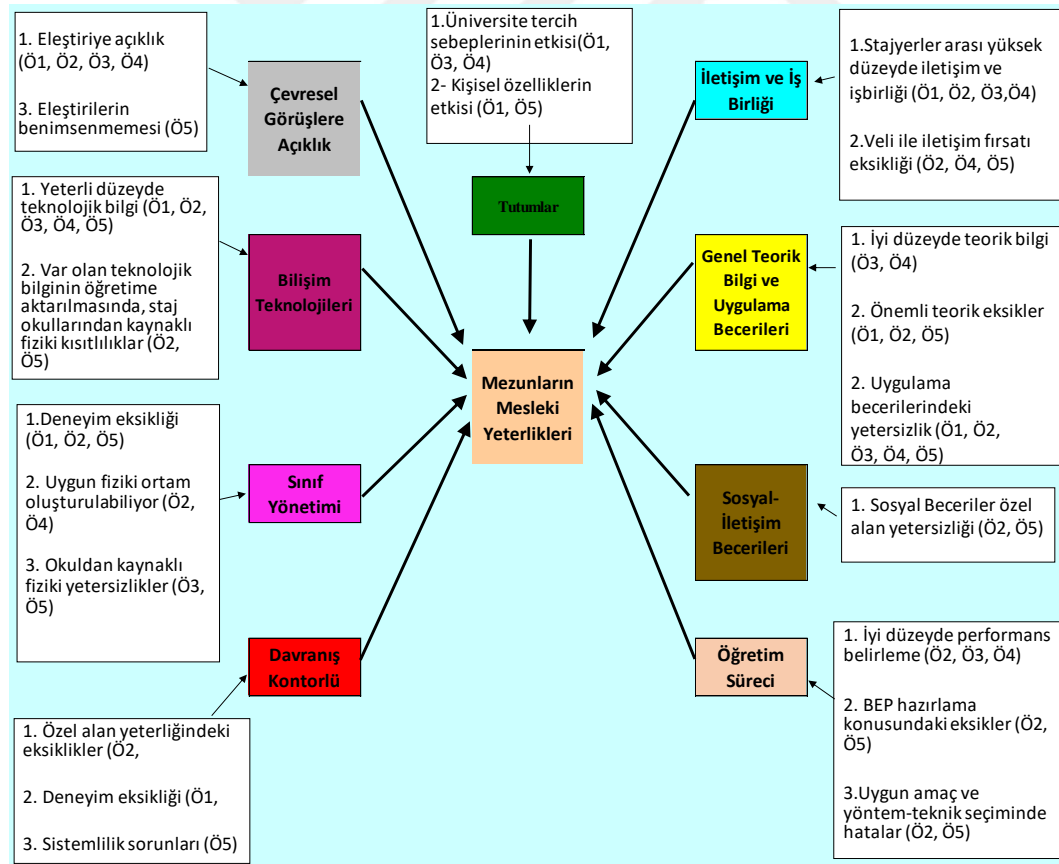
Tablo 4.17 incelendiğinde mezun öğrenci görüşlerinin öğretmenlik uygulamalarına katılım durumuna göre anlamlı bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmenlik uygulamalarına yüz yüze katılan

mezun öğrencilerin, bu dersi çevrimiçi alanlara göre programın her boyutunda ve genelde daha olumlu düzeyde görüş bildirdikleri görülmektedir.

4.3. Öğretmen Görüşme Formu'na İlişkin Bulgular

Bu bölümde araştırmanın dördüncü alt problemi olan çıktı boyutuna ilişkin bulgulara ve yorumlara ait bilgiler bulunmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunu oluşturan bu kısımda staj danışman öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış, elde edilen veriler doğrultusunda programın çıktı boyutuna ilişkin bulguların detaylı analizine yer verilmiştir. Bununla birlikte bulguların bütüncül bir şekilde ifade edilmesinin, çalışmanın daha rahat özümsemesine katkı sağlayacağı düşünüldükçe, görüşme içeriği ve bulgulardan oluşan bir kavram haritası oluşturulmuştur. Görüşmelerden ulaşılan belli başlı bulgulara aşağıda Şekil 4.1'de yer verilmiştir.

Şekil 4.1: Programın Çıktı Boyutuna İlişkin Staj Danışman Öğretmenlerinden Elde Edilen Bulgular



Katılımcılar stajyer öğretmenlerin; tutumları, iletişim ve iş birliği becerileri, genel teorik bilgi ve uygulama becerileri, bilişim teknolojileri yeterlikleri,

çevresel görüşlere karşı duyarlılıkları, öğretim süreci yeterlikleri (ihtiyaç belirleme, program oluşturma, değerlendirme), sosyal beceriler ve iletişim becerileri alanlarındaki yeterlikleri, davranış kontrolü yeterlikleri hakkında görüşlerini belirtmişlerdir.

- *Katılımcıların, Stajyer Öğretmen Tutumlarına Dair Görüşleri*

Katılımcılara stajyer öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı tutumları sorulmuştur. Katılımcılardan Ö1, Ö3, Ö4 üniversite tercih sebepleri ile özel gereksinimli öğrencilere karşı olan tutumlar arasındaki nedensellik ilişkisine değinmişlerdir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir: *“Eğer staj öğrencileri özel eğitim bölümünü isteyerek seçtiyse, yani sadece maddi kaynaklı hedeflerle değil de gerçekten özel gereksinimli bireylere fayda sağlayabilecekleri yönünde düşüncelere sahip ise, o çocukların özel gereksinimli bireylere karşı tutumları gerçekten hem olumlu oluyor hem de fayda sağlayıcı oluyor.”* (Ö1). *“Alana hâkim olup da bu mesleğe isteyerek katılan öğrencilerde daha özverili ve verimli çalışmalar gördüm ben. Ama tabi takdir edersiniz ki bazı durumlarda öğrenciler sadece atama kolaylığından dolayı bile bu bölümü tercih edebiliyorlar. Gerçekten o süreçte ayrım oluyor.”* (Ö3). *“Genel olarak yaklaşım iyiydi, dediğim gibi kabul edilebilir, bu işi hani yapmaya niyetli zaten bilerek, isteyerek o bölümü seçmişler. Hani hiç birisi kazara oraya gelmemiş yani hani olur ya bazen tercihleri yaparsın da işte ben bunu istemiyordum aslında son tercihimdi de geldim falan gibi, öyle yoktu yani bilerek isteyerek gelmişler.”* (Ö4). Bununla birlikte öğretmenlerden Ö2, dört yıllık üniversite öğreniminin bütün stajyerler üzerinde, özel gereksinimli öğrencilere karşı gelişimi destekleyici ve sosyal kabule yönelik olumlu tutum sağlayıcı etkisi olduğunu *“Zaten bu alanla alakalı eğitim aldıkları için farkındalıkları çok yüksek yani hepsi kendi uygulama öğrencileriyle alakalı yüksek farkındalık düzeyindeler. Bu yüzden hani olumsuz bir yaklaşım gözlemlemedik, gayet olması gerektiği gibi.”* sözleri ile dile getirmiştir. Katılımcılardan Ö1 ve Ö5, stajyer öğretmenlerin kişisel özelliklerinin de özel gereksinimli öğrenciye karşı tutumlar üzerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir: *“Bizim çocuklarımız çok özel çocuklar, gerçekten öğretmenlerimizin kişilik özellikleri de çok önemli. Yani akademik ve bilişsel becerilerinin dışında öğretmenlerimizin*

sabırlı olması, sevgi dolu olması, ondan sonra vicdanlı olması, merhametli olması, bu gibi özellikler de çok önemli.” (Ö1). “Gelen stajyer arkadaşların bireysel farklılıkları da çok önemli. Dünyayı algılama şekilleri, farklılıklara karşı hayata duruş şekilleri, bunların hepsi aslında sınıfta da öğrenciye yansıyor bence. Daha çok farklı yaşantılara sahipse ya da perspektifi daha genişse stajyerlerin farklı çocukları da kabul etme ya da farklı çocuklarla iletişim kurma becerilerinde daha rahat, daha esnek ve daha geniş olabiliyorlar.” (Ö5). Ayrıca Ö5, stajyer öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olan gelişimi destekleyici tutumları, sosyal kabule yönelik tutumlardan daha öncelikli gördüklerini, staj süresince sosyal kabule yönelik pozitif tutum sağlayıcı eylem ve etkinliklerin göz ardı edildiğini şu sözlerle ifade etmiştir: “Burası en göz ardı ettikleri kısım. Çünkü sadece sınıf içindeki uygulamalara odaklanmış şekilde geliyorlar. Çocukların sosyal kabullerine yönelik okuldaki diğer çocuklarla iletişim sağlamalarına, yaşantı sağlamalarına yönelik bir plan, program, bir eğitim ya da işte teneffüs aralarında iletişime geçirme hani doğal gelişen bir süreç hiç olmuyor ve arkadaşlar da bunların farkında değiller aslında. Orası hep daha geri planda kalıyor. Tabi gelişimi destekleyici tutumları daha iyi çünkü aslında aldıkları akademik beceriler bunlara yönelik sonuçta. Sosyal kabule yönelik de akademik becerileri alıyorlar ama uygulamada direk gelişimlerini destekleyici becerilere yönelik daha çok oraya odaklandıkları için sosyal kabul bir tık arkada kalıyor. Onu unutuyorlar, göz ardı ediyorlar.”. Buna sebep olarak ise Ö5, üniversite sorumluluğundaki staj planlanma ve yürütme süreçlerindeki aksaklıklara “Belki de ama bu stajın planlanmasından, işte o üniversitedeki hocaların yönlendirmesinden. Sonuçta bir plan program dâhilinde gidiyorlar çocuklar okullara. Yani bununla ilgili de birtakım çalışmaları ya da yönlendirmeleri olabilir hocalarının o zaman daha rahat olabilirler belki. Yani çok yönlü değerlendirmek gerekiyor bence.” sözleriyle dikkat çekmiştir.

Tutumlara yönelik bulgular incelendiğinde, stajyer öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı yaklaşımlarının genel itibarıyla olumlu yönde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte stajyer öğretmenlerin; üniversite tercih sebeplerinin ve kişisel özelliklerinin tutumlar üzerinde etkili olduğu görülmektedir.

- *Katılımcıların, Stajyer Öğretmenlerin İletişim ve İşbirliği Becerilerine Dair Görüşleri*

Katılımcılara, stajyer öğretmenlerin iletişim ve işbirliği becerileri sorulduğunda, katılımcılardan Ö1, Ö2, Ö3, Ö4 stajyerler arasındaki işbirlikçi yaklaşımın ve iletişimin iyi düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir: “Yani şimdi Z kuşağı tabiri kullandığımız kuşak iletişime çok açık zaten. Bence, benim gözlemlediğim kadarıyla duygu ve düşüncelerini çok rahat dile getiren, bir yerde gördüğü bir yanlışı ya da seninle aynı fikirde değilse bile bunu üslubu çok düzgün bir şekilde ifade eden gençler vardı. Velilerle de aynı şekilde iletişim kurdular. Servis şoförüyle aynı şekilde iletişim kurdular. Yönetim kısmı olan okul müdürü, müdür yardımcısıyla iletişimleri gerçekten çok güzeldi, kendi aralarında da iş birlikçi bir yaklaşım kesinlikle sergilediler. Bir bilgiyi paylaşıyorlar ya da biri birine bilmediği bir konuda bir şeyler öğretmeye çalışıyor.” (Ö1). “Danışman öğretmenlerle yani bizlerle olan iletişimleri gayet olumlu bir süreç içerisinde hani söylediğimizde dönütlere gerçekten olumlu şekilde geri cevap veriyorlar. Kendi aralarında iletişimleri gayet iyi. Özel gereksinimli öğrencilerle olan iletişimlerinde de herhangi bir sıkıntı yaşamadık. Olması gerektiği gibi diyebilirim.” (Ö2). “Kendileri arasındaki işbirlikleri çok iyiydi. Yani dediğim gibi mesela bir tık daha fazla çalışan öğrencimiz diğerlerine daha böyle bir önayak oldu. İşte nasıl diyeyim size, ders anlatımında olsun günlük değerlendirme yapıyoruz biliyorsunuz, bu süreçlerde birbirlerine çok destek oldular. Bizimle iletişimleri iyiydi hani umarım not kaygısından dolayı değildir bu ama hiçbir sıkıntı yaşamadık yani bu konuda iletişimleri çok iyiydi. Okul idaresi ile veliler ile karşılaştıklarında da iletişimleri ve yaklaşım tarzları çok çok iyiydi. Özel gereksinimli öğrencilerle de çok çok iyi iletişim kurdular ellerinden geldiğince. Çocukları tanıdıktan sonra özellikle hani çok çok iyi iletişim kurduklarını düşünüyorum.” (Ö3). “İletişim olarak hem çocuklarla iyilerdi hem kendi aralarında iyilerdi, bizimle de iyilerdi diyebilirim yani hani kesinlikle biz bu işi yapmaya geldik, biz buraya bir şeyler öğrenmeye geldik, sizden ne öğrenirsek kardır hocam mantığındaydılar. Hani ne söylerseniz yaparız, hani böyle katılımcı, elimizden geleni yapalım, hani siz söyleyin biz yapalım şeklinde. Olumluydu yani.” (Ö4). Katılımcılardan Ö5 ise stajyer öğretmenlerin iletişim ve iş birliği

becerilerinde önemli kısıtlılıklar olduğuna dikkat çekmiştir. Ö5'in konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir: “Kendi aralarındaki iletişim de aslında benim gördüğüm kadarıyla yine çok da sağlıklı değil. Hatta birbirlerini tanımıyorlar ya da işte çok gruplaşmışlar belli birkaç kişiyle. Aynı dönem arkadaşları birbirini tanımıyor mesela. Bu çok enteresan geldi bana. Hatta işte dördüncü sınıf öğrencisi benim sınıfımda staj yaptığı diğer arkadaşıyla bu yıl tanışmış mesela. Böyle bir şey yaşadım. Çok değişik gelmişti bana. Bence sınıf içindeki kendi iletişimleri de çok sınırlı. Tabi işte o sınırlılıkta ne oluyor bize yansıyor, çocuğa yansıyor, aileye yansıyor. Aslında sanırım günün koşullarıyla ilgili buna bir bakmak lazım. İletişim becerilerimizde bayağı kötüye gidiyoruz gibi geliyor bana. Çok zayıf, işbirliği becerileri, hatta şöyle aynı sınıf aynı düzey olmalarına rağmen staj uygulamasında bir diğer arkadaşının ne gibi hazırlıklar yaptığının farkında değiller. Biz öğretmenler mesela diyoruz ki bak şu sınıftaki arkadaşın şöyle şöyle materyaller hazırlamış ya da şöyle bir çalışma yapmış bu güzel bir çalışma olabilir, sen de buna bir bakabilirsin gibi yönlendirmeler yapıyoruz. Oysaki o bize gelmeden önce zaten sınıf içinde aynı dönem arkadaşı birbiriyle fikir alışverişi yapmış, bilgi paylaşımı yapmış, birbirinden etkilenmiş, birbirini desteklemiş olarak gelebilirler. Oysa biz bunlar konusunda bilgi veriyoruz çocuklara.” (Ö5).

Katılımcılardan Ö2 ve Ö4 stajyer öğretmenlerin veliler ile iletişim fırsatı bulamadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların görüşleri şu şekildedir: “Veli iletişimi hakkında bir şey söyleyemiyorum çünkü stajyer arkadaşlar velilerle hiç iletişime geçmediler.” (Ö2). “Veli ile iletişim şöyle bizim verilerimiz zaten çocukları bırakıp gittikleri için velilerle telefonda ya da çocuğu alıp verirken ya sabah bırakırken akşam verirken şeklinde. Biz sürekli irtibat halinde olduğumuz için stajyerlerin veli ile iletişimini gözlemleme şansım hiç olmadı. Hani veliyle işleri olmadı daha doğrusu” (Ö4). Katılımcılardan Ö5 ise stajyer öğretmenlerin veli iletişimi konusunda hem uygun fırsatlar yakalayamadıklarını hem de yetersiz olduklarını şu sözlerle dile getirmiştir: “Ailelerle iletişime geçemiyorlar zaten. Yani hani aileyi yönlendirme ya da aile ile bir görüşme yapma, bu tip hiç bir şey planlanmadığı gibi aslında çocuk aile ile nasıl konuşacağını ya da bir profesyonel dilden nasıl iletişime geçeceğini bilmiyor aslında. Bu iletişim konusunda çok eksik kaldıklarını düşünüyorum. Bunlar bizim normal, kendi sosyal becerilerimizle de ilgili eksikliğimiz diye düşünüyorum.” (Ö5).

İletişim ve işbirliği becerilerine yönelik katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, stajyer öğretmenlerin iletişim ve işbirliği becerilerinde iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte stajyerlerin birbirleri arasında iletişim kopukluğu olduğu durumlarda, iletişimin bütün boyutlarında (stajyer, öğretmen, öğrenci, aile, idare) sorunlar yaşandığına ve işbirlikçi çalışmanın da önüne ket vurulduğuna dair bulgular mevcuttur. Veli iletişimi konusunda ise ayrıca sorunlar olduğu, bu sorunların ise uygun fırsatların sağlanamamasından kaynaklandığı söylenebilir.

- *Katılımcıların, Stajyer Öğretmenlerin Teorik Bilgilerine ve Uygulama Becerilerine Dair Görüşleri*

Katılımcılara stajyer öğretmenlerin genel teorik bilgi düzeyleri ve uygulama becerileri hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Katılımcılardan Ö3 ve Ö4, stajyer öğretmenlerin teorik bilgi düzeylerinin yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Konu ile alakalı olarak katılımcılar şunları dile getirmişlerdir: “Benim karşılaştığım öğrencilerim yani teorik anlamda çok donanımlıydı hani bu üniversiteden kaynaklı olabilir, kendi araştırmaları olabilir onu bilmiyorum ama donanımlıydı.” (Ö3). “Teoride çok çok iyiler kesinlikle kâğıt üstünde çok çok iyiler.” (Ö4). Katılımcılardan Ö1, Ö2 ve Ö5 ise stajyer öğretmenlerin önemli teorik eksiklerinin olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir: “Temel olarak işte özel eğitimle alakalı BEP olsun, ondan sonra kavram öğretimidir, okuma yazma öğretimidir, sosyal beceridir, işte erken çocukluktur. Bazen zaman zaman sorular soruyorum. Hani gençler ne durumdalar acaba? Ne kadarına hâkimler? Yani teorik bilginin de ne kadarını biliyorlar diye, eksikleri var yani bence eksikleri var, fazlasıyla eksikleri var. Mesela daha ‘Uzun dönemli amaç nasıl yazacağım ben?’ diyen çocuklar var ya da ‘Ben problem davranışa yönelik nasıl hangi kayıt türlerini tutacağım?’ diyen öğrenciler var. Ve ben bu noktada genel olarak dediğim gibi yani yüzde 80 bu mesleği en iyi şekilde yapabilecek stajyerlerin bile bilgi açığı olduğunu düşünüyorum.” (Ö1). “Teorik bilgi konusunda gerçekten yetersiz olduklarını düşünüyorum. Özellikle zaten teoride eksiklikleri olduğu için doğal olarak uygulamada sorunlar yaşanıyor. Hani biz sınıftaki çalışmalarda o haftaki çalışma konusu neyse bunla ilgili tekrardan bir teori anlatımı yapıyoruz ondan sonra

pratiğe geçiyoruz ama gerçekten teoride çok eksik kalıyorlar özellikle öğretim yöntem tekniklerinin hepsini bilmiyorlar, hangi becerileri hangi derslerde kullanacaklarına karar veremiyorlar. Gerçekten ama teoride çok sıkıntı yani ben beş senedir falan danışmanlık yapıyorum ve şu ana kadar hep teoride çok eksiklikler gözlemledim.” (Ö2). “Gerçekten pozitif konuşmayı isterdim ama gelen stajyerlerin akademik bilgi açısından çok çok yetersiz olduğunu düşünüyorum. Mesela beceri öğretimi yapıyoruz, sosyal beceri öğretimi yapıyoruz. İşte kavram öğretimi yapıyoruz. Bu öğretimlerin süreçlerine, yöntem ve tekniklerine hâkim değiller. Ya da işte bu kavramların en basiti ile analizleri nasıl yapılır bilmiyorlar. Ya da işte bu analizler yapılır, bunun üzerine her birim öğretimsel amaçlara dönüşür, yani bunlar bildirimlerdir ve bu bildirimlerin her biri aynı zamanda öğretimsel amaçtır, hangisi ne zaman kısa dönemli amaçtır, hangisi ne zaman uzun dönemli amaçtır inan bunların hepsiyle ilgili ben bilgi veriyorum gelen her stajyere.” (Ö5). Katılımcılardan Ö1, teorik bilgideki yetersizliğin sebebini akademisyen sayısındaki eksikliğe şu sözlerle bağlarken: “Şimdi şöyle; eğer bu fakülteyi baz alarak konuşabilirsem, şimdi burada tabi sizin de bildiğiniz gibi öğretim elemanı ile ilgili olarak buradaki üniversite hep sıkıntılı bir süreç geçirdi. Şimdi evet istenildiği gibi, belki beklendiği gibi. Yani alan mezunu kişilerin, fakültede eğitmen olarak görev yapması tabii ki bizim istediğimiz şeyler.”, Ö5 ise bunun üniversitelerdeki akademik eğitimin niteliğinden kaynaklandığını düşünmektedir. Katılımcının konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir: “Ama bunda da kesinlikle öğrenciden kaynaklı olduğu kadar üniversiteden de kaynaklı olduğunu düşünüyorum. Yani sistemde bir yerde bir eksiklikler var. Yani ister istemez yıllar öncesine kendi aldığım eğitimlere gidiyor aklım, çalıştığım hocalara gidiyor. Evet, çok şanslıydım. Özel eğitimde baba dediğimiz insanlardan ben eğitim aldım ama sonuçta o hocaların yetiştirdiği akademisyenler var şu anda ve sürekli bir eksiklik var. Neden bu çocuklar bu kadar eksik bilgi ile geliyorlar? İnan çok ciddi anlamda eksik bilgiyle geliyorlar.”(Ö5).

Uygulama becerileri konusunda ise katılımcılar (Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5), stajyer öğretmenlerin önemli sorunlar yaşadığını belirtmiştir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir: “Teorik bilgiyi uygulamaya dökmeye de gelirsek eğer şimdi üniversiteler evet teorik anlatıyorlar birçok şeyi. Fakat

öğrenci ile çocuk yani stajyer öğrencimiz karşı karşıya geldiğinde ne yapacağını şaşırıyor. Yani evet bilgiyi bazen biliyor ama bunu nasıl aktaracağını bilmiyor. Çünkü karşında sana bilgiye aç ve işte hizmet almaya hazır bir öğrenci profili ne yazık ki yok. Her an problem davranış sergileyebilen, işte her an ayağa kalkabilen ya da o anda sana işte bir agrasyon gösteren, bağırان, tırnak yiyen, diş gıcırdatan gibi çeşitli problem davranışlar ortaya koyan öğrenciler var. Dolayısıyla öğretim yapma kısmına onların da ne kadar teorik bilgiye sahip olsalar da uygulama aşamasında bunun sıkıntısını da yaşıyorlar.” (Ö1). “Onda da işte sıkıntı yaşıyorlar çünkü bir bağlantının bütün noktalarını çok iyi bilmedikleri için o bağlantıyı kurmada sorun yaşıyorlar. Yani belki bir öğretim yapacakken güdüleme kısmını çok iyi biliyor ama nasıl yapacağına karar veremediği için güdülemeyi bile yapmakta zorlanıyorlar.” (Ö2). “Şöyle söyleyeyim ilk dönem ve ikinci dönem olarak ayırmak istiyorum. İlk dönem ilk defa hani uygulamada belki baş başa kaldılar öğrencilerle, gözlemi saymıyorum. O zaman bir tık böyle zorlanmışlardı ama ikinci dönem geldiklerinde hani biraz daha profesyonelleşmişlerdi. Yani uygulama takdir edersiniz ki teoride öğrendiğiniz şeylerle uygulamada karşılaştığımız şeyler bambaşka. Her şeyi kendimiz tecrübe ederek öğreniyoruz.” (Ö3). “Uygulamada işte hani acemi oldukları için o teoridekilerin aynısını vermeye çalışınca çocukta karşılık bulmuyor. Neden; çocuk okul modunda değil, o gün çalışmak istemiyor, uykusuz ya da o gün ekstra bir şımarıklığı ya da problem davranışta ekstra bir taşkınlığı var, hani afallıyorlar mesela uygulamada bunu tolere edemiyorlardı. Ben de şöyle düşünüyorum dediğim gibi teorileri çok iyi ama uygulamada zaman içinde pişecekler diye düşünüyorum.” (Ö4). “Şimdi bence sorun yaşıyorlar. Çünkü şöyle bir uygulama yok, çünkü okula gelene kadar çocukla çalışana kadar bu çocukla çalışma yaşantısına sahip olmamış o arkadaşlar, ilk defa pat diye orada kalıp alıyorlar. Şimdi yine kendimden de örnek vereceğim. Biz yıllar önce ikinci üçüncü sınıftayken özellikle üçüncü sınıftayken öğretim dersleri gördüğümüzde şöyle yapardık. Mesela kavram analizini kendimiz yapardık, o bildirimleri öğretimsel amaçlara çevirirdik. İşte amaçları yazardık, ölçütüne, her şeyine dikkat ederdik. Ona uygun materyali kendimiz hazırlardık ve sınıf içinde sunum yaparken kendi arkadaşımızla; birimiz öğretmen, birimiz öğrenci olurduk, hipotetik olarak çok çalışırdık, çok tekrar ederdik. Ve biz staja başlayana kadar aslında milyonlarca kez belki de aynı öğretimi yazmış olurduk. Artık bu bizde davranışa dönüşmüş

olurdu, artık o kullanılan deyim dilimize yerleşmiş olurdu.” Katılımcılardan bazıları da (Ö1, Ö3) teorik bilginin uygulamaya dönüştürülmesi konusunda stajyer öğretmenlerin dördüncü sınıfa gelene kadar uygun fırsatları yakalayamadığını ve staj süresinin de pratik için yeterli olmadığını dile getirmişlerdir. Katılımcılar konu hakkındaki görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir: “Mesela şöyle staj uygulaması pandemiden önce iki gün ve sekiz ders saattti. Pandemiden sonra tek güne düşürdüler. Tek gün ve altı saat geliyorlar stajyer öğrenciler. Evet, yani yetersiz gerçekten yetersiz. Yani daha fazla olsa yani staj saati daha iyi olur, bence daha iyi olur ama ne yazık ki böyle de bir eksiklik evet var.” (Ö1). “Ya benim fikrim staj süresi yeterli değil hani dört sene için bir dönem hani üçüncü sınıfta bir gözleme gidiyorlar, dördüncü sınıfta bir sene boyunca evet geliyorlar staja ama benim düşüncem birinci sınıfı bitiren her öğrencinin bence ikinci sınıftan itibaren ara ara küçük küçük uygulamalar yapmış olmasını isterim açıkçası.” (Ö3). Katılımcılardan Ö5 ise bazı stajyer öğretmenlerdeki motivasyon eksikliğine şu sözlerle dikkat çekmiştir: “Şimdi üçüncü sınıfta kaynaştırma ya da bir gözleme gitme şeyi var bizim zamanımızda bu da yoktu. Biz dördüncü sınıftan önce hiç çocuk görmüyorduk. Ama ne yapıyorduk, üniversitede kendi sınıfımızdaki dersi, hocanın verdiği konuları çalıştığımızda ve hocaya sınıfta bir sunum yaptığımızda bunu kendi arkadaşlarımızla bire bir sanki bir çocuğa uyguluyormuş gibi, sanki bir çocukla çalışıyormuş gibi hipotetik olarak bütün hepsini uyguluyorduk. Arkadaşımız problem davranış çıkarıyordu. Belki daha zorlu, belki daha çok zorluyor ama fark eden bir şey yoktu. Sonuçta biz, aslında direkt gerçekten bir yetersizlikten etkilenmiş çocukla baş başa kalmasak bile öyle bir ortam yaratıyorduk. Ortamı yarattığımız için de ne oluyordu bizim o dersin hocaları baya baya hani bize geri dönütler veriyordu o anda bir sürü uygulama yapıyorduk ya sınıf içinde, e direkt müdahale ediyordu, direkt yanlışıımızı gösteriyordu ve biz staja başladığımızda o yüzden kafamızda birçok şey, daha oturmuş oluyordu. Yani yapılandırılmış bir ortamda da yapmış olsak onları biz, sonuçta bir şeyleri deneyimleyip gelmiş oluyorduk oraya. Zaten şu da var tabi gelenlerin çoğu yani ilk üniversite okumuşlar işsizlik durumuyla karşı karşıya kalmışlar o yüzden ikinci üniversite okuyan öğrenciler ya da işte özel eğitimde atanma olasılığı daha yüksek diye. Hani tabi onlar da haklılar aslında baktığın zaman ama sonuç itibarıyla bunu, artık gelmişsin ve buradasın, o zaman bu işi en iyi şekilde nasıl yaparsın, buna çevirmek gerekiyor yani.”

Genel teorik bilgi düzeyi hakkındaki bulgular incelendiğinde katılımcıların bir kısmı stajyerlerin yani mezun öğrencilerin genel teorik bilgilerinin iyi düzeyde olduğunu düşünürken, çoğunluk ise önemli ölçüde teorik eksiklikler olduğunu düşünmektedir. Teorik eksikliklere sebep olarak özel eğitim akademisyeni sayısındaki yetersizlik, lisans eğitiminin niteliği ve stajyerlerin motivasyonu gösterilmiştir. Uygulama becerileri konusunda ise tüm katılımcılar stajyer öğretmenlerin sıkıntılar yaşadığını gözlemlediklerini, buna sebep olarak ise; lisans süresince özel gereksinimli öğrenci ile deneyim eksikliğini, stajyer öğretmenlerin motivasyon eksikliğini, staj süresinin yetersizliğini ve sınıftaki problem davranışlardan kaynaklı sorunları göstermişlerdir.

- *Katılımcıların, Stajyer Öğretmenlerin “Sosyal Beceriler ve İletişim Becerileri” Yeterliklerine Dair Görüşleri*

Katılımcılara stajyer öğretmenlerin sosyal beceriler ve iletişim becerileri hakkında özel alan bilgileri ve bunları özel gereksinimli öğrenci etkileşiminde kullanma durumları sorulmuştur. Katılımcılardan Ö1, stajyer öğretmenlerin özel alan bilgilerinin iyi düzeyde olduğunu fakat okulların fiziki altyapısının ve diğer normal gelişim gösteren öğrenci veli tutumlarının bu bilgilerin sahaya taşınmasını engelleyebildiğini şu şekilde belirtmiştir: *“Evet, yani sosyal ve iletişim becerileri anlamında aslında evet teorik anlamda güzel bilgilere sahipler. Şey de var yani bu çocukların işte daha sosyalleşmesi, iletişiminin artırılmasına yönelik aslında çok güzel fikirleri de var stajyerlerin. Yani böyle ‘Evet ya harika yani çok iyi düşünüyorsun aslında.’ dediğiniz fikirler de var fakat şey, uygulama kısmında yani bizlerin de mesela öğretmen olarak aşamadığımız noktalar oluyor. Yani işte ‘Şöyle bir organizasyon yapsak işte orada çocukların işte şu şu davranışlarını gözlemlese’ gibi gibi fikirler ile gelen öğrencilerimiz oldu. Fakat dediğim gibi yani sistemin sınırlılıklarından dolayı ve bazı ailelerinin bazı şeyleri ne yazık ki tam anlamıyla kabul etmeyişlerinden dolayı biraz bizim böyle yön veremediğimiz noktalar açıkçası oluyor. Evet yani fiziksel olarak o yeterlilik yok. Yani mesela diyor ki; hocam işte normal akranlarıyla bir arada vakit geçirebilecekleri, akran öğretiminin yapılabileceği, mesela keşke hikaye saatleri olsa yada işte oyun öğretme saatleri. Mesela büyük sınıflardan ikinci üçüncü sınıflardan bir grup öğrenci keşke gelip bizim öğrencilere o ders içerisinde onları da içine alarak grup*

oyunları, eski mesela çocuk grup oyunları aktarsa öğretse. Ama biliyorsunuz ne yazık ki okullarımızın böyle bir fiziki imkânı böyle bir fiziki şartı yok o anlamda biraz arka planda kalıyoruz. Genelde mesela idare onay verse işte veli diyor ki mesela ders saatinde benim çocuğum neden başka çocuğa işte öğretmenlik yapmak için ya da bir şey öğretmek için kendi dersinden çıktı. Aslında bunun kendi çocuğu için de çok değerli bir şey olduğunu anlayamıyor, anlayamıyor bunu ve diyor ki neden benim çocuğum oraya gitti işte o çocukları gördük. Psikolojisi bozuldu. Acaba o çocuklar ona saldırdılar mı? İşte gibi gibi böyle. Yani hiç olmayacak. Yani hiç akla gelmeyecek olumsuz ithamlarla bazen işte okul idarelerine sıkıntı çıkardıkları için onlar da her zaman böyle bir sonraki adımı düşünerek hareket etmek zorunda kalıyorlar. Çünkü burada en önemli şey siz de biliyorsunuz ki ailelerin tutumları, çocukların tutumlarını etkiliyor.” (Ö1).

Katılımcılardan Ö2 ve Ö5 özellikle sosyal beceriler konusunda önemli derecede teorik yetersizlik gözlemlediklerini şu sözlerle belirtmişlerdir: “Bu dönemki staj çalışmamızın da zaten ilk döneminde sosyal beceri eğitimi vardı ilk ayağında yani ve gerçekten sosyal beceri eğitiminin ne olduğu konusunda stajyerlerin hiçbir fikri yoktu. Yani nasıl yapılacağı, aşamaları nelerdir? Yani bu hani eğer benim çalıştığım stajyerler için mi geçerli bilmiyorum ama gerçekten sosyal beceri eğitimi sınırlar. Yani herhangi bir bilgileri dahi yoktu bu konuda çok yetersizlerdi. Yani şöyle zaten biz şuan ki öğrencim ağır bir öğrenci olduğu için zaten hani sosyal beceri eğitimi nasıl olduğunu kabataslak bir şekilde anlatıyoruz. İçerisinde neler kullanılır, sosyal öykü beceri analizi nasıl yapılır bunları aktarıyoruz. Ama dediğimiz gibi zaten hani dört aylık bir süreçte bir dönemde öğrenilen bir derse tabi ki de hemen hızlandırılmış bir şekilde anlattığımızda tabi uygulamada sorunlar yaşıyorlar doğal olarak. Biz de kesinlikle öğrenciye aktarımını istemiyoruz yani. Çünkü biz otizmlili öğrencimiz var. Yanlış öğrenilen şeylerin sonradan düzeltilmesi daha zordur. Bu yüzden teoride sıkıntıları olduğu için öğrenci uygulamalarında gerçekten sınır koyuyoruz yani öğretilere izin vermiyoruz.” (Ö2). “Maalesef, iletişim becerileri de öyle ama sosyal beceriler konusunda çok ciddi sıkıntılar var. Yani bir sosyal becerinin öğretim sürecine dair fikirleri yok, e doğal öğretim desen buna en uygun yer tenefüs aralarıdır ve okuldaki diğer çocuklarla bizim öğrencilerimizin etkileşime girecekleri fırsatlardır. Fakat işte buradaki hissettikleri yetersizlik bu konuda çekingen olmalarını sağlıyor yani.” (Ö5). Katılımcılardan Ö3 ise stajyer

öğretmenlerin bu alanlarda yetkin olduklarını ve bunu sahaya yansıtma konusundaki istekliliklerini şu sözlerle dile getirmiştir: *“Şöyle söyleyeyim gelen stajyer öğrencilerimiz ilk başta zaten akademik becerilerden çok biz çocuklarımızı yani hala bir kabullenmişlik yok özel eğitim öğrencilerinin. Direk hani geldiklerinde hocam biz nasıl kabul sağlayabiliriz, nasıl okulun diğer sınıflarına öğrencilerimizi katabiliriz sorularıyla geldiler zaten. Evet biliyorlardı. Yani dediğim gibi teorik anlamda bayağı donanımlı öğrencilerle karşılaştım ben. Tabi bunları uygulamaya dökmeye çalıştılar ellerinden geldiğince vakitleri yettikçe.”* (Ö3).

Stajyer öğretmenlerin sosyal beceriler ve iletişim becerileri alanlarına ait özel alan bilgileri ve bunun sınıfa aktarımına dair katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular incelediğinde, katılımcı görüşlerinin önemli oranda farklılaştığı söylenebilir. Katılımcılardan bazıları stajyer öğretmenlerin bu alanlarda oldukça yetersiz olduklarını düşünürken bir kısım katılımcı ise stajyer öğretmenlerin bu alanlara hâkim olduklarını düşünmektedirler. Öte yandan bazı uygulama okullarındaki veli ve idare tutumlarının, özellikle sosyal beceri öğretiminde uygun fırsatların oluşturulabilmesinin önüne geçtiğinden de söz edilmiştir.

- *Katılımcıların, Stajyer Öğretmenlerin “Özel Gereksinimli Öğrenci İhtiyaçlarını Belirleme, Öğretim Programı Hazırlama ve Değerlendirme” Yeterliklerine Dair Görüşleri*

Katılımcılara, stajyer öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenci ihtiyaçlarını belirleme, öğretim programı hazırlama ve değerlendirme yeterliklerine ilişkin düşünceleri sorulmuştur. Katılımcılardan Ö2, Ö3 ve Ö4, stajyer öğretmenlerin öğrenci ihtiyaçlarını belirleme aşamasında başarılı olduklarını şu sözlerle ifade etmişlerdir: *“Yani kaba değerlendirme dediğimiz kısımda sorun yok. Kaba değerlendirme çok güzel yapıyorlar, alıyorlar ihtiyaç belirlemede de bir sıkıntı yok. Yani gerçekten bunların üzerinde de arkadaşlarla konuştuk, ihtiyaçlarını belirledik.”* (Ö2). *“Şöyle söyleyeyim daha çok bizimle önce bize sorarak başladılar işe ihtiyaç belirlerken öğrencileri daha iyi tanıdığımız için. Konuştuktan sonra kendileri oturdular seçtikleri öğrencilerin ihtiyaçlarını belirlediler. Bizim BEP ve BÖP’lerimize baktılar buradan yola çıkarak kendilerinin de bulduğu işte ‘hocam çocuğun buna da ihtiyacı var, sizce nasıl*

yapabiliriz' diye böyle karşılıklı iletişimle bunları çok güzel hallettik biz. Hatta hani 'hocam bu böyle olsaydı daha iyi olmaz mıydı? Evet, burada bunu yapmışsınız ama bizde böyle biliyoruz uygulayabilir miyiz?'. Yani ben çok çok verim aldım staj öğrencilerimle ilgili bu konularda." (Ö3). "Kaba değerlendirmelerin hepsini onlara zaten yaptırarak, yaptılar o konuda hepsi çok iyiydi. Çok donanımlıydı. Kesinlikle hiçbir eksikleri yoktu yani çok güzel dosyalayıp teslim ettiler, bunu uygularken hani tartıştık, şurası böyle olsaydı nasıl olur, şu yöntemi kullansaydı nasıl olur? Hani her yönüme hâkimler, donanımlılar yani." (Ö4). Katılımcılardan Ö1, sınıfta yaşanan problem davranışların ihtiyaç belirleme sürecini sekteye uğratabildiğini şu şekilde ifade etmiştir: "Yine dediğim gibi aslında, fakat buradaki ellerinde olan; değerlendirilecek öğrencinin bilişsel durumu, artı üzerine problem davranışlarıyla alakalı durumu çok önemli. Yani eğer çocuk o anda işte değerlendirmesi alınacak ihtiyacı belirlenecek çocuk ele avuca sığmayan işte böyle düz duvara tırmanan işte dediğim gibi agresif davranışları yoğun bir çocuksa onu masa başına almakta bile bazen zorluk yaşıyor. Yani bunu aslında biz bile yaşıyoruz zaman zaman. Yani kaç yıldır mesleğini icra eden insanlar olarak bile bazen bizim bile yani böyle yetersiz kaldığımız durumlar elbette yaşıyor. Şimdi stajyer öğrenci ilk deneyimleri ilk defa ihtiyaç belirleyecek performans alacak. Hani gibi gibi bin bir materyal koyuyor örneğin işte masaya daha işte stajyer öğrenci onunla ilgili öğrenciye yönergesini vermeden öğrenci atağa geçiyor işte materyali alıyor materyali atıyor o anda tabi ister istemez o şey yarıda kalıyor yani. Hani 'Hocam devam edemeyeceğim herhalde nasıl yapacağım, nasıl başarabilirim' gibi oluyor açıkçası durumlar. Ama hani mental olarak işte orta derecede olup dil ve iletişim olarak çok ağır sıkıntıları olmayan, sosyal ve iletişim becerilerinde iyi olan öğrenciler ile ihtiyaç belirleme ve işte performans belirleme, kaba değerlendirme vesaire ya da işte problem davranış analizi gibi kısımlarda sorun yaşanmıyor." (Ö1). Katılımcılardan Ö5 ise stajyer öğretmenlerin öğrenci ihtiyacı belirleme konusundaki eksiklerini şu şekilde ifade etmiştir: "İhtiyaç belirleme konusunda ellerinde bir kaba değerlendirme formu mevcuttu. Fakat bu kaba değerlendirmeler standart, tek düze ve öğrencinin bireysel özellikleri göz önünde bulundurulmadan oluşturulmuş formlardı. Benim eğitim gördüğüm dönemde bu formlar her bir öğrenciye göre uygun kazanımlar belirlenerek oluşturulurdu, yine bu kazanımların alt basamakları tek tek bizim tarafımızdan hazırlanırdı.

Dolayısıyla bizler sürecin tam anlamıyla içinde olurdük ve özümsemiş şekilde de mezun olurdük. Şu an dediğim gibi belli tek düze formlar kullanılıyor ve bu da ihtiyaç belirlerken belli başlı sorunlara yol açıyor. Mesela hangi kazanımları değerlendirip değerlendirmemesi gerektiğlerinin farkında değiller veya değerlendirmenin ne zaman devam edip ne zaman sonlanması gerektiğine dair fikir sahibi değiller. Zaten çoğu zaman da aileye ya da bize sorarak çocuğun performans düzeyini belirliyorlar.” (Ö5).

Katılımcılardan, stajyer öğretmenlerin belirlenen ihtiyaçlar doğrultusunda uygun program oluşturabilme durumları hakkında görüşleri sorulduğunda; Ö2 ve Ö5 stajyer öğretmenlerin bazı eksiklerine şu sözlerle dikkat çekmiştir: *“BEP hazırlarken kazanımı doğru biçimde seçmiş olsalar bile bu sefer kazanımların kısa dönemli amaçlarını seçerken çok fazla hata oluyor. Yani biz kısa dönemli amaç belirlemede sıkıntılar yaşıyoruz. Öğretim planı hazırlarken öğretimsel amaçları belirlemede sıkıntılar yaşıyoruz. Öğretim yöntemi ya da öğretim programı yazmada tamamen sıkıntı yaşıyoruz. Yani herhangi bir yardımsız öğretim planı hazırlayan bir stajyer arkadaşla henüz karşılaşmadım.” (Ö2).* *“BEP hazırlama konusunda yine önemli problemler var. Öğrenciyi göz önünde bulundurarak hangi uzun dönemli amaçların, hangi öğretimsel amaçların seçilmesi gerektiğini ayırt edemiyorlar. Bütün BEP’leri biz hazırlıyoruz doğal olarak ve öncesinde sorduğumuzdan ‘Hangi kazanımları seçmeliyiz sizce?’ diye, maalesef yani.” (Ö5).* Katılımcılardan Ö1 de deneyim eksikliklerinin program hazırlama sürecini olumsuz etkilediğini şu şekilde ifade etmiştir: *“Ama önemli olan şey burada BEP ve BÖP hazırlarken gerçekten yani fasa fiso değil yani işine yaramayan, sadece göz dolduran işte evrak kalabalığı şeklinde değil de gerçekten her an açıp bakabileceği sana bir yol haritası oluşturacak şekilde bir BEP ya da BÖP hazırlama. Biliyorlar ama dediğim gibi yani biraz daha fazla bununla ilgili deneyime ihtiyaçları var.” (Ö1).*

Katılımcılardan, stajyer öğretmenlerin değerlendirme yeterlikleri hakkında görüşleri sorulduğunda, Ö1 ve Ö2 stajyer öğretmenlerin gözlemi etkili bir değerlendirme aracı olarak kullandıklarını şu sözlerle dile getirmişlerdir: *“Ya evet şimdi şöyle ben en iyi aslında değerlendirme yönteminin çocuğun hem ev ortamında, doğal ortamda yani senin aktardığın bilgiyi genelledebileceği*

ortamda, yani evinde işte ya da kendi sosyal çevresinde ve okul ortamında gözlem olduğunu düşünüyorum. Yani en saf bilgiyi aslında o verir. Yani çocuğu her anlamıyla orada not etmen, parmağını kaldırışını, elini kulağına götürüşünü, atıyorum ya da o anda sarıyı öğrettiysen onun değerlendirmesini yapıyorsan sarı bir nesne ya da bir oyuncak aldığında onu tanımlıyor mu, işte söylüyor mu bu sarı araba diyor mu gibi ya da ver dediğinizde size onu ulaştırıyor mu, veriyor mu gibi. Yani sahipler onla ilgili bir sıkıntı gözlemlemedim açıkçası. Yani bazen oturuyorlar mesela sadece o derse gözlem için ya da işte aktarılan ya da öğretilen kazanımın değerlendirilmesine yönelik ona zaman ayırıp da yapıyorlar. Onunla ilgili bir hani sıkıntılı bir durum yaşamadım.” (Ö1). “Şimdi şöyle bence ya birkaç arkadaş için söyleyebilirim çok iyi gözlemler yapıyorlar. Öğrenciyi süreç içerisinde ben gerçekten çok iyi analiz ettiklerini ve gözlemlediklerini gördüm, şahit oldum. Gerçekten bizim mesela onlar haftada bir gün altı saat geliyor. Bizim dört beş ayda öğrendiğimiz şeyi bu kısa zaman içerisinde gözlemlediklerini ve bize geri dönüt olarak verdiklerine şahit oldum. Gözlemi çok iyi kullanıyorlar. Bu konuda sıkıntımız yok.” (Ö2). Katılımcılardan Ö5, stajyer öğretmenlerin değerlendirme yeterliklerine sahip olduklarını şu sözlerle belirtmiştir: “Ölçüt bağımlı ölçü araçları ve gözlem, görece en iyi oldukları konular diyebilirim. Elllerinde var olan ÖBT’leri uygulamada bir sorun yaşamadılar.” (Ö5). Katılımcılardan Ö3 ise, değerlendirmelerin sürekliliği konusunda bazı eksiklere şu sözlerle dikkat çekmiştir: “Aldıkları kazanımı uyguladıkları anda değerlendirmelerini yaptılar. Evet işte bu kadar beceride bu kadar doğru, bu kadar yanlış şeklinde. Ama mesela sürdürülebilirliği olmadı daha çok not kaygısıyla yapıldığı için hani eminim ki mesleğe başladıklarında bunu daha iyi yapacaklar. Hani aldığı kazanımı bir kere uyguladı, biz notunu verdik ve bitti. Hani bunu çocuğa kazandırdı mı ne kadar kazandırdı daha sonrasında mesela buna bakmadılar. Muhtemelen süreden kaynaklıydı yapmaları gereken evraklar, işlerden kaynaklıydı.” (Ö3).

Mezun öğrencilerin ihtiyaç belirleme, program hazırlama ve değerlendirme yeterlikleri hakkındaki bulgular incelendiğinde; ihtiyaç belirleme konusunda, stajyer öğretmenlerin staj uygulama sınıflarında bu süreci yürüttükleri söylenebilir. Stajyer öğretmenler ihtiyaç belirleme sürecinde en çok; sınıftaki problem davranışlar, özel gereksinimli öğrencinin anlık duygu durumu ve bilişsel

performanstaki verimsizlik gibi sorunların üstesinden gelmekte zorlanmaktadırlar. Stajyer öğretmenlerin hazır kaba değerlendirme formları kullandığı durumlarda ise, ihtiyaç belirleme sürecinin içselleştirilmesi ve kavranmasında sorunlar gözlenmiştir. İhtiyaçlara yönelik program (BEP) oluşturma konusunda katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, stajyer öğretmenlerin özel gereksinimli öğrenciler için ayrı ayrı BEP hazırladıkları görülmektedir. Bununla birlikte öğrenciye uygun öğretimsel amaçların seçimi ve bunlara uygun yöntem-tekniklerin belirlenmesi hususlarında sınırlılıklar gözlenmiştir. Stajyer öğretmenlerin değerlendirmeye yönelik yeterliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde; gözlemi iyi bir değerlendirme aracı olarak kullanabildikleri, ölçüt bağımlı ölçü aracı uygulayabildikleri fakat bunun sürekliliği konusunda sorunlar yaşanabildiği söylenebilir.

- *Katılımcıların, Stajyer Öğretmenlerin Davranış Kontrolü Hakkında Bilgi ve Becerilerine Dair Görüşleri*

Katılımcılara, stajyer öğretmenlerin davranış kontrolüne yönelik bilgi ve becerilerindeki yeterlikleri sorulmuştur. Bulgular incelendiğinde katılımcılardan Ö1, Ö2, Ö4 ve Ö5 davranış sağaltımı konusunda stajyer öğretmenlerin bir dizi sorunla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Katılımcılardan Ö1, stajyerlerin davranış kontrolüne dair belli oranda teorik bilgileri olmasına karşın, deneyim eksikliğinden kaynaklı sorunların, etkili bir davranış kontrol süreci yürütmenin önüne geçtiğini söylemiştir. Ö1'in konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir: “Davranış kontrolü ile ilgili yani ne kadar teorik bilgiye sahip olsa da stajyer, nerede hangi tekniği ve yöntemi kullanacağı konusunda elbette sıkıntılar var. Çünkü çok fazla öğrenci ile karşı karşıya gelmediği için ya da problem davranış çeşitliliği ile karşı karşıya gelmediği için ve atıyorum tırnak yeme davranışından bahsedeyim. Mesela öğrenci işte tırnak yiyor ne yapması gerektiği ile ilgili kafasında mesela soru işaretleri oluyor ‘Hocam görmezden mi gelsem ya da işte alternatif bir davranış mı versem öğrenciye?’ gibi bu tarz sıkıntılar oluyor. Yine bunun da ben deneyim ile artacağını düşünüyorum. Yani ne kadar çok problem davranış çeşitliliği görürse ne kadar farklı öğrenci görürse o anlamda o kadar iyi olacağını düşünüyorum.” Katılımcılardan Ö2, problem davranışın tespiti konusunda sorun yaşanmamasına karşın, sağaltım planı hazırlama ve pekiştirme

tarifeleri konusundaki bilgi eksikliğine şu sözlerle dikkat çekmiştir: “Şöyle söyleyeyim ya pekiştireç tarifeleri hakkında zaten özellikle bu dönemkilerin pek fazla bilgisi yoktu. Ben etkin olarak kullanabileceklerine inanmıyorum. Problem davranış belirlemede bir sorun olmaz. Evet, bu çocuğun atıyorum işte vurma davranışı var veya yerinden kalkma, problem davranışı belirlemede herhangi sıkıntımız yok belirlerler. Ancak sağaltım planı hazırlama konusunda ciddi sıkıntılar yaşadık. “Katılımcılardan Ö5 ise gözlemlerin sistemli bir şekilde kayda geçirilmesi ile alakalı aksaklıklar olduğunu ve bu durumun etkili bir davranış kontrol sürecinin önüne geçtiğini belirtmiştir. Katılımcının konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir: “Problem davranışın tespitiyle alakalı olarak evet, belli bir gözlem yetenekleri var sınıfta olan bazı şeylerin farkındalar ama bunu sistemli bir şekilde kayda döndürme konusunda önemli eksiklikleri vardı. E haliyle kayda dökülmeyen gözlemlerden etkili veri elde etmek olanaksız. Davranış ne zaman sergilendi, öncül koşullar nelerdi, ne oranda ve sıklıkta gerçekleşti bunları kayda dökme konusunda yeterli olduklarını söyleyemem. Davranış kontrolü UDA dediğimiz kapsamlı bir sistemle sağlanır, fakat daha en başından problem davranış net bir şekilde tanımlanamayınca uygun tepki geliştirmelerinden ve bunun sürekliliğinden bahsetmem mümkün olmuyor.” (Ö5).

Stajyer öğretmenlerin davranış kontrolü yeterliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmen adaylarının bu alanda birtakım kısıtlılıkları olduğu görülmektedir. Deneyim eksikliği, teorik eksiklikler ve sistemsizlik gibi sebeplerin buna yol açtığı söylenebilir.

- *Katılımcıların, Stajyer Öğretmenlerin Sınıf Yönetimleri Hakkında Yeterliklerine Dair Görüşleri*

Sınıf yönetimi konusu; uygun yöntem/teknik ve materyal seçimi, fiziki ortamı uyarlayabilme ve öğretim sürecini yönetebilme alt başlıklarında ele alınmıştır. Katılımcılara, mezun öğrencilerin sınıf yönetimi becerileri bu alt başlıklar çerçevesinde sorulduğunda katılımcılardan Ö1, Ö2 ve Ö5 sınıf yönetimi konusunda deneyim eksikliğinden kaynaklı problemlere şu ifadelerle değinmişlerdir: “Sınıf yönetimi dediğimiz şey bence zaten tecrübeyle sabit bir şey. Yani ilk zamanlarda mesela hani bu tam işte toyluk zamanlarımda çok sıkıntılar oluyordu. Yani bazen böyle evet yani gerçekten çok yorgun veya yapamayacak

hissiyle gidiyordum. Aynı şeyi ben stajyerlerde de fark ediyorum ya hocam ben yedi öğrenci ile işte iki öğretmen de olsak nasıl baş edeceğim? Yani gençler evet çabalılar yapmaya çalışıyorlar ama zaten yapmaya çalıştıkları iş kolay bir iş değil. Tek bir unsuru yok ya tek bir değişkeni yok yani bu olayın, bir sürü değişken olduğu için böyle devamlı sosyal uyaranlara karşı acayip bir alıcılarının açık olması lazım. Yani burada bu çocuk ona kalem batırabilir, ona müdahale etmen lazım, burada diğeri saçını çekiyor olabilir ya da birini birine bir şey sürüyor olabilir ya da o anda onunla ilgilenmen gerekiyor olabilir, altına kaçırıyor olabilir. Her daim böyle uyanık olman gerekiyor. Bu da kolay bir iş elbette değil yani. Gençler de bunun sıkıntısını yaşıyorlar.” (Ö1). Benzer şekilde deneyim eksikliğine dikkat çeken Ö2: “Şöyle bir şeyden bahsediyoruz, daha önce hiç öğretim yapmamış ve bir iki kere işte bunu gözlemlemiş herhangi biri zaten çok etkili bir şekilde bir öğretim yapamaz. Yani bu tamamen deneyimle ve yaptıkça öğrenebileceğiniz ve yaptıkça etkin bir şekilde katılım sağlayabileceğiniz bir durum.” sözleriyle bu saptamayı ortaya koymuştur. Öğretmenlerden Ö5, deneyim eksikliğiyle birlikte üniversite eğitimindeki yetersizliklere “Öğrenme-öğretme sürecini yönetebilme konusunda; başlarda bir öğretim oturumunu tamamlayabildiklerine çok şahit olmadım fakat zaman ilerledikçe oturumları tamamlayabildiklerini gözlemledim. Bu konuda da üniversitenin öğrenciye kattıklarını yetersiz görüyorum, stajyerler ancak ve ancak belli bir süre bizleri gözlemledikten sonra bizden öğrenebildikleri kadarıyla bir öğretim oturumunu yönetme becerisi kazanabildiler diyebilirim. Bu noktada stajyerlerin, danışman öğretmenlerin bilgi ve birikim düzeyine bel bağlamak durumunda kaldıklarını söyleyebilirim.” sözleriyle dikkat çekmiştir. Bunların yanısıra Ö3, mezun öğrencilerin yalnızca öğretim yapacağı öğrenciye odaklandıklarını, sınıftaki diğer uyaranların göz ardı edildiğini “Şöyle söyleyeyim sadece seçtikleri öğrenciye çok odaklandılar. Hani mesela çalıştığı öğrenciyi alıyor, akademik veya sosyal bir beceri çalışıyor ama diğer öğrenci mesela o esnada boş kaldığı için problem davranış çıkarıyor, geziyor, ağlıyor belki. Hani o konuda biraz sıkıntı hani belki de dediğim gibi yine not kaygısı, aman işte ben bu çocukla bu çalışmalarını yapayım bitireyim kaygısıyla oluyor ama sınıf yönetiminde biraz eksiklikleri olduğunu gördüm ben.” sözleriyle dile getirmiştir.

Mezun öğrencilerin fiziki anlamda uygun öğrenme ortamları oluşturabilme yeterlikleriyle alakalı olarak staj danışman öğretmenlerinden Ö2 ve Ö4 olumlu yönde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerden Ö2 bu konuda “*Şöyle anlatayım yani ortamı kesinlikle ayarlarlar fiziki ortam sağlarlar.*” derken, Ö4: “*Oluşturabiliyor hocam nedir mesela hani fasulye masamız var ondan sonra normal sınıflarda kullanılan yüksek masa var. Çocuğa uygun olan sandalyeler var. Bunları belirleyip çocuğu gerekli köşeye alma, karşısına oturması gerekiyorsa karşısına, yanına oturması gerekiyorsa yanına oturuyor*” sözlerini dile getirmiştir. Öğretmenlerden Ö3 ve Ö5 ise uygun fiziki ortamın oluşturulması konusunda mezun öğrencilerin kontrolü dışındaki bazı sorunlara şu şekilde değinmişlerdir: “*Özel eğitim sınıflarını biliyorsunuz her zaman kenara köşeye atılan işte uygun olmayan sınıflar oluyor genelde. Hala bu oturmuş değil o sebeple ellerinden geldiğince yalıtıma çalıştılar sınıftan ama mümkün olduğunca. Biraz da sanırım okulun donanımı ile alakasının donanımıyla alakalı ama ellerinden geldiğince yapmaya çalıştılar bu durum.*” (Ö3). “*Öğrenme ortamları konusunda zaten şöyle bir durum var, ben 20 yıldır MEB kurumlarında öğretmenlik görevimi sürdürüyorum. Maalesef hiçbir zaman fiziki şartları tam oturmuş bir sınıfta görev yapmadım, her gittiğim okulda kendim sınıfın fiziki koşullarını düzeltmeye çabaladım, yeri geldi materyalleri kendim temin ettim yeri geldi sınıfın temizliğini kendim yaptım. E durum böyle olunca stajyer öğrencilerden de bu konuda tam anlamıyla etkili bir öğrenme ortamı oluşturmasını beklemek biraz haksızlık olur.*” (Ö5). Öğretmenlerden Ö1 ise mezun öğrencilere bu konuda iş düşmediğini, sınıfın fiziki yapısının hali hazırda olması gerektiği gibi olduğuna “*O anlamda ben kendi sınıfım adına şöyle bir şansımız var. Bizim küçük de olsa bireysel bir çalışma odamız var minik bir oda ama yani orada işte çok fazla sosyal uyarının olmadığı, çok fazla çocuğun dikkatini dağıtacak herhangi nesnenin ya da işte bu tarzı oyuncakların vesairenin olmadığı uygun ortamımız var.*” sözleriyle vurgu yapmıştır.

Öğretimde kullanılacak yöntem/teknik ve materyal seçimi konusunda ise Ö1 ve Ö5 olumsuz görüş bildirmişlerdir. Konu hakkında Ö1 şunları dile getirmiştir: “*Mesela geliyor bir şeyin öğretimi yapacak aslında onun öğretimini yapması için onun sadece işte bir kalem kağıt ya da o anda hani tek bir materyal yeterli onun için, ondan sonra başka bir şeyin öğretimini yapacak aslında anlatıyorum ona*

diyorum ki bak bu materyal işlevsel bir materyal yani bununla geometrik şekil de çalışabilirsin, bununla işte eşleştirme de çalışabilirsin. Yani bu diyorum mesela birçok amaca hizmet eden bir materyal. Ama şöyle oluyor, insanda öyle olur ya, hani çocuklar oyuncakların hepsini döker, böyle bakar hangisini yapacağım işte falan filan bu sefer yanına mesela yanına iki, üç kutu materyali alıyor, çocuğun olan dikkatini de dağıtıyor ondan sonra mesela anlatıyorum diyorum ki şu masanın altında mesela materyalin olacak sen basamak basamak çıkartacaksın materyalini yani.” (Ö1). Öğretmenlerden Ö5 ise “Uygun yöntem-teknik ve materyal seçiminde önemli sıkıntılar var. Zira stajyerler özel eğitimde kullanılan yöntem-tekniklere teorik anlamda hâkim değiller. Bununla birlikte öğrenci özelliklerini tam olarak tanımlayamamaları ve öğretim programında yer alan kazanımlardan haberdar olmamaları gerçekleri de var. Hal böyle olunca uygun yöntem-teknik ve materyal seçiminden söz etmek mümkün olmuyor.” sözleriyle konu hakkındaki olumsuz düşüncelerini dile getirmiştir. Öğretmenlerden Ö3 ve Ö4 ise mezun öğrencilerin bu anlamda yeterli olduklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin konu hakkındaki görüşleri ise şu şekildedir: “Kesinlikle bu konuda çok iyilerdi hatta materyalleri biz çok masraf yapmayın, hani çok abartmayın, sınıfta olan malzemelere yönelik şeyler yapabilirsiniz dememize rağmen kendi ellerinden geldiğince materyallerin uygun şekilde yöntem ve tekniğe uygun şekilde hazırladılar ve kullandılar.” (Ö3). Benzer şekilde görüş bildiren Ö4 ise konu hakkında: “Çok yaratıcı ve değişik materyaller getiriyor aynı zamanda çocuğu güdüleme için hani hepsinde şimdiki çocuklarımızın kendi çocuklarımız da öyle mesela hani telefon video çok etkili, internet çok etkili. Bu güdülemeyi hemen mesela videoyla kısa bir video izletip maviyi öğretirken ya da kırmızıyı ya da diyelim hayvan seslerin, taklit edecek mesela hemen oradan bir video ile pekiştiriyor, güdülüyor, dikkatini çekiyor. Gerçekten bu anlamda çok iyiler, çok yaratıcılar hani materyal hazırlama, kullanma, nasıl kullanacağını bilme, pekiştireci yine nasıl kullanacağını ne sıklıkla kullanacağını her anlamda çok iyiler.” sözlerini dile getirmiştir.

- *Katılımcıların, Stajyer Öğretmenlerin Bilişim Teknolojileri Hakkında Yeterlikleri ve Bunun Sınıf Ortamına Aktarımına Dair Görüşleri*

Katılımcılara stajyer öğretmenlerin bilişim teknolojileri konusundaki yeterlikleri ve bunlardan sınıfta yararlanma durumları sorulmuştur. Katılımcılardan Ö3 ve Ö4 stajyer öğretmenlerin genel teknolojik birikimlerinin ve bunu sınıf ortamına aktarabilme becerilerinin iyi düzeyde olduğunu şu sözlerle dile getirmişlerdir: *“Şöyle söyleyeyim sanırım bir dersleri var daha böyle online çevrimiçi materyaller hazırladıklarını duydum ben. Tabi bunu bizim sınıfta kullanamadılar ama akıllı tahtamızı olabildiğince çocuklarla beraber kullanmaya çalıştılar seçtikleri amaçlara yönelik. Yani kendi dönemimi düşünüyorum, şu anki dönemi düşünüyorum sanırım bilişim teknolojileri ile ilgili daha donanımlı geliyorlar.”* (Ö3). *“Dediğim gibi işte hocam biraz önce dedim ya video, akıllı telefon, akıllı tahta çok etkin kullanıyorlar bizlerden çok çok daha iyiler. Yani bu konuda çok etkin kullanıyor çocuğu nerede nasıl etkileyeceğini biliyor yani neleri kullanacağını çok iyi biliyor, hâkimler yani bayağı hâkimler bizden çok çok daha iyiler.”* (Ö4). Katılımcılardan Ö2 ve Ö5 stajyer öğretmenlerin genel teknolojik düzeylerinin iyi olmasına karşın uygulama sınıflarındaki olanaksızlıkların ve öğrenci özelliklerinin bunu sergileyebilmelerine engel olduğunu şu şekilde ifade etmişlerdir: *“Hocam şimdi bunu gözlemlemedim yine bu konu hakkında bir şey söyleyemem çünkü dediğim gibi öğrencim ağır otizme sahip olduğu için stajyerlerin de zaten bilişim teknolojisini aktif bir şekilde kullanması söz konusu olmadı. Teknolojik düzeyleri zaten çağımız gereği iyi yani ama kullanımı.”*(Ö2). *“Genel teknolojik düzeyleri hakkında, zaten çağımızın da gerekliliği olduğu göz önünde bulundurulduğunda iyi düzeyde oldukları söylenebilir. Fakat bunu sınıf ortamına aktarma konusunda okulun teknolojik olanakları anlamında bir takım kısıtlılıklarla karşılaştıkları bir gerçek. Ama burada kendi isteksizliklerini de göz ardı etmemekte fayda var. Çünkü bir yerde bu teknolojik kısıtlılıkları bahane haline dönüşebiliyor.”* (Ö5). Katılımcılardan Ö1’de stajyer öğretmenlerin teknolojik birikimlerinin iyi düzeyde olduğunu fakat bunun sınıf ortamına aktarımı konusundaki deneyim eksikliğinden kaynaklanan sorunlara şu sözlerle dikkat çekmiştir: *“Şöyle ben dediğim gibi Z kuşağı dediğimiz kuşak teknolojiye gerçekten çok açık. Teknolojinin her şeyini bilen zaman zaman bizlerin bile yardım istediğimiz stajyerlerim vardı ‘ya şunu nasıl yapalım bunu nasıl yapalım?’*

gibi. Bu gerçekten umut vadediyor. Buna ben sahip olduklarını görüyorum fakat yine dediğim gibi aynı şeye geleceğiz. Yani şu an var kafalarında fikirler ama mesela işte atıyorum hangi teknoloji ile ilgili olan hangi kısmı bizim çocuklara bir öğretim yaparken kullanabilirim noktasında sıkıntılar var” (Ö1).

Stajyer öğretmenlerin bilişim teknolojileri yeterlikleri ve bunun sınıfa aktarımı konusunda katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, stajyer öğretmenlerin teknolojik düzeylerinin iyi durumda olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bazı uygulama sınıflarındaki teknolojik olanaksızlıkların ve özel gereksinimli öğrenci durumlarının, bilişim teknolojilerinin sınıfa aktarımı konusundaki yaratıcılığa engel olduğu söylenebilir.

- *Katılımcıların, Stajyer Öğretmenlerin Çevresel Görüşlere Karşı Açıklığına Dair Düşünceleri*

Katılımcılara stajyer öğretmenlerin eleştiriye açık olma durumları ve sorumluluk bilincine dair görüşleri sorulmuştur. Elde edilen bulgular incelendiğinde katılımcılardan Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö4 stajyer öğretmenlerin çevresel görüşleri dikkate aldıkları ve mesleki gelişim anlamında istekli olduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir: “*Yani onu dert edinmiş kendi mesai saati haricinde bir zaman diliminde o çocuğun gelişimini önemseyerek onun için bir şey ortaya koymuş. Evet, yani hani bizim buradaki mesela şu benim çok hoşuma gitti. Stajyerlerimden biri, öğrencinin sınıf içerisindeki bir durumunu dert edinerek mesela eve gidiyor evine ya da yurduna gidiyor öyle söyleyeyim. Bu gerçekten önemli bir şey benim için çok önemli bir boyut mesela o çocuğun üzerinde kafa yoruyor, düşünüyor ne yapabilirim, onun bu kazanımla ilgili mesela öğretimini kolaylaştıracak yani öğrenmesine fayda sağlayacak nasıl bir materyal yapayım diyor kendi kendine.” (Ö1). “Bunu çok dikkate alıyorlar. Çünkü verdiğimiz her dönüte olumlu tepkiler veriyorlar ve bizim yanlış gördüğümüz şeyleri ya da uygun görmediği şeyleri söylediğimizde hemen düzeltme eğilimine giriyorlar. Bu konu kesinlikle eleştiriye kapalı değiller veya kendini geliştirmek istemiyorlar diyemem. Kesinlikle kendini geliştirmek istiyorlar, eksikliklerini tamamlamak istiyorlar. Yani bu konuda olumlu bir şekilde ilerledik bütün dönem boyunca.” (Ö2). “Eleştiriye açık olduklarını düşünüyorum eğer hani bana yansıttıklarıyla düşündükleri şeyler aynı ise. Ben mesela*

değerlendirmeler sonucunda onlara hani benim naçizane fikrim böyle yaparsanız daha iyi olur, bunu burada yapmamanız gerekiyordu diye belli başlı uyarılarımı yaptım, bunları dikkate aldılar bir sonraki çalışmalarında. mesela, şöyle söyleyeyim mesleki yeterlik anlamında mesela sürekli seminerlere katılmaya çalışıyorlar, kendilerini bu alanda daha iyi yerlerde görmek istediklerini söylüyorlar.” (Ö3). “Ama kendi öğrendikleri teorileri birleştirip ya da ‘öğretmenin yöntemi, şu öğretmenin yöntemi şöyleydi, şöyle yapıyor da bu çocukla bu işe yarıyor demek ki, ben de onu aldım hocam tamam.’ Hani eleştiriye açıklar alabiliyorlar ama genel yapı olarak da kendi bildiklerini okumaya daha meyilli gibiler bence öyle de olması gerekiyor. Yani farklı tarzlardan etkilenecek kendi tarzlarını oluşturacak çocuklar diyeyim.” (Ö4). Katılımcılardan Ö5 ise stajyer öğretmenlerin eleştirileri dinlediklerini fakat bunların tam olarak içselleştirilmediğini, sorumluluk konusunda ise yine problemler olduğuna değinmiştir. Katılımcının konu hakkındaki görüşleri şu şekildedir: “Eleştirel anlamda evet onlara verdiğimiz dönütleri dinliyorlar fakat bunun sadece dinleme boyutunda kaldığını ve tam anlamıyla benimsemediklerini düşünüyorum. Sorumluluk bilincine gelecek olursak zaten baştan beri anlattığım eksiklikler düşünülünce verimsizlik durumları sorumluluk bilincinin oturamamasını da beraberinde getiriyor.” (Ö5).

Stajyer öğretmenlerin çevresel görüşlere açık olma durumlarına yönelik katılımcı görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, stajyer öğretmenlerin eleştiriye açık oldukları ve kendilerini geliştirmeye yönelik sorumluluk bilinçlerinin iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bazı durumlarda eleştirilerin benimsenmesi konusunda kısıtlılıklar olabildiği ve kendilerini yetersiz hissetmelerinden kaynaklanan isteksizlik durumu gözlenebilmektedir.

SONUÇ

Bu bölümde sırasıyla programın bağlam, girdi, süreç ve çıktı boyutlarına yönelik olarak araştırmanın nitel ve nicel verilerinden ulaşılan sonuçlarına yer verilmiştir. Araştırmanın, alt problemlere göre şekillenen bu kısmı, sırasıyla her bir boyuta ilişkin akademisyen ve mezun öğrenci görüşleri, önce genel sonuçlar, ardından değişkenlere göre çeşitlenen sonuçlar olacak şekilde tasarlanmıştır.

- *Bağlam Boyutuna İlişkin Akademisyen Sonuçları*

Akademisyenlerden elde edilen bulgular incelendiğinde katılmıyorum düzeyinde olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu araştırmada akademisyen verilerinin sağlanmasında kullanılmak için geliştirilen ölçekte, bağlam boyutunun temsilinde yararlanıcı ihtiyaçlarına odaklanılmıştır ve bu doğrultuda ihtiyaçların karşılanması için ayrılan sürelerin ve içeriklerin yeterliğine ilişkin akademisyen görüşleri irdelenmiştir. Bunun sonucunda akademisyenlerin; programın, mezun öğrenci ihtiyaçlarını karşılamak konusunda yetersiz kaldığını düşündükleri söylenebilir. Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın, özel eğitime ilişkin alt dalların tamamına yönelik yeterli özel alan bilgisini karşılayamadığı görüşü, akademisyenlerin üzerinde en çok hemfikir olduğu konu olmuştur. Alanyazın incelendiğinde Ulay (2018)'ın özel eğitim akademisyenlerinin görüşleri doğrultusunda yürüttüğü çalışmada, alt dallardan olan zihin engelliler özel alan derslerinin sayısı, süre ve içerik bakımından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır ve bu anlamda araştırmalarda ulaşılan sonuçlar benzerlik göstermektedir. Araştırmadan ulaşılan diğer bir sonuçta akademisyenlerin, programa ayrılan toplam sürenin yetersiz olduğunu düşündükleri görülmektedir. Benzer şekilde Filiz, Şahin, Tufan ve Karaahmetoğlu (2018)'nin çalışmalarında da lisans programının süresinin yetersiz olduğunu düşünen akademisyen görüşleri dikkat çekmektedir ve bu bulguların birbirini doğruladığı söylenebilir.

Akademisyen görüşleri çeşitli değişkenler açısından incelendiğinde; cinsiyet değişkeni açısından kadın ve erkek akademisyen görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı ve her iki grubun da katılmıyorum düzeyinde olumsuz görüş bildirdikleri, yine de erkek akademisyen görüşlerinin kadınlara oranla nispeten daha olumlu olduğu görülmektedir. Diğer bir değişkende lisans

mezuniyet alanına göre akademisyen görüşlerinde anlamlı farklılaşmanın olmadığı, her iki grup görüşünün de katılmıyorum düzeyinde olumsuz olduğu, lisans mezuniyet alanı özel eğitim olan akademisyenlerin, diğer lisans programlarından mezun olmuş akademisyenlere oranla daha olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir.

Akademisyenlik tecrübe yılına göre ise bütün grupların katılmıyorum düzeyinde olumsuz görüş bildirdikleri, bununla birlikte mesleki deneyim yılı 11-15 yıl olan akademisyen görüşlerinin, mesleki deneyimi 16 yıl ve üzeri olan akademisyenlere oranla pozitif yönde ve anlamlı farklılaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca 16 yıl ve üzeri mesleki tecrübeye sahip akademisyenlerin diğer bütün gruplardan daha olumsuz görüşte olduğu görülmektedir. Buna sebep olarak katılımcılarda yıllar içinde gelişebilen tükenmişlik durumunun, programa yönelik bakış açılarını da olumsuz etkileyebileceği düşünülmektedir. Literatürde akademisyenlerin mesleki kıdemleri ile tükenmişlik düzeyleri arasında anlamlı ilişki olduğuna değinen güncel sayılabilecek birçok çalışma mevcuttur (Ayaz, 2016; Öztürk, 2019; Uslu & Acar, 2020). Bu açıdan düşünüldüğünde ilgili sonucun sebebi buna bağlanabilir. Buna karşın mesleki tecrübe ile tükenmişlik düzeyi arasında ters yönlü ilişki olduğuna işaret eden çalışmalar da mevcuttur (Ardıç & Polatçı, 2008; Doğan, Demir & Türkmen, 2015; İraz & Ganiyusufoğlu, 2011).

- *Bağlam Boyutuna İlişkin Mezun Öğrenci Sonuçları*

Veriler incelendiğinde mezun öğrencilerin kararsız düzeyde görüş bildirdikleri görülmektedir. Akademisyen ölçeğinde olduğu gibi mezunlara yönelik hazırlanan ölçekte de bağlam boyutu, yararlanıcı ihtiyaçlarına ilişkin maddeler ile temsil edilmiştir. Burada ise programın; mezun öğrenciler için özel alan bilgisi, öğretmenlik meslek bilgisi, genel kültür/genel yetenek bilgisi konularındaki var olan ihtiyaçlara cevap verme düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır ve bölüm mezun öğrencilerinin tüm bu alanlarda programın kendi ihtiyaçlarına cevap verebilmesi konusunda kararsız görüşte oldukları görülmektedir. Aydın ve Şentürk (2021)'ün çalışmalarında da bölüde öğrenim görenlerin, programın mesleki yeterliklere tam olarak cevap veremediğini düşündükleri görülmektedir. Bu açıdan araştırma sonuçlarının birbiri ile benzer

olduğu söylenebilir. Bununla birlikte bölümde öğrenim görenlerin mesleki yeterlik anlamında kendilerini iyi düzeyde gördükleri çalışmalar da (Ergül, Baydık & Demir, 2013; Nougaret, Scruggs & Mastropieri, 2005; Öğülmüş, 2014) mevcuttur. Bu farklılaşmaya sebep olarak ise, Öğülmüş (2014)'ün ve Ergül, Baydık ve Demir (2013)'in çalışmalarında mezun öğrencilerin, program özelliklerine değil kendi yeterliklerine ilişkin görüş bildirmeleri ve dolayısıyla objektiflik konusunda kendileri lehine bir miktar sapma olabileceği düşünülmektedir.

Değişkenler açısından incelendiğinde; kadın ve erkek mezun öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı, her iki grubun da kararsızım düzeyinde görüş bildirdikleri ve bu görüş düzeylerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülmektedir. Kaynaştırma uygulamalarına yüzyüze veya çevrimiçi katılım durumuna göre mezun öğrenci görüşlerinde herhangi bir anlamlı farklılaşma olmadığı, her iki grubun da kararsız düzeyde görüş bildirdikleri ve bu görüş düzeylerinin birbiriyle neredeyse tamamen aynı olduğu görülmektedir. Öğretmenlik uygulamalarına yüzyüze veya çevrimiçi katılım durumuna göre mezun öğrenci görüşlerinde herhangi bir anlamlı farklılaşmanın olmadığı, her iki grubun da kararsız düzeyde görüş bildirdikleri ve bu görüş düzeylerinin yine birbiriyle neredeyse tamamen aynı olduğu görülmektedir.

Mezun öğrencilerin ikinci üniversiteye göre görüşlerine gelindiğinde daha önce başka bir lisans programında öğrenim görenlerin lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşma olduğu dikkat çekmektedir. Buna göre ikinci üniversitesini okuyanlar katılıyorum düzeyinde olumlu görüş bildirirken, daha önce herhangi bir lisans programında öğrenim görmeyen mezun öğrenci görüşlerinin ise kararsız düzeyde kaldığı görülmektedir. Bu araştırmaya katılan 339 bölüm mezunundan 116'sı geçmişte başka bir bölümden mezun olduğunu belirtmiştir ve bu yüzde 34 gibi hiç de azımsanamayacak bir dilimi temsil etmektedir. Yapılan bir başka araştırmada Afat ve Çiçek (2019) ikinci üniversitesini okuyan Özel Eğitim Bölümü mezun öğrencilerinin içinden de yüzde 35'inin yine bir başka eğitim fakültesi bölümünden mezun olduğu belirlenmiştir. Bu durum göz önünde bulundurulduğunda katılımcıların öğretmenlik programı edinimlerine ilişkin geçmiş bilgi ve yaşantı birikimlerinin buradaki görüşlerine olumlu şekilde yansıdığı düşünülmektedir.

- *Girdi Boyutuna İlişkin Akademisyen Sonuçları*

Elde edilen veriler incelendiğinde akademisyenlerin, boyutun etkililiğine ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Akademisyen görüşlerine yönelik hazırlanan ölçek, CIPP girdi boyutunun; paydaşlar, bütçe ve araştırma alt aşamalarına yönelik veri sağlanmasına hizmet etmektedir. Aynı ayrı ele alacak olursak akademisyenlerin, bölüme kayıtlı öğrencilerin program için gerekli ön koşul düzeyine uygun olarak seçilmediklerini düşündükleri söylenebilir. Conderman, Morin ve Stephens (2016) da özel eğitim bölümüne öğrenci seçiminde gerekli hassasiyetin gösterilmesi konusunda endişelerini dile getirmişlerdir. Ataman (2008)'da yayımladığı makalede bu konuya değinerek, öğretmen adaylarının bölüme seçilmesinde gerekli titizliğin gösterilmediğini dile getirmiştir. Ülkemizde uygulanan merkezi sınav sistemleri göz önünde bulundurulduğunda, bu durum üstesinden gelinmesi güç bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Bir diğer maddede akademisyenlerin; ekipman, tesis, malzeme ve teknolojik olanakların oluşturulması için programa gerekli bütçenin ayrılmadığı görüşüne sahip oldukları görülmektedir. Filiz, Şahin, Tufan ve Karaahmetoğlu (2018)'nin da çalışmalarında akademisyenler, birleştirilmiş Özel Öğretim Öğretmenliği Lisans Programı'nın altyapı açısından yetersiz oluşuna değinmişlerdir. Buna sebep olarak özel eğitim programlarının aceleci bir şekilde birleştirilmesi gösterilebilecekken; Özyürek (2008)'in özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilme sürecindeki sorunlara odaklanılan çalışmasında eski programın da altyapı ve tesis açısından yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Girdi boyutunun temsilinde en yüksek görüş düzeyine ulaşan ise akademisyenlerin bilimsel toplantılara katılımlarının fakülte yönetimince desteklenme düzeyinin sorgulandığı maddedir. Aydın (2006) da yürüttüğü çalışmada fakülte yönetimlerinin bilimsel yayınlara verdiği önemi ortaya koymuştur. Ayrıca Erol ve Apaydın (2017) ülkemizde 2002 tarihinden itibaren yükseköğretim kurumlarının etkin olarak yer aldığı Bilimsel Araştırma Projeleri (BAP)'nin kurulması ile birlikte bu desteğin giderek arttığına dikkat çekmişlerdir. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda fakülte yönetimlerinin bilimsel toplantılara katılım konusunda akademisyenleri desteklediklerinden söz edilebilir. Fakat yine de akademisyen görüşlerinin kararsız düzeyde kalması, fakülte yönetimlerinin bu desteğinin, toplantılara katılımlara engel olmamakla mı sınırlı kaldığı sorularını akıllara getirmektedir.

Cinsiyet değişkeni bakımından incelendiğinde, kadın ve erkek akademisyen görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, her iki akademisyen görüşünde birbirine oldukça yakın ve katılmıyorum düzeyinde olumsuz olduğu tespit edilmiştir. Lisans mezuniyet alanları dikkate alındığında, özel eğitim bölümlerinden lisans mezunu olmuş akademisyen görüşlerinin diğer bölümlerden mezun olan akademisyen görüşleri ile aralarında herhangi bir anlamlı farklılaşma olmadığı, her iki akademisyen görüşünde katılmıyorum düzeyinde olumsuz olduğu görülmektedir. Diğer bir değişken olan akademisyenlik tecrübe yılına göre ise grupların görüşleri arasında herhangi bir anlamlı farklılaşma olmadığı, bununla birlikte tüm gruplar katılmıyorum düzeyinde görüş bildirirken yalnızca mesleki deneyimi 0-5 yıl arasında olan akademisyenlerin kararsız düzeyde görüş bildirdikleri görülmektedir. Yine de bu sonucun, “katılmıyorum” düzeyinin üst sınır puanına oldukça yakın olduğu görülmektedir.

- *Girdi Boyutuna İlişkin Mezun Öğrenci Sonuçları*

Elde edilen veriler incelendiğinde mezun öğrencilerin, boyutun etkililiğine ilişkin olumlu görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Mezun öğrencilere yönelik hazırlanan ölçek, CIPP girdi boyutunun; paydaşlar ve stratejiler alt aşamalarına yönelik veri sağlanmasına hizmet etmektedir. Görüşlere bakıldığında mezun öğrencilerin; işlenmesi gereken konu sayısını ideal düzeyde gördükleri ve programda yer alan derslerin mantıksal sıraya göre verildiğini düşündükleri görülmektedir. Mezun öğrencilerin bir sonraki derse hazırlanmak için yeterli zamanı bulabilmeleri konusunda ise kararsız düzeyde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Akademisyenlerin bağlam boyutu görüşlerinde programa ayrılan toplan sürenin yetersizliğine ilişkin görüş bildirdikleri ve dolayısıyla araştırmanın bu sonuçlarının birbirleri ile ilişkilendirilebilir nitelikte olduğu düşünülmektedir. Diğer bir maddeye verilen yanıtlar incelendiğinde mezun öğrenciler dersleri ilgi çekici nitelikte görmektedirler. Buna karşın alanyazını incelendiğinde bazı çalışmalarda mezun öğrencilerin bölümde okutulan derslerin; sayı, konu ve/veya içerik bazında zenginleştirilmesi gerektiğini düşündükleri çalışmalar göze çarpmaktadır (Dedeoğlu, Durali & Tanrıverdi Kış, 2004; Karasu, Aykut & Yılmaz, 2014).

Değişkenlere göre mezun öğrenci görüşleri incelendiğinde; kadın ve erkek mezun öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı ve her iki

grubun da katılıyorum düzeyinde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Diğer bir değişkende ikinci üniversitesini okuyan mezun öğrenci görüşleri ile daha önce başka bir lisans mezuniyeti olmayanların görüşleri arasında herhangi bir anlamlı farklılaşma olmadığı ve her iki grubun da katılıyorum düzeyinde olumlu görüş bildirdikleri tespit edilmiştir.

Kaynaştırma uygulamalarına yüzyüze veya çevrimiçi katılım durumlarına göre görüşlerde anlamlı bir farklılaşma olmamasına karşın kaynaştırma uygulamalarına çevrimiçi katılan mezun öğrenci görüşleri kararsızım düzeyinde kalırken, yüzyüze katılan mezun öğrenci görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olumlu olduğu görülmektedir. Öğretmenlik uygulamalarına yüzyüze veya çevrimiçi katılım durumlarına göre görüşlerde anlamlı bir farklılaşma olmamasına karşın öğretmenlik uygulamalarına çevrimiçi katılan mezun öğrenci görüşleri kararsızım düzeyinde kalırken, yüzyüze katılan mezun öğrenci görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olumlu olduğu görülmektedir.

- *Süreç Boyutuna İlişkin Akademisyen Sonuçları*

Elde edilen veriler incelendiğinde akademisyenlerin, süreç boyutunu programın en işler yönü olarak gördükleri söylenebilir. Yine de buna rağmen akademisyen görüşlerinin kararsız düzeyde kaldığı görülmektedir. Akademisyenlere yönelik hazırlanan ölçekte, CIPP süreç boyutunun; izleme ve geri dönüt alt aşamalarına yer verilmiştir. Akademisyenler programda uygulanan sınav sayısını yeterli görürken; akademisyen-öğrenci etkileşimi ve konu tekrarları alanlarında kararsız düşüncede görüş bildirmişlerdir. Ayrıca akademisyenler programda uygulanan sınavların ayırt edici olma özelliği konusunda kararsız düzeyde görüş bildirirken ilgili madde süreç boyutunun temsiline en düşük ortalamayı almıştır. Mazo ve diğerleri (2018) CIPP modelini kullanarak Kolombiya Üniversitesi Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nı değerlendirdikleri çalışmada, programda uygulanan öğrenci değerlendirmelerinin daha etkili bir şekilde yapılması gerekliliğini ortaya koymuşlardır.

Değişkenler açısından akademisyen görüşleri incelendiğinde kadın ve erkek akademisyen görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı fakat kadın akademisyen görüşleri katılıyorum düzeyinde olumlu iken erkek akademisyen görüşlerinin kararsız düzeyde kaldığı tespit edilmiştir. Akademisyenlik tecrübe

yılına göre görüşlerde yine anlamlı bir farklılaşma olmamakla birlikte tüm gruplar kararsız düzeyde görüş bildirirken 11-15 yıl akademisyenlik deneyimine sahip olanların katılıyorum düzeyinde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir.

Lisans mezuniyet alanı değişkenine göre ise akademisyen görüşleri anlamlı farklılaşmamakla birlikte, lisans mezuniyet alanı özel eğitim olan akademisyenlerin, diğer lisans bölümlerinden mezun olan akademisyenlere oranla süreç boyutuna daha olumsuz yaklaştıkları belirlenmiştir. Lisans eğitimi özel eğitim bölümlerinde tamamlayan akademisyen görüşleri kararsız düzeyde kalırken, diğer lisans programlarından mezun akademisyen görüşlerinin katılıyorum düzeyinde olumlu olduğu görülmektedir.

- *Süreç Boyutu Mezun Öğrenci Sonuçları*

Veriler incelendiğinde mezun öğrencilerin kararsız düzeyde görüş bildirdikleri görülmektedir. Mezun öğrencilere yönelik hazırlanan ölçek, CIPP süreç boyutunun; geliştirme, izleme ve uygulama alt aşamalarına yönelik veri sağlamaktadır. Mezun öğrencilerden elde edilen bulgulara göre; programda gelişimi destekleyici etkinliklere yeterince yer verilmediği, mesleki bilgi ve yeteneklerin kullanılabileceği uygun fırsatların yeteri kadar oluşturulmadığı söylenebilir. Mezun öğrencilerin, program süresince motivasyon artırıcı etkinlikler düzenlenmesi ve akademisyenlerin derslerin kolay öğrenmeyi sağlayacak yöntem-teknikler kullanmaları konularında emin olamadıkları söylenebilir. Mezun öğrencilerin üzerinde en olumlu görüş bildirdikleri konu olarak ise programda grupla birlikte çalışmalara olanak tanıyan etkinliklerin mevcudiyeti yer almaktadır. Bütün bunların yanında süreç boyutu, mezun öğrencilerin en olumsuz görüş bildirdikleri program halkası olarak karşımıza çıkmaktadır. Akademisyenler ise programın süreç boyutuna en yüksek düzeyde görüş bildirmişlerdir. Bu anlamda mezun öğrenci ve akademisyen sonuçlarının taban tabana zıtlaştığı görülmektedir ve bu durumun üzerinde düşünülmesi gereken bir olgu olduğu söylenebilir.

Değişkenlere göre görüşler incelendiğinde kadın ve erkek mezun öğrenci görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı ve her iki grubun da kararsız düzeyde görüş bildirdikleri görülmektedir. Mezun olunan önceki üniversite

değişkeninde; ikinci üniversitesini okuyan mezun öğrenci görüşleri ile daha önce başka bir lisans mezuniyeti olmayanların görüşleri arasında da herhangi bir anlamlı farklılaşma bulunamamıştır ve her iki grubun da kararsız düzeyde görüş bildirdikleri tespit edilmiştir. Kaynaştırma uygulamalarına yüzyüze veya çevrimiçi katılım durumlarına göre görüşlerde anlamlı bir farklılaşma olmadığı ve her iki grubun da kararsız düzeyde görüş bildirdikleri görülmektedir. Öğretmenlik uygulamalarına yüzyüze veya çevrimiçi katılım durumlarına göre görüşlerde ise anlamlı bir farklılaşma olmadığı ve her iki grubun da kararsız düzeyde görüş bildirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

- *Çıktı Boyutuna İlişkin Akademisyen Sonuçları*

Veriler incelendiğinde akademisyenlerin kararsız düzeyde görüş bildirdikleri görülmektedir. Akademisyenlere yönelik geliştirilen ölçekte, CIPP çıktı boyutunda etkinlik ve taşınabilirlik aşamasına ilişkin maddeler yer almaktadır. Akademisyenlerin, programda mezun öğrencilerin şimdi ve gelecekteki mesleki gelişim ihtiyaçlarının karşılanabildiği konusunda kararsız oldukları görülmektedir. Rock ve diğerleri (2016) özel eğitim öğretmeni yetiştirme programı çerçevesinde aktarılan bilgi ve becerilerin yeterli olamayacağı, öğrencilerin gelecekteki ihtiyaçlarının güvence altına alınabilmesi adına yaşam boyu öğrenme felsefesinin üniversitelerce öğrencilere aşılması gereken bir olgu olduğunu belirtmişlerdir. Günümüzde bilginin değişim ve gelişim hızı düşünüldüğünde bu durumun herhangi bir düzenlemeden öte bir gereklilik olduğu söylenebilir. Diğer bir maddede ise mezun öğrencilerin edindiği bilgi ve becerilerin, sınıf ortamına aktarılabilirlik şeklinde düzenlenmesi konusunda akademisyenler yine kararsız düzeyde görüş bildirmişlerdir.

Veriler değişkenler açısından incelendiğinde, kadın ve erkek akademisyen görüşleri arasında anlamlı bir farklılığın oluşmadığı ve her iki grubun da kararsız düzeyde görüş bildirdikleri görülmektedir.

Diğer bir değişken olan akademisyenlik tecrübe yılına göre görüşlerde anlamlı farklılaşmalar görüldüğü, bu farklılıkların, 0-5 yıl deneyim sahibi olanlarla 16+ olanlar arasında ilk grubun lehine; 11-15 yıl deneyim sahibi olanlarla 16+ olanlar arasında 11-15 yıl deneyim sahibi olanların lehine olduğu

tespit edilmiştir. Ayrıca akademisyenlik tecrübe yılına göre tüm gruplar kararsız düzeyde görüş bildirirken yalnız 16 yıl ve üzeri mesleki deneyimi olan akademisyenlerin katılmıyorum düzeyinde olumsuz görüş bildirdikleri ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Lisans mezuniyet alanına göre akademisyen görüşlerinin, özel eğitim dışındaki programlardan lisans eğitimini tamamlayanlar lehine anlamlı farklılaştığı, fakat yine de her iki grup görüşlerinin kararsız düzeyde olduğu görülmektedir.

- *Çıktı Boyutuna İlişkin Mezun Öğrenci Sonuçları*

Veriler incelendiğinde mezun öğrencilerin katılıyorum düzeyinde olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Mezun öğrencilere yönelik geliştirilen ölçekte, CIPP çıktı boyutunda etkinlik aşamasına odaklanılmıştır. Mezun öğrencilerin programın en güçlü yanı olarak çıktı boyunu gördükleri söylenebilir. Boyutu temsil eden maddeler içinden, programın özel gereksinimli öğrencilerin gelişimlerini destekleyici tutum kazandırmasına yönelik madde, katılımcıların %75'inin üzerinden “katılıyorum” ve “tamamen katılıyorum” aralıklarında yanıt almıştır. Bu yönü ile madde, çıktı boyutunu temsil eden en yüksek ortalamaya sahip madde olma özelliği taşımaktadır. Alanyazındaki diğer araştırmalar (Akyıldız, 2017; Baştuğ, & Servi, 2021; Kargın, 2001; Pesen& Demirhan, 2021) incelendiğinde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı öğrencilerinin, diğer öğretmenlik bölümü öğrencilerine göre, özel gereksinimli öğrencilere yönelik daha yüksek düzeyde olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın, özel gereksinimli bireylere karşı olumlu tutum kazandırmada oldukça etkili olduğu söylenebilir. Bir diğer madde olan, mesleki yazışmalar ve resmi belgelerin düzenlenmesine ilişkin yeterlikleri sorgulayan madde ise, çıktı boyutunu temsil eden en düşük ortalamaya sahip madde olmasına karşın, bölüm mezun öğrencilerinin yine önemli çoğunluğunun (%34) “katılıyorum” yanıt aralığında görüş bildirdikleri görülmektedir. Bunların yanında bölüm mezunları, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın, özel eğitim alan yeterlikleri içerisinde; “iletişim becerileri”, “sosyal beceriler”, “okul, aile ve diğer meslek alanları ile işbirliği yapma”, “davranış yönetimi”, “etkili öğrenme ortamları oluşturma” ve “öğretme-öğrenme

sürecini yönetme” konularında varolan ihtiyaçlara olumlu anlamda yanıt verebildiğini düşünmektedirler. Alanyazında özel eğitim bölümü öğrencileriyle yürütülen diğer çalışmalarda da (Bayrakdar, Batık & Barut, 2016; Karabulut, Yandı & Kaya, 2018; Öğülmüş, 2014) öğretmen adaylarının kendilerini alan yeterlikleri konusunda iyi düzeyde hissettikleri görülmektedir. Ergül, Baydık ve Demir (2013) ise yürüttükleri çalışmada bölüm öğrencilerinin kendilerini genel anlamda yeterli görmelerinin yanında; akademik becerilerin öğretimi, otizm ve sınıf yönetimi alanlarında kendilerini yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Çıktı boyutuna ilişkin mezun öğrenci görüşleri incelendiğinde; cinsiyet, ikinci üniversite, kaynaştırma uygulamalarına katılım durumu ve öğretmenlik uygulamalarına katılım durumu değişkenlerine göre herhangi bir anlamlı farklılaşmanın olmadığı görülmektedir. Çıktı boyutunda mezun öğrenci görüşleri tüm değişkenler için “katılıyorum” düzey aralığında yer almıştır ve dolayısıyla mezun öğrencilerin bu anlamda Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nı yeterli gördükleri söylenebilir.

- *Çıktı Boyutuna İlişkin Staj Danışman Öğretmen Sonuçları*

Araştırmanın bu kısmında staj danışman öğretmenlerinden nitel yöntemlerle elde edilen bulgu sonuçları yer almaktadır. Staj danışman öğretmenleri, mezun öğrencilerin program edinimlerini yerinde gözlemleme fırsatı bulduklarından, onların bu hususta bize ilettiği görüşlerin, elde edilen sonuçları tamamlayıcı nitelikte olabileceği düşünülmektedir. Sonuçlar genel olarak her ne kadar programın çıktı boyutuyla ilişkili olsa da yarı yapılandırılmış görüşmelerin bizi götürdüğü noktalarda yer yer diğer boyutlarla (bağlam, girdi, süreç) alakalı saptamalar yapıldığı da görülmektedir. Program öğeleri arasındaki dinamik ilişki göz önünde bulundurulduğunda çıktı boyutuna ilişkin staj danışman öğretmenlerinden elde edilen sonuçların, diğer katılımcıların (akademisyen, mezun öğrenci) tüm boyutlardaki görüşlerinin anlamlandırılmasında kullanılmasının yersiz olmayacağı düşünülmektedir.

Çıktı boyutuna ilişkin staj danışman öğretmenlerinden elde edilen nitel bulgular incelendiğinde; staj danışman öğretmenlerinin, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere karşı olan tutum ve yaklaşımlarına yönelik olumlu

düşüncede oldukları görülmektedir. Yine çıktı boyutunda mezun öğrenci görüşlerinden elde edilen bulgularda da Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın, özel gereksinimli öğrencilerin gelişimini destekleyici tutum kazandırmasına ilişkin maddenin, en yüksek değere ulaşan ölçek maddesi olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmanın bu sonuçlarının birbirini desteklediği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde yürütülen birçok çalışmada (Akyıldız, 2017; Baştuğ & Servi, 2021; Kargın, 2001; Pesen & Demirhan, 2021) Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın, özel gereksinimli bireylere karşı tutumu olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Bunun yanı sıra Alptekin ve Batık (2013)'ın çalışmasında İtme Engelliler Öğretmenliği Bölümü'ne kayıtlı 1. sınıf öğrencilerinin dönem içersinide yürütülen “Özel Eğitim” dersi sonunda özel gereksinimli öğrencilere karşı, etki düzeyi açısından küçük fakat pozitif yönde anlamlı bir tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Etki yönü açısından ortaklık gösteren bu çalışmada, etki düzeyinin az olmasına sebep olarak, çalışmanın henüz 1. sınıfa giden öğrencilere yönelik olması gösterilebilir. Açar, Kaya ve Güneş (2017)'in, özel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilere yönelik metaforik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla yürüttükleri çalışmada da öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencileri ev bölümlerinden en çok bahçe metaforu ile ilişkilendirdikleri, buna sebep olarak verdikleri yanıtların ise olumlu tutumlarla yakından ilişkili olduğu ve dolayısıyla öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilere karşı olumlu tutum geliştirdikleri söylenebilir.

Bununla birlikte üniversite tercih sebeplerinin ve kişilik özelliklerinin tutumlar üzerinde etkili olduğunu belirten danışman öğretmen görüşleri de mevcuttur. Üniversite tercih sebepleri konusunda Dedeoğlu, Durali ve Tanrıverdi Kış (2004)'ın yürüttükleri çalışmada özel eğitim bölümü öğrencilerinin, seçtikleri bölümün içerikleri ile alakalı tam bir fikir sahibi olmadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Afat ve Çiçek (2019) de bölüme kayıtlı öğrencilerle yürüttükleri çalışmada, bölüm öğrencilerinin yarıya yakınının dışsal motivasyonla bölümü tercih ettikleri sonucuna ulaşmışlardır. Bunun yanı sıra Scott ve diğerleri (2021) Özel Eğitim Öğretmenliği programına yerleşen adayların yüksek oranda sosyal kişilik tipine sahip olduklarını ortaya koymuşlardır ve çalışmada bu kişilik tipindeki insanların özellikle başkalarına yardım edip onların sorunlarını çözmeye eğilimli olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca Aydoğan (2016)'ın özel eğitim bölümü

öğrencileri üzerinde yürüttüğü araştırmada, bölümü seçme sebebi “kişilik özellikleri” olan öğretmen adaylarının fen öğretiminde genel özyeterlik ve sonuç beklentisi boyutunda diğerlerine göre pozitif yönde anlamlı bir sonuca ulaşılmıştır. İlgili sonucu genellemek güç olmakla birlikte, kişilik özelliklerine göre bölüm seçen öğrencilerin özyeterlik anlamında iyi düzeyde oluşunun tutumlar üzerinde etkili olduğu düşünülebilir. Bayrakdar, Barut ve Batık (2016) da özel eğitim öğretmenleri üzerinde yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin özyeterlik algıları ile mesleğe yönelik tutumları arasında pozitif yönde ve anlamlı düzeyde bir ilişki olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu açılardan bakıldığında staj danışman öğretmenlerinin belirttiği; üniversite tercih sebepleri ve kişilik özellikleri gibi etmenlerin, tutumlar üzerinde etkili olma durumunun anlam kazandığı söylenebilir.

Staj danışman öğretmenlerinin genel anlamda, mezun öğrencilerin iletişim ve iş birliği becerileri hakkında olumlu düşüncede oldukları görülmektedir. Araştırmanın nicel kısmında mezun öğrencilerden ulaşılan sonuçlara bakıldığında, mezun öğrencilerin; Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nın işbirliği yapma yeterliği kazandırmada etkili olduğu görüşünü bildirmişlerdir. Araştırmanın nicel ve nitel verilerinden elde edilen bu bulgular birbirini desteklemektedir. Okutan, Pürsün ve Atbaşı (2021)’nın özel eğitim öğretmenlerinin işbirliğine yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmak adına yürüttükleri çalışmada, özel eğitim öğretmenlerinin, özel gereksinimli öğrencilerin başarısı ve eğitim verimliliği açısından işbirliğini önemli buldukları tespit edilmiştir. Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde öğrenim görenlerin iletişim ve işbirliğinin önemine ilişkin düşünceleri ortadadır fakat bölüm mezunu öğrencilerin etkili iletişim becerilerine sahip olmadığını düşünen staj danışman öğretmeni görüşü de mevcuttur. Gürgür, Büyükköse ve Kol (2016), rehabilitasyon merkezlerinde çalışan işitme engelliler öğretmenleriyle yürüttükleri çalışmada, öğretmenlerin kendi aralarında sorunsuz bir iletişim süreci yürütmelerine karşın, RAM ve normal sınıf öğretmenleri ile kendilerinden kaynaklanmadığını düşündükleri iletişim kısıtlılıkları yaşadıkları tespit edilmiştir. Benzer şekilde Tabak (2021)’ın özel eğitim öğretmenlerinin ve yöneticilerin, aralarındaki işbirliğine yönelik görüşlerini incelendiği çalışmasında, özel eğitim öğretmenlerinin okul-idare işbirliğinin öneminin farkında olduğu ancak karşılaşılan bir takım güçlüklerin tam etkili bir işbirliği sürecinin

yürütülmesinin önüne geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Ortaya koyulan bu araştırma sonuçları ve mezun öğrencilerin iletişim becerilerini kısıtlı bulan staj danışman öğretmenleri görüşleri düşünüldüğünde, özel eğitim öğretmenlerinin iletişim ve işbirliği hakkında olumlu görüşlere sahip olduğu fakat etkili iletişimin önüne geçen bazı etkenlerin üstesinden gelmekte zorlandıkları söylenebilir.

Staj danışman öğretmenlerinin, mezun öğrencilerin genel teorik bilgi düzeyleri ve uygulama becerilerine yönelik düşüncelerinin ağırlıklı olarak olumsuz yönde olduğu görülmektedir. Staj danışman öğretmenlerinin çoğunluğu mezun öğrencilerin önemli teorik eksikliklerinin olduğunu düşünürken, var olan teorik bilgilerin uygulama ortamına aktarılması konusunda önemli sorunlarla karşılaştığı görüşü ise bütün staj danışman öğretmenlerince ortak kabul görmüştür. Akademisyen görüşlerinden elde edilen çıktı sonuçlarında ise, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı'nın, öğretmen adaylarının program süresince edindiği bilgi ve becerilerini, görevlerini icra edecekleri ortama aktarabilmelerine olanak tanınmasına ilişkin maddeye, akademisyenlerin 42'si (%37,6) “katılmıyorum” ve “tamamen katılmıyorum” cevabı vererek olumsuz görüş bildirmişlerdir. Staj danışman öğretmenlerinin mevcut görüşleri ile söz konusu akademisyen görüşleri arasında ilişki kurmak mümkündür. Teorik bilgilerin uygulama ortamına aktarılması, yani teorinin uygulamayla birleştirilmesi konusunda programın eksiklerine alanyazındaki birçok çalışmada (Dedeoğlu, Durali & Tanrıverdi Kış, 2004; Gürgür, Büyükköse & Kol, 2016; Karasu, Aykut & Yılmaz, 2014; Nartgün, 2010; Uğurlu & Kayhan, 2021) değinilmiştir. Tüm bu çalışmalar da göz önünde bulundurulduğunda teorik ders içeriklerinin uygulama etkinlikleri ile desteklenmesi gerekliliği kaçınılmaz bir sonuç olarak karşımıza çıkmaktadır.

Teorik bilgi konusunda; Özel Eğitim Öğretmenliği Programı kapsamında yer alan 162 ders saatinin 138'inin teorik derslere ayrıldığı görülmektedir. Bunlar içinde en çok 84 ders saati ile özel eğitim alan dersleri yer tutmaktadır. Alan derslerinin bu denli yoğun olmasına karşın, staj danışman öğretmenlerince dile getirilen teorik bilgi yetersizliği, üzerinde daha detaylı inceleme yapılmasını gerektiren bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Yine de bu derslerin planlanma ve işlenme yöntemleri, akademisyen sayısındaki yetersizlikten ötürü derslerin

dengeli şekilde dağılamaması ve mezun öğrencilerden kaynaklı durumlar, var olan teorik yetersizliklerin açıklanmasında ilk akla gelen sıkıntılardır.

Staj danışman öğretmenlerinin üzerinde hemfikir olduğu bir konu olan uygulama becerilerindeki yetersizliğe gelecek olursak, toplam ders süresi içerisinde uygulamalı olanlara ayrılan saat sayısının 24 ile sınırlı kaldığı, bunların ise yalnız 12'sinin alan eğitime yönelik olduğu dikkat çekmektedir. Üniversitelerin öğrencilere uygulama becerileri kazandırmada sorumluluğu büyük ölçüde “Öğretmenlik Uygulamaları” dersine bıraktığı görülmektedir ve mezun öğrencilerin 4. sınıfa değin çok az uygulama olanağı buldukları görülmektedir. Elbette bazı teorik ders içeriklerinde de uygulamaya dönük etkinliklere yer verilmektedir fakat bu çalışmada ve alanyazındaki birçok çalışmada ulaşılan sonuçlar göz önünde bulundurulduğunda bunun yetersiz kaldığı açıktır.

Staj danışman öğretmenlerinin, mezun öğrencilerin “sosyal beceriler” ve “iletişim becerileri” ne ilişkin düzeyleri konusunda fikir ayrılığına düştüğü, danışmanlardan bazıları mezun öğrencilerin bu alanlarda yeterli olduğunu düşünürken, bazı danışman öğretmenlerin ise konu hakkında oldukça olumsuz düşüncelerinin olduğu söylenebilir. Buna sebep ise; üniversitelerin lisans eğitimleri ve staj grupları arasındaki farklılaşmanın olabileceği, çalışmanın nitel kısmında ulaşılan sonuçlar arasındadır.

Staj danışman öğretmenlerinin, mezun öğrencilerin “öğretim süreci” ile alakalı yeterlikleri hakkında; özel gereksinimli öğrenci ihtiyaçlarını belirleyebildikleri, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik uygun yöntem/teknik seçiminde önemli sınırlılıklar olmasına karşın program (BEP) oluşturabildikleri sonucuna varılmıştır. Karasu, Aykut ve Yılmaz'ın (2014) özel eğitim öğretmenleri üzerinde yürüttükleri çalışmada, BEP hazırlamanın, öğretmenlerin en az sorun yaşadığı konular arasında yer aldığı görülmektedir. Benzer şekilde Dedeoğlu, Durali ve Tanrıverdi Kış (2004) da özel eğitim öğretmenlerinin çoğunlukla BEP hazırlama konusunda kendilerini yeterli gördüklerini ortaya koymuşlardır. Buna karşın alanyazında yürütülen bazı çalışmalarda (Avcıoğlu, 2011; Çıkılı, Gönen, Bağcı & Kaynar, 2019) özel eğitim öğretmenlerinin BEP hazırlama konusunda bir takım eksikleri olduğu bulguları elde edilmiştir.

Staj danışman öğretmenlerinin, öğretim sırasında bir dizi sorunla karşılaştıkları, mezun öğrencilerin problem davranışlarla başa çıkamayarak öğretim sürecinin sekteye uğradığı, buna sebep olarak ise mezun öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilerle olan deneyim eksiklikleri gösterilmektedir. Öğretim sürecinin son parçası olan değerlendirme konusunda ise, mezun öğrencilerin anlık değerlendirmeleri doğru uygulayabildikleri fakat bunu bir sisteme dönüştürme konusunda isteksiz ve yetersiz oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Staj danışman öğretmenlerinden elde edilen nitel bulgular incelendiğinde, mezun öğrencilerin “davranış kontrolü” alanındaki yeterlikleri hakkında teorik bilgilerin dağınık olduğu, önemli deneyim eksiklerinin olduğu ve sistemlilikten bahsedilemediği sonuçlarına ulaşılmıştır. Simons ve Sharp (2021)’ın çalışmalarında da davranış kontrolü ile ilgili derslerin gözlem ve uygulama derslerinde sıklıkla yer alması gerekliliği ortaya konulmuştur. Buna karşın Form B (mezun öğrenci)’den elde edilen bulgu sonuçlarında ise mezun öğrenciler, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı’nın, davranış kontrolü yeterlikleri kazandırması konusunda iyi düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Durum böyle iken, programın davranış kontrolü konusunda birtakım bilgiler kazandırdığı fakat bu bilgilerin deneyime dökülebileceği uygun ortamların mezun öğrencilere sunulmamasından kaynaklanan havada kalmışlık durumunun ortaya çıktığı söylenebilir.

Staj danışman öğretmenleri, mezun öğrencilerin bilişim teknolojileri yeterliklerinin iyi düzeyde olduğunu düşünmektedirler. Bununla birlikte teknolojik olanaksızlıkların ve özel gereksinimli öğrencilerin performans düzeylerinin, bu yetenekleri açığa çıkaracak uygun ortamların önüne geçebildiği, bulunan sonuçlar arasındadır.

Staj danışman öğretmenlerinin, mezun öğrencilerin çevresel görüşlere karşı açıklığına ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular incelendiğinde, staj danışman öğretmenleri, mezun öğrenciler hakkında bu görüşlere açık ve sorumluluk bilincinde bireyler olduğunu düşünmektedirler.

Staj danışman öğretmen sonuçlarını kabaca özetleyecek olursak;

- Mezun öğrencilerin özel gereksinimli öğrencilere karşı tutumlarının olumlu olduğu,

- Üniversite tercih sebeplerinin ve mezun öğrencilerin kişilik özelliklerinin tutumlar üzerinde etkili olduğu,
- Mezun öğrencilerin aralarındaki iletişim ve işbirliklerinin iyi durumda olduğu,
- Veli iletişimi konusunda planlamadan ve fırsat eksikliğinden kaynaklı problemler yaşandığı,
- Önemli ölçüde teorik eksikler olduğu,
- Özellikle İzmir Demokrasi Üniversitesi mezun öğrencilerinin iyi teorik donanıma sahip oldukları,
- Uygulama becerileri konusunda önemli kısıtlılıklar olduğu,
- “Sosyal Beceriler” özel alan yeterlikleri konusunda eksikler olduğu,
- Mezun öğrencilerin, özel gereksinimli öğrencilerin performansını belirleme konusunda yeterli oldukları,
- Mezun öğrencilerin BEP hazırlama konusunda bilgi eksiklerinin olduğu,
- Uygun amaç ve yöntem-teknik seçiminde yetersizliklerin olduğu,
- “Danışmanlık Kontrolü” özel alan yeterlikleri konusunda eksikler olduğu,
- “Davranış Kontrolü” ile alakalı deneyim eksikleri ve sistemlilik sıkıntıları,
- Mezun öğrencilerin uygun fiziki ortam oluşturabiliyor oluşu fakat staj okullarından kaynaklanan fiziki kısıtlılıklardan ötürü buna imkân bulamadıkları,
- Mezun öğrencilerin teknolojik yeterliklerinin iyi düzeyde oluşu fakat staj okullarından kaynaklı teknolojik olanaksızlıklardan ötürü bu yeterlikleri öğretim aşamasında kullanabilecekleri fırsatları bulamadıkları,
- Mezun öğrencilerin eleştiriye açık ve sorumluluk bilincinde oldukları,
- Mezun öğrencilerin bazı durumlarda eleştirileri benimsemek yerine bunları yalnızca dinlemekle yetindikleri sonuçlarına ulaşmıştır.

Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde, ulaşılan sonuçlar doğrultusunda geliştirilen önerilere yer verilmiştir. Öneriler dört alt başlıkta ele alınmıştır. Bunlardan ilki programın geliştirilmesi ve fakülteler bazında işe koşulmasında yetki sahibi olan karar vericilere yöneliktir. İkinci ve üçüncüsü programın temel paydaşlarına yöneliktir ve burada programın hedef kitlesi olan Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü öğrencilerine ve programın yürütücüleri olan akademisyenlere yönelik öneriler yer almaktadır. Son başlıkta ise yürütülecek yeni değerlendirme çalışmalarına yönelik öneriler sunulmuştur.

Karar Vericilere Yönelik Öneriler

- Akademisyenlerden elde edilen verilerde programa ayrılan toplam sürenin yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca mezun öğrencilerin de dönem boyunca bir sonraki derse hazırlanacak yeterli zamanı bulamadıkları tespit edilmiştir. Bu doğrultuda programa ayrılan toplam sürenin artırılması önerilmektedir.
- Akademisyen görüşleri programın özel eğitim alt dallarının tamamına (görme, işitme, zihin, üstün yetenek) ilişkin yeterli özel alan bilgisini karşılayacak nitelikte olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Bu sorunun seçmeli dersler aracılığı ile giderilebileceği düşünülmektedir fakat üniversiteler bünyesinde alt dallarda uzmanlaşan yeterli sayıda akademisyenin yer almayışı bunu güçleştirecektir. İlgili alanlardaki akademisyen açığının giderilmesi adına Özel Eğitim Bölümü'nün akademisyen alımında öncelikle alan olarak kalmasına yönelik çalışmalar yürütülmesi önerilmektedir.
- Akademisyenlerden ulaşılan sonuçlarda programa yeterli bütçenin ayrılmadığı saptanmıştır. Programa ayrılan toplam bütçenin artırılması adına çalışmalar yürütülmesi ve bunun sonucunda üniversiteler bazında ekipman, tesis ve gerekli malzeme ihtiyaçlarının karşılanması önerilmektedir.
- Akademisyenler, bilimsel toplantılara katılım konusunda üniversite desteğini tam olarak hissedemediklerini, ilgili maddeye kararsız düzeyde görüş bildirerek belirtmişlerdir. Bu doğrultuda fakülte yönetimlerinin

akademisyenleri bilimsel toplantılara katılma konusunda daha fazla cesaretlendirmesi ve teşvik etmesi önerilmektedir.

- Akademisyenler bölüme yerleşen öğrencilerin gerekli ön koşul düzeyine uygun olarak seçilmediklerini belirtmişlerdir. Bu hususta karar vericilerin, Özel Eğitim Öğretmenliği Programı taban puanlarının yukarı çekilmesi konusunda gerekli düzenlemelere gitmeleri önerilmektedir.
- Uygulama becerileri konusundaki eksiklikler hemen her katılımcı grubunca önemle dile getirilmektedir. Bu doğrultuda uygulama derslerinin sayı ve sürelerinin artırılması, üniversiteler bünyesinde uygulama sınıflarının açılması, bu sınıflarda özel gereksinimli bireylerin ailelerinin istek ve onayı ile düzenli uygulama oturumları düzenlenmesi önerilmektedir.
- Uzun mesleki kıdem yılına sahip akademisyenlerin neredeyse tüm alanlarda programa ilişkin görüşlerinin diğerlerine oranla daha olumsuz olduğu görülmektedir. Mesleki tecrübesi uzun yıllara dayanan akademisyenlerin daha az derste görevlendirilmeleri bununla birlikte planlama ve yönetsel alanlarda daha çok sorumluluk verilerek alana ilişkin tecrübelerinden bu anlamda daha çok faydalanılması önerilmektedir.
- Bölüm mezunları program süresince gelişimlerini destekleyici etkinliklere fakülte yönetimlerinin yeterince yer vermediklerini düşünmektedirler. Bu doğrultuda bölüm yönetimlerinin konferans, gezi, danışmanlık gibi öğrenci gelişimi destekleyici etkinliklere daha fazla yer vermeleri önerilmektedir.
- Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü'nü tercih edenlerin alan hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıkları ve genellikle dışsal motivasyonla bu bölüme geldikleri bu çalışmanın nitel kısmı bulgularında yer almaktadır. Liselere düzenli ziyaretler planlanarak Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü hakkında bilgilendirme toplantıları düzenlenmesi önerilmektedir.

Akademisyenlere Yönelik Öneriler

- Staj danışman öğretmen görüşlerinde bölüm mezun öğrencilerinin iletişim ve işbirliği hakkında olumlu düşüncelere sahip olmakla birlikte bazı

iletişim engellerinin üstesinden gelmekte zorlandıkları görölmektedir. Program süresince yürütölen derslerde mezun öğrencilerin iletişim ve işbirliği konusundaki yetilerini geliştirecek grup etkinliklerine daha sık yer verilmesi, bu etkinlikler süresince de özellikle problem çözmeye odaklanılması önerilmektedir.

- Mezun öğrenci görüşlerinde ders içi etkinliklerin aktif katılımı sağlamada tam olarak yeterli olmadığı tespit edilmiştir. Akademisyenlerin de öğrenci-akademisyen etkileşimi düzeyi konusunda kararsız oldukları görölmektedir. Bu doğrultuda derslerde akademisyen-öğrenci etkileşiminin artırılmasına yönelik tedbirlerin alınması ve içerik düzenlenmesi önerilmektedir.
- Mezun öğrenciler bir sonraki derse hazırlanabilmek için yeterli zamanı bulamadıklarını belirtmişlerdir. Bu hususta öğrencilerin bir sonraki ders hakkında düzenli ve zamanında bilgilendirilmeleri önerilmektedir.
- Akademisyenler uygulanan sınavların ayırt edici olmadığı düşünmektedirler. Bu doğrultuda akademisyenlerin sınav sorularını oluştururken ölçme ve değerlendirme ilkelerine daha fazla dikkat etmeleri önerilmektedir.
- Staj danışman öğretmen görüşleri bölüm mezun öğrencilerinde önemli teorik eksiklere dikkat çekmektedir. Bu hususta özel alan derslerinin etkili şekilde planlanması ve teorik ders içeriklerinde uygulama etkinliklerine daha sık yer verilmesi önerilmektedir.
- Staj danışman öğretmen görüşleri bölüm mezun öğrencilerinin var olan teorik bilgilerini öğretim oturumuna aktarma konusunda önemli sorunlarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda teori derslerinin pratik ile birleştirilmesi ve bu derslerde benzetim oturumlarına sıklıkla yer verilmesi önerilmektedir.
- Mezun öğrenciler, akademisyenlerin derslerin işlenişinde seçtikleri yöntem/tekniklerin daha kolay öğrenmeyi sağlayacak nitelikte olması konusunda kararsızdırlar. Bu hususta akademisyenlerin yöntem/tekniklerin belirlenmesi ve kullanılmasında daha titiz davranmaları ve öğrenci faydasını gözetmeleri önerilmektedir.

- Staj danışman öğretmenleri, öğretmenlik uygulamalarının planlanması ve takibi konusunda aksaklıklar olduğunu dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda sorumlu akademisyenlerin öğretmenlik uygulamalarını detaylı ve etkili bir şekilde planlamaları ve süreci takip etmeleri önerilmektedir.
- Staj danışman öğretmenleri özellikle “Sosyal Beceriler” ve “Davranış Kontrolü” alanlarında bölüm mezun öğrencilerini yetersiz görmektedirler. Bu doğrultuda ilgili derslere yönelik ders içeriklerin düzenlenmesi ve bunlara yönelik uygulama olanakları sunulması önerilmektedir.
- Staj danışman öğretmenleri, mezun öğrencilerin özellikle birden çok özel gereksinimli öğrencinin bulunduğu ortamlarda öğretim süreci yönetme konusunda ciddi sıkıntılarla karşılaştıklarını dile getirmişlerdir. Bu doğrultuda öğrencilerin aynı anda birden çok özel gereksinimli bireyle birlikte vakit geçirmeleri ve öğretim oturumlarını yönetme fırsatı bulmalarının sağlanması önerilmektedir.

Öğrencilere Yönelik Öneriler

- Bir sonraki derse yönelik gerekli hazırlıkların yapılması için etkili zaman kullanımı
- Staj danışman öğretmen görüşleri neticesinde öğrencilerin eleştirileri yalnızca dinleme boyutunda kalabildikleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda yapıcı çevresel eleştirilere daha çok kulak verilmesi ve bunların benimsenmesi önerilmektedir.
- Özel gereksinimli bireylerle olan deneyim eksiklikleri staj danışman öğretmenlerince sıkça dile getirilenler arasındadır. Bu doğrultuda öğrencilerin, özel gereksinimli bireylerle birlikte vakit geçirebilecekleri sosyal projelerde ve uygulama etkinliklerinde olabildiğince sorumluluk almaları önerilmektedir.
- Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü öğrencilerinin iyi düzeyde teknolojik yeterliklere sahip olmasına karşın bu yeterlikleri öğretim ortamına aktarma konusunda tam olarak verim alınamadığı staj danışman öğretmenlerince dile getirilmiştir. Buna yönelik bölüme kayıtlı öğrencilerin varolan teknolojik kabiliyetlerin öğretim oturumlarına nasıl aktarılabileceğine ilişkin daha fazla kafa yormaları ve bu konuda daha çok araştırma yapmaları önerilmektedir.

Yapılacak Yeni Araştırmalara Yönelik Öneriler

- Yapılan bu çalışmada lisans programı süresince okutulan derslere ilişkin görüşler, öğrenci ve akademisyen düşüncelerini yansıtmaktadır. Yeni çalışmalar için ders dönemlerinde araştırmacıların yürüteceği sınıf içi gözlemlere yer verilmesi,
- Programın geliştirilmesi sürecinde etkin rol oynayan karar alıcıların ve programın yürütülmesi sürecinde düzenleme yetkisine sahip özel eğitim bölüm başkanlarının görüşlerinin alınması,
- Program hedeflerinin, belirlenen öğrenci ihtiyaçlarını karşılamadaki yeterliliğini tespit edebilmek adına doküman analizlerine yer verilmesi
- Bu çalışmada Özel Eğitim Öğretmenliği Programı CIPP değerlendirme programına göre değerlendirilmiştir. Bu alanda çalışma yapacak araştırmacıların farklı değerlendirme modelleri kullanarak Özel Eğitim Programının değerlendirilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Açar, D., Kaya, G., & Güneş, G. (2017). Özel Gereksinimli Bireyler Hakkındaki Görüşlere İlişkin Metafor Çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 935-944.
- Afat, N., & Çiçek, Ş. (2019). Özel Eğitim Öğretmenliği Programlarındaki Öğrencilerin Profili ve Alana Yönelik Görüşleri. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 97-127.
- Akarçay Ulutaş, D., & Ustabası Gündüz, D. (2018). Karma Araştırma Tasarımı. Ş. Aslan (Ed.), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri* içinde (s. 439-452). İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Akyıldız, S. (2017). Öğretmen Adaylarının Engelli Bireylere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 17(39), 141-175.
- Alptekin, S., & Batık, M. V. (2013). Özel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Yetersizlikten Etkilenmiş Kişilere Yönelik Tutumlarına Özel Eğitim Dersinin Etkisi. *e-International Journal of Educational Research*, 4(4), 18-34.
- Altunya, N. (2004). *Gazi Eğitim Enstitüsü (1926-80)*. Temmuz 20, 2020 tarihinde <https://www.ykked.org.tr/index.php/yazi-ve-makale/makaleler/126-gazi-egitim-enstitusu-1926-80-niyazi-altunya-yeniden-imece-4-sayi-agustos-2004> adresinden alındı.
- Ataman, A. (2008). Gazi Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Şubesi İlk Mezunları. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education*, 9(1), 1-13.
- Ardıç, K., & Polatçı, S. (2008). Tükenmişlik Sendromu Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama (GOÜ Örneği). *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(2), 69-96.
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenlerinin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlamaya İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 12(1), 39-53.
- Ayaz, M. F. (2016). Çeşitli Değişkenler Açısından Öğretim Elemanlarının Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 7(22), 360-377.
- Aydın, G., & Şentürk, Ş. (2021). Özel Eğitim Bölümü Lisans Programlarının Birleştirilmesine Yönelik Özel Eğitim Öğretmenlerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 6(1), 36-50.
- Aydın, İ. (2006). Sosyal Bilimlerde Araştırmadan Yayına Etik Değerler. *Sosyal Bilimlerde Süreli Yayıncılık I. Ulusal Kurultay Bildirileri* içinde (Ocak sayısı), 71-80.

- Aydoğan, H. (2016). *Özel Eğitim (Zihin Engelliler) Öğretmen Adaylarının Fen Öğretimine İlişkin Öz-Yeterlik İnançları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü.
- Aygören, F., & Er, K. O. (2018). Eğitim Programlarını Değerlendirmeye Ait Sınıflamalar. *Turkish Studies Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(11), 269-296.
- Bachman, L. F. (2004). *Statistical Analyses for Language Assessment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bayrakdar, U., Vural 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.
- Baştuğ, Y. E., & Servi, C. (2021). Öğretmen Adaylarının Özel Gereksinimli Bireylere İlişkin Tutumlarının Metaforik Algıları Çerçevesinde İncelenmesi: Bir Karma Desen İncelemesi. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 770-787.
- Browne, M. W., & Cudeck, R. (1993). Alternative Ways of Assessing Model Fit. *Sociological Methods & Research*, 21(2), 230–258.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2010). *Structural Equation Modeling with Amos: Basic Concepts, Applications, and Programming* (2. baskı). New York: Taylor and Francis Group.
- Cavkaytar, A. (2012). Özel Eğitime Gereksinim Duyan Çocuklar ve Özel Eğitim. İ. H. Diken (Ed.), *Özel Gereksinimi Olan Öğrenciler ve Özel Eğitim* içinde (3-27). Ankara: Pegem Akademi.
- Centers for Disease Control and Prevention [CDC]. (1999). Framework for Program Evaluation in Public Health. *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 48(11), 1-35.
- Crabbe, A., & Leroy, P. (2008). Approaches for Designing Evaluation Research. *The Handbook of Environmental Policy Evaluation* içinde (132-138). Londra: Earthscan Yayınları.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design* (4. Baskı). California: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3.Baskı). California: SAGE Publications.
- Conderman, G., Morin, J., & Stephens. T. (2005). Special Education Student Teaching Practices. Preventing School Failure. *Alternative Education for Children and Youth*, 49(3). 5-10.

- Çıkılı, Y., Gönen, A., Aslan Bağcı, Ö., & Kaynar, H. (2019). Özel Eğitim Alanında Görev Yapan Öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) Hazırlama Konusunda Yaşadıkları Güçlükler. *Uluslararası Araştırma Dergisi*, 15(10), 5123-5147.
- Çitil, M. (2012). *Yasalar ve Özel Eğitim*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Çitil, M. (2020). Özel Eğitim Alanının Kavramsal, Tarihsel ve Yasal Temelleri. U. Sak & S. Toraman (Ed.), *Türkiye'de Özel Eğitim Hizmetleri* içinde (s. 11-42). Ankara: Afşar Ofset.
- Dedeoğlu, S., Durali, S., & Tanrıverdi Kış, A. (2004). Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Öğretmenliği Anabilim Dalı 3., 4. Sınıf Öğrencileri ve Mezun öğrencilerinin Kendi Bölüm Programları, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitim Fakülteleri ile İlgili Düşünce ve Önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 47-55.
- Demeusu, M., & Strauven, C. (2016). *Eğitimde Program Geliştirme*. (Y. Budak, Çev.) Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, R., Türkmen, E., & Doğan, A. (2015). Akademisyenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Demografik Değişkenler Açısından İncelenmesi. *International Journal of Special Sciences and Education Research*, 1(4), 987-1008.
- Donna M. Mertens, A. T. (2019). *Program Evaluation Theory and Practice*. New York: The Guilford Press.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergül, C., Baydık, B. & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim Öğretmen Adaylarının ve Öğretmenlerinin Zihin Engelliler Öğretmenliği Lisans Programı Yeterliklerine İlişkin Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
- Eripek, S. (2005). *Zeka Geriliği*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Erol, İ., & Apaydın, Y. (2017). Yükseköğretim Kurumlarında Bilimsel Araştırma Destekleri. *İnsan ve Toplum*, 7(2), 71-111.
- Ertürk, S. (2005). Özel Gereksinimi Olan Çocuklar ve Özel Eğitim. S. Eripek (Ed.), *Özel Eğitim* içinde (s. 1-15). Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları.
- Ertürk, S. (2017). *Eğitimde "Program" Geliştirme*. Ankara: Edge Akademi.
- Filiz, S., B., Şahin, A. Ç., Tufan, S., & Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel Eğitim Öğretmenliği Programlarının Birleştirilmesine İlişkin Öğretim Üyelerinin Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3) 763-775.

- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). Decision-Oriented Evaluation Approaches. *Program Evaluation Alternative Approaches and Practical Guidelines* (4. Baskı) içinde (s. 173-178). New Jersey: Pearson Education.
- Glesne, C. (2020). *Nitel Araştırmaya Giriş*. (E. Günel, Çev.) Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gültekin, M. (2017). Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme. B. Oral & T. Yazar (Ed.), *Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri* içinde (s. 24-26). Ankara: Pegem Akademi.
- Gürgür, H., Büyükköse, D. & Kol, Ç. (2016). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde İşitme Kayıplı Öğrencilere Sunulan Destek Hizmetler: Öğretmen Görüşleri. *Elementary Education Online*, 15(4), 1234-1253.
- Hakel, M. D., Koenig, J. A., & Elliott, S. W. (2008). *Assesing Accomplished Teaching*. Washington: The National Academies Press.
- Hooper, D., Coughlan, J., & Mullen, M. R. (2008). Structural Equation Modeling: Guidelines for Determining Model Fit. *Article in Electronic Journal on Business Research Methods*, 6(1), 53-60.
- Işıkdöğ an Uğurlu, N., & Kayhan, N. (2022). Meslek Öncesi ve Sırası Süreçte Özel Eğitim Personeli İş Birliği: Özel Eğitim Öğretmen Adaylarının Deneyimleri. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 751-780.
- İraz, R., & Ganiyusufoğlu, A. (2011). Örgütlerde Mesleki Tükenmişlik ve Akademisyenler Üzerinde Bir Uygulama. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 11(21), 451-472.
- Kalkan, S. (2021). Özel Eğitimle İlgili Temel Kavramlar ve Göstergeler. Arzu Doğanay Bilgi & Ömür Gürsel Selimoğlu (Ed.), *Özel Eğitim ve Kaynaştırma* içinde (s. 1-24). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Kara, A., & Akdağ, M. (2017). Program Değerlendirme Modelleri. B. Oral, & T. Yazar (Ed.), *Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme* içinde (s. 480-481). Ankara: Pegem Akademi.
- Karabacak, K. (2017). Eğitime İlişkin Temel Kavramlar. A. Arslan (Ed.) *Eğitim Bilimine Giriş* içinde (s. 13-14), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Karabulut, A., Yandı, A., & Kaya, A. (2019). Özel Eğitim Bölümünde Öğrenim Gören Öğretmen Adaylarının Öz Yeterlik İnançlarının Belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(2), 555-574.
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar-İlkeler-Teknikler*. (23. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

- Karasu, N., Aykut, Ç., & Yılmaz, B. (2014). Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı Öğretmen Yetiştirme Programı Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(4), 129-142.
- Kargın, T. (2001). Farklı Eğitim Özgeçmişlerine Sahip Öğretmenlerin İşitme Engelli Çocuklara Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından Karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 93-104.
- Kelly, A. V. (2004). *The Curriculum Theory and Practice*. Londra: Sage Publications.
- Kulaksızoğlu, A. (2007). Özürlüler '07. *Kongre Sergi ve Sosyal Etkinlikler* içinde (s. 10-14). İstanbul: Özürlüler Vakfı.
- Lodico, M. G., Spaulding, D. T., & Voegtler, K. H. (2010). *Methods in Educational Research: From Theory to Practice* (Cilt 2). San Francisco: Jossey-Bass Publishing.
- Mazo, E. A., Agudelo, Y. G., Medina, L. M., & Montoya, B. M. (2018). The Evaluation of Academic Learning in the Special Education Degree of the University of Antioquia. *Publicaciones*, 48(2), 149-172.
- Mehrens, W. A., & Lehmann, I. J. (1991). *Measurement and Evaluation in Education and Psychology*. Kaliforniya: Wadsworth Thomson Learning.
- Michael, W. B., & Metfessel, N. S. (1967). A Paradigm for Developing Valid Measurable Objectives in the Evaluation of Educational Programs in Colleges and Universities. *Educational and Psychological Measurement*, 27, 373-383.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (t.y.). Özel Eğitim Öğretmeni Özel Alan Yeterlikleri. Şubat 10, 2021 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06160842_14-YYretmen_Yeterlikleri_KitabY_Yzel_eYitim_YYretmeni_Yzel_alan_yeterlikleri_ilkYYretim_parYa_17.pdf adresinden alındı.
- Newcomer, K. E., Hatry, H. P., & Wholey, J. S. (2015). Planning and Designing Useful. *Handbook of Practical Program Evaluation* (4. baskı) içinde (s. 7). New Jersey: Jossey-Bass Publishing.
- Nougaret, A. A., Scrugg, T.E., & Mastropieri, M. A. (2005). Does Teacher Education Produce Better Special Education Teachers?. *Council for Exceptional Children*. 71(3), 217-229.
- Oliva, P. F., & Gordon, W. R. (2018). Programın Değerlendirilmesi. (K. Gündoğdu, Çev.) *Program Geliştirme* içinde (s. 457-458). Ankara: Pegem Akademi.

- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, Principles and Issues*. (7. baskı). Harlow: Pearson Education Limited.
- Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (1997, Haziran 6). Resmi Gazete (Sayı 23011). Temmuz 12, 2022 tarihinde https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf adresinden alındı.
- Öğülmüş, K. (2014). *Alan Mezunu ve Alan Dışı Lisans Programlarından Mezun Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin Değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. (2018, Temmuz 7). Resmi Gazete (Sayı 30471). Eylül 1, 2021 tarihinde <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm> adresinden alındı.
- Öztürk, A. (2019). Akademisyenlerin Algıladıkları Mobbing ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (özel sayı), 314-325
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli Öğretmen Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler: Özel Eğitim Örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Patton, M. Q. (2015). How Qualitative Inquiry Contributes to Our. *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4. baskı) içinde (s. 43). London: SAGE Publications.
- Pesen, A. & Demirhan, M. (2021). Öğretmenlerin Özel Gereksinimli Bireylere Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 141-158.
- Posner, G. J. (2004). *Analyzing the Curriculum*. New York: The Mc Graw-Hill Companies.
- Punch, K. F. (2020). *Sosyal Araştırmalara Giriş* (5 baskı.). (D. Bayrak, H. B. Arslan, & Z. Akyüz, Çev.) Ankara: Siyasal Kitapevi.
- Pürsün, T., Okutan, S. & Atbaşı, Z. (2021). Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi ile Özel Eğitim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İş Birliğine İlişkin Görüşleri. *Milli Eğitim*, 50(232), 287-311.
- Rock, M. L., Spooner, F., Nagro, S., ..., 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.
- Rossi, P. H., Freezman, H. E., & Lipsey, M. W. (1999). Programs, Policies and Evaluations. *Evaluation a Systematic Approach*. (6. baskı) içinde (s. 2-3). London: Sage Publications.

- Sezgin Nartgün, Ş. (2010). Perceptions of Special Education Academic Staff: Who Should Be Employed as Special Education Teachers? *International Journal of Human Sciences [Online]*, 7(1), 1082-1113.
- Scriven, M. (2008). The Concept of a Transdiscipline: And of Evaluation as a Transdiscipline. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 5(10), 65-66.
- Scott, L. A., Bruno, L., Gnilka, P., Kozachuk, L., Brendli, K., & Vitullo, V. (2021). Comparing Special Education Teachers' Personality Profile with Their Choice to Teach. *Excelcior: Leadership in Teaching and Learning*, 14(1), 20-35.
- Simmons, M., & Sharp, L. A. (2021). Field-Based Experiences in Special Education Teacher Training: What Teacher Educators Do (and Should Do). *Journal of Research Initiatives*, 5(3).
- Sönmez, V., & Alacapınar, F. G. (2015). Yetişek Değerlendirme ve Geliştirme Modelleri. *Örnekleriyle Eğitimde Program Değerlendirme* içinde (s. 78). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Stake, R. E. (1967). *The Countenance of Educational Evaluation*. Illinois: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation.
- Stake, R. E. (1975). *Program Evaluation Particularly Responsive Evaluation*. Illinois: Center for Instructional Research and Curriculum Evaluation.
- Stufflebeam, D. L. (2003). *The CIPP Model for Evaluation*. Boston: Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. (2013). The CIPP Evaluation Model: Status, Origin, Development, Use, and Theory. M. C. Alkin (Ed.), *Evaluation Roots* (2. Baskı) içinde (s. 240-255). London: SAGE Publications.
- Stufflebeam, D. L., & Coryn, C. L. (2014). *Evaluation Theory, Models, and Applications*. San Francisco: Josey-Bass.
- Stufflebeam, D. L. (2015). *CIPP Evaluation Model Checklist: A Tool for Applying the CIPP Model to Assess Projects and Programs*. Michigan: Western Michigan University the Evaluation Center.
- Şafak, P. (2012). *Ağır ve Çoklu Yetersizliği Olan Çocukların Eğitimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Tabak, M. (2021). *Okul İdarecileri ve Özel Eğitim Öğretmenlerinin Özel Eğitim Programlarının Uygulanmasında İdareci-Öğretmen İş Birliğine Yönelik Görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Edirne: Trakya Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tyler, R. W. (1942). General Statement on Evaluation. *The Journal of Educational Research*, 35(7), 492-501.

- Ulay, G. (2018). *Özel Eğitim Öğretmenliği Programının Zihin Engelliler Öğretmenliği Yeterlikleri Açısından İncelenmesi (Sakarya İli Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Sakarya: Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Uslu, M. A., & Acar, S. (2020). Öğretmenlerin Tükenmişlik Düzeylerinin Maslach Tükenmişlik Envanteri ile İncelenmesi: Batman İlinde Yapılan Bir Araştırma. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 277-284.
- Uşun, S. (2016). *Eğitimde Program Değerlendirme: Süreçler-Yaklaşımlar ve Modeller*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Varış, F. (1988). *Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Vuran, S. (2013). *Özel Eğitim*. Ankara: Medya Akademi
- Vuran, S., & Çelik, S. (2012). *Kavram Öğretimi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Hasan, Ş. (2021). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (2020). *Eğitim Fakültelerine Yetki Devri*. Kasım 11, 2022 tarihinde <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx> adresinden alındı.
- Yükseköğretim Kurulu [YÖK]. (t.y.). *Özel Eğitim Öğretmenliği Programı*. Temmuz 21, 2021 tarihinde https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf adresinden alındı.
- William B. Michael, N. S. (1967). *A Paradigm for Developing Valid Measurable Objectives in the Evaluation of Educational Programs in Colleges and Universities*. 2 13, 2020 tarihinde Sagepub Web Sitesi: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/001316446702700441> adresinden alındı.
- Wraga, W. G. (2017). Understanding the Tyler Rationale: Basic Principles of Curriculum and Ruction in Historical Context. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 227-252.

ÖZ GEÇMİŞ

Adı ve Soyadı : A. Çağdaş BİLGİN

Bildiği Yabancı Diller :

Aldığı Sertifikalar :

Uzmanlık Alanı : Özel Eğitim Zihin Engelliler Öğretmeni

Derece	Bölüm/Program	Üniversite	Yıl
Lisans	Zihin Engelliler Öğretmenliği	Bülent Ecevit Üniversitesi	2015
Y.Lisans	Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	2022

Görevler:

Görev Unvanı	Görev Yeri	Yıl
Öğretmen	Ormanlı İlkokulu Özel Eğitim Sınıfı (Zonguldak/Ereğli)	2015-2020
Öğretmen	Özel Eğitim Uygulama Okulu (Alaplı/Zonguldak)	2020-...

Eserler:

A. Uluslararası hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

A1.

B. Uluslararası bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında (proceedings) basılan bildiriler:

B1. Eker, C., Bilgin, A. Ç., & Baykan, E. (2019). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programında Bulunan Kazanımların, Yapılandırılmış Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *International Learning, Teaching and Educational Research Congress*, 461-472.

B2. Gökbulut, B., Bilgin, A. Ç. (2019). Bilişim Teknolojileri Alanı Öğrencilerinin Meslek Dersleri ile Kültür Derslerine Karşı Tutumları. *24 Kasım Başöğretmen Uluslararası Eğitim ve Yenilikçi Bilimler Sempozyumu Özet Kitabı*, s13. (sadece özet yayınlanmış)

B3. Çolakoğlu, Ö. M., & Bilgin, A. Ç. (2022). A Qualitative Analysis of Teacher's Opinions on the Special Education Undergraduate Program According to the "Output" Dimension from CIPP Program Evaluation Model Sub-Stages.

C. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar veya kitaplardaki bölümler:

C1. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplar:

C1.1.

C2. Yazılan ulusal/uluslararası kitaplardaki bölümler:

C2.1.

D. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler:

D1.....

E. Ulusal bilimsel toplantılarda sunulan ve bildiri kitaplarında basılan bildiriler:

E1.....

F. Sanat ve tasarım etkinlikleri:

F1.....

G. Diğer yayınlar:

G1.....

