



T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
LİSANSÜSTÜ EĞİTİM ENSTİTÜSÜ
ÖZEL EĞİTİM ANABİLİM DALI
ÖZEL EĞİTİM YÜKSEK LİSANS PROGRAMI

ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZLERİNDE
UZMAN ÖĞRETİCİ OLARAK GÖREV YAPAN
ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YETERLİLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ
DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

YÜKSEK LİSANS TEZİ

Mehmet Buğra ŞAHİN

Danışman: Doç. Dr. Sertan TALAS

TOKAT- 2025

ETİK SÖZLEŞME

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tez yazım kılavuzuna göre, Doç. Dr. Sertan TALAS danışmanlığında hazırlamış olduğum “Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Uzman Öğretici Olarak Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı Yüksek Lisans tezinin bilimsel etik değerlere ve kurallara uygun, özgün bir çalışma olduğunu, aksinin tespit edilmesi halinde her türlü yasal yaptırımını kabul edeceğimi beyan ederim.

.../.../...

Mehmet Buğra ŞAHİN

JÜRİ KABUL VE ONAY

Mehmet Buğra ŞAHİN tarafından hazırlanan “Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Uzman Öğretici Olarak Görev Yapan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” adlı tez çalışmasının savunma sınavı 22.01.2025 tarihinde yapılmış olup aşağıda verilen Jüri tarafından Oy Birliği ile Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı’nda Yüksek Lisans Tezi olarak kabul edilmiştir.

Jüri Üyeleri (Unvanı, Adı Soyadı)

İmzası

Üye (Başkan): Dr. Öğr. Üyesi Emine Seçil KARAMUKLU

Üye : Doç. Dr. Sertan TALAS

Üye : Dr. Öğr. Üyesi Murat AKDAĞ

ONAY

...../...../.....

Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürü

ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR

Yüksek lisans eğitimimin her aşamasında sahip olduğu bilgi, beceri ve tecrübelerle bana rehber olarak emin adımlarla ilerlememi sağlayan kıymetli danışmanım Doç. Dr. Sertan TALAS'a, ders döneminde değerli bilgileri ile akademik gelişimime desteklerini sunan Dr. Öğr. Üyesi Murat AKDAĞ, Dr. Öğr. Üyesi Serdar SÖNMEZ ve Dr. Öğr. Üyesi M. Davut GÜL'e saygı ve teşekkürlerimi sunuyorum.

Yüksek lisans sürecinde motivasyonumu sağlamam noktasında desteklerini sunan arkadaşlarıma ve hayatımın her alanında desteklerini esirgemeyen kıymetli aileme teşekkürlerimi sunuyorum.



İTHAF

Neşe Alten'den Necmettin Yılmaz'a... tüm şehit öğretmenlerimizin aziz hatıralarına.

ÖZET

ÖZEL EĞİTİM VE REHABİLİTASYON MERKEZLERİNDE UZMAN ÖĞRETİCİ OLARAK GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERİN MESLEKİ YETERLİLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

ŞAHİN, Mehmet Buğra

Yüksek Lisans, Özel Eğitim Anabilim Dalı

Tez Danışmanı: Doç. Dr. Sertan TALAS

Ocak 2025, xii + ... sayfa

Araştırmanın amacı, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uzman öğretici olarak çalışan öğretmenlerin özel eğitim alanı mesleki yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesidir. Araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) araştırması modeline göre düzenlenmiştir. Araştırmaya 2023-2024 eğitim-öğretim yılında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uzman öğretici olarak çalışan 206 öğretmen katılmıştır. Araştırma verileri Öğülmüş (2014) tarafından geliştirilen “Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği” (ÖMYÖ) kullanılarak toplanmıştır. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktarılıp SPSS 21.0 istatistik paket programı kullanılarak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir. Verilerin analizinde Pearson Correlation Coefficient (Basit Korelasyon), İlişkisiz Örneklemeler için T-Testi (Paired Samples T-Test), Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına bakıldığında öğretmenlerin liderlik ve mesleki gelişim düzeylerinin yüksek; iletişim, mesleki etik, alan bilgisi ve mesleki yeterliliklerinin çok yüksek olduğu görülmüştür. Araştırmaya katılan öğretmenlerin mesleki yeterlik, alan bilgisi, mesleki etik düzeyleri

cinsiyetlerine göre farklılık göstermektedir. Kadın öğretmenlerin mesleki yeterlikleri, alan bilgisi, mesleki etik düzeyleri erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin mezun oldukları fakültelere göre mesleki yeterlik, alan bilgisi, mesleki etik, mesleki gelişim, liderlik ve iletişim puanları farklılık göstermektedir. Buna göre çocuk gelişimi bölümü mezunu olan öğretmenlerin mesleki yeterlik, alan bilgisi, mesleki etik, iletişim düzeyleri diğer fakülte mezunlarına göre; sınıf öğretmenliği mezunlarının mesleki gelişim, liderlik puanları diğer fakülte mezunlarına göre yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerden 240 saatlik uzman öğretici sertifika programından farklı hizmet içi eğitim alanların mesleki yeterlik, alan bilgisi, mesleki gelişim, liderlik düzeyleri farklı hizmet içi eğitim almayan öğretmenlerden yüksek bulunmuştur. 240 saatlik uzman öğretici sertifika programı dışında sahip olunan sertifikaların özel eğitim mesleki yeterlikleri ve alt boyutları arasında anlamlı bir fark oluşturmadığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları arttıkça mesleki yeterlik, alan bilgisi, mesleki etik, mesleki gelişim, liderlik, iletişim düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Özel Eğitim, Uzman Öğretici, Mesleki Yeterlik, Öğretmen Özellikleri, Öğretmen Yetiştirme

ABSTRACT

INVESTIGATION OF THE PROFESSIONAL COMPETENCIES OF TEACHEARS WORKING AS EXPERT TRAINERS IN SPECIAL EDUCATION AND REHABILITATION CENTERS IN TERMS OF VARIOUS VARIABLES

ŞAHİN, Mehmet Buğra

Master's Thesis, Department of Special Education

Advisor: Associate Prof. Dr. Sertan TALAS

January 2025, xii + ... papers

The aim of the research is to examine the professional competencies of those working in special education and regular specialist training according to various variables. The research was organized according to the survey research model, one of the quantitative research methods. In the 2023-2024 academic year, 206 teachers working as expert instructors in special education and rehabilitation centers participated in the study. The research data were collected using the “Special Education Professional Competence Scale” (SPVES) developed by Öğülmüş (2014). The data obtained were transferred to the computer environment by the researcher and the data were analyzed using the SPSS 21.0 statistical package program. Pearson Correlation Coefficient (Simple Correlation), Paired Samples T-Test, One Dimensional Analysis of Variance (ANOVA) were used to analyze the data. The results of the study showed that teachers' leadership and professional development levels were high, while their communication, professional ethics, field knowledge and professional competencies were very high. The professional competence, content knowledge and professional ethics levels of the teachers participating in the study differ according to their gender. Female teachers have higher levels of professional competence, content knowledge and professional ethics than male teachers. According to the results of the research, teachers' professional competence, content knowledge, professional ethics, professional development, leadership and communication scores differ according to the faculties they graduated from. Accordingly, it was concluded that

the professional competence, field knowledge, professional ethics, and communication levels of the teachers who graduated from the department of child development were higher than the graduates of other faculties, and the professional development and leadership scores of the graduates of classroom teaching were higher than the graduates of other faculties. Among the teachers who participated in the study, those who received in-service training different from the 240-hour expert instructor certificate program had higher levels of professional competence, content knowledge, professional development, and leadership than teachers who did not receive in-service training. Except for the 240-hour expert instructor certificate program, it was determined that the certificates held did not create a significant difference between special education professional competencies and sub-dimensions. It was concluded that the levels of professional competence, content knowledge, professional ethics, professional ethics, professional development, leadership and communication increased as the age of the teachers participating in the study increased.

Keywords: Special Education, Specialized Teacher, Professional Competence, Teacher Characteristics, Teacher Training

İÇİNDEKİLER

ETİK SÖZLEŞME.....	ii
JÜRİ KABUL VE ONAY	iii
ÖNSÖZ VE TEŞEKKÜR.....	iv
İTHAF.....	v
ÖZET	vi
ABSTRACT.....	viii
İÇİNDEKİLER	x
TABLO LİSTESİ.....	xii
KISALTMALAR.....	xiii
BİRİNCİ BÖLÜM	1
GİRİŞ	1
Problem	1
Öğretmenlik Tanımı ve Özellikleri	4
Kişisel Özellikler	5
Mesleki Özellikler	8
Alan Bilgisi.....	9
Özel Eğitim Öğretmenlerinin İstihdam Alanları	15
Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Süreci	18
Amaç	29
Önem.....	35
Sayıtlılar	36
Sınırlılıklar	36
Tanımlar	36
İKİNCİ BÖLÜM.....	38
KAVRAMSAL ÇERÇEVE	38
Türkiye’de Özel Eğitim Mesleki Yeterlilik Çalışmaları.....	38
YÖNTEM	42
Araştırma Modeli	42
Evren	42
Örneklem.....	42
Veri Toplama Araçları	43
Özel Eğitim Mesleki Yeterlilik Ölçeği (ÖMYÖ)	43

Veri Toplama Süreci	44
Verilerin Analizi.....	45
BULGULAR.....	47
Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Düzeyleri	47
Öğretmenlerin Özel Eğitim Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	48
Öğretmenlerin Özel Eğitim Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi	49
TARTIŞMA	58
SONUÇ	64
ÖNERİLER.....	66
KAYNAKÇA.....	67
EKLER.....	84

TABLO LİSTESİ

Tablo 1. Özel Eğitim Öğretmenliği, 2024	22
Tablo 2. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri’nde uygulanacak olan destek eğitim programı.....	31
Tablo 3. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine ve 240 Saatlik Uzman Öğretici Sertifika Programı Dışında Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı.....	43
Tablo 4. Verilerin Normallik Dağılımları.....	45
Tablo 5. Öğretmenlerin Özel Eğitim Mesleki Yeterlikleri (İletişim, Mesleki Gelişim, Alan Bilgisi, Mesleki Etik, Liderlik) Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler	47
Tablo 6. Öğretmenlerin Özel Eğitim Mesleki Yeterlikleri (İletişim, Mesleki Gelişim, Alan Bilgisi, Mesleki Etik, Liderlik) ve Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Sonuçları.....	48
Tablo 7. Öğretmenlerin Özel Eğitim Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Yönelik t-Testi Sonuçları	49
Tablo 8. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Özel Eğitim Mesleki Yeterlikleri (İletişim, Mesleki Gelişim, Alan Bilgisi, Mesleki Etik, Liderlik) Düzeyleri	50
Tablo 9. Öğretmenlerin Özel Eğitim Mesleki Yeterliklerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre ANOVA Analizi Sonuçları	51
Tablo 10. Öğretmenlerin Özel Eğitim Yeterlik Düzeylerinin 240 Saatlik Uzman Öğretici Sertifika Programı Dışında Eğitim Alma Durumlarına Yönelik t-Testi Sonuçları	52
Tablo 11. Öğretmenlerin 240 Saatlik Uzman Öğretici Sertifika Programı Dışında Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Özel Eğitim Mesleki Yeterlikleri (İletişim, Mesleki Gelişim, Alan Bilgisi, Mesleki Etik, Liderlik) Düzeyleri	53
Tablo 12. Öğretmenlerin Özel Eğitim Mesleki Yeterliklerinin 240 Saatlik Uzman Öğretici Sertifika Programı Dışında Sahip Olunan Sertifikalara Göre ANOVA Analizi Sonuçları	54
Tablo 13. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Özel Eğitim Mesleki Yeterlikleri (İletişim, Mesleki Gelişim, Alan Bilgisi, Mesleki Etik, Liderlik) Düzeyleri	55
Tablo 14. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Özel Eğitim Mesleki Yeterliklerinin ANOVA Analizi Sonuçları	56

KISALTMALAR

BEP: Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı

BİLSEM: Bilim ve Sanat Merkezi

MEB: Milli Eğitim Bakanlığı

ÖEKY: Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği

ÖMYÖ: Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği

ÖYT: Öğretim Yöntem ve Teknikleri

UDA: Uygulamalı Davranış Analizi

TDK: Türk Dil Kurumu

YÖK: Yükseköğretim Kurulu

BİRİNCİ BÖLÜM

GİRİŞ

Problem

Eğitim, belirlenmiş temellere göre düzenlenerek insan davranışlarında gelişim ve değişim sağlamaya yarayan, planlı olarak yürütülen süreçtir (Arslan, 2009). Bu süreçte birbirleriyle etkileşim içerisinde bulunan temel unsurlar öğrenci, öğretmen ve programdır. Eğitim sürecinin etkili ve verimli olabilmesi bu temel unsurların belirlenen amaca uygun şekilde ilerlemesine bağlıdır. Öğrenci, öğretmen, program unsurlarından herhangi birinde ortaya çıkacak olumsuz bir durum eğitim sürecinin işlevselliğine zarar vermektedir (Karagözoğlu ve diğerleri 1995). Eğitim sürecindeki temel unsurların hepsi önemli olmakla birlikte en önemli unsur öğretmenlerdir. Eğitim sistemlerinin başarılı olmasındaki en önemli faktörün sistemi uygulayan öğretmenler olduğu düşünülmektedir. Eğitim sistemlerinde yer alan eğitim modellerinin başarıya ulaşabilmesi, o modeli uygulayacak insan kaynağına ait özelliklere, özelliklerin sürekli geliştirilmesine bağlıdır. İnsan kaynağına ait özelliklerin geliştirilmesi, eğitim kurumlarındaki faaliyetlerin niteliklerini artıracak önemli bir noktadır (Ataç, 2003). Bu bağlamda, öğretmenler eğitim kalitesini belirleyen eğitim sisteminin en önemli parçası olarak görülmektedir (Şişman, 2007). Eğitim sürecinde öğretmenler program geliştirici ve uygulayıcı oldukları için bu süreçteki önemleri bir hayli fazladır. Öğretmenliği meslek edinmiş kimselerin sahip olması gereken birtakım nitelikler vardır.

Milli Eğitim Temel Kanunu (1739) Madde 3’de; “*Öğretmenlik, eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği*” şeklinde tanımlanmıştır. TDK (2024) tarafından; “*Bir mesleğin doğru şekilde yapılabilmesi için ilgili kişinin sahip olması beklenen yeterli bilgi birikimini ve uygulama becerisini içeren özel alan*” şeklinde ifade edilen yeterlik alanı tanımına göre, öğretmenlerin mesleki anlamda birtakım niteliklere sahip olması gerektiği anlaşılmaktadır. Bu nitelikleri kişisel nitelikler ve mesleki nitelikler olarak ayrı başlıklar altında değerlendirebiliriz. Nitelikli bir öğretmende öncelikli olarak alanı ile (eğitimle) ilgili bilimsel yenilikleri takip edebilme, öğrencilerin gereksinimlerinin farkında olma, öğrenci farklılıklarına karşı

objektif ve açık görüşlü olma; aynı zamanda eğitim teknolojilerini etkili kullanabilme gibi kişisel özellikler olması gerektiğini söyleyebiliriz. Yukarda ifade edilen mesleki nitelikler ise, öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi, öğretim sürecini planlayarak bu süreci çeşitlendirebilme, öğretim ortamını öğrenci ihtiyaçlarına göre düzenleyebilme, öğretime ayrılan süreleri etkili kullanabilme, öğrencilerin gelişimini takip etme, genel kültürü yüksek olma vb. gibi özellikleri sayabiliriz (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005). Kişisel ve mesleki niteliklerini sürekli geliştiren, değişen dünyaya ve gelişen teknolojiye ayak uydurabilen öğretmenlerin eğitim sürecine katkısı, öğrencinin gelişimindeki etkisinin oldukça fazla olduğu düşünülmektedir.

Eğitim sistemi; öğrenci, öğretmen, idareci, program, yardımcı personel, bina, materyal, çevreden oluşmaktadır. Öğretmen bu sistemin en önemli ögesi, temel taşıdır (Öztürk, 2002). Eğitim sisteminin etkinliği ve hedeflenen özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi, öğretmenlerin kalitesine ve niteliklerine bağlıdır (Özer, 2004). Öğretmenler, meslek yaşamlarının başından itibaren öğrenmeyi öğrenen bireyler olarak meslek hayatlarının sonuna kadar kendilerini sürekli geliştirmelidirler (Özcan, 2011). Bilimsel ve teknolojik ilerlemelerin sunduğu yeni fırsatlarla sürekli değişen bir toplum ve gelişen bir dünyada sadece kendini mesleki olarak devamlı geliştirebilen öğretmenler kayda değer farklar yaratabilir (Özdemir, 2016). Eğitim sistemi için öğretmen, belirli mesleki bilgileri edinmiş bir öge değildir. Eğitim politikalarının amaçladığı toplumsal ülkelere ulaşılmasına aracı olan bir uygulayıcıdır (Öztürk, 2019). Öğretmenin kariyeri boyunca sürekli eğitim alması, öğretme becerilerini geliştirmesi, eğitim sistemi ve politikalarını özümseyerek farklı öğrenim düzeyleri arasında etkili bir bağlantı kuracak seviyede yeterlilik kazanmış olması gerekmektedir (Özden, 2010). Öğretmenlerin meslek yaşantıları süresince kendilerini geliştirmelerinin bir yolu hizmet içi eğitimlerdir.

Okulların kalitesi, öğretmenin kalitesinden iyi olamaz (Guskey, 2002). Bu nedenle, öğretmenin mesleki yaşantısında alacağı eğitimlerle mesleki gelişimini desteklemesi eğitimin kalitesini etkiler. Mesleki gelişim, eğitim sistemi ve politikalarına göre eğitim ihtiyacına uygun düzenlenen hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim süreçlerinin uyumu ile sağlanabilir (Budak ve Demirel, 2003; Saban, 2000). Öğretmenlikte mesleki gelişimin durmaksızın sağlanması ve hizmet öncesi eğitim noksanlıklarının ortadan kaldırılması için etkili uygulamalardan birisi hizmet içi eğitimidir (Guskey, 2002). Hizmet

içi eğitimler öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini destekleyerek öğretmenlerin niteliklerini artırmakta ve eğitim sürecinin daha kaliteli hale gelmesine yarar sağlamaktadır. Sürekli mesleki gelişim, öğretmenlerin alanlarındaki bilgi, başarı ve davranışlarını artırmak ve öğrenme faaliyetlerini öğrenciler için daha kaliteli hale getirmek için planlanan süreçler veya etkinlikler olarak tanımlanabilir (Guskey, 2000).

Ülkemizde özel eğitim öğretmenleri eğitim fakültelerinin özel eğitim öğretmenliği lisans programlarından mezun olarak mesleklerini Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda ya da özel eğitim kurumlarında sürdürmektedir. Ülkemizde özel gereksinimli öğrencilerle çalışacak öğretmen yetiştirilmesi süreci çok yenidir. Ülkemizde özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci ABD'de doktorasını tamamlayan Mithat Enç tarafından 1950'li yıllarda Gazi Eğitim Enstitüsü'nde açılan öğretmen yetiştirme programıyla başlamıştır. Özel eğitim öğretmeni yetiştirmek için açılan bu ilk program, özel eğitim okullarının ve sınıflarının sayısının yetersiz olması, alana ilginin düşük olması, iki yıllık eğitim alarak alanda çalışacak sınıf öğretmenlerini ücret konusunda memnun etmemesi gibi nedenlerle; 1955'te, yani iki dönem mezun verdikten sonra kapanmıştır (Altunya, 2006). İfade edilen süreçten sonra 1953 ve 1980 arasındaki yıllarda ise sertifika programları ve hizmet içi eğitimlerle özel eğitim öğretmenleri yetiştirilmiştir. Devam eden süreçte ise 1980'den sonra Anadolu, Gazi ve Ankara üniversitelerinde özel eğitim öğretmenliği programları açılmıştır (Akçamete, 1998; Altunya, 2006; Çitil, 2009; Özyürek, 2008). Ülkemizde 2022 yılında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'na bağlı kırk dört devlet, on yedi vakıf üniversitesinin özel eğitim öğretmenliği lisans programlarına; iki bin yedi yüz yetmiş dördü devlet, sekiz yüz otuz dördü vakıf üniversiteleri olmak üzere toplam üç bin altı yüz sekiz kişi yerleştirilmiştir (YÖK Atlas). Bu sayılara rağmen özel eğitim öğretmeni mevcudunun hali hazırda ihtiyacı karşılamakta yetersiz kaldığı düşünülmektedir. Alan mezunu öğretmenlerin birçoğu MEB'e bağlı okullarda istihdam edilmektedir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri istihdam edecek alan mezunu özel eğitim öğretmeni bulmakta zorlanmaktadır. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri için var olan öğretmen ihtiyacı MEB Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü tarafından alan dışı öğretmenlerin özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapabilmeleri için 240 saatlik özel eğitim alanında destek eğitim verecek uzman öğretici yetiştirme kursu aracılığıyla kapatılmaya

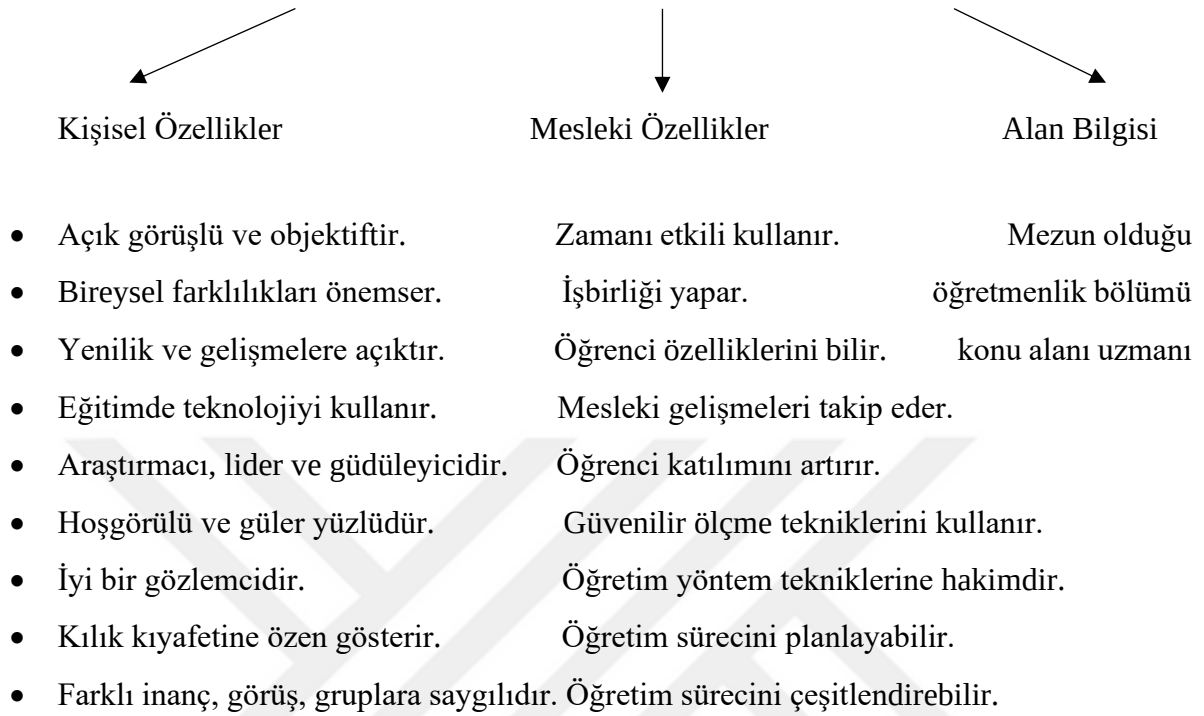
çalışılmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ortamları öğrencilerin yetersizlik tür ve düzeylerine göre farklılık gösterebilir (Henley, Ramsey ve Algozzine, 2006).

En az kısıtlayıcı ortam dikkate alınarak özel gereksinimli bireyler için eğitim hizmetleri genel eğitim sınıflarında kaynaştırma, genel eğitim okulunda özel eğitim sınıfları, gündüzlü ya da yatılı ayrı özel eğitim okulları, ev ve hastanede sürdürülmektedir. 573 Sayılı KHK'nın birinci kısım 4. maddesinde “*Özel eğitim gerektiren bireylerin her tür ve kademedeki eğitimlerinin kesintisiz sürdürülebilmesi için her türlü rehabilitasyonlarını sağlayacak kurum ve kuruluşlarla işbirliği yapılır*” denilerek özel eğitim hizmetlerinin kesintisiz ve yoğun olmasının gerekliliği ve destek hizmet sağlayacak kurumlarla birlikte çalışılabileceğine değinilmiştir. Özel gereksinimli bireyler, mevcut okullarıyla birlikte okulları dışındaki özel ve tüzel kişiliğe sahip kurumlardan da eğitim hizmeti almaktadır. Bu eğitim hizmetini sağlayan kurumlardan bir tanesi de özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleridir (Akçamete ve Kaner, 1999:1; Baykoç Dönmez, 2010). Eğitim sürecinin kaliteli ve istendik şekilde etkili olabilmesi konusunda en büyük pay olarak öğretmen niteliği göze çarpmaktadır. Bu bağlamda eğitim sürecinde görev yapan öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içinde iyi şekilde eğitilerek yetiştirilmeleri eğitim sürecinde öğrenciye sunulan eğitim hizmetlerinin kalitesi açısından değerlidir (Dağlıoğlu, 2010).

Öğretmenlik Tanımı ve Özellikleri

Öğretmen; çocuklara, gençlere veya yetişkinlerine hedeflenen öğrenme deneyimlerini elde etmeleri için resmi ya da özel eğitim kurumlarında yol göstermek ve yönlendirmek amacıyla görevlendirilmiş kişidir (Oğuzkan, 1981). Öğretmenlerin mesleklerine yönelik sahip olması gereken bazı özellikler vardır. (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

ÖĞRETMENİN SAHİP OLMASI GEREKEN ÖZELLİKLER



Öğretmenliği meslek olarak edinmiş kişilerin sahip olması gereken genel özellikler yanında özel eğitim öğretmenlerinin de sahip olması gereken birtakım özellikler vardır.

Kişisel Özellikler

Açık görüşlü ve objektif olma: Birbirinden farklı birçok özelliğe sahip olması gereken öğretmen en başta açık ve ileri görüşlü olmalıdır. Öğrencilerin davranışlarını ve eğitsel ölçme değerlendirmelerini yaparken tarafsız davranmalı, duygu ve kişisel düşüncelerin etkisi altında kalmamalıdır. Derse girdiği tüm sınıflarda bütün öğrencilere eşit uzaklıkta olduğunu göstermelidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Bireysel farklılıkları dikkate alma: Her insan, kalıtsal miras ve çevresel etmenlerin birleşimi sonucu eşsiz ve farklıdır (Ummanel & Dilek, 2016). Bu açıdan her bireyin öğrenmesinde bireysel farklılıklar dikkat çekmektedir. Öğrenme ortamında bireysel farklılıkları göz önünde bulundurması gereken öğretmenler öğrenme süreçlerini kişiselleştirmeli ve öğretim ortamını bu farklılıklara uygun bir şekilde düzenlemelidir (Ülgen, 1995).

Yenilik ve gelişmelere açık olma: Okullar çevresel değişikliklere en fazla ve hızlı tepki veren kurumlardır. Öğretmenler toplumda ve dünyada ortaya çıkan değişiklikleri göz ardı edemezler. Bu değişikliklere uyum sağlamak için öğretmenler sürekli araştırmalı, hizmet sürecinde kendilerini geliştirecek eğitimler almalıdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Eğitimde teknolojiyi kullanma: Eğitimde dikkat edilmesi gereken konuların başında eğitimde teknoloji kullanımı gelmektedir. Teknolojik ilerlemeler yaşamın her yönünü etkilediği derecede öğrenme-öğretme süreçlerini de etkilemektedir (Seferoğlu, 2009). Gelişen teknoloji ve teknolojik araçları eğitim ortamında etkin bir şekilde nasıl kullanacağımızı bilirsek bu gelişmeleri eğitimde avantajlı hale getirebilir ve öğrenme-öğretme sürecinde teknolojinin aktif olduğu etkili bir sınıf ortamı oluşturabiliriz. Teknoloji, öğretmenler ve yöneticiler için ulusal ve uluslararası çevrede eğitimciler arasında fikirlerin, stratejilerin, araçların paylaşılmasını teşvik eden işbirlikçi ağların sayısını arttıracak araçtır (İlğan, 2013). Bu nedenle iyi bir öğretmen teknolojik gelişmeleri takip edebilmeli ve eğitimde teknolojiyi kullanabilmelidir.

Araştırmacı, lider, güdüleyici olma: İyi bir öğretmenin en fazla yapması ve geliştirmesi gereken özellik araştırmacılık özelliğidir. Eğitim ortamında öğrencilere rehber, model, bilgi aktaran kişi durumundaki öğretmen öğreteceği konuları, meraklı öğrencilerden gelebilecek soruları, öğrenciye faydalı olabilecek konuları araştırmak için istekli olmalıdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Sınıf içinde iyi bir hava oluşturularak ortamı istendik davranışları teşvik edecek şekilde düzenlemek, eğitim ortamında ortaya çıkabilecek sorunları önlemek veya ortaya çıkan sorunları uygun bir şekilde çözüme bağlamak öğretmenlerin liderlik özellikleri içerisinde düşünülebilir. Bu özellik içerisinde öğrencilerin fikir ve düşüncelerini açıklayabilecekleri özgür bir sınıf ortamı oluşturularak bireysel veya grup olarak karar almalarına fırsat sağlamak, öğretim sürünce öğrencilerle ortak kararlar alabilmek, öğrencilerin kendilerini yönetebilecekleri bir yapıyı sınıf içerisinde oluşturabilmek, öğrencilerin güvenlerini kazanarak eğitim sürecinde danışman, rehber, arkadaş gibi farklı rolleri uygulayabilme becerileri vardır (Çubukçu & Girmen, 2008).

Öğrenme için hazırbulunuşluk şartlarından bir tanesi de güdülenmedir. Düşük güdülenme seviyesine sahip bir öğrenci öğrenme için hazır değildir (Akbaba, 2006). Yapılan araştırmalar, güdülenme ve başarı arasında yüksek bir olumlu ilişki olduğunu göstermektedir. Güdülenme seviyesinin yükselmesi, öğrenci ve öğretmenin eğitim ortamından daha fazla keyif almalarına olanak tanır (Öncü, 2004).

Nitelikli bir öğretmen, gelişen ve değişen dünyaya, farklılaşan konulara, yeni öğretim yöntem ve tekniklerine karşı meraklı, araştırmacı; öğrencilerinin fikirlerini açıkça söyleyebilecekleri, sınıf yönetiminde beraber karar alabilecekleri demokratik bir ortamı oluşturabilmek için lider; öğrencilerin sınıf ortamından keyif alarak başarılarını artırabilmek için de güdüleyici olmalıdır.

Hoşgörülü olma: Kısaca hoşgörü, görüşleri ve duyguları bizimle örtüşmeyen kişileri hoş görmektir. Farklı duygu ve düşünceleri olağan karşılamak, özgürce duygu ve düşüncelerin ifade edilmesine fırsat tanımak, zorlama yapmaksızın farklılıkları kabul etmek ve en önemlisi insanları sevmek hoşgörü için temel önkoşullardır (Kavcar, 1995). Okullar birbirinden farklı kültürlerde yetişmiş, düşünce sistemleri aynı olmayan, sosyo-ekonomik durumları farklı bireylerin oluşturduğu bir kümedir. Farklı bireylerden oluşan kümenin eğitimle ilgili beklenti ve düşünceleri çeşitli olabilir, bu beklenti ve düşünceler birbirleriyle aynı olmayabilir. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin bu çeşitliliği hoşgörüyle karşılamaları gerekmektedir (Kepenekçi, 2004).

Gözlemci olma: Nitelikli bir öğretmen, öğrencilerin zihinsel kabiliyetlerini, duygusal deneyimlerini, ruhsal ve fiziksel özelliklerini, sosyal çevrelerini ve aile özelliklerini, maddi koşullarını, güçlü yönlerini, ilgi duyduğu alanları, değerlerini, karşılaştığı sorunları bilmelidir (Apuhan, 2004). Bu sayede çocuk kendisine değer verildiğini ve ilgi gösterildiğini anlayarak mutlu olacaktır (Başaran & Çelik, 2018). Öğretmenin iyi bir gözlemci olması bu nedenle önemlidir.

Kılık kıyafette özenli olma: Öğrenciler sınıf içinde ve sınıf dışında model aldıkları öğretmenlerini sürekli hoş ve güzel görmek isterler. Görünüşünde farklı ve değişik bir şey yapan öğretmende bu değişikliği hemen fark ederek yorumlarda bulunurlar. Öğrencilere örnek oluşturan, öğrenciler tarafından taklit edilmeye çalışılan kişiler olarak

öğretmenler kişisel özelliklerine, giyim ve konuşma şekillerine, davranışlarına özen göstermeleri önemlidir (Çamdibi, 1994).

Mesleki Özellikler

Zamanı etkili kullanma: Sınıf yönetimi, sınıfın dinamiklerini ve öğrencilerin özgün yönlerinin tanımlanması ve bu özelliklere uygun çözümler geliştirmeyi temel alır (Başar, 2001; Aydın, 1998; Öztürk, 2002; Özden, 2002). Sınıf yönetimini Martin ve Baldwin (1993; akt: Laut, 1999) birey, öğretim, disiplin olarak üç boyutta ele almışlardır. Sınıf yönetiminin öğretim boyutu; faaliyetlerin planlanması, ortamın düzenlenmesi ve zaman yönetimini kapsamaktadır (Yeşilyurt, 2008). Derste zamanın etkili kullanılması sınıf yönetimin en önemli boyutudur. Ders öncesi ve sonrası hazırlıkların amacı dersin etkili ve verimli geçirilmesini sağlamaktır. İstenen davranışların hedeflenen sürede öğrencilere kazandırılması dersin etkili ve verimli olduğunu gösterir (Erkılıç, 2007).

Mesleki gelişim: Genellikle öğretmen eğitimi, meslek öncesi ve meslek sırasında sunulan eğitim olarak iki aşamada ele alınmaktadır. Meslek öncesi eğitim, temel öğretmen eğitimi-lisans eğitimi; meslek sırasında eğitim, sürekli mesleki gelişim veya hizmet içi eğitimidir. Öğretmenlik yaşantısı boyunca sürekli mesleki gelişim önemlidir (Luukkainen, 2000a). Sürekli değişen ve gelişen geleceğe öğrencileri hazırlayan öğretmenlerin meslek hayatları boyunca eğitimlerle kendilerini geliştirmeleri, mesleki, teknolojik ilerlemeleri takip ederek yenilenen öğretim yöntem ve tekniklerini öğrenmeleri gerekmektedir.

Güvenilir ölçme yapabilme: Eğitim sürecinin en önemli unsurlarından olan öğretmen, öğrenme-öğretme sürecini yöneten ve değerlendiren kişidir. Öğretmenler, farklı amaçlarla öğrencilerin başarılarını gözlemleyip değerlendirmektedir (Demirtaşlı, 2007). Nitelikli bir öğretmenin önemli özelliklerinden biri de öğretmenin ölçme değerlendirme bilgi ve becerisidir (Çakan, 2004; Darling-Hammond, Wei ve Johnson, 2009; Mertler, 1999; Stiggins, 2001; Zhang ve Burry-Stock, 2003). Eğitim sürecindeki ölçme değerlendirmeler öğrenmenin gerçekleşme düzeyinin belirlenmesi ve süreci yöneten öğretmene süreçle ilgili bilgi sağlama açısından büyük bir öneme sahiptir (MEB, 2008).

Öğretim yöntem ve tekniklerine hakimiyet: Öğrenme-öğretme sürecinin başarısıyla eğitim ortamında uygulanan öğretim yöntem ve teknikleri arasında pozitif bir korelasyon vardır (Hesapçioğlu 2011; Demirel 1999). Farklı öğretim yöntem ve tekniklerine hakim olarak bunları kullanabilen öğretmenler öğretim ortamının başarısını artırmaktadır (Kayabaşı, 2012).

Öğretim sürecini planlayabilme: 2089 Sayılı Tebliğler Dergisi'nde yayımlanan Eğitim ve Öğretim Çalışmalarının Planlı Yürütülmesine İlişkin Yönetmeliğin 2. maddesi uyarınca eğitim-öğretim sürecindeki faaliyetler planlı yürütülmek zorundadır. Plan, öğretim faaliyetlerini yürüten öğretmen tarafından öğrenme etkinliklerine katılan öğrencilerle birlikte oluşturulan, bireysel veya gruplar halinde bilgi, beceri, alışkanlık ve değerler kazandırmayı amaçlayan çalışma rehberidir (Taşdemir, 2006). Nitelikli bir öğretmen ilkelerini ve güçlü yönlerini temele alarak öğretme-öğrenme sürecini planlayabilmelidir.

Öğretim sürecini çeşitlendirebilme: Eğitim ortamında bulunan öğrencilerin birbirinden farklı öğrenme tarzları, farklı hazırbulunuşluk seviyeleri, farklı öğrenme hızları olduğunu kabul eden öğretmen öğretimini farklılaştırır (Heacox, 2002; Yabaş, 2008). Nitelikleri yüksek bir öğretmen öğrenci grubunun özelliklerini ve konuları dikkate alarak konu özünün dışına çıkmadan işleyeceği dersleri çeşitlendirerek anlatabilmelidir. Bu çeşitlendirmede yardımcı materyaller ve teknoloji veya konunun uzmanı olan kişilerden yararlanılabilir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Alan Bilgisi

Konu alanı uzmanı: Öğretmenin alanında yeterli bilgiye sahip olması kendine özgüven kazandırır. Veliler, yöneticiler ve öğrenciler alanında bilgili olduğunu düşündükleri öğretmene karşı daha fazla saygı duyarlar. Alana hâkim olma becerisi, öğretim sürecinde derse karşı öğrencilerin ilgisini çekme, dersi anlaşılır hale getirme gibi konularda öğretmenlere yardımcı olur. Özel alan bilgisi yeterli olan öğretmen öğrenme ortamında disiplini etkili bir şekilde sürdürür, öfke veya cezalandırma gibi istenmeyen davranışlardan kaçınır (Bayraktar, 1997). Mesleğinde başarılı olmak isteyen öğretmen ilk adım olarak kendi uzmanlık alanını iyi bilmelidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Yukarıda belirtilen özellikler öğretmenlik alanlarının tümü için geçerli olsa da bazı özellikler özel eğitim alanında görev yapan öğretmenler için çok daha önemlidir.

Özel Eğitim Öğretmeni ve Özellikleri

537 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname’de özel eğitim, *“özel eğitim gerektiren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri ile onların engellilik durumu ve özelliklerine uygun ortamlarda sürdürülen eğitim”* şeklinde tanımlanmıştır. Özel eğitim öğretmeni, tanımın içinde “özel olarak yetiştirilmiş personel” ifadesiyle işaret edilmiştir. Özel eğitim öğretmeni, zihin, işitme ve görme yetersizliklerinden etkilenmiş, davranışsal ve duygusal zorlanmalar ya da üstün zekâ ve yetenek gibi çeşitli özelliklere sahip öğrencilerin eğitilmeleri amacıyla üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği lisans programını başarıya tamamlamış kişidir (Vuran, 2020).

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİNİN SAHİP OLMASI GEREKEN ÖZELLİKLER

- Farklılıklara duyarlı ve saygılıdır,
- Öz değerlendirme yapabilir,
- Sorun çözücü, değişimlere adapte olabilir,
- Yeniliğe açıktır,
- Eşit, adil, tarafsızdır,
- Stres altında duygu kontrolünü sürdürebilir. (Vuran, 2020).

Farklılıklara saygılı ve duyarlı olma: Yetersizlikten etkilenen bireylerin tipik gelişim gösteren bireylerden farklı özellikleri olduğu gibi birbirleri arasında da farklılıkları vardır. Özel eğitim öğretmenleri ve yetersizlikten etkilenen bireylerle çalışan öğretmenler öğrencilerine iyimser yaklaşır ve onları şartsız kabul ederler. Özel eğitim öğretmenleri öğrencinin cinsiyet, dil, din, ırk, kültür, sosyo-ekonomik düzeylerine bakmaksızın öğrencinin yararını düşünerek hareket etmelidir. Farklı din, dil, ırk, kültür, sosyo-ekonomik düzey ve değerlerinden gelen aileleri de anlamaya çalışır ve farklılıklara saygı gösterir. Duyarlı kelimesinin TDK sözlüğüne göre eş anlamlısı hassastır. Toplumda gerçekleşen olumlu ya da olumsuz olaylara karşı duygusal tepkiler veren, düşüncelerini

ifade eden ve harekete geçen kişiler duyarlı/hassas kişilerdir. Özel eğitim öğretmeni, yetersizlikten etkilenen öğrencilerinin ve özel gereksinimli bireye sahip ailelerinin yaşadıkları olumlu/olumsuz durumlarda gereken duyarlı hassas tepkilerini ve öğrenciler ile ailelerin yaşadıkları bu durumları önemseydiğini göstererek kibar davranışlar sergiler (Vuran, 2020).

Eşit, adil, tarafsız olma: Özel eğitim öğretmeni, özel gereksinimli çocuğu olan aileye yönelik konuşma üslubunda, hitaplarında ve davranışlarında ailenin sosyal sınıfı, ekonomik durumu, kültürel kimliği özelliklerini gözlemeksizin saygılı ve resmi bir yaklaşım sergiler. Sosyal sınıf olarak kendinden daha düşük ya da daha yüksek konumda olan ailelere bu farklılığı dikkate alarak yaklaşmaz, herkese eşit yaklaşır. Eğitim sürecinde özel eğitim öğretmeni kişisel değerleri, inançları, tutumlarını eğitim ortamına yansıtmaz, ailelere belli etmez, öğretimin tarafsızlığının bozulmasına olanak vermez (Vuran, 2020).

Mesleki gelişim: Her bilim alanı ilerleyen yıllar ve yapılan çalışmalarla gelişmekte ve ilerlemekte olduğu gibi özel eğitim alanı da gelişmekte ve ilerlemektedir. Özel eğitim öğretmeni bu gelişme ve ilerlemenin farkında olarak eğitiminin lisans eğitimi sırasındaki eğitimlerle sınırlı kalmaması gerektiğini bilerek özel eğitimle ilgili düzenlenen kongre, konferans, seminer, çalıştay, kurs, hizmet içi eğitim gibi mesleki gelişimi destekleyici etkinliklere katılmalıdır. Özel eğitim öğretmeni, alanıyla ilgili mesleki gelişimi destekleyecek şekilde çıkan kitapları, yazılan makaleleri takip ederek buradan edindiği bilgileri eğitim ortamında öğretim uygulamalarına yansıtmalıdır (Vuran, 2020).

Öz değerlendirme yapabilme: Yetersizlikten etkilenmiş bireylerle çalışan özel eğitim öğretmeni mesleki yeterliliklerine yönelik olarak öz değerlendirmesini yapar ve ihtiyaçlarını belirler (Vuran, 2020). Belirlediği alanlardaki ihtiyaçlarını gidermek için hizmet içi eğitimlere, kurs ve sertifika programlarına katılır, tecrübeli meslektaşlarıyla bilgi alışverişi yapar, güncel alanyazını takip eder.

Yeniliklere açık olma: Özel eğitim öğretmeni, ilgili alanda kullanılan (öğretim, bilişim, destekleyici, tıbbi vb.) tüm gelişmeler hakkında bilgi sahibi olarak (Blackhurst, 2005) öğretim ortamında öğrencisi için uygun olanları kullanır.

Öğretim sürecini planlama: Öğrenci gelişimi için uygun plan geliştirmek, planı düzenli uygulayarak öğrenci gelişimini takip etmek; öğrenci gelişimiyle ilgili veri kayıtları tutarak öğrencinin gelişimiyle ilgili karar vermek, istenen düzeyde gelişim göstermediğini düşündüğünde planlarıyla ilgili düzenlemeler yapmak özel eğitim öğretmenin görevidir. Özel eğitim öğretmeni, öğrencinin yaşına ve gelişim düzeyine uygun amaçlar belirlemenin yanı sıra aynı zamanda öğrenci ve ailesi için sosyal açıdan anlamlı ve işlevsel kazanımlar da belirler. Öğrencinin var olan performansını ve kazanımın gerektirdiği hazırbulunuşluk düzeyini dikkate alarak hedeflenen sürede edinilebilir amaçlar belirlemeye önem gösterir. Öğrenci için plana dâhil edilecek hedefleri öğrencinin ilgi, istek, ihtiyaçları ile aile üyelerinin görüş ve fikirlerini dikkate alarak seçer (Vuran, 2020).

Öğretim yöntem ve tekniklerine hâkimiyet: Özel eğitim öğretmeni, öğrencilerinin gereksinimlerine uygun hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış, yeterli seviyede deneysel araştırma sonuçlarına dayalı uygulamaları güncel alanyazını takip ederek belirler ve bunları öğretim ortamında kullanır (Vuran, 2020).

Bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanma: Yüksek nitelikte güçlü araştırma tasarımlarıyla farklı ortamlarda, farklı araştırmacı grupları tarafından test edilmiş ve çok sayıda katılımcı üzerinde uygulanmış çalışmalarda üzerinde çalışılan değişkenlerde istendik sonuçlar doğuran, yani etkili olduğu kabul edilen uygulamalar bilimsel dayanaklı uygulamalardır (Tekin-İftar, 2018). Özel eğitim öğretmeni eğitim-öğretim sürecinde bilimsel dayanaklı uygulamaları kullanır.

Zamanı etkili kullanma: Özel eğitim öğretmeni yetersizlikten etkilenmiş bireyin kazanması gereken çok sayıda gereksinimi olduğunu ancak bu gereksinimleri kazanması için sınırlı süre olduğunu dikkate alarak sınıftaki öğretim sürecinde bireyin kısa sürede fazla bilgi ve beceri edinebileceği planlamalar yaparak sınırlı zamandan en yüksek faydayı sağlar. Öğretim sürecindeki etkinliklerde ihtiyaç duyacağı araç-gereç ve

materyalleri ders öncesinde hazırlar, ders süresinde öğrencilerin ilgi, istek ve motivasyonlarını en üst seviyede tutmak için hazırladığı etkinlik veya kullanacağı pekiştiricilerin süresini dengeli kullanır. Özel eğitim öğretmeni, okulda gün içinde yapacağı derslere hazırlıklı gelerek öğretim süreci içerisinde ders dışı etkinliklerde bulunmaktan kaçınır (Vuran, 2020).

Öğretim sürecini çeşitlendirebilme: Özel eğitim öğretmeni, etkisi hakemli bilimsel dergilerde yayımlanmış, yeterli düzeyde deneysel bulguya sahip uygulamaları öğretim sürecinde öğrencinin ihtiyaçlarına göre seçerek kullanır (Vuran, 2020). Yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için kanıta dayalı uygulamalar kullanır. Faydalı olduğu kaliteli ve güvenilir araştırma bulgularıyla desteklenerek yetersizlikten etkilenmiş bireylerde istendik değişimler yapan ve anlamlı çıktılar sağlayan öğretim uygulamaları kanıta dayalı uygulamalardır (Cook vd, 2008). Özel eğitim öğretmeni, öğretim yöntem ve tekniklerinden yararlanamayan öğrencinin eğitiminden vazgeçmeyerek farklı öğretim ve yöntem tekniklerini dener. Hedeflenen bir amacı yetersizlikten etkilenmiş bireye kazandırmak için tek bir öğretim yöntem ve tekniği olmadığını, birbirinden farklı öğretim yöntemi ve kanıta dayalı uygulamalar olduğunu göz önünde bulundurarak başka uygulamaları dener. Düzenli ve bilimsel uygulamalara rağmen fayda sağlayamadığı durumlarda öğrencisi için BEP’te hedeflediği kazanımlarda güncellemeler yapar, başka uygulama veya öğretim yöntemi dener, deneyimli meslektaşlarından ya da yeni bilimsel çalışmalardan destek alarak öğretim sürecini çeşitlendirir. Özel eğitim öğretmeni çalışma ilkesi olarak “Öğrenemeyen öğrenci yoktur, öğretemeyen öğretmen vardır.” cümlesini benimseyerek çalışmalarını bu ilke doğrultusunda yürütür (Vuran, 2020).

Stres yönetimi: Problem davranışlar; yeni beceriler öğrenmeyi ve öğrenilmiş becerileri kullanmakta zorluklar çıkartan, öğrencinin sosyal etkileşimini olumsuz etkileyen ve kendi sağlığına zarar verebilecek davranışlardır (Sucuoğlu ve Kargın, 2006). Yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmeni, istendik davranışları artırmak ve istenmedik davranışların ortaya çıkmaması için önlemler alır. Ebeveynlere istendik davranışları nasıl desteklemeleri gerektiğini, istenmedik davranışları nasıl engelleyebilecekleri konusunda yol gösterir. Öğrencinin yoğunlukla gösterdiği problem davranışları ortaya çıkmadan önleyecek müdahalelerde bulunur ve problem davranışın oluşmasını engellemeye çalışır. Problem davranışlar engellenemediği zamanlarda

öğrenci üzerindeki otoritesine göre en ölçülü ve öğrenciyi en az kısıtlayıcı yöntemleri seçerek müdahale eder. Öğrenci davranışlarını dikkatlice gözlemleyip çözümledikten sonra davranış planı oluşturarak uygulamalarını sürdürür (Vuran, 2020).

İş birliği yapma: TDK'ye (2023) göre iş birliği; amaç ve çıkarları bir olanlar tarafından oluşturulan ortaklık şeklinde tanımlanmaktadır. Özel eğitim öğretmeni, iş birliği yaptığı kişilere yazılı veya sözel dönütler verir. Bu dönütleri verirken objektif olmak, olumlu ve karşılıklı iletişim kurmak, dili açık ve anlaşılır kullanmak, beden dilini olumlu kullanmak, iletişim kurduğu kişiye saygı duymak, güven vermek, söz hakkı tanımak gibi ilkelere dikkat eder. İş birliğini sürdürdüğü aile, idare, öğrenci ve meslektaşlarıyla hedeflenen kazanımları gerçekleştirmeye dönük uygulamalar hakkında bilgi paylaşır (Vuran, 2020).

Benzer yetersizlikten etkilenen öğrencilerin birbirinden farklı gereksinimleri olabileceğinden okullar yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin gereksinimlerini karşılayabilmek için öğrenciye bireyselleştirilmiş bir eğitim sunmalıdır (Ersoy vd., 2021). Eğitimin farklılaşmasını ve bireyselleşmesini yetersizlikten etkilenmiş bireylerin ilgi, istek ve gereksinimlerine uygun düzenlenen bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) sağlamaktadır (Şahin, Akdağ, 2023). BEP, *“özel eğitim ihtiyacı olan bireylerin kendilerine özgü eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere uygun eğitim öğretim ortamlarından ve destek eğitim hizmetlerinden en üst düzeyde yararlanmasını sağlamak üzere aile, öğretmen ve uzmanların iş birliğiyle hazırlanmış yazılı dokümandır”* (MEB, 2022). BEP tek bir öğretmenin değil, yetersizlikten etkilenmiş bireyle çalışan tüm öğretmenlerin sorumluluğunda işbirliği ile oluşturulmalıdır (Şahin, Akdağ, 2023). Bu işbirliği için okullarda BEP Geliştirme Birimi kurulmaktadır. BEP Geliştirme Birimi ise özel gereksinimli öğrencinin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla eğitim-öğretim faaliyetlerine devam ettiği okulda oluşturulan birimdir (MEB, 2022). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018)'ne göre BEP geliştirme birimi;

- Birim başkanı olarak okul müdürü veya görevlendireceği bir müdür yardımcısı,
- Öğrencinin velisi,
- BEP'in uygulanmasından sorumlu öğrencinin sınıf öğretmeni ve branş öğretmenleri,
- Okul psikolojik danışmanı,

- Özel eğitim değerlendirme kurulundan bir üye,
- BEP sürecine katkısı olacağı düşünülen bireyin kendisi,
- Yetersizlikten etkilenmiş bireyin destek hizmet aldığı odyolog, psikolog, fizyoterapist vb. paydaşlarından oluşur (MEB, 2022).

Bu bağlamda tüm öğretmenler için önemli olan işbirliğinin özel eğitim öğretmenleri için daha önemli olduğu düşünülmektedir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin İstihdam Alanları

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim çevreleri öğrencilerin katılım seviyelerine göre değişkenlik gösterebilir (Henley, Ramsey ve Algozzine, 2006). Özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim aldıkları resmi veya özel kurumlarda istihdam edilirler.

Özel eğitim öğretmenleri özel gereksinimli bireylerin eğitimlerine devam ettiği;

- Genel eğitim sınıflarında kaynaştırma eğitimi
- Genel eğitim okulunda açılan özel eğitim sınıfları
- Ayrı yatılı-gündüzlü özel eğitim okulları
- Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde istihdam edilebilirler.

Genel Eğitim Sınıflarında Kaynaştırma Eğitimi

Kaynaştırma, yetersizlikten etkilenen bireyin özel gereksinimlerinin desteklenmesi şartıyla, genel eğitim sınıflarında, tipik gelişim gösteren akranlarıyla bir arada bulunarak eğitim-öğretim hizmetlerinden faydalanmasıdır (Kırcaali-İftar, 1992). Kaynaştırma eğitimiyle ilgili gerek özel gereksinimli öğrencilere gerekse de tipik gelişim gösteren öğrencilere hem olumlu hem de olumsuz etkilerinin olduğu literatürde ifade edilmektedir. Bu bağlamda kaynaştırma eğitiminde yaşlılarıyla beraber eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerin iletişim başlatma girişimlerinin arttığı, daha fazla sosyal yardım aldıkları, arkadaşlık sürelerinin uzadığı söylenmektedir (Salend, 1998). Literatürdeki çalışmaların birçoğu, kaynaştırma eğitimine dâhil olan özel gereksinimli öğrencilerin tüm

beceri alanlarındaki gelişimlerinin özel eğitim sınıfında öğrenim gören akranlarına göre daha hızlı olduğunu göstermektedir (Baker ve Zigmond, 1995; Carlberg ve Kavale, 1980; Freeman ve Alkin, 2000). Tipik gelişim gösteren öğrencilerin kaynaştırma uygulamasıyla birlikte farklılıkları kabul ve saygı duyma davranışlarını kazandıkları düşünülmektedir (Kargın, 2009). Görüldüğü üzere çalışmalar kaynaştırma uygulamasının tüm öğrencilerin gelişimlerine katkı sağladığı bulgusuna sahiptir.

Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nce yayımlanan “Destek Eğitim Odası” kılavuzuna göre akranlarıyla aynı sınıf ortamında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerin eğitim ihtiyaçları için “destek eğitim odası” açılması zorunludur. Özel eğitim öğretmenleri, genel eğitim okullarında kaynaştırma öğrencileri için açılan destek eğitim odalarında görevlendirilebilirler. (https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2015_07/24014806_destekodasi2.sra.pdf Erişim tarihi: 08/01/2025).

Genel Eğitim Okulunda Açılan Özel Eğitim Sınıfları

Bu sınıflar genel eğitim okullarında yetersizlik türleri benzer olan özel gereksinimli öğrenciler için açılmıştır. Genel eğitim sınıflarına göre bu sınıflarda öğrenci sayısı daha azdır ve sınıflarda özel eğitim öğretmenleri görev yapmaktır (Kargın, 2009).

Özel sınıflar, özel gereksinimli bireylerin genel sınıflarda yaşatları tarafından dışlanmaları ve tekrar eden başarısızlıklara maruz kalarak öz saygılarının azalmasının önüne geçmek maksadıyla oluşturulmuştur (Sucuoğlu, 2010). Özel eğitim sınıflarının da bazı sınırlılıkları vardır. Bunlar,

- Özel eğitim sınıfı uygulamasının amaçlandığı gibi yarı zamanlı kaynaştırmaya hizmet edememesi,
- Özel eğitim sınıflarında eğitimlerine devam eden özel gereksinimli öğrenciler özel eğitim okullarındaki gibi tipik gelişim gösteren yaşatlarını model alamamaları, benzer yetersizlik türünden etkilemiş akranlarıyla bir arada oldukları için

gelişimlerinin yaşlılarıyla desteklenememesi (Gearheart, Weishahn ve Gearheart, 1996; Lewis ve Doorlag, 1999).

Ayrı Yatılı-Gündüzlü Özel Eğitim Okulları

Ayrı yatılı-gündüzlü özel eğitim okulları 573 sayılı KHK’da “*Durumları ayrı bir okulda özel eğitim gerektiren bireyler için engellilik durumu ve özelliklerine uygun gündüzlü veya yatılı özel eğitim okulları açılır*” ifadesiyle belirtilmiştir. Bu okullar özel gereksinimli öğrencilerin benzer tanı gruplarına ait öğrencilerle bir arada bulundukları ve okul gününün tamamını birlikte geçirdiği okullardır (Kargın, 2009).

Ayrı yatılı-gündüzlü özel eğitim okulları, özel gereksinimli öğrencilerin eğitim gereksinimlerinin tipik gelişim gösteren öğrencilerden ayrı olduğu, bu ayrı gereksinimlerin yapılandırılmış çevrede, öğrenci ihtiyaçlarını merkeze alarak yetiştirilmiş personel, hazırlanan eğitim planları ve bu planların uygulanması için gerekli materyallerle karşılanacağı fikrinden yola çıkılarak açılmış okullardır (Kargın, 2009). Özel okulların en olumsuz yönü, özel gereksinimli öğrencilerin tipik gelişim gösteren yaşlıları ve toplumla birlikteliği engellemesidir (Sucuoğlu, 2010).

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi

MEB Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği’nde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi “*Özel eğitim değerlendirme kurulları tarafından yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama sonucunda destek eğitimine ihtiyacı olduğu belirlenen engelli bireylere destek eğitimi hizmeti veren özel öğretim kurumu*” şeklinde tanımlanmaktadır. 2006 yılına kadar Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Genel Müdürlüğü’ne bağlı olan özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri bu yıldan sonra MEB’e devredilmiştir (Mengi, 2020). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel gereksinimli bireylere bireysel ve grup eğitimleri olmak üzere iki ayrı kategoride özel eğitim hizmeti sağlanmaktadır. Bu kurumlarda eğitim alan bireylerin yetersizliklerinin etkilerinin azaltılması; bununla beraber bireyin güçlü yönlerinin desteklenerek geliştirilmesi için farklı modüller (gelişimsel, fiziksel, sosyal, eğitimsel ve mesleki) uygulanmaktadır. (MEB, 2007). Bu kurumların amaçları; engelli bireylerin,

- Özel yöntem, yetişmiş personel, uygun materyallerle ilgi, ihtiyaç, yetenek ve yeterliliklerine uygun eğitim almaları,
- Farklı yetersizlik türünden (zihinsel, fiziksel, duyuşal, sosyal, duygusal, dil ve konuşma bozukluğu) etkilenmiş bireylerin yetersizliğinin ortadan kaldırılması veya yetersizlik etkilerinin en aza indirilerek güçlü yönlerinin ortaya çıkarılması,
- Öz bakım ve bağımsız yaşam becerilerinin desteklenerek geliştirilmesini sağlamaktır (5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, 2012).

Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme Süreci

1950’lerde Öğretmen Yetiştirme

Ülkemizde özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesini etkileyen faktörler arasında; özel gereksinimli öğrenci sayısı ve etkilenme düzeyleri, özel eğitimi destekleyen yasalar ve yönetmelikler, lisans programları ve bu programlara ilişkin destek ve burslar, alanda yetişmiş akademik personel sayısı ve ulusal yardım programları, farklı ülkelerdeki gelişmeler yer almaktadır (Özyürek, 2008). Bu bağlamda özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecinin özel eğitim alanı ve özel gereksinimli bireylerle ilgili birçok faktörden etkilendiğini söylemek mümkündür. Yukardaki faktörlere bakıldığında özel eğitim alanıyla ilgili tüm ulusal ve uluslararası gelişmelerin benzer şekilde özel eğitim öğretmeni yetiştirmede etkili olduğu görülmektedir.

MEB Talim ve Terbiye Kurulu’nun 24/04/1952 tarih, 50 ve 52 sayılı kararlarıyla “arızalı öğrencilerin eşit şartlar içinde okula alınması” ve “özel eğitim ve öğretime muhtaç çocuklara mahsus okulların mütehasşis öğretmenlerini yetiştirecek bölüm açılmasına” karar verilmiştir. Bu yasayla birlikte 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü bünyesinde açılan özel eğitim şubesi ile birlikte özel gereksinimli öğrencilere eğitim hizmeti verecek özel eğitim öğretmeni yetiştirilme süreci sistematik bir hal almıştır (Çitil, 2017). İfade edilen gelişmelerle beraber, 41003/4720 sayılı yazıyla açılan bölümün yetersizlikten etkilenen çocuklar için öğretmen yetiştirmenin yanında üstün yetenekli çocuklara eğitim hizmeti sağlayacak öğretmen ve müfettiş yetiştirilmesine uygun olduğu belirtilmiştir. (Altunya, 2006).

Özel eğitim bölümünün ilk öğrencileri ilkokul öğretmeni yetiştiren öğretmenlik okullarından mezun olanlar ve hâlihazırda öğretmenlik yapanlar arasından zekâ ve bilgi testlerini başarılı şekilde tamamladıktan sonra mülakata alınarak seçilmiştir. Özel eğitim öğretmeni olmak için bölüme başvuran öğretmenlerin “*kendisinde mesleki alaka, çocuklara karşı şefkat, şahsi azim ve sabır bulunduğunu ilgili milli eğitim müdürlüğünce belgelendirmeleri gerektiği*” şart olarak koyulmuştur (Altunya, 2006). Bölümde yetiştirilen öğretmenlerin görev yapacakları özel eğitim okul ve sınıflarının sayısının yetersiz olması, iki yıllık eğitimden sonra özel eğitim sınıflarında çalışmanın sınıf öğretmenleri tarafından lüzumlu görülmemesi ve maddi konulardaki tatminsizlik gibi sebeplerle yetersizlikten etkilenen bireylere öğretmen yetiştiren program iki yılın sonunda kapanmak durumunda kalmıştır (Altunya, 2006). Bölümün kapatılması özel gereksinimli öğrencilere öğretmen yetiştirme sürecini Türkiye’de olumsuz etkilemiştir (Çitil, 2017). Özel eğitim öğretmeni yetiştiren bölümün yokluğunda 1954-1962 yılları arasında özel eğitim alanında hizmet verecek kişiler kısa süreli hizmet içi eğitim programları ile yetiştirilmişlerdir (ÖZİ, 1999a).

1960’larda Öğretmen Yetiştirme

1960 yılında “Özel Eğitim Komitesi” İlköğretim Komitesi’nin alt komitesi olarak İlköğretim Genel Müdürlüğü tarafından oluşturulmuştur. İfade edilen komite özel eğitim alanının problemlerinin tümünü kapsayan bir rapor hazırlamıştır. Raporda 10 yıllık bir sürece yayılarak yetersizlik türlerine göre yetiştirilmesi gerekli olan özel eğitim paydaşlarının çeşitliliği, hangi kurumlarda ve hangi programlar kapsamında yetiştirilecekleri ve yetiştirilme süreci sonrasında özel eğitim hizmetlerini nerede, ne tür şeklinde vereceği gibi konular açıklanmıştır (Çitil, 2017). 1960 yılında özel eğitimcilerin sayısını çoğaltmak ve özel eğitimci yetiştirecek kişilerin yurt dışına yükseköğrenime gönderilmesi “Öğretmen Yetiştirme Komitesi” tarafından rapor altına alınarak önerilmiştir. İfade edilen rapora göre 1960-1970 yılları arasında yüksek lisans eğitimi için 15-20 öğretmen yurt dışına gönderilmiştir (ÖZİ, 1999a). Lisansüstü eğitimlerini özel eğitim alanında ABD’de tamamlayan özel eğitim uzmanları Türkiye’ye döndüklerinde özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere hizmet içi eğitimler vermişlerdir (Özyürek, 2008).

1964 yılında ise Ankara Üniversitesi Senatosu'nun 31/08/1964 tarihli 2718 sayılı kararı ile Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde Özel Eğitim Bölümü açılması kararı alınmıştır. Bu önemli gelişme ile birlikte özel gereksinimli bireylere eğitim hizmeti verecek personeller lisans düzeyinde eğitim alarak yetiştirilmeye başlanmıştır. Bölüm ilk başlarda belirli bir kontenjanla lisans seviyesinde özel eğitim personeli yetiştirmiş, bundan sonra özel eğitim öğretmeni ve alanda çalışacak yöneticilerin yetiştirilmeleri fakültede açılan sertifika programları ile devam etmiştir (ÖZİ, 1999a).

1970'lerde Öğretmen Yetiştirme

Kısa süreli hizmet içi eğitimlerle öğretmen yetiştirme gayreti 1950'lerin son yarısından 1970'lerin bitimine kadar devam etmiştir (Çağlar, 1974). Ankara Üniversitesi, özel eğitim okullarında görev yapmakta olan tipik sınıf öğretmenleri ve alan öğretmenleri için 9 ders, 27 kredilik Özel Eğitim Sertifika programını 1979 yılında başlatmıştır (Akçamete, 2002). Bu sertifika programı yükseköğretimin 1982'deki tekrar oluşumuna dek sürmüştür (Ataman, 2004).

1980'lerde Öğretmen Yetiştirme

1958 yılında kurulan Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi yapısı içerisinde 1979 yılında "İşitme Engelli Çocukları Eğitim ve Araştırma Merkezi" (İÇEM) kurulmuştur. Buna bağlı olarak özel gereksinimli bireylerle çalışacak eleman yetiştirme işi, 1981'de İÇEM yapısı içerisinde "Özel Eğitim Sertifika Programı" ile başlamış ve tüm ülke genelinde eleman yetiştirme çalışmaları yapılmıştır (Çağlar, 1990).

1975-1983 yılları arasında etkin olan İki Yıllık Eğitim Enstitülerinde özel eğitim alanı ders programlarına Milli Eğitim Şuralarının tesiriyle *seçmeli ders* olarak girmiştir (YÖK, 2007).

1982'de Eskişehir İktisadi ve İdari Bilimler Akademisi, Anadolu Üniversitesi'ne dönüştürülmüş, dönüştürülen üniversitenin Eğitim Fakültesi bünyesinde 1983'de Özel Eğitim Öğretmenliği Programı öğrenci kabulüne başlamış ve ilk mezunlarını 1986-1987 yıllarında vermiştir (Kargın, 2004). YÖK'ün 25/10/1989 tarihli yazısıyla Anadolu

Üniversitesi bünyesindeki Özel Eğitim Bilim Dalı “Özel Eğitim Bölümü”ne çevrilmiştir (Konrot, 1991).

1986 yılına gelindiğinde Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Özel Eğitim Anabilim Dalı açılmıştır (Özyürek, 2008).

1990’larda Öğretmen Yetiştirme

1990’lı yıllara gelindiğinde özel eğitim bölümlerinin sayısı üniversitelerde çoğalmaya başlamıştır. Buna bağlı olarak 1994-1995 eğitim-öğretim yılında Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi’nde Özel Eğitim Bölümü açılmış, açılan bölüm zihin engelliler öğretmenliği programına öğrenci almaya başlamıştır (Akçamete, 1998).

1997’ye kadar özel gereksinimli bireylerle çalışmak için alana personel yetiştiren özel eğitim bölümleri, eğitim sürecinde kendi programlarını kullanmışlardır. 1997’de yeniden yapılanmayla öğretmen yetiştiren tüm bölümlerde ortak programlar uygulanmaya başlamıştır (ÖZİ, 1999a).

2000’lerde Öğretmen Yetiştirme

2000’li yıllarda öğretmen yetiştirmede önemli bir yenilik olarak Türkiye’de ilk defa İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünde üstün zekâlıların eğitimi alanında bir anabilim dalı kurulması göze çarpmaktadır (<http://www.istanbul.edu.tr/hay>).

YÖK tarafından 2006-2007 eğitim öğretim yılından itibaren eğitim fakültelerinin programlarını güncelleştirilmiştir. Bu güncelleştirme ile özel eğitim öğretmenlikleri dışında kalan diğer tüm öğretmenlik bölümlerinde 2 kredilik “özel eğitim” dersi *zorunlu/seçmeli* ders olarak okutulmaya başlanmıştır. 2 kredilik özel eğitim dersinin üniversitelerde zorunlu/seçmeli olarak tüm öğretmenlik bölümlerinde okutulmaya başlanması özel eğitim ve özel gereksinimli bireyler hakkında farkındalık oluşturması adına çok önemlidir. 2006’daki tekrar oluşumdan sonra birçok üniversitenin eğitim fakültelerinde özel eğitim bölümleri açılmaya başlamıştır (Ataman, 2014).

Günümüzde Öğretmen Yetiştirme

Günümüzde özel gereksinimli öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması için özel eğitim öğretmeni yetiştiren yükseköğretim kurumları Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Özel Eğitim Öğretmenliği, 2024

Üniversite Adı	Üniversite Türü	Kontenjan	Cinsiyet
Adıyaman Üni.	Devlet	32	13E, 19K
Afyon Kocatepe Üni.	Devlet	26	8E, 18K
Akdeniz Üni.	Devlet	41	13E, 28K
Aksaray Üni.	Devlet	41	16E, 25K
Anadolu Üni.	Devlet	72	28E, 44K
Ankara Sosyal Bilimler Üni. (%50 burs)	Devlet	27	19E, 8K
Ankara Sosyal Bilimler Üni. (Burslu)	Devlet	6	2E, 4K
Ankara Sosyal Bilimler Üni. (Ücretli)	Devlet	7	4E, 3K
Ankara Üni.	Devlet	47	23E, 24K
Atatürk Üni.	Devlet	41	12E, 29K
Aydın Adnan Menderes Üni.	Devlet	52	14E, 38K
Bartın Üni.	Devlet	31	15E, 16K
Bolu Abant İzzet Baysal Üni.	Devlet	52	14E, 38K
Burdur Mehmet Akif Ersoy Üni.	Devlet	41	19E, 22K
Bursa Uludağ Üni.	Devlet	52	14E, 38K
Çanakkale Onsekiz Mart Üni.	Devlet	41	15E, 26K
Dokuz Eylül Üni.	Devlet	41	11E, 30K
Düzce Üni.	Devlet	52	15E, 37K
Ege Üni.	Devlet	52	26E, 26K
Eskişehir Osmangazi Üni.	Devlet	52	19E, 33K
Gazi Üni.	Devlet	52	15E, 37K

Gaziantep Üni.	Devlet	39	8E, 31K
Giresun Üni.	Devlet	41	13E, 28K
Hacettepe Üni.	Devlet	41	14E, 27K
Hakkari Üni.	Devlet	31	18E, 13K
Hatay Mustafa Kemal Üni.	Devlet	39	14E, 25K
İnönü Üni.	Devlet	65	18E, 47K
İstanbul Medeniyet Üni.	Devlet	31	17E, 14K
İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa	Devlet	52	15E, 37K
İzmir Demokrasi Üni.	Devlet	41	20E, 21K
Karamanoğlu Mehmetbey Üni.	Devlet	41	15E, 26K
Kırıkkale Üni.	Devlet	52	16E, 36K
Kilis 7 Aralık Üni.	Devlet	51	18E, 33K
Marmara Üni.	Devlet	52	12E, 40K
Mersin Üni.	Devlet	26	12E, 14K
Muğla Sıtkı Koçman Üni.	Devlet	41	18E, 23K
Necmettin Erbakan Üni.	Devlet	52	17E, 35K
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üni.	Devlet	41	7E, 34K
Ondokuz Mayıs Üni.	Devlet	52	15E, 37K
Pamukkale Üni.	Devlet	52	21E, 31K
Sakarya Üni.	Devlet	41	11E, 30K
Sivas Cumhuriyet Üni.	Devlet	31	5E, 26K
Tokat Gaziosmanpaşa Üni.	Devlet	52	16E, 36K
Trabzon Üni.	Devlet	52	19E, 33K
Trakya Üni.	Devlet	52	28E, 24K
Uşak Üni.	Devlet	41	18E, 23K
Van Yüzüncü Yıl Üni.	Devlet	26	9E, 17K
Zonguldak Bülent Ecevit Üni.	Devlet	52	15E, 37K
Biruni Üni. (%50 İndirimli)	Vakıf	42	19E, 23K

Biruni Üni. (Burslu)	Vakıf	9	4E, 5K
Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üni. (Burslu)	Vakıf	7	2E, 5K
Fatih S. Mehmet Vakıf Üni. (%25 indirim)	Vakıf	14	3E, 11K
Fatih S. Mehmet Vakıf Üni. (Ücretli)	Vakıf	20	1E, 19K
Hasan Kalyoncu Üni. (Ücretli)	Vakıf	20	6E, 14K
Hasan Kalyoncu Üni. (%25 İndirim)	Vakıf	22	4E, 18K
Hasan Kalyoncu Üni. (Burslu)	Vakıf	9	5E, 4K
İstanbul 29 Mayıs Üni. (%50 indirim)	Vakıf	42	17E, 25K
İstanbul 29 Mayıs Üni. (Burslu)	Vakıf	9	3E, 6K
İstanbul Aydın Üni. (%50 indirim)	Vakıf	42	13E, 29K
İstanbul Aydın Üni. (Burslu)	Vakıf	9	4E, 5K
İstanbul Kültür Üni. (Ücretli)	Vakıf	3	1E, 2K
İstanbul Kültür Üni. (Burslu)	Vakıf	6	2E, 4K
İstanbul Kültür Üni. (%50 indirim)	Vakıf	23	8E, 15K
İstanbul Medipol Üni. (Burslu)	Vakıf	9	4E, 5K
İstanbul Medipol Üni. (%25 indirim)	Vakıf	42	18E, 24K
İstanbul Okan Üni. (Burslu)	Vakıf	9	3E, 6K
İstanbul Okan Üni. (%50 indirim)	Vakıf	42	16E, 26K
İstanbul Sabahattin Zaim Üni. (Burslu)	Vakıf	7	5E, 2K
İstanbul Sabahattin Zaim Üni. (Ücretli)	Vakıf	18	7E, 11K
İstanbul Sabahattin Zaim Üni. (%25 indirim)	Vakıf	19	8E, 11K
Maltepe Üni. (Burslu)	Vakıf	9	5E, 4K
Maltepe Üni. (Ücretli)	Vakıf	34	14E, 20K
Maltepe Üni. (%50 indirim)	Vakıf	8	5E, 3K
Yeditepe Üni. (Burslu)	Vakıf	3	2E, 1K
Yeditepe Üni. (%50 indirimli)	Vakıf	14	4E, 10K
Doğu Akdeniz Üni. (Ücretli)	KKTC	21	12E, 9K
Doğu Akdeniz Üni. (Burslu)	KKTC	8	6E, 2K

Doğu Akdeniz Üni. (%50 indirimli)	KKTC	21	10E, 11K
Girne Üni. (Burslu)	KKTC	5	3E, 2K
Girne Üni. (%50 indirimli)	KKTC	25	16E, 9K
Lefke Avrupa Üni. (Burslu)	KKTC	11	8E, 3K
Lefke Avrupa Üni. (%50 indirimli)	KKTC	39	22E, 17K
Uluslararası Final Üni. (Burslu)	KKTC	8	6E, 2K
Uluslararası Final Üni. (%50 indirimli)	KKTC	36	26E, 10K
Uluslararası Final Üni. (Ücretli)	KKTC	6	4E, 2K
Uluslararası Kıbrıs Üni. (Burslu)	KKTC	8	8E
Uluslararası Kıbrıs Üni. (%50 indirimli)	KKTC	42	21E, 21K
Yakın Doğu Üni. (Burslu)	KKTC	8	6E, 2K
Yakın Doğu Üni. (%50 indirimli)	KKTC	42	31E, 11K

* Kaynak: <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20903> (Erişim tarihi: 31/01/2025)

Hizmet İçi Eğitim

MEB Personeli Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği'nde hizmet içi eğitim faaliyeti “*Millî Eğitim Bakanlığının merkez, taşra ve yurt dışı teşkilatı personeli ile özel öğretim kurumlarında görevli eğitim personeline yönelik merkezî ve mahallî olarak yüz yüze veya uzaktan eğitim yoluyla düzenlenen mesleki gelişim faaliyetleri*” şeklinde tanımlanmıştır (<https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220311-6.htm>). 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre kamu personelinin verimliliğini artırma, bilgilerini tazeleyerek değişikliklere, yeni gelişmelere uyum sağlaması ve görevde yükselmelerine yardımcı olmanın yolu hizmet içi eğitimlerdir. Hizmet içi eğitim hizmetleri MEB'de Hizmet İçi Eğitim Dairesi Başkanlığı'nca yürütülmektedir (MEB Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği, Resmi Gazete, 2216, 4 Ocak 1995). MEB hizmet içi eğitime katılacak personelleri için hedefler belirlemiştir. Bu hedefler;

- Personeler Türk milli eğitiminin amaç ve ilkelerini kavrama ve yorumlamada ortak görüş sağlayarak uygulamada birlik kazandırmak,

- Mesleki yeterlik açısından hizmet öncesi eğitimdeki eksik bilgi ve becerileri tamamlamak,
- Eğitimde güncel gelişmelerin gerektirdiği kazanımları öğretmek personelin yeniliklere uyum sağlamasına yardımcı olmak,
- Personelin mesleki yeterlik ve anlayışını artırmak,
- Mesleklerinin üst kademelerine geçmeye gönüllü ve kabiliyetli personelin üst kademeye geçişlerini sağlamak,
- Eğitimle ilgili temel ilke ve teknik uygulamalarda birlik sağlamak,
- Eğitim sisteminin geliştirilmesine destek olmak,
- Hizmet öncesi eğitimden gelen personelin uyumunu sağlamak.

540 Saatlik Sertifika Programı ile Alan Değişikliği Yaparak Özel Eğitim Öğretmenliğine Geçiş

Ülkemizde 1924-1981 tarihleri arasında zorunlu eğitim 5 yıl olarak uygulanmıştır (Akyüz, 2010). 3. Milli Eğitim Şurası (1946)'nda 8 yıllık zorunlu eğitim önerilmesine rağmen 1961 yılında 222 sayılı kanun ile beraber zorunlu eğitim süresi 8 yıla çıkarılarak 1971-1972 yılında pilot uygulama yapılmıştır. Ancak pilot uygulama sonrasında çeşitli sebepler gösterilerek 8 yıllık zorunlu eğitim uygulamasından vazgeçilmiştir (Arı, 2000; Güven, 2010). 1973 tarihine gelindiğinde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu ile birlikte zorunlu eğitim 8 yıla çıkarılmıştır ve pilot uygulaması yapılmış, ancak aynı yıl bu uygulamadan da vazgeçilmiştir. (Akyüz, 2010). 1997 yılında ise 4306 sayılı kanun ile ilk ve ortaokullar birleştirilerek 8 yıllık zorunlu eğitim verilecek ilköğretim okulları şekillendirilmiştir. (Erdem, 2005; Kıran, 2000). 8 yıllık zorunlu eğitimden 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 12 yıllık (4+4+4) zorunlu eğitime geçilmiştir. 12 yıllık zorunlu eğitimin ilköğretim kademesi 1-4. sınıf, ortaokul kademesi 5-8. sınıf, lise kademesi ise 9-12. sınıf olacak şekilde uygulanmaktadır (Uzun ve Alat, 2014). Eğitim sisteminin 4+4+4 olarak düzenlenmesi öğretmen normlarında bazı problemlere yol açmıştır.

İfade edilen problemlerden bir tanesi, 4+4+4 eğitim sistemiyle öğrenim süresi bir yıl düşürülen ilkökullarda sınıf öğretmeni fazlalığına sebep olmuştur. İkinci problem ise öğrenim süresi bir yıl arttırılan ortaokul ve liselerde ise artan ders saatleriyle beraber branş

öğretmenlerine olan ihtiyacı arttırmıştır. Bu problemleri gidermek maksadıyla Milli Eğitim Bakanlığı temel eğitimde görev alan sınıf öğretmenlerinin diploma ve sertifika alanlarına göre özel eğitim öğretmenliği veya teknoloji tasarım öğretmenliğine; bununla beraber branş öğretmenlerini ise yine diploma ve sertifika alanlarına göre alan değişikliği yapabilme hakkı tanımıştır (Korkmaz ve Serin, 2014). 2012 yılı, Öğretmenlerin Alan Değişikliği Kılavuzu'na göre, Talim ve Terbiye Kurulunun 07/07/2009 tarihli ve 80 sayılı Kararı ile 12/09/2012 tarihli ve 5110 sayılı mütalaası doğrultusunda 2012 yılına has olmak üzere; sınıf öğretmenleri öncelik sırasına uygun olarak Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenliği alanına, bu alanda boş norm kadro bulunmaması durumunda Teknoloji ve Tasarım alanına alan değişikliği başvurusunda bulunabileceklerdir (Gökkyer, 2014). 540 saatlik zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği kursu programı veya 90 saatlik teknoloji ve tasarım öğretmenliği kursu programını başarıyla tamamlayan öğretmenler 2013 yılındaki genelgeyle zihin engelliler öğretmenliği ve teknoloji ve tasarım öğretmenliğine yönelik alan değiştirmelerine hak tanınmıştır (MEB, 2013).

Dört kurstan oluşan 540 saatlik zihin engelliler sınıf öğretmenliği sertifika programı; 320 saati teorik, 220 saati uygulamalı eğitim şeklinde düzenlenmiştir. Dört kurstan 1. kursu başarıyla bitirenler, Zihinsel Engellilerin Eğitimi Kurslarına (2, 3, ve 4), 1 ve 2. dönemi başarıyla tamamlayanlar, Zihinsel Engellilerin Eğitimi Kurslarına (3 ve 4); daha önce 150-160 saatlik Zihin Engelliler Sınıf Öğretmenliği Kursu'nu tamamlayanlar 3 ve 4. kursa katılacaklardır. Dört aşamalı kurslar arasındaki geçişlerde önceki kurstan başarılı olma zorunluluğu vardır. 540 saatlik Zihinsel Engellilerin Eğitimi Kursu belgesi, Zihinsel Engellilerin Eğitimi Kursu'nun 1, 2, 3, ve 4 aşamasını ve 220 saatlik uygulamasını başarıyla tamamlayanlar için il milli eğitim müdürlüklerince düzenlenecektir (Tursun, 2019).

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde Çalışacak Uzman Öğretici Yetiştirme

Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü internet sitesinde 09/10/2023 tarihli son güncellemeyle Türkiye'deki özel eğitim ve rehabilitasyon merkezi sayısı 3.291'dir (<https://ookgm.meb.gov.tr/kurumlar.php?tur=rehabilitasyon>). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri zihin, işitme, görme ve bedensel yetersizlikten etkilenen; otizm, öğrenme güçlüğü, dil ve konuşma bozukluğu olan öğrencilere destek eğitim hizmeti

sağlamaktadır. Bu kurumlar bünyesinde özel eğitim alanı öğretmeni, çocuk gelişimi ve eğitimcisi, okul öncesi öğretmeni, çocuk gelişimcisi görev yapabilmektedir. “*Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezleri ile özel destek eğitim uygulayan özel eğitim okullarında ihtiyacın belirtilen özel eğitim alanı öğretmenlerince karşılanamaması durumunda; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 20.02.2014 tarihli ve 9 sayılı karar eki çizelgesinde Okul Öncesi, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Sınıf Öğretmenliği alanlarından herhangi birine kaynak teşkil eden yükseköğretim programlarından mezun olup Bakanlığımızca (MEB) düzenlenecek 160 saat teorik ve 80 saat uygulama olmak üzere toplam 240 saat süreli uzman öğretici yetiştirme kursu programını başarıyla tamamlayanlar, özel eğitim alanı öğretmenlerince gerçekleştirilen destek eğitimlerini vermek üzere uzman öğretici olarak görevlendirilebilir*” (MEB, Tebliğler Dergisi, 2022, sayı 11, s.880-884).

Mesleki Yeterlilik

TDK sözlüğünde mesleki kelimesi “meslekle ilgili olan, mesleğe ilişkin”, yeterlilik kelimesi “bir işi yapma gücünü sağlayan özel bilgi” veya “görevini yerine getirme gücü” şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımlardan yola çıkarak mesleki yeterlilik, bir mesleğe yönelik gerekli bilgi ve maharete sahip olarak mesleğin gerekliliklerini yapabilecek güce sahip olmaktır.

Yeterlik, herhangi bir mesleğin gerekliliklerini başarabilmek için lazım olan özelliklerdir (Şişman, 2002). Kişiye belirli bir rolü başarılı şekilde yerine getirme yeteneği kazandıran özelliklerin varlığı ya da bu rolü yerine getirme yeteneğini engelleyen özelliklerin yokluğu şeklinde de yeterlik kavramı tanımlanmaktadır (Bursalıoğlu, 1981).

Belirli bir mesleki alan, iş, rol, örgüt bağlamı ve görev durumunda sürdürülebilir etkili performansı sağlamak için genel, entegre ve içselleştirilmiş yetenek mesleki yeterlilik olarak tanımlanmaktadır. Mesleki yeterlilik problem çözme, yeniliği gerçekleştirme ve dönüşümü yaratmayı içermektedir (Mulder, 2014,). Mesleki yeterlilikler, meslek normlarını merkeze alarak mesleği yapacak bireylerin düzey bazında

sahip olması gerekli özellikler ve bu özelliklerin değerlendirilmesine yönelik düzenlemeler olarak görülmektedir (Canbey-Özgüler, 2012).

Öğretmenlik kabiliyetlerine inanma düzeyi ve öğrenci başarısını artırma kapasiteleri öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde yeterliliklerini göstermesi bakımından oldukça önemlidir. Bu bağlamda öğretmenlerin mesleklerinde başarılarını etkileyen şahsi unsurların en önemlisi mesleki yeterliliklerine yönelik düşünceleridir (Aktağ, Walter, 2005). Yaptıkları araştırmalarla öğretmen yeterliliği meselesini önemli derecede etkileyen karakterler Bandura ve Rotter'dir. Bandura oluşturduğu öz yeterlik kuramıyla öğretmen yeterliği görüşünü önemli derecede etkilemiştir. Öz yeterlik, bireyin hedeflediği neticeye varması amacıyla öz planlama ve kabiliyetine olan güveni şeklinde tanımlanmaktadır. Aynı zamanda Bandura kişinin inançlarının; davranışları, güdülleri, başarı ve başarısızlıkları üzerinde etkili olduğunu ifade etmektedir (Bandura, 1986 & 1997). Öğretmenlerin mesleki yeterliliğine yönelik olumlu ve olumsuz düşünceleri; öğretmenlerin gayretine, başarısına, performanslarına tesir etmektedir (Ashton, Webb, 1986). Bunun yanında birtakım araştırmacılara göre öğretmenin niteliğini gösteren durumlar değişkenlik göstermektedir. Öğretmen niteliği, Eccles'e göre (1986) güdülenmesiye, Ashton ve Webb'e göre (1986) öğrencinin başarısıyla, Anderson, Greene ve Loewen'e (1988) göre de kişisel öz yeterlilikleriyle ilişkilidir.

Amaç

Türkiye Cumhuriyeti anayasasının 42. Maddesinde “*Kimse, eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz*” cümlesiyle tüm bireylerin eğitim hakkı yasal güvence altına alınmıştır. Bu durumda özel gereksinimli birey de tipik gelişim gösteren akranlarının sahip olduğu eğitim hakkına sahiptir. Başöğretmen Mustafa Kemal Atatürk “Eğitimde feda edilecek tek bir fert dahi yoktur” sözüyle tipik gelişim gösteren bireyler kadar özel gereksinimli bireylerin de eğitiminin gerekliliğine vurgu yapmış, tüm bireylerin nitelikli eğitim alabilmesinin önemini belirtmiştir.

Nitelikli eğitimin yolu, nitelikleri yüksek öğretmenlerden geçmektedir. Öğretmenliği meslek olarak seçmiş kişilerin sahip olmaları gereken özelliklerin eğitimin kalitesini doğrudan etkilediği net bir gerçekliktir. Özel gereksinimli öğrencilere eğitim

hizmeti sağlayacak öğretmenlerin de yetersizlikleri nedeniyle farklı gelişim özellikleri gösteren öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını bilen ve onların özel durumlarına göre bireysel eğitim programı hazırlayıp uygulayabilecek beceri ve yeterliliklere sahip olması gerekmektedir (Tutsoy, 2019).

2006 yılında yayımlanan 5378 sayılı Engelliler Hakkında Kanun, 573 sayılı KHK ve Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin verdiği haklara dayanarak özel gereksinimli bireyler genel eğitim okulları dışında Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'nden destek eğitim almaktadırlar (Sadan, 2017). 2012 yılında yayımlanan Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nin 5. Maddesine göre Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezinde verilen eğitimin amacı 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunundaki Türk Milli Eğitiminin genel amaç ve ilkeleri doğrultusunda; yetersizlikten etkilenmiş bireylerin bakanlıkça belirlenen destek eğitim programları ile özel yöntem, yetişmiş personel, araç ve gereçlerle ilgi, ihtiyaç, yetenek ve yeterlilikleri doğrultusunda hayata hazırlanmalarını sağlamak; sosyal hayatta toplum içinde gerçekleştirmeleri gerekli rolleri yapabilen, başkalarıyla iyi ilişkiler kurabilen, işbirliği içinde çalışarak çevresine uyumlu üretici bireyler olarak yetişmelerini sağlamak; dil konuşma güçlüğü, zihinsel, fiziksel, duyuşsal, sosyal, duygusal ve problem davranışları olan yetersizlikten etkilenmiş bireylerin engellilik durumlarının ortadan kaldırılması veya etkilerinin en aza indirilerek başarabileceklerinin en üst düzeye çıkarılması ve topluma uyum sağlamaları; temel öz bakım becerileriyle birlikte bağımsız yaşam becerilerinin geliştirilmesini sağlamak amacıyla destek eğitim çalışmaları yapmaktır (MEB, 2012).

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'nde uygulanacak olan destek eğitim programları Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nce 7 program olacak şekilde belirlenmiştir. Bu programlar;

1. Zihinsel yetersizliği olan bireyler için destek eğitim programı
2. Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için destek eğitim programı
3. Öğrenme güçlüğü olan bireyler için destek eğitim programı
4. Görme yetersizliği olan bireyler için destek eğitim programı
5. İşitme yetersizliği olan bireyler için destek eğitim programı
6. Dil ve konuşma güçlüğü olan bireyler için destek eğitim programı

7. Bedensel yetersizliği olan bireyler için destek eğitim programıdır.

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde uygulanacak olan destek eğitim programları Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri’nde uygulanacak olan destek eğitim programı

S.NO	PROGRAM	MODÜL	EĞİTİM PERSONELİ	PROGRAMIN ZORUNLU EĞİTİM PERSONELİ
1	ZİHİN YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER İÇİN DESTEK EĞİTİM PROGRAMI	Öğrenmeye Destek	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni Çocuk Gelişimi ve Eğitmeni(*) Okul Öncesi Öğretmeni(*) Çocuk Gelişimcisi(*) Özel Eğitim Alanı Öğretmeni	Özel Eğitim Alan Öğretmeni
		Erken Eğitim		
		Sosyal Beceriler		
		Dil, İletişim ve Oyun		
		Birey ve Çevre		
		Öz Bakım Becerileri		
		Günlük Yaşam Becerileri		
		Toplumsal Yaşam Becerileri		
		Okuma ve Yazma	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni	
		Matematik		
2	OTİZM SPEKTRUM BOZUKLUĞU OLAN BİREYLER İÇİN DESTEK EĞİTİM BOZUKLUĞU	Öğrenmeye Destek	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni Çocuk Gelişimi ve Eğitmeni(*) Okul Öncesi Öğretmeni(*) Çocuk Gelişimcisi(*) Özel Eğitim Alanı Öğretmeni	Özel Eğitim Alan Öğretmeni
		Erken Eğitim		
		Sosyal Beceriler		
		Dil, İletişim ve Oyun		
		Birey ve Çevre		
		Öz Bakım Becerileri		
		Günlük Yaşam Becerileri		
		Toplumsal Yaşam Becerileri		
		Okuma ve Yazma	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni	
		Matematik		
3	ÖĞRENMEYE GÜÇLÜĞÜ OLAN BİREYLER İÇİN DESTEK EĞİTİM PROGRAMI	Öğrenmeye Destek	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni Çocuk Gelişimi ve Eğitmeni(*) Okul Öncesi Öğretmeni(*) Çocuk Gelişimcisi(*)	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni
		Sosyal Etkileşim		
		Dil ve İletişim		
		Erken Matematik		
		Okuma ve Yazma	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni	
		Matematik		
4	GÖRME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER İÇİN DESTEK EĞİTİM PROGRAMI	Erken Matematik	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni Çocuk Gelişimi ve Eğitmeni(*) Okul Öncesi Öğretmeni(*) Çocuk Gelişimcisi(*)	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni
		Bilişsel Beceriler		
		Toplumsal Yaşam Becerileri		
		İşlevsel Görme Becerileri		
		Dil ve İletişim		
		Bağımsız Hareket		
		Öz Bakım Becerileri		
		Sosyal Beceriler		

		Günlük Yaşam Becerileri		
		Matematik		
		Okuma ve Yazma	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni	
5	İŞİTME YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER İÇİN DESTEK EĞİTİM PROGRAMI	İşitme Eğitimi	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni Odyoloji ve Konuşma Bozukluğu Uzmanı Eğitim Odyoloğu Odyolog	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni Odyoloji ve Konuşma Bozukluğu Uzmanı Odyolog Eğitim Odyoloğundan herhangi biri
		Dil Eğitimi	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni Odyoloji ve Konuşma Bozukluğu Uzmanı Dil ve Konuşma Terapisti Dil ve Konuşma Pataloğu Eğitim Odyoloğu Çocuk Gelişimi ve Eğitmeni(*) Okul Öncesi Öğretmeni(*) Odyolog Çocuk Gelişimcisi(*)	
		Sosyal İletişim	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni Çocuk Gelişimi ve Eğitmeni(*) Okul Öncesi Öğretmeni(*) Çocuk Gelişimcisi(*)	
		Öğrenmeye Destek	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni	
		Erken Matematik	Çocuk Gelişimi ve Eğitmeni(*) Okul Öncesi Öğretmeni(*) Çocuk Gelişimcisi(*)	
		Okuma ve Yazma	Özel Eğitim Alanı Öğretmeni	
		Matematik		
6	DİL VE KONUŞMA BOZUKLUĞU OLAN BİREYLER İÇİN DESTEK EĞİTİM PROGRAMI	Konuşma Sesi	Dil ve Konuşma Bozuklukları Uzmanı	Dil ve Konuşma Bozuklukları Uzmanı Dil ve Konuşma Terapisti Dil ve Konuşma Pataloğu Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Uzmanından herhangi biri
		Akıcı Konuşma	Dil ve Konuşma Terapisti Dil ve Konuşma Pataloğu	
		Ses	Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Uzmanı	
		Edinilmiş Dil	Dil ve Konuşma Bozuklukları Uzmanı	
		Motor Konuşma	Dil ve Konuşma Bozuklukları Uzmanı Dil ve Konuşma Terapisti Dil ve Konuşma Pataloğu Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Uzmanı	
		Rezonans	Dil ve Konuşma Bozuklukları Uzmanı Dil ve Konuşma Terapisti Dil ve Konuşma Pataloğu Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Uzmanı	
		Dil	Dil ve Konuşma Bozuklukları Uzmanı Dil ve Konuşma Terapisti Dil ve Konuşma Pataloğu Odyoloji ve Konuşma Bozuklukları Uzmanı Eğitim Odyoloğu Özel Eğitim Alanı Öğretmeni Odyolog	
7	BENDENSEL YETERSİZLİĞİ OLAN BİREYLER İÇİN DESTEK EĞİTİM PROGRAMI	Başlangıç Düzey Motor Beceriler	Fizyoterapist	Fizyoterapist
		Oturma		
		Yürümeye Hazırlık		
		Yürüme		
		İleri Düzey Kaba Motor Beceriler		
		Duyu Algı Motor Duyusal İşleme Becerileri	Fizyoterapist Ergoterapist	
		İnce Motor Beceriler	Fizyoterapist Ergoterapist Özel Eğitim Alanı Öğretmeni Çocuk Gelişimi ve Eğitmeni(*) Okul Öncesi Öğretmeni(*) Çocuk Gelişimcisi(*)	
Günlük Yaşam Aktiviteleri	Fizyoterapist Ergoterapist			

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezleri'nde özel eğitim alan öğretmeni, çocuk gelişimi ve eğitimcisi, okul öncesi öğretmeni, dil ve konuşma terapisti, dil ve konuşma bozuklukları uzmanı, odyoloji ve konuşma bozuklukları uzmanı, eğitim odyoloğu, odyolog, dil ve konuşma patoloğu, çocuk gelişimcisi, fizyoterapist, ergoterapistler görev yapmaktadır.

Eğitim-öğretim sürecinin nitelikleri yüksek bir şekilde ilerleyerek etkili olmasındaki en önemli unsur öğretmenlerdir. Öğrencilerle etkili bir iletişim kurmak (Prodromou, 1991), öğrenci ihtiyaçlarının ve yeteneklerinin farkında olmak (Yeşilyurt, 2006), öğrencilerin motivasyonlarını yüksek tutarak derslere katılımlarını teşvik etmek, öğretim sonucunda öğrenci başarılarını değerlendirmek (Aksu, 2000), eğitim sürecinde öğrencilerin bilgi ve beceri eksikliklerini belirleyip bu eksikliklere yönelik tedbir almak (Erden, 2007), hedefleri belirleyerek plan yapmak ve sorunları gidermek (Stix, Hrbek, 2006), eğitim ortamında değişen şartlara ya da koşullara yönelik öğrencilere karşı esnek olmak (Stronge, 2007) öğretmenlerden beklenen becerilerdir.

Öğretmen, öğrenci ve öğretim programı eğitim sisteminin üçlü sacayağını oluşturmaktadır. Eğitim sürecinin etkinliği, eğitim ülkülerinin gerçekleştirilebilmesi bu üçlü arasındaki iletişim ve düzene bağlıdır (Sözer, 1991). Eğitim sistemini oluşturan sacayakları içinde düzene etki anlamında en önemli gücün öğretmen olduğu hükmü geçerliliği halen devam eden bir olgudur (Karagözoğlu, 1987; Arslan, 1996; Güven, 2001).

Eğitim-öğretim sürecinde etkin olan öğretmenler görevlerini yaparken birçok değişken bu sürece etki etmektedir. Bu değişkenler; eğitim programı, meslektaş yaklaşım ve tutumları, görev öncesi ve görev içi eğitim çalışmaları, başarının ödüllendirilmesi, ekonomik beklenti, iş ortamı vb. sayılabilir (Sadan, 2017).

Bu çalışma öncesinde alanda yapılan incelemeler sonucunda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uzman öğretici olarak görev yapan öğretmenlere yönelik yapılmış araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu çalışmanın bulgularının ve sonuçlarının ilerleyen yıllarda yapılacak araştırmalara veri oluşturabileceği düşünülmektedir. Çalışma sonucunda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uzman

öğretici olarak görev yapan öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterliliklerinin ölçülmesi amaçlanmaktadır. Bunun sonucunda özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uzman öğretici olarak görev yapan öğretmenlerin katıldıkları 160 saat teorik ve 80 saat uygulama olmak üzere toplam 240 saat süreli uzman öğretici yetiştirme kursu programının “özel eğitim yeterliliği” açısından öğretmenlere katkı düzeyinin belirlenmesi hedeflenmektedir. Çalışma sonuçlarına bakılarak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uzman öğretici olarak görev yapan öğretmenlerin özel eğitim alanındaki niteliklerinin ölçülmesi, öğretmen niteliklerinin artırılmasına yönelik öneriler sunularak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki eğitim sürecinin daha nitelikli hale getirilmesi öngörülmektedir. Bu araştırmanın amacı özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uzman öğretici olarak çalışan öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterliliklerini çeşitli değişkenlere göre incelemektir. Bu bağlamda araştırma soruları aşağıdaki gibidir:

Araştırma Soruları;

- 1- Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Düzeyleri hangi düzeydedir?
- 2- Öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterlikleri ve alt boyutları arasında ilişki var mıdır?
- 3- Öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterlik düzeyleri ve alt boyutları cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4- Öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterlik düzeyleri ve alt boyutları mezun oldukları fakültelere göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5- Öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterlik düzeyleri ve alt boyutları hizmet içi eğitim alma durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 6- Öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterlik düzeyleri ve alt boyutları sahip oldukları sertifikalara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 7- Öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterlik düzeyleri ve alt boyutları yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermekte midir?

Önem

Öğretmen yeterliklerini tespit etmek; kişisel ve mesleki özellikleri yüksek, alan bilgisinde donanımlı öğretmen yetiştirmenin ilk basamağıdır. Öğretmenlerin benlik ve yeterlik algıları, kendilerinde kısıtlı ve eksik buldukları noktaların tespit edilmesi öğretmen niteliklerinin artırılması noktasında zarurilik arz etmektedir (Karacaoğlu, 2008). Bu araştırma, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uzman öğretici olarak görev yapan öğretmenlerin özel eğitim yeterliliklerinin belirlenmesi, özel eğitim alanında eksiklerinin tespit edilerek çözüm önerileri sunulması, öğretmen niteliklerini geliştirerek eğitim sürecinin verimliliğini artırması bakımından önemlidir.

Geçmişten günümüze gelindikçe özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinin sayısında niceliksel olarak hızlı bir artış olduğu gözlemlenmektedir. Alanyazın incelendiğinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uzman öğretici olarak çalışan öğretmenler ve bu öğretmenlerin yeterlikleri ile ilgili araştırmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uzman öğretici olarak çalışan öğretmenlerin özel eğitim alanında mesleki yeterlik seviyelerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen böyle bir araştırmanın ilgili alanyazına önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışma, eğitim sisteminde belirlenen ülkelere ulaşabilmek için eğitim sisteminin öğelerinden en önemlisi olan ve eğitim hizmetini sunan öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinin belirlenmesine, hizmet öncesi öğretmen yetiştirme, hizmet içi öğretmen yetiştirme, hizmet içi eğitim ve sertifika programlarının etkililiğinin ölçülmesine, öğretmen ihtiyaçlarının belirlenmesine katkı sunması açısından önemlidir.

Bu araştırma sonucunda ortaya çıkacak bulgular ışığında 240 saatlik uzman öğretici yetiştirme programının etkililiğinin tespit edilmesine, eksiklerin belirlenerek hizmet içi eğitim programı içeriğinin öğretmen ihtiyaçlarına yönelik düzenlenmesine, öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin artırılarak sunulan eğitim hizmetinin daha nitelikli hale gelmesine yardımcı olması açısından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Sayıtlar

1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin ölçek sorularını samimi ve içten bir şekilde cevapladığı,
2. Uygulanan ölçeğin öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterliliğini ölçme konusunda yeterli olduğu varsayılmıştır.

Sınırlılıklar

1. Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uzman öğretici olarak görev yapan 206 öğretmen ile,
2. 2023-2024 eğitim öğretim yılı ile sınırlıdır.

Tanımlar

Özel Eğitim: Yetersizliği veya üstün yetenekleri sebebiyle akranlarından anlamlı derecede farklılık gösteren bireyleri uygun eğitim ortamlarında, bireyselleştirilmiş eğitim programlarıyla, özel olarak yetiştirilmiş personel ve uygun eğitim materyalleriyle potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak için verilen eğitime “özel eğitim” denir (Çitil, 2020).

Özel Eğitim Öğretmeni: Üniversitelerin özel eğitim öğretmenliği bölümlerinden mezun olarak özel gereksinimli (zihin, işitme, görme yetersizliği veya üstün yetenekli) bireylere eğitim hizmet sunan kişi (Vuran, 2020).

Mesleki Yeterlilik: Başarılı bir biçimde mesleğin yapılabilmesi için kişide bulunması gereken bilgi, beceri, tutum, değerlerin bütünüdür (Gül, 2002).

Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezi: İlgili kurumlar tarafından yapılan eğitsel değerlendirme ve tanılama neticesinde eğitimde desteğe ihtiyaç duyan engelli bireyin eğitimine destek veren özel öğretim kurumu (Özel Eğitim Kurumları Yönetmeliği, 2012).

Uzman Öğretici: Milli Eğitim Bakanlığı ÖEKY hükümlerince ilgili lisans bölümünden mezun olarak gerekli belgeleri almış eğitim personeli (ÖEKY, 2012).



İKİNCİ BÖLÜM

KAVRAMSAL ÇERÇEVE

Türkiye’de Özel Eğitim Mesleki Yeterlilik Çalışmaları

Akyol (2020) yaptığı çalışmada özel eğitim okullarında görev yapan özel eğitim bölümü mezunu öğretmenler ile beden eğitimi öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini incelemiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Malatya’da bulunan Akşemseddin İşitme Eng. Ortaokulu, İbni Sina Özel Eğitim Uygulama Okulu, Turgut Özal Özel Eğitim Meslek okullarında çalışan öğretmenlerin tümü; örneklem grubunu, aynı okullarda görev yapan 57 öğretmen oluşturmuştur. Verileri toplamak için Koç tarafından öğretmenlerin kendi algı seviyelerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilen beş dereceli ölçme aracı kullanılmıştır. Veriler toplandıktan sonra elde edilen bulgulara göre özel eğitim mezunu öğretmenler ile beden eğitimi öğretmenleri arasında mesleki açısından anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Eker (2020) yaptığı çalışmada özel yetenekli öğrencilerin öğretmenlerinin mesleki yeterliklerini artırmaya yönelik geliştirilen öğretmen eğitimi programının etkililiğini incelemiştir. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemlerinin bir arada yapıldığı keşfedici sıralı desenli karma araştırma modeli kullanılmıştır. Birinci aşamada özel yetenekli öğrencilerle çalışan 15 BİLSEM, 15 sınıf öğretmeni olmak üzere toplam 30 öğretmenden öğretmenlerin özel yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili ihtiyaçlarının belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme yapılmıştır. İkinci aşamada ‘Özel Yeteneklilerin Eğitimi Alanı Öğretmen Mesleki Özyeterlik Ölçeği’ geliştirilmiş, ‘Özel Yeteneklilerin Öğretmenleri için Mesleki Yeterlik Programı’ ve ‘Özel Yeteneklilerin Öğretmenleri için Mesleki Yeterlik Programı Başarı Testi’ geliştirilmiştir. Çalışmanın birinci kısmı için örneklemini Konya’da özel yetenekliler ile çalışan ve araştırmaya gönüllü öğretmenler arasından yansız atama yöntemiyle belirlenen 15 BİLSEM ve 15 sınıf öğretmeni; ikinci ve üçüncü kısımlar için 30 deney grubu, 30 kontrol grubu, özel yetenekli öğrencilerin bulunduğu sınıfta gören yapan toplam 60 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Araştırma sonucunda Özel Yeteneklilerin Öğretmenleri için Mesleki Yeterlik

Programı'nın öğretmen yeterlikleri üzerinde etkili olduğu, Özel Yeteneklilerin Öğretmenleri için Mesleki Yeterlik Programı'na katılan öğretmenlerin görüşlerine göre programın öğretmenler tarafından onay aldığı, öğretmen yeterliklerini artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Doğan (2020) yaptığı çalışmada otizmli öğrencilere görsel sanatlar dersi veren öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini incelemiştir. Çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma evrenini Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi'nde çalışan görsel sanatlar ve diğer branş öğretmenleri, örneklemini BTSO Baha Cemal Zağra Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi'nde görev yapan 88 kadın, 47 erkek toplam 135 öğretmen oluşturmuştur. Öğretmenlerin mesleki yeterlilik seviyelerini ölçmek için “Öğretmen Öz Yeterlik Ölçeği” kullanılmıştır. Araştırmaya katılan otizmli öğrencilere eğitim veren görsel sanatlar öğretmenlerinin istihdam ve mesleki yeterlilik düzeylerinin cinsiyet, medeni durum, görev süresi ve türü, aldığı ücretin yeterli olup olmadığı değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık bulunamamış, formasyon alma durumu, branş, özel eğitim ile ilgili kurs veya seminer alma durumu, özel eğitim ile ilgili ders alma durumlarına göre anlamlı bir fark bulunmuştur.

Göncü (2019) yaptığı çalışmada rehberlik ve araştırma merkezlerinin özel eğitim hizmetleri bölümlerinde görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarını incelemiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden betimsel türde ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Özel Eğitim Hizmetleri Bölümlerinde görev yapan 103 öğretmen katılmıştır. Veriler “Özel Eğitim Öğretmenliği Alan Yeterlikleri Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre tüm öğretmenlerin toplam yeterlik puan ortalamasının “yeterli” seviyede olduğu görülmüştür. Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Özel Eğitim Hizmetleri Bölümünde çalışan öğretmenlerin cinsiyet, kıdem, mesleği isteyerek veya istemeyerek seçme, ailesinde veya yakın çevresinde özel gereksinimli birey olup olmama değişkenlerine göre mesleki yeterlik algılarının farklılaşmadığı; Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinden farklı kurumlarda özel eğitim alanında tecrübeye sahip olma, mezun olunan lisans programı, öğrenim durumu, özel eğitimle ilgili eğitime katılma değişkenlerine göre mesleki yeterlik algılarının farklılaştığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Tutsoy (2019) yaptığı çalışmada özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki beceri yeterliklerine yönelik görüşlerini incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu çalışmaya katılmayı kabul eden 24 öğretmen oluşturmuştur. Veriler MEB tarafından belirlenen öğretmen yeterliklerinin mesleki beceri boyutuna ilişkin öğretmen görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonucuna göre özel eğitim öğretmenleri bireyin gereksinimi, bireysel farklılıkları, engel durumu, gelişimi, fiziki ve çevresel şartlar, ailenin geliri ve kültürel özellikleri, bireyin dil seviyesi, milli ve manevi değerleri dikkate alarak eğitim planı ve öğrenme ortamı oluşturduklarını; öğretme ve öğrenme sürecini yönetme, özel eğitim için gerekli becerileri sergilemede empati, duyuşsal etkinlikler, sürekli tekrar, etkili zaman kullanımı, sıradan olmayan yöntem ve teknikler kullandıklarını; öğrencilerin günlük yaşamlarıyla dersleri ilişkilendirdikleri, bireysel farklılıklara dikkat ederek ders etkinlikleri hazırladıkları, diğer eğitim paydaşlarıyla iş birliği yaptıklarını; problem davranışlarla başa çıkma ve ölçme değerlendirme süreç ve sonuç odaklı yöntemler kullandıklarını, nesnel ve adil değerlendirme yaptıklarını belirtmişlerdir.

Tursun (2019) yaptığı çalışmada 540 saatlik özel eğitim sertifika programıyla alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin özel eğitimde yeterlikleri hakkındaki görüşlerini incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış, veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmaya özel eğitim sınıfı ve özel eğitim okullarında gören yapan 10 öğretmen katılmıştır. Araştırma sonucuna göre sertifika programıyla alan değiştirerek özel eğitim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri üzerinde sertifika programındaki eğitimin etkili olmadığı, sertifika programında görev yapan eğitici öğretmenlerin yeterliliklerinin değişikliğe sebep olmadığı, sertifika programı ile alan değişikliğinin doğru olmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

Ergüven (2019) yaptığı çalışmada özel eğitim alanında çalışan alan dışı öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini incelemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmanın katılımcı grubunu 30 öğretmen oluşturmuştur. Araştırma sonucuna göre özel eğitim alanı dışında lisans programından mezun olan öğretmenlerin özel eğitim

konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerinin nedeni aldıkları eğitime ve deneyimlerine bağlı olduğu belirlenmiş; özel eğitim konusunda hizmet öncesi veya hizmet sonrasında eğitim alan öğretmenlerin kendilerini daha yeterli hissettikleri, eğitim almayan öğretmenlerin yetersiz hissettikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Öğülmüş (2014) çalışmasında alan mezunu ve alan dışı lisans mezunu özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini incelemiştir. Çalışma nicel araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Veriler, araştırmacı tarafından geliştirilen “Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği” kullanılarak toplanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri çok yüksek bulunmuş; alan mezunu öğretmenlerin alan bilgisi ve mesleki yeterlik puanları alan dışı mezun öğretmenlere göre yüksek çıkmıştır. Alan dışından mezun özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim puanları alan mezunlarına göre yüksek bulunmuş; meslekte deneyim arttıkça mesleki yeterlik, alınan hizmet içi eğitimler arttıkça da mesleki gelişim, liderlik ve iletişim puanlarının arttığı belirlenmiştir.

YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, uygulama süreci, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve toplanan verilerin analizinde yararlanılan istatistiksel yöntem ve teknikler yer almaktadır.

Araştırma Modeli

Bu araştırma nicel araştırma yöntemlerinden tarama (survey) araştırması modeline göre düzenlenmiştir. Tarama modeli, geçmişte veya günümüzde olan bir durumu mevcut haliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010; Karakaya, 2009; Özdemir, 2015). Bu araştırmada özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uzman öğretici olarak görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelendiği için araştırma betimsel taramadır.

Evren

Araştırmanın evrenini, 240 saatlik uzman öğretici sertifika programına katılarak özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uzman öğretici olarak görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır.

Örneklem

Araştırmanın örneklem seçiminde rastlantısal olmayan örnekleme yöntemlerinden kartopu örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde, araştırmanın konusu ile ilgili olarak kaynak kişiler seçilmekte ve bu kişiler vasıtasıyla farklı kişilere ulaşılmaktadır (Pagano, 1993 ve Kılıç, 2013). Örneklem belirlemede bu yöntemin seçilmesinde araştırma sonuçlarının güvenilirliği açısından katılımcı sayısının artırılması etkili olmuştur. Ulaşılan referans kişilerden kendileri gibi uzman öğretici kursuna katılmış arkadaşlarıyla ölçeği paylaşımları istenerek veriler toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezlerinde çalışan 206 öğretmen oluşturmaktadır.

2023-2024 eğitim öğretim yılında Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezlerinde çalışan ve çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3. Çalışmaya Katılan Öğretmenlerin Cinsiyetlerine ve 240 Saatlik Uzman Öğretici Sertifika Programı Dışında Eğitim Alma Durumlarına Göre Dağılımı

Cinsiyet		Evet	Hayır	Toplam
Kadın	n	103	51	154
	%	66.9	33.1	100
Erkek	n	29	22	51
	%	56.9	43.1	100
Toplam	N	132	73	205
	%	64.4	35.6	100

Tablo 3 incelendiğinde katılımcıların 51’i (%24,9) erkek ve 154’ü (%75,1) kadındır. Ayrıca Tablo 3’den anlaşılabacağı gibi katılımcıların 132’si (%64,4) 240 saatlik uzman öğretici sertifika programı dışında eğitim almış ve 73’ü (%35.6) 240 saatlik uzman öğretici sertifika programı dışında eğitim almamıştır.

Veri Toplama Araçları

Bu bölümde “Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği (ÖMYÖ)” hakkında açıklamalara yer verilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların kişisel bilgilerine yönelik (Cinsiyet, yaş, mezun olunan lisans programı, sertifika programları, hizmet içi eğitimler, hizmet süresi, görev yaptıkları kurum ve il) sorular, ikinci bölümde ise mesleki yeterliklerin belirlenmesine yönelik sorular yer almaktadır.

Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği (ÖMYÖ)

Öğretmenlerin özel eğitim mesleği yeterliklerini ölçmek amacıyla Öğülmüş (2014) tarafından geliştirilen Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği kullanılmıştır. Yapılan istatistiki çalışmanın sonucunda Cronbach alpha değerleri 0.96 bulunmuştur. Literatürde ifade edilen değerin 0.70 ve üstü olduğu durumlarda ölçek güvenilir olarak kabul

edilmektedir (Sipahi, Yurtkoni ve Çinko, 2008:89). Ölçek beşli likert tipi bir derecelemeye sahip 29 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte olumsuz madde bulunmamakla birlikte, “Alan Bilgisi”, “Mesleki Etik”, “Liderlik”, “Mesleki Gelişim” ve “İletişim” 5 alt boyutu yer almaktadır. Ölçekteki “İletişim” alt boyutu 1., 2., 3. ve 4. maddeler olmak üzere 4 maddeden oluşmuş ve cronbach’s Alpha değeri 0.81 olarak bulunmuştur. “Mesleki Gelişim” alt boyutu 5., 6. ve 7. maddeler olmak üzere 3 maddeden oluşmuş ve cronbach’s Alpha değeri 0.74 olarak bulunmuştur. “Alan Bilgisi” alt boyutu 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16., 17., 18., 19. ve 20. maddeler olmak üzere 13 maddeden oluşmuş ve cronbach’s Alpha değeri 0.95 olarak bulunmuştur. “Mesleki Etik” alt boyutu 21., 22., 23., 24. ve 25. maddeler olmak üzere 5 maddeden oluşmuş ve cronbach’s Alpha değeri 0.85 olarak bulunmuştur. “Liderlik” alt boyutu 26., 27., 28. ve 29. maddeler olmak üzere 4 maddeden oluşmuş ve cronbach’s Alpha değeri 0.81 olarak bulunmuştur.

Ölçekte yer alan Alan Bilgisi, Mesleki Etik, Liderlik, Mesleki Gelişim ve İletişim alt boyutuna ait maddeler, tamamen katılıyorum (5), katılıyorum (4), kararsızım (3), katılmıyorum (2) ve kesinlikle katılmıyorum (1) şeklinde tanımlanmış ve puanları parantez içi değerlere karşılık gelen beşli likert tipi ifadelerden oluşmaktadır.

Veri Toplama Süreci

Veriler toplama sürecinden önce katılımcılardan gerekli izinler alınmıştır. Aynı şekilde çalışmanın yapılacağı ve ilişkili kurumlardan önce etik kurul daha sonra yasal izinler alınmıştır. İfade edilen izin onayları alındıktan sonra verileri toplama süreci başlatılmıştır. Araştırmada verilerin toplanmasında çevrim içi ortamda oluşturulan ölçek formu ile 2024 yılı içerisinde Özel Eğitim Rehabilitasyon Merkezlerinde çalışan 240 saatlik uzman öğretici sertifika programına katılan öğretmenlere ulaşılmıştır. Öğretmenlere, çevrim içi olarak hazırlanan ölçekte bilgilendirilmiş onamlarına yer verilmiştir. Çevrim içi ölçek formunda gerekli açıklamalar yapılmış, gönüllülük esasına dayalı olarak verilerin sadece bu araştırmada kullanılacağı belirtilmiştir. Özel eğitim alanında çalışan uzman öğreticiler tarafından hatasız ve eksiksiz bir şekilde doldurulan formlar, araştırma veri setine dâhil edilmek üzere organize edilmiştir. Bu araştırmanın tüm süreçlerinde etik kurallara uygun olarak yürümesini sağlayıcı önlemler alınmış olup

Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi'nde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Verilerin Analizi

Araştırmada kullanılan ölçme aracı Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği (ÖMYÖ)'dir. Ölçekten elde edilen veriler tek tek incelenerek bilgisayar ortamında SPSS (Statistical Package for the Social Science) paket programına aktarılmıştır. Öncelikle, veri dağılımının normalliği incelenmiş ve gerekli test teknikleri belirlenmiştir. Veri dağılımının normalliğini incelemek amacı ile yapılan analizlerin sonucu Tablo 4'de verilmiştir.

Tablo 4. Verilerin Normallik Dağılımları

Veriler	Çarpıklık	Basıklık	Normallik Durumu
Mesleki Yeterlik	-.53	-.18	Normal
Alan Bilgisi	-.58	1.07	Normal
Mesleki Etik	-.95	.29	Normal
Liderlik	-.69	-.06	Normal
Mesleki Gelişim	-.54	-.01	Normal
İletişim	-1.10	1.07	Normal
Mezun Olunan Okul	-.49	-1.10	Normal
240 Saatlik Uzman Öğretici Kursuna Katılım Durumu	.60	-1.65	Normal
Ekstra Sertifikalar	1.02	-0.60	Normal
Cinsiyet	1.17	-.63	Normal
Özel Eğitimde Hizmet Süresi	.78	-.85	Normal

Tabachnick ve Fidell (2013), verilerin normal dağılıma sahip olabilmesi için basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 değer aralığında olması gerektiğini belirtmiştir. Bu doğrultuda verilerin normal dağılıma sahip olduğu ve varyansların homojenliği şartını sağladığı saptanmıştır.

Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; 1.00-1.80; “Çok Düşük”, 1.81-2.60; “Düşük”, 2.61-3.40; “Orta”, 3.41- 4.20; “Yüksek” ve 4.21-5.00; “Çok Yüksek” şeklinde aritmetik ortalama aralıkları benimsenmiştir.

Öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterlik düzeyleri ile alt boyutları arasındaki ilişkinin tespit edilmesi, değişkenlerin ölçme yapısına, dağılımın özelliklerine, aralarındaki ilişkinin doğrusal olup olmamasına, değişken sayısının kontrol edilmesi için Pearson Correlation Coefficient (Basit Korelasyon) yöntemi kullanılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyetlerine ve 240 saatlik uzman öğretici sertifika programı dışında eğitime katılan öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterlikleri arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacıyla İlişkisiz Örneklem için T-Testi (Paired Samples T-Test) kullanılmıştır. Öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterlikleri ile yaş, mezun olunan fakülte, 240 saatlik uzman öğretici sertifika programı dışında eğitime katılanlara göre istatistiksel olarak anlamlı fark gösterip göstermediğini belirlemek amacı ile Tek Boyutlu Varyans Analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Tek Boyutlu Varyans Analizi, ilişkisiz ya da daha çok örneklem ortalaması arasındaki farkın istatistiksel olarak sıfırdan farklı olup olmadığını test etmek üzere kullanılmaktadır. İlişkisiz Örneklem için T-Testi, ilişkisiz iki örneklem ortalaması arasındaki farkın sıfırdan (birbirinden) anlamlı bir şekilde farklı olup olmadığını test etmek için kullanılır (Büyüköztürk, 2016).



BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterlikleri (iletişim, mesleki gelişim, alan bilgisi, mesleki etik, liderlik) ve demografik özellikleri arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılan araştırma sonucuna yönelik sahip olunan veriler ve bu verilerle gerçekleştirilen analizlere ait bulgular yer almaktadır.

Öğretmenlerin Mesleki Yeterlik Düzeyleri

Tablo 5. Öğretmenlerin Özel Eğitim Mesleki Yeterlikleri (İletişim, Mesleki Gelişim, Alan Bilgisi, Mesleki Etik, Liderlik) Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistikler

Ölçekler	N	Minimum	Maximum	$\bar{X}$	S
Mesleki Yeterlik Genel	205	2.59	5.00	4.28	.51
Mesleki Gelişim	205	1.00	5.00	3.97	.82
Alan Bilgisi	205	2.46	5.00	4.25	.57
Mesleki Etik	205	3.20	5.00	4.59	.41
Liderlik	205	2.00	5.00	4.16	.74
İletişim	205	2.00	5.00	4.31	.65

Tablo 5'e göre öğretmenlerin ölçeklerden aldığı puanlar incelendiğinde; Mesleki Yeterlik ölçeğine ait en düşük 2,59, en yüksek 5,00, standart sapması 0,51 ve puanların ortalaması 4,28,'dir. Mesleki Gelişimi alt boyutuna ait en düşük 1,00, en yüksek 5,00, standart sapması 0,82, ve puanların ortalaması 3,97'dir. Alan Bilgisi alt boyutuna ait en düşük 2,46, en yüksek 5,00, standart sapması 0,57 ve puanların ortalaması 4,25'dir. Mesleki Etik alt boyutuna ait en düşük 3,20, en yüksek 5,00, standart sapması 0,41 ve puanların ortalaması 4,59'dur. Liderlik alt boyutuna ait puanlar ise en düşük 2,00, en yüksek 5,00, standart sapması 0,74 ve puanların ortalaması 4,16'dır. İletişim alt boyutuna ait puanlar ise en düşük 2,00, en yüksek 5,00, standart sapması 0,65 ve puanların ortalaması 4,31'dir. Öğretmenlerin puan ortalamalarına bakıldığında Liderlik ve Mesleki Gelişim düzeylerinin yüksek, İletişim, Mesleki Etik, Alan Bilgisi ve Mesleki Yeterliklerinin çok yüksek olduğu görülmüştür.

Öğretmenlerin Özel Eğitim Mesleki Yeterlikleri Alt Boyutları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Öğretmenlerin Özel Eğitim Mesleki Yeterlikleri (İletişim, Mesleki Gelişim, Alan Bilgisi, Mesleki Etik, Liderlik) ve alt boyutlarına yönelik ilişkiler incelenmiş ve Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Özel Eğitim Mesleki Yeterlikleri (İletişim, Mesleki Gelişim, Alan Bilgisi, Mesleki Etik, Liderlik) ve Alt Boyutlarına Ait Korelasyon Sonuçları

Değişkenler	1	2	3	4	5	6
Mesleki Yeterlik	-	.94**	.73**	.77**	.78**	.80**
Alan Bilgisi	.94**	-	.62**	.64**	.63**	.66**
Mesleki Etik	.73**	.62**	-	.55**	.48**	.52**
Mesleki Gelişim	.77**	.64**	.55**	-	.56**	.52**
İletişim	.78**	.63**	.48**	.56**	-	.62**
Liderlik	.80**	.66**	.52**	.52**	.62**	-

**p<0,01

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterlik düzeyleri ile alan bilgisi, mesleki etik, mesleki gelişim, iletişim ve liderlik düzeyleri arasında pozitif yönde ilişki bulunmuştur. Öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri ile alt boyutları arasında yüksek pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Ayrıca tüm alt boyutlar arasında orta düzeyde pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bu bilgiler ışığında öğretmenlerin alan bilgisi, mesleki etik, mesleki gelişim, iletişim ve liderlik düzeyleri arttığında mesleki yeterlik düzeylerinin de arttığı kabul edilebilir. Determinasyon katsayısı dikkate alındığında öğretmen adaylarının mesleki yeterlik düzeylerinin %88’i alan bilgisinden kaynaklandığı, %53’ü mesleki etikten kaynaklandığı, %59’u mesleki gelişimden kaynaklandığı, %61’i iletişimden kaynaklandığı ve %64’ünün ise liderlik düzeylerinden kaynaklandığı sonucuna ulaşabiliriz.

Öğretmenlerin Özel Eğitim Yeterlik Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi

Öğretmenlerin özel eğitim yeterlik düzeylerinin cinsiyetlerine göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak için İlişkisiz Örneklem t-Testi yapılmıştır. Yapılan t-Testine ait bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Özel Eğitim Yeterlik Düzeylerinin Cinsiyetlerine Yönelik t-Testi Sonuçları

	Cinsiyet	n	$\bar{x}$	S	sd	t	p
Mesleki Yeterlik	Kadın	154	4.32	.49	203	2.28	.02
	Erkek	51	4.13	.54			
Alan Bilgisi	Kadın	154	4.30	.57	203	2.14	.03
	Erkek	51	4.10	.57			
Mesleki Etik	Kadın	154	4.64	.36	203	3.46	.00
	Erkek	51	4.42	.51			
Mesleki Gelişim	Kadın	154	4.03	.81	203	1.84	.07
	Erkek	51	3.80	.80			
Liderlik	Kadın	154	4.18	.72	203	.89	.36
	Erkek	51	4.07	.78			
İletişim	Kadın	154	4.35	.63	203	1.31	.19
	Erkek	51	4.21	.72			

Tablo 7’de görüldüğü üzere öğretmenlerin özel eğitim yeterlik düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir $t(203)=2,28$, $p<.0,05$. Kadın öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ($\bar{x}=4,32$), erkek öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinden ($\bar{x}=4,13$) daha yüksektir. Öğretmenlerin alan bilgisi düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir $t(203)=2,14$, $p<.0,05$. Kadın öğretmenlerin alan bilgisi ($\bar{x}=4,30$), erkek öğretmenlerin alan bilgisi düzeylerinden ($\bar{x}=4,10$) daha yüksektir. Öğretmenlerin mesleki etik düzeyleri cinsiyetlerine göre

anlamlı farklılık göstermektedir $t(203)=3,46$ $p<.0,05$. Kadın öğretmenlerin mesleki etik düzeyleri ($\bar{X}=4,64$), erkek öğretmenlerin mesleki etik düzeylerinden ($\bar{X}=4,42$) daha yüksektir. Ayrıca öğretmenlerin mesleki gelişim, iletişim ve liderlik düzeyleri cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermemektedir $t(203)=1,84$ $p>.0,05$; $t(203)=0,89$ $p>.0,05$; $t(203)=1,31$ $p>.0,05$.

Tablo 8. Öğretmenlerin Mezun Oldukları Fakültelere Göre Özel Eğitim Mesleki Yeterlikleri (İletişim, Mesleki Gelişim, Alan Bilgisi, Mesleki Etik, Liderlik) Düzeyleri

Mezun Olunan Fakülte	n	Mesleki Yeterlik		Alan Bilgisi		Mesleki Etik		Mesleki Gelişim		Liderlik		İletişim	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
PDR	39	4.23	.60	4.17	.68	4.58	.40	3.90	.96	4.07	.82	4.34	.70
Sınıf Öğretmenliği	30	4.30	.46	4.27	.56	4.59	.36	4.07	.70	4.29	.55	4.31	.56
Çocuk Gelişimi	66	4.35	.44	4.35	.46	4.66	.40	3.93	.82	4.21	.65	4.35	.61
Okul Öncesi Öğrt.	70	4.21	.54	4.18	.60	4.52	.45	3.94	.79	4.10	.83	4.26	.72
Toplam	205	4.27	.51	4.25	.57	4.59	.41	3.97	.82	4.16	.74	4.31	.66

Tablo 8'e bakıldığında öğretmenlerin mezun olduğu fakültelere göre ölçeklerden aldıkları puanların ortalaması verilmiştir. Öğretmenlerin özel eğitimde mesleki yeterlik ölçeğine ait puanların ortalamasının en yüksek olanların çocuk gelişimi bölümü mezunu olduğu ($\bar{X}=4,35$) ve en düşük olanların okul öncesi öğretmenliği mezunu olduğu ($\bar{X}=4,21$) görülmüştür. Öğretmenlerin alan bilgisi alt boyutuna ait puanların ortalamasının en yüksek olanların yine çocuk gelişimi bölümü mezunu olduğu ($\bar{X}=4,35$) ve en düşük olanların ise psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü mezunu olduğu ($\bar{X}=4,17$) görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki etik alt boyutuna ait puanların ortalamasının en yüksek olanların çocuk gelişimi bölümü mezunu olduğu ($\bar{X}=4,66$) ve en düşük olanların okul öncesi öğretmenliği mezunu olduğu ($\bar{X}=4,52$) görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki

gelişim alt boyutuna ait puanların ortalamasının en yüksek olanların sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olduğu ($\bar{X}=4,07$) ve en düşük olanların psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü mezunu olduğu ($\bar{X}=3,90$) görülmüştür. Öğretmenlerin liderlik alt boyutuna ait puanların ortalamasının en yüksek olanların sınıf öğretmenliği bölümü mezunu olduğu ($\bar{X}=4,29$) ve en düşük olanların psikolojik danışmanlık ve rehberlik bölümü mezunu olduğu ($\bar{X}=4,07$) görülmüştür. Öğretmenlerin iletişim alt boyutuna ait puanların ortalamasının en yüksek olanların çocuk gelişimi bölümü mezunu olduğu ($\bar{X}=4,35$) ve en düşük olanların okul öncesi bölümü mezunu olduğu ($\bar{X}=4,26$) görülmüştür.

Öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterliklerinin mezunun olunan fakülteye göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Boyutlu Varyans Analizi yapılmıştır. Tek Boyutlu Varyans Analizine ait bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Öğretmenlerin Özel Eğitim Mesleki Yeterliklerinin Mezun Olunan Fakülteye Göre ANOVA Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalamas	F	p	Anlamlı Fark
				1			
Mesleki Yeterlik	Gruplar Arası	.78	3	.26	.99	.40	-
	Gruplar İçi	52.58	201	.26			
	Toplam	53.36	204				
Alan Bilgisi	Gruplar Arası	1.28	3	.43	1.30	.28	-
	Gruplar İçi	66.10	201	.33			
	Toplam	67.38	204				
Mesleki Etik	Gruplar Arası	.59	3	.20	1.15	.33	-
	Gruplar İçi	34.54	201	.17			
	Toplam	35.13	204				
Mesleki Gelişim	Gruplar Arası	.88	3	.29	.43	.73	-
	Gruplar İçi	135.30	201	.67			
	Toplam	136.18	204				
Liderlik	Gruplar Arası	1.27	3	.42	.77	.51	-
	Gruplar İçi	109.86	201	.55			
	Toplam	111.13	204				
İletişim	Gruplar Arası	.30	3	.10	.23	.87	-
	Gruplar İçi	88.06	201	.44			
	Toplam	88.36	204				

Tablo 9’da görüldüğü üzere öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterlikleri ve alt boyutları ile mezun olunan fakülte arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık

bulunmamaktadır. $[F(3,201)=0,99, p>.05]$, $[F(3,201)=1,30, p>.05]$, $[F(3,201)=1,15, p>.05]$, $[F(3,201)=0,43, p>.05]$, $[F(3,201)=0,77, p>.05]$, $[F(3,201)=0,23, p>.05]$.

Tablo 10. Öğretmenlerin Özel Eğitim Yeterlik Düzeylerinin 240 Saatlik Uzman Öğretici Sertifika Programı Dışında Eğitim Alma Durumlarına Yönelik t-Testi Sonuçları

	Farklı Eğitim Alma Durumları	n	$\bar{X}$	S	sd	t	p
Mesleki Yeterlik	Evet	132	4.37	.49	203	3.64	<.001
	Hayır	73	4.10	.50			
Alan Bilgisi	Evet	132	4.35	.56	203	3.44	<.001
	Hayır	73	4.07	.57			
Mesleki Etik	Evet	132	4.65	.38	203	2.79	0.06
	Hayır	73	4.48	.45			
Mesleki Gelişim	Evet	132	4.07	.83	203	2.40	0.02
	Hayır	73	3.79	.76			
Liderlik	Evet	132	4.29	.69	203	3.48	<.001
	Hayır	73	3.92	.77			
İletişim	Evet	132	4.39	.61	203	2.28	0.02
	Hayır	73	4.17	.72			

Tablo 10’da görüldüğü üzere öğretmenlerin özel eğitim yeterlik düzeyleri, 240 saatlik uzman öğretici sertifika programı dışında farklı eğitim alma durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir $t(203)=3,64, p<.0,05$. Farklı eğitim alan öğretmenlerin mesleki yeterlikleri ($\bar{X}=4,37$), farklı eğitim almayan öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterlik düzeylerinden ($\bar{X}=4,10$) daha yüksektir. Öğretmenlerin alan bilgisi düzeyleri farklı eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir $t(203)=3,44, p<.0,05$. Farklı eğitim alan öğretmenlerin alan bilgisi düzeyleri ($\bar{X}=4,35$), farklı eğitim almayan öğretmenlerin alan bilgisi düzeylerinden ($\bar{X}=4,07$) daha yüksektir. Öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleri farklı eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir $t(203)=2,40, p<.0,05$. Farklı eğitim alan öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyleri ($\bar{X}=4,07$), farklı eğitim almayan öğretmenlerin mesleki gelişim

düzeylerinden ($\bar{X}=3,79$) daha yüksektir. Öğretmenlerin liderlik düzeyleri farklı eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir $t(203)=3,48$, $p<.0,05$. Farklı eğitim alan öğretmenlerin liderlik düzeyleri ($\bar{X}=4,29$), farklı eğitim almayan öğretmenlerin liderlik düzeylerinden ($\bar{X}=3,92$) daha yüksektir. Öğretmenlerin iletişim düzeyleri farklı eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermektedir $t(203)=2,28$, $p<.0,05$. Farklı eğitim alan öğretmenlerin iletişim düzeyleri ($\bar{X}=4,39$), farklı eğitim almayan öğretmenlerin iletişim düzeylerinden ($\bar{X}=4,17$) daha yüksektir. Öğretmenlerin mesleki etik düzeyleri farklı eğitim alma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermemektedir $t(203)=2,79$ $p>.0,05$.

Tablo 11. Öğretmenlerin 240 Saatlik Uzman Öğretici Sertifika Programı Dışında Eğitim Alma Durumlarına Göre Öğretmenlerin Özel Eğitim Mesleki Yeterlikleri (İletişim, Mesleki Gelişim, Alan Bilgisi, Mesleki Etik, Liderlik) Düzeyleri

Eğitim	n	Mesleki Yeterlik		Alan Bilgisi		Mesleki Etik		Mesleki Gelişim		Liderlik		İletişim	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
Uzman Öğretici	125	4.24	.52	4.21	.58	4.58	.42	3.98	.81	4.08	.76	4.28	.68
Dil Konuşma	9	4.37	.60	4.35	.68	4.49	.59	4.07	.72	4.50	.60	4.42	.72
Disleksi	14	4.37	.31	4.35	.51	4.65	.27	4.14	.45	4.30	.55	4.36	.46
Günlük Yaşam B.	7	4.11	.60	3.99	.61	4.51	.38	3.95	.93	4.11	.73	4.11	1.08
Otizm	17	4.33	.45	4.42	.50	4.62	.42	3.65	1.02	4.31	.63	4.22	.62
ÖYT	20	4.41	.50	4.39	.52	4.64	.43	4.25	.65	4.22	.77	4.50	.58
UDA	13	4.20	.50	4.12	.70	4.55	.38	3.67	1.06	4.19	.91	4.40	.46
Toplam	205	4.27	.51	4.25	.57	4.59	.41	3.97	.82	4.16	.74	4.31	.66

Tablo 11'e bakıldığında öğretmenlerin sahip oldukları sertifikalara göre ölçeklerden aldıkları puanların ortalaması verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki yeterlik ölçeğine ait puanların ortalamasının en yüksek olanların öğretim yöntem ve teknikleri sertifikasına sahip olduğu ($\bar{X}=4,41$) ve en düşük olanların günlük yaşam becerileri sertifikasına olduğu ($\bar{X}=4,11$) görülmüştür. Öğretmenlerin alan bilgisi alt boyutuna ait puanların ortalamasının en yüksek olanların otizm sertifikasına sahip olduğu ($\bar{X}=4,42$)

ve en düşük olanların ise yine günlük yaşam becerileri sertifikasına sahip olduğu ($\bar{X}=3,99$) görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki etik alt boyutuna ait puanların ortalamasının en yüksek olanların disleksi sertifikasına sahip olduğu ($\bar{X}=4,65$) ve en düşük olanların ise dil ve konuşma sertifikasına sahip olduğu ($\bar{X}=4,49$) görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki gelişim alt boyutuna ait puanların ortalamasının en yüksek olanların öğretim yöntem ve teknikleri sertifikasına sahip olduğu ($\bar{X}=4,25$) ve en düşük olanların otizm sertifikasına sahip olduğu ($\bar{X}=3,65$) görülmüştür. Öğretmenlerin liderlik alt boyutuna ait puanların ortalamasının en yüksek olanların dil ve konuşma sertifikasına sahip olduğu ($\bar{X}=4,50$) ve en düşük günlük yaşam becerileri sertifikasına sahip olduğu ($\bar{X}=4,11$) görülmüştür. Öğretmenlerin iletişim alt boyutuna ait puanların ortalamasının en yüksek olanların öğretim yöntem ve teknikleri sertifikasına sahip olduğu ($\bar{X}=4,50$) ve en düşük olanların günlük yaşam becerileri sertifikasına sahip olduğu ($\bar{X}=4,11$) görülmüştür.

Öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterliklerinin sahip olunan sertifikalara göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Boyutlu Varyans Analizi yapılmıştır. Tek Boyutlu Varyans Analizine ait bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12. Öğretmenlerin Özel Eğitim Mesleki Yeterliklerinin 240 Saatlik Uzman Öğretici Sertifika Programı Dışında Sahip Olunan Sertifikalara Göre ANOVA Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalamas 1	F	P	Anlamlı Fark
Mesleki Yeterlik	Gruplar Arası	1.03	6	.17	.65	.69	-
	Gruplar İçi	52.33	198	.26			
	Toplam	53.36	204				
Alan Bilgisi	Gruplar Arası	1.98	6	.33	1.00	.43	-
	Gruplar İçi	65.40	198	.33			
	Toplam	67.38	204				
Mesleki Etik	Gruplar Arası	.26	6	.04	.25	.96	-
	Gruplar İçi	34.88	198	.18			
	Toplam	35.14	204				
Mesleki Gelişim	Gruplar Arası	5.06	6	.84	1.27	.27	-
	Gruplar İçi	131.11	198	.66			
	Toplam	136.17	204				
Liderlik	Gruplar Arası	2.58	6	.43	.78	.58	-
	Gruplar İçi	108.55	198	.55			
	Toplam	111.13	204				

İletişim	Gruplar Arası	1.49	6										
	Gruplar İçi	86.87	198	.25									
	Toplam	88.36	204	.44				.57	.76	-			

Tablo 12’de görüldüğü üzere öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterlikleri ve alt boyutları ile sahip olunan sertifikalar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. $[F(6,198)=0,69, p>.05]$, $[F(6,198)=0,43 p>.05]$, $[F(6,198)=0,96, p>.05]$, $[F(6,198)=0,27, p>.05]$, $[F(6,198)=0,58, p>.05]$, $[F(6,198)=0,76, p>.05]$.

Tablo 13. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Özel Eğitim Mesleki Yeterlikleri (İletişim, Mesleki Gelişim, Alan Bilgisi, Mesleki Etik, Liderlik) Düzeyleri

Yaş	n	Mesleki Yeterlik		Alan Bilgisi		Mesleki Etik		Mesleki Gelişim		Liderlik		İletişim	
		$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S	$\bar{X}$	S
22-30 Yaş	110	4.23	.49	4.19	.57	4.59	.40	3.93	.76	4.07	.75	4.33	.57
30-40 Yaş	66	4.25	.54	4.25	.58	4.50	.47	3.91	.92	4.18	.74	4.25	.76
40 Yaş ve Üzeri	29	4.48	.46	4.47	.53	4.79	.22	4.26	.75	4.40	.64	4.35	.72
Toplam	205	4.27	.51	4.25	.57	4.59	.41	3.97	.82	4.16	.74	4.31	.66

Tablo 13’e bakıldığında öğretmenlerin yaşlarına göre ölçeklerden aldıkları puanların ortalaması verilmiştir. Öğretmenlerin mesleki yeterlik ölçeğine ait puanların ortalamasının en yüksek olanların 40 yaş ve üzeri olduğu ($\bar{X}=4,48$) ve en düşük olanların 22-30 yaş aralığında olduğu ($\bar{X}=4,23$) görülmüştür. Öğretmenlerin alan bilgisi alt boyutuna ait puanların ortalamasının en yüksek olanların yine 40 yaş ve üzeri olduğu ($\bar{X}=4,47$) ve en düşük olanların ise yine 22-30 yaş aralığında olduğu ($\bar{X}=4,19$) görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki etik alt boyutuna ait puanların ortalamasının en yüksek olanların yine 40 yaş ve üzeri olduğu ($\bar{X}=4,79$) ve en düşük olanların ise 30-40 yaş aralığında olduğu ($\bar{X}=4,50$) görülmüştür. Öğretmenlerin mesleki gelişim alt boyutuna ait puanların ortalamasının en yüksek olanların yine 40 yaş ve üzeri olduğu ($\bar{X}=4,26$) ve en düşük olanların ise 30-40 yaş aralığında olduğu ($\bar{X}=3,91$) görülmüştür. Öğretmenlerin liderlik

alt boyutuna ait puanların ortalamasının en yüksek olanların yine 40 yaş ve üzeri olduğu ($\bar{X}=4,40$) ve en düşük ise 22-30 yaş aralığında olduğu ($\bar{X}=4,07$) görülmüştür. Öğretmenlerin iletişim alt boyutuna ait puanların ortalamasının en yüksek olanların yine 40 yaş ve üzeri olduğu ($\bar{X}=4,35$) ve en düşük olanların ise 30-40 yaş aralığında ($\bar{X}=4,25$) görülmüştür.

Öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterliklerinin yaşlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Tek Boyutlu Varyans Analizi yapılmıştır. Tek Boyutlu Varyans Analizine ait bulgular Tablo 14’de verilmiştir.

Tablo 14. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Özel Eğitim Mesleki Yeterliklerinin ANOVA Analizi Sonuçları

		Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark
				1			
Mesleki Yeterlik	Gruplar Arası	1.45	2	.72	2.81	.06	-
	Gruplar İçi	51.92	202	.26			
	Toplam	53.37	204				
Alan Bilgisi	Gruplar Arası	1.90	2	.95	2.93	.06	-
	Gruplar İçi	65.48	202	.32			
	Toplam	67.38	204				
Mesleki Etik	Gruplar Arası	1.77	2	.88	5.35	.04	30-40 Yaş ile 40 Yaş ve Üzeri
	Gruplar İçi	33.37	202	.16			
	Toplam	35.14	204				
Mesleki Gelişim	Gruplar Arası	2.89	2	1.45	2.19	.11	-
	Gruplar İçi	133.28	202	.66			
	Toplam	136.17	204				
Liderlik	Gruplar Arası	2.57	2	1.28	2.39	.09	-
	Gruplar İçi	108.56	202	.54			
	Toplam	111.13	204				
İletişim	Gruplar Arası	.33	2	.16	.37	.69	-
	Gruplar İçi	88.04	202	.44			
	Toplam	88.37	204				

Tablo 14’de görüldüğü üzere öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterlikleri ve alt boyutları ile yaşları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. $[F(2,202)=0,06, p>.05]$, $[F(2,202)=0,06, p>.05]$, $[F(2,202)=0,11, p>.05]$, $[F(2,202)=0,09, p>.05]$, $[F(2,202)=0,69, p>.05]$. Fakat öğretmenlerin yaşlarına göre mesleki etikleri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür $[F(2,202)=0,04, p<.05]$. Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ile yaşları arasında çıkan anlamlı farkın hangi düzeyler arasında bulunduğu belirlemek için yapılan LSD analizi sonucunda 40 yaş ve üzeri olan öğretmenlerin 30-40 yaş aralığında olan öğretmenlerden mesleki etik olarak daha olumlu yönde oldukları belirlenmiştir. Bu sonuç doğrultusunda öğretmen adaylarının yaşları yükseldikçe mesleki etiklerinin arttığı söylenebilir.

TARTIŞMA

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uzman öğretici olarak çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerine ilişkin bulgular incelendiğinde mesleki yeterlik düzeylerinin çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Araştırma bulgularında mesleki yeterlik düzeylerinin çok yüksek olması katılımcıların kişisel ve mesleki yönden kendilerine duydukları güvenin yüksek olmasıyla açıklanabilir. Bireyin kendisi hakkında pozitif düşüncelerinin olması, değerinin farkında olarak kendini yeterli görmesi, istek, ihtiyaç ve yeteneklerinin farkında olarak kendini tanıması, kendi varlığını sevmesi özgüven ile ilişkili kavramlardır (Otacıoğlu, 2008). Öğretmenin kendini başarılı bulma düzeyi kendini yeterli hissetme düzeyiyle ilgilidir (Allinder, 1994).

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uzman öğretici olarak çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri ile alt boyutları arasındaki ilişki düzeyine ait bulgular incelendiğinde mesleki yeterlik düzeyleri ile alt boyutları arasında (alan bilgisi, mesleki etik, mesleki gelişim, iletişim ve liderlik) yüksek pozitif ilişki bulunmuştur. Bu yüksek pozitif ilişki bulgusuna bakılarak öğretmen yeterliklerinin birbiriyle iç içe geçmiş olduğu ve ayrı ayrı değerlendirilemeyeceği düşünülebilir. Ölçek alt boyutları arasındaki yüksek pozitif ilişki öğretmen niteliklerinin birbirleriyle bağlantılı bir şekilde değerlendirilmeleri gerektiğini göstermektedir (Öğülmüş, 2014). Öğretmenlerin sahip olması gereken özellikler ve yeterliklerin sınıflandırılması her ne şekilde yapılsa yapılsın sahip olunması gereken yeterliklerin birbirinden bağımsız şekilde ele alınamayacağını Seferoğlu (2004) ve Işık, Çiltaş ve Baş (2005) belirtmişlerdir. Öğülmüş (2014)'ün Alan Mezunu ve Alan Dışı Lisans Programlarından Mezun Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin Değerlendirilmesi isimli çalışmasında da araştırmamızı destekleyici nitelikte alt boyutlar arasında güçlü bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir. Çalışmaya göre mesleki gelişim düzeyi arttıkça iletişim; alan bilgisi düzeyi arttıkça iletişim ve mesleki gelişim; mesleki etik düzeyi arttıkça iletişim, alan bilgisi, mesleki gelişim; liderlik düzeyi arttıkça iletişim, mesleki gelişim, mesleki etik, alan bilgisi; mesleki yeterlik genel düzeyi arttıkça da iletişim, mesleki gelişim, alan bilgisi, mesleki etik, liderlik düzeylerinin arttığı sonucu ortaya konmuştur.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uzman öğretici olarak çalışan öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterlik ve alt boyutlarının öğretmenlerin cinsiyetleri arasındaki ilişki düzeyine ait bulgular incelendiğinde mesleki yeterlik, alan bilgisi, mesleki etik alt boyutlarında anlamlı farklılık bulunmuştur. Araştırma bulgularına göre kadın öğretmenlerin mesleki yeterlik, alan bilgisi ve mesleki etik bulguları erkek öğretmenlere göre daha yüksektir. Bu bulgu, toplumsal algı olarak öğretmenlik mesleğinin Türk toplumunda “kadın mesleği” olarak etiketlenmesi ve görülmesi nedeniyle kadın öğretmenlerin öz-yeterlik algılarının erkek öğretmenlere göre yüksek olduğu ve bu sebeple mesleki yeterlik, alan bilgisi, mesleki etik alt boyutlarında daha yüksek puanlar aldıkları şeklinde yorumlanabilir. Akın (2007)’a göre kadın-erkek cinsiyetleri hakkında toplumun düşünceleri, kişileri algılama ve görme biçimleri, kişiden beklenen davranışlar toplumsal cinsiyet kavramıyla ilişkilidir. Sosyal yaşantıyı birçok bakımdan etkileyen toplumsal cinsiyet kavramı cinsiyetlere yüklenen roller, sıradan ve alışılmış yargılar, toplumsal normlar ve değerler gibi etkilerle ortaya çıkmaktadır. Mesleki toplumsal cinsiyet yargıları, mesleklerle ilgili; “mesleği yapmaya uygun cinsiyet” sorusuna aranan cevaplardaki önyargılar şeklinde ifade edilmektedir (Krefting vd., 1978). Literatürdeki bulgular, mesleki toplumsal cinsiyet algısına ilişkin mesleğe uygun cinsiyet konusunda insanların değişmez ve basmakalıp yargıları olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Macan vd., 1994:55). Bu çerçevede erkekler çoğunlukla doktor, avukat, mühendis tarzındaki mesleklerle ilişkilendirilirken kadınlar ise öğretmenlik, hemşirelik, sekreterlik gibi mesleklerle ilişkilendirilmektedir (Guo ve He, 2015). Araştırmamız sonucunda katılımcıların mesleki gelişim, iletişim, liderlik düzeyleri alt boyutları arasında cinsiyete bağlı anlamlı farklılık görülmemiştir.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uzman öğretici olarak çalışan öğretmenlerin mezun oldukları fakülteye göre özel eğitim mesleki yeterlikleri ve alt boyutları (İletişim, Mesleki Gelişim, Alan Bilgisi, Mesleki Etik, Liderlik) arasındaki ilişki düzeyine ait bulgular incelendiğinde, katılımcılar arasında özel eğitimde mesleki yeterlik ölçeğine ait puan ortalamasının en yüksek olanların çocuk gelişimi bölümü mezunu olduğu; alan bilgisi, mesleki etik, iletişim alt boyutlarında en yüksek puan ortalamasının yine çocuk gelişimi bölümü mezunlarının olduğu görülmüştür. Özel eğitimde mesleki yeterlik, alan bilgisi, mesleki etik, iletişim puan ortalamalarının en yüksek çocuk gelişimi

mezunlarına ait olması, çocuk gelişimi bölümü mezunlarının lisans eğitimlerinde öğretmen adayı olarak özel eğitim okulları veya rehabilitasyon merkezlerinde uygulamalı eğitim örneklerini görmeleri, kuramsal bilgilerini uygulamaya dökebilecekleri fırsatlar bularak özel eğitim alanında mesleki yaşantı ve tecrübe edinmeleri ile açıklanabilir. Öğretmen yetiştirme sürecinin basamaklarından ilki olan hizmet öncesi eğitimin parçaları; meslek için lazım gelen teorik bilgi ve öğretmen adaylarına teorik bilgileri eğitim-öğretim ortamında uygulama fırsatı sunan öğretmenlik uygulamasıdır. Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması sayesinde üniversite eğitiminde edindiği teorik bilgi ve becerileri eğitim ortamında uygulama fırsatı yakalar (Koç ve Yıldız, 2012). Mesleki olarak özellikleri gelişmiş ve vasıflı öğretmenleri yetiştirmek açısından öğretmenlik uygulaması son derece mühimdir. Uygulamaya yansıtılmamış teorik bilgilerin sürekliliği sağlanamamaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersi, teorik bilgilerin uygulamaya yansıtılmasına, öğretmenlik mesleğinin yaparak yaşayarak öğrenilmesine olanak sunmaktadır (Yılmaz, 2011). Mesleki gelişim, liderlik alt boyutlarında puan ortalaması en yüksek olanların sınıf öğretmenliği mezunu oldukları görülmüştür. Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim alt boyutunda yüksek puan almaları, sınıf öğretmenliği mezunlarının yaşam boyu öğrenme konusunda güçlü bir duyarlılığa sahip olmaları ve yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin daha fazla olmasıyla açıklanabilir. Yaşam boyu öğrenme, Avrupa Toplulukları Komisyonu (2001)'na göre; şahsi, sosyal ve mesleki alanlarda bireyin bilgi, beceri ve özelliklerini iyileştirmek amacıyla yaşamı boyunca gerçekleştirdiği bütün öğrenme faaliyetleri şeklinde tanımlanmaktadır (Güneş ve Deveci, 2020). Şahin, Sarıtaş ve Çatalbaş (2020) genel olarak sınıf öğretmenlerinin yaşam boyu öğrenmeye eğilimli olduklarını, İzci ve Koç (2012) sınıf öğretmenliği adaylarının yaşam boyu öğrenme konusuna önem verdikleri ve bu konuda hassas olduklarını çalışmalarlarıyla ortaya koymuşlardır.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların “240 saatlik uzman öğretici sertifika programı” dışında hizmet içi eğitim alma durumları ile hizmet içi eğitim almama durumları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre, 240 saatlik uzman öğretici sertifika programı dışında farklı eğitimler almış öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterlik, alan bilgisi, mesleki gelişim, liderlik, iletişim düzeyleri, 240 saatlik uzman öğretici sertifika programı dışında farklı eğitimlere katılmamış

öğretmenlerin düzeylerinden daha yüksektir. Hizmet öncesi öğretmeni iyi yetiştirmek, hizmet sırasında öğretmenin kendini geliştireceği fırsatlar sunmak eğitimin kalitesi ve niteliği açısından önemlidir. Öğretmenlerin mesleki gelişim düzeyi sunacağı eğitim hizmetinin kalitesini belirlemektedir. Farklı eğitimlere katılarak hizmet sırasında mesleki gelişimlerini sürdüren ve bilgilerini günümüz şartlarına, akademik ve teknolojik ilerlemelere göre güncelleyen öğretmenlerin, farklı eğitimlere katılmayarak hizmet öncesinde öğrendikleri bilgilerle eğitim faaliyetlerini yürüten öğretmenlere göre mesleki yeterlik ve gelişim, alan bilgisi, liderlik, iletişim konularında önde olmaları bu bağlamda yorumlanabilir. Çünkü, çalışma hayatında öğrenmeyi sürdüren öğretmenin vereceği eğitim hizmetinin niteliği yüksek olur. Bu nedenle, eğitim-öğretim ortamlarında sunulan eğitim hizmetinin niteliğini yükseltmek için öğretmenlere mesleki gelişim fırsatları sunulurak kendilerini geliştirmelerine imkân sağlanmalıdır (Seferoğlu, 1999). Hizmet içi eğitim, öğretmenlerin mesleklerini sürdürürken kendilerini geliştirme fırsatı olarak öne çıkmaktadır (Tekin-Ayas, 2005).

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uzman öğretici olarak çalışan öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterlilikleri ve alt boyutları ile sahip oldukları sertifikalar arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Sertifika programlarının süresinin sınırlı, içeriğinin ayrıntısız, niteliklerinin düşük olması sebebiyle öğretmenlerin gelişimleri bakımından faydasız oldukları sonucuna ulaşılabilir. Nitelikli öğretmen yetiştirmenin temel kurallarından bir tanesi kuramsal bilginin öğretmen tarafından eğitim ortamında uygulanabilirliğidir. Sertifika programları eğiticinin etken, dinleyicilerin edilgen olduğu, kuramsal bilgiler içerdği ve öğrenilen bilgilerin sahada öğretmenlerce uygulanmasına fırsat sunmadığı için öğretmen niteliklerini artırması bakımından etkisiz olduğu düşünülebilir. Özel gereksinimli öğrencilere eğitim hizmeti sunan öğretmenlerin görevlerinin karmaşıklığı ve tipik gelişim gösteren öğrencilere eğitim hizmeti sunan klasik öğretmenlerden farklı olması sebebiyle ayrıntısız, süresi az, sınırlı programlarla özel eğitim hizmeti sunacak öğretmen yetiştirme uygulamaları Türkiye’de olduğu gibi dünyada da genellikle başarısızlıkla neticelenmiştir (Horner, 1977; Nartgün, 2004; Nougaret ve diğerleri, 2005). Donanımlı özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci “teorik bilgi, sınıf yönetimi bilgisi, alana özgü pedagojik bilgi ve öğretmenlik uygulamasının bilinçli bir şekilde harmanlanmasını” içermelidir (Brownell, Ross, Colon ve McCallum,

2005). Alan yazına bakıldığında araştırma sonuçlarımızı destekler şekilde Öğülmüş (2014) öğretmenlerin katıldıkları sertifika programlarının yalnızca liderlik alt boyutunu olumlu etkilediğini, diğer boyutlarda öğretmenlerin mesleki yeterliklerine herhangi bir etkisi olmadıkları bulgusuna ulaşmıştır. Benzer şekilde Özyürek (2008) bir araştırmasında özel eğitim alanı dışındaki lisans programlarından mezun olarak kısa süreli sertifika programlarına katılan zihin engelliler sınıfı öğretmenlerinin sertifika programı sonucunda özel eğitim öğretmenliğinin gerektirdiği özelliklere sahip olamadıklarını ifade etmiştir.

Araştırma bulgularına göre katılımcıların yaşları ilerledikçe mesleki yeterlik, alan bilgisi, mesleki etik, mesleki gelişim, liderlik, iletişim puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularına göre katılımcıların yaşları ilerledikçe mesleki yeterlik, alan bilgisi, mesleki etik, mesleki gelişim, liderlik, iletişim puanlarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcı öğretmenlerin yaşları ilerledikçe mesleki yeterlik, mesleki gelişim, liderlik, iletişim puanlarının artması mesleki deneyimin artmasıyla birlikte alanda tecrübe kazanan öğretmenlerin öz yeterlik inançlarının gelişmesiyle açıklanabilir. Bandura'ya ait Sosyal Öğrenme Kuramı'na göre öz yeterlik; bireyin gelecekte karşılaşacağı durumları yönetmek için gerekli olan yöntemleri tasarlama ve gerçekleştirme hususunda kendi yeterliklerine olan güveni şeklinde ifade edilmiştir (Bandura, 1977). Bu bağlamda, öz yeterlik inancı yüksek olan bireyler karşılarında çıkacak ve uğraş gerektirecek durumlardan kaçmazlar ve görevlerini istedik şekilde bitirmek için güçlü bir irade ortaya koyarlar (Bandura, 1997; Çapri ve Kan, 2006). Bandura (1977)'ya göre öz yeterliğin en baskın kökeni başarılı yaşantılar ve tecrübelerdir. Araştırma sonucuna benzer olarak Avcı (2020)'nin yaptığı araştırmada öğretmenlerin yaşlarının ilerledikçe öz yeterlik inançlarının arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yine aynı şekilde Yordam ve Bülbül (2018) yaptıkları araştırmada öğretmen öz yeterlik algısında 46 yaş ve üstündeki yaş grubunda bulunan öğretmenlerin diğer yaş gruplarındaki öğretmenlere göre öz yeterlik algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Derbedek (2008) tarafından yapılan araştırmada ise çalışmaya katılan öğretmenlerden 41 ve üstü yaş grubundaki öğretmenlerin öz yeterlik algılarının, 31-40 yaş grubu arasındaki öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yenen (2022) tarafından yapılan "Öğretmenlerin Mesleki Yeterliklerini Etkileyen Faktörler" isimli araştırmada, mesleki deneyimin öğretmenlerin kişisel ve

mesleki yeterliklerini artırdığı bulgusu elde edilerek mesleki deneyimin mesleki yeterlik üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna varılmıştır. Araştırma bulgularımızı destekler nitelikte Öğülmüş (2014) tarafından yapılan Alan Mezunu ve Alan Dışı Lisans Programlarından Mezun Özel Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Yeterliklerinin Değerlendirilmesi isimli çalışmasında öğretmenlerin yaşlarının ilerledikçe liderlik alt boyutundaki puanlarının arttığı bulgusunu elde ederek yaş ilerledikçe kazanılan tecrübenin öğretmenlerin liderlik özelliklerini pozitif yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Gökçe, Çam ve Yazıcılar (2008) tarafından Spor Yöneticilerinin Liderlik Boyutlarının Araştırılması isimli çalışmada liderlik alt boyutunun katılımcıların yaşına bağlı olarak arttığı bulgusuna ulaşmışlar ve araştırmada elde edilen bu bulguyu yaşları arttıkça kişilerin vazifelerinin gerektirdiklerini daha iyi özümledikleri şeklinde açıklamışlardır.

SONUÇ

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde özel eğitim öğretmeni olarak görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılan bu araştırmadan elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki yeterlik puan ortalamalarına bakıldığında liderlik ve mesleki gelişim düzeylerinin yüksek; iletişim, mesleki etik, alan bilgisi ve mesleki yeterliklerinin çok yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeyleri ile alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde pozitif yönde ilişki belirlenmiştir. Çalışmaya göre öğretmenlerin özel eğitim mesleki yeterlik düzeyleri ile alan bilgisi, mesleki etik, mesleki gelişim, iletişim ve liderlik düzeyleri arasında olumlu bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin özel eğitim yeterlik düzeyleri cinsiyet değişkenine göre ele alındığında kadın öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin erkek öğretmenlerin mesleki yeterlik düzeylerinden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Kadın öğretmenler alan bilgisi, mesleki etik alt boyutlarında erkek öğretmenlere göre yüksek puanlar almışlardır. Mesleki gelişim, iletişim ve liderlik düzeylerinde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde uzman öğretici sertifikası ile çalışan öğretmenlerden özel eğitim mesleki yeterlik ölçeğine ait puanların ortalaması en yüksek olanların çocuk gelişimi bölümü mezunu oldukları, en düşük puan ortalamasına sahip öğretmenlerin okul öncesi öğretmenliği mezunu oldukları belirlenmiştir. Katılımcılara uygulanan ölçekte alan bilgisi, mesleki etik, iletişim alt boyutlarında en yüksek puan ortalamasına sahip olanların çocuk gelişimi bölümü mezunu oldukları, yine ölçek alt boyutlarından mesleki gelişim, liderlik alanlarında en yüksek puan ortalamasına sahip olanların sınıf öğretmenliği bölümü mezunu oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Mesleki gelişim alt boyutunda en düşük puan ortalamasına sahip olan katılımcılar çocuk gelişimi bölümü mezunlarıdır.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 240 saatlik uzman öğretici sertifika programı dışında aldıkları eğitimler mesleki yeterlik ölçeği ve alt boyutlarının çoğunda istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermiştir. Buna göre, 240 saatlik uzman öğretici sertifika programı dışında eğitim alan öğretmenlerin mesleki yeterlik, alan bilgisi, mesleki gelişim, liderlik, iletişim düzeyleri 240 saatlik uzman öğretici sertifika programı dışında farklı eğitim almamış öğretmenlerden daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin farklı eğitim alma durumuna göre mesleki etik düzeylerinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşları arttıkça alan bilgisi, mesleki etik, mesleki gelişim, liderlik, iletişim düzeylerinin arttığı belirlenmiştir. Benzer şekilde yaşları büyük öğretmenler mesleki yeterlik ölçeğinden en yüksek puan ortalamasına sahiptir.

ÖNERİLER

1. Araştırma sonuçları katılımcıların mesleki yeterliliklerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu doğrultuda, mesleki yeterlik düzeylerini arttırmak ve sürekliliğini sağlamak amacıyla özel eğitim stratejilerine yönelik sürekli mesleki gelişim programlarının düzenlenmesi, bu programların; uygulamalı sertifika programları, atölye çalışmaları ve seminerler gibi farklı formatlarda planlanarak öğretmen niteliklerinin geliştirilmesine katkı sağlanması önerilmektedir.
2. Sertifika programlarının dışında alınan hizmet içi eğitimlerin mesleki yeterlik üzerinde olumlu etkilerin yarattığı bulguların dikkate alınması, bu tür eğitim programlarının değerlendirilmesi ve teşvik edilmesi, özel eğitim alanında çalışanların farklı içeriklere sahip eğitim programlarına erişimini kolaylaştıracak politikalar geliştirilmesi önerilmektedir.
3. Araştırma bulgularına göre yaş ve tecrübe faktörünün mesleki yeterlilik üzerinde anlamlı bir farklılık oluşturduğu dikkate alındığında genç öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini ve niteliklerini arttırmak için mentorluk programları oluşturulması önerilmektedir.
4. Araştırma bulgularına göre okul öncesi öğretmenliği mezunlarının mesleki yeterlik düzeylerinin diğer lisans bölümü mezunlarına kıyasla daha düşük olduğu sonucundan hareketle okul öncesi öğretmenliği mezunlarına yönelik özel eğitim programlarının geliştirilmesi, okul öncesi öğretmenlerinin hizmet öncesi dönemde özel eğitim okullarında kurum deneyimi uygulamasına katılmaları önerilmektedir.
5. Araştırma sonuçlarına bakıldığında özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan uzman öğreticilerin mesleki yeterliliklerini arttırmak için sertifika programı içeriğine uygulama deneyimlerine yer verilmesi önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaba, S. (2006). Eğitimde motivasyon. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 343-361.
- Akçamete, G. (2002). Türkiye’de özel eğitim öğretmeni yetiştirme ile ilgili sorunlar ve çözüm önerileri. *XI. Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. Konya: Eğitim Kitapevi Yayınları.
- Akçamete, G. (1998). Türkiye’de özel eğitim. S. Eripek, (Ed.), *Özel eğitim içinde* (s.197-207). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Akçamete, G. ve Kaner, S. (1999). Cumhuriyetin 75 yılında çocuğa yönelik özel eğitim çalışmaları. 2. *Ulusal Çocuk Kültürü Kongresi: Cumhuriyet ve Çocuk*. Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları, 2, 395-405.
- Akın, A. (2007). Toplumsal cinsiyet (gender) ayrımcılığı ve sağlık. *Toplum Hekimliği Bülteni* 26(2), 1-9.
- Aksu, M. (2000). *Yükseköğretimde eğitim ortamları, öğretim birliğinin 75. Yılı eğitim bilimlerinin dün, bugün ve yarın*. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Aktaş, I., & Walter, J. (2005). Öğretmen adaylarının mesleki yeterlilik duygusu. *Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3(4), 127-132.
- Akyüz, Y. (2010). *Türk eğitim tarihi* (16. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Allinder, R. M (1994). The relationship between efficacy and the instructional practices of special education teachers and consultants. *Teacher Education and Special Education*, 17 (1994), 86–95.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü: Gazi Orta Öğretmen Okulu ve Eğitim Enstitüsü, 1926-1980* (Vol. 3). Gazi Üniversitesi Rektörlüğü.

- Anderson, R., Greene, M. ve Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34 (2), 148-165.
- Apuhan, R.Ş. (2004). *Etkili öğretmenin temel davranışları*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Arı, A. (2000). *İlköğretim uygulamalarının değerlendirilmesi. Normal, taşınmalı ve yatılı ilköğretim okullarının karşılaştırılması* [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/41342/yokAcikBilim_102241.pdf?sequence=-1&isAllowed=y
- Arslan, M. (1996). Türkiye'de öğretmen yetiştirme konusunda yeni arayışlar. *Modern Öğretmen Yetiştirmede Gelişme ve İlerlemeler Sempozyumu*, 328-334.
- Ashton, P.T. & Webb, R.B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Ataman, A. (Ed.). (2014). *Üstün zekâlılar ve özel yetenekliler konusunda bilinmesi gerekenler*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Ataman, A. (2004). Özel eğitim alanına öğretmen yetiştirme sorunları. Özel eğitimden yansımalar. 13. *Ulusal Özel Eğitim Kongresi Bildirileri*. Konrot, A. (Yayına hazırlayan) Ankara: Kök Yayıncılık.
- Avcı, İ. (2020). *Öğretmenlerin özyeterlilik düzeyleri ile iş doyumları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sütçü İmam Üniversitesi.
- Aydın, A. (1998). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Başaran, M., ve Çelik, İ. (2018). Nafi Atuf Kansu'ya göre öğretmen ve öğretmenlik mesleği. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 1-15.
- Bayraktar, M. F. (1997). *İslam eğitiminde öğretmen-öğrenci münasebetleri*. IFAV Yayınları.

- Bakeri J.M., & Zigmond, N. (1995). The meaning and practice of inclusion for students with learning disabilities: themes and implications from the five cases. *The Journal of Special Education*, 29(2), 163-180.
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. (1995). *Self-efficacy in changing societies*. New York: Cambridge University Pres.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A., (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood cliffs. NJ: Prentice – Hall.
- Başar, H. (2001). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Baykoç Dönmez, N. (2010). Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim N. Baykoç (Ed.), *Öğretmenlik programları için özel eğitim* içinde (s. 13-26). Ankara: Gündüz Yayıncılık.
- Bektaş, H., & Kablan, Z. (2023). Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 1-22.
- Blackhurst, A.E. (2005). Handbook of special education technology research and practice. R. B. D. Edyburn & K. Higgins (Ed.) *Historical perspectives about technology applications for people with disabilities* içinde (s. 3-31). Whitefish Bay, WI: Knowledge by Design.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15.
- Brownell, M. T., Ross, D. D., Colón, E. P. & McCallum, C. L. (2005). Critical features of special education teacher preparation: A comparison with general teacher education. *Journal of Special Education*, 38, 242-252.

- Bubb, S., & Earley, P. (2007). *Leading and managing CPD: developing people, developing schools*. London: Paul Chapman Publishing.
- Budak, Y. ve Demirel, Ö. (2003). Öğretmenlerin hizmetiçi eğitim ihtiyacı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 33, 62-81.
- Bursalıoğlu, Z. (1981). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canbey Özgüler, V. (2012). Ulusal meslek standartları ve gençlerin istihdamı. *Eskişehir Sanayi Odası Dergisi ESO Dergi*, 1(13), 30-31.
- Carlberg, C. & Kavale, K. (1980). The efficacy of special versus regular class placement for exceptional children. *Journal of Special Education*, 14, 295-309.
- Çamdibi, Mahmut (1994). *Din eğitiminin temel meseleleri*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Çağlar D. (1974). *Türkiye’de özel eğitim alanına personel yetiştirme sorunları*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Çağlar, D. (1990, 24-28 Eylül). Türkiye’de özel eğitimin bugünkü durumu ve sorunları. *Eğitim Bilimleri 1. Ulusal Kongresi*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları.
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(2), 99-114.
- Çapri, B. ve Çelikkaleli, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının öğretmenliğe ilişkin tutum ve mesleki yeterlik inançlarının cinsiyet, program ve fakültelerine göre incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(15), 33-53.

- Çapri, B. ve Kan, A. (2006). Öğretmen kişilerarası özyeterlilik ölçeğinin Türkçe formunun geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 48-61.
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* 2(19), s. 207-237.
- Çitil, M. (2009). *Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkiye’de özel eğitim (1923-2007)*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Çitil, M. (2017). *Türkiye’de özel eğitim: Tarihsel, politik ve yasal gelişmeler*, (3. Baskı). Vize Yayıncılık. Ankara.
- Çitil, M. (2020). Özel Eğitim, S. Talas (Ed.), *Özel eğitimin temelleri, özel eğitim içinde* (s. 1-3). Nobel Yayınevi.
- Çubukçu, Z., & Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerine ilişkin görüşleri. *Bilgi*, (44), 123-142.
- Dağlıoğlu, H. E. (2010). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde öğretmen yeterlikleri ve özellikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 40(186), 72-84.
- Darling-Hammond, L, Wei, R. C. & Johnson, C. M. (2009). Teacher preparation and teacher learning: A changing policy landscape. In G. Sykes, B. Schneider ve D. N. Plank (Ed.). *Handbook of Education Policy Research*. (s. 613-636). New York: Routledge.
- Demirel, Ö. (1999, 25-27 Kasım). Türk eğitim sisteminde öğretim programlarının geliştirilmesinde bilimsel yaklaşım ve 2000’li yıllar için öneriler, eğitimde yansımalar: *21. Yüzyılın Eşiğinde Türk Eğitim Sistemi Ulusal Sempozyumu*, 328 – 335.

- Demirtaşlı, Ç. N. (7 Eylül, 2007). CİTO Türkiye öğrenci izleme sistemi sosyal bilgiler alanı. *CITO-Türkiye 1. Konferans Bildirileri*, 40-47, ODTÜ, Ankara.
- Derbedek, H. (2008). *İlköğretim okulu müdürlerinin öğretimsel liderlik özelliklerinin öğretmenlerin özyeterlikleri üzerindeki etkileri*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Desimone, L.M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199.
- Diaz Maggioli, G. (2004). *Teacher centred professional development*. Alexandria, Virginia: ASCD
- Duru, F. (2020). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmen olma motivasyonu, özyeterlik inançları ve yenilikçilik algılarının iş memnuniyetine etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Eccles, J., (1986). Gender roles and women's achievement. *Educational Researcher*, 3, 15-19. <https://doi.org/10.3102/0013189X015006015>
- Ekici, G. (2006). Meslek lisesi öğretmenlerinin öğretmen öz-yeterlik inançları üzerine bir araştırma. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, 24, 87-96.
- Erdem, A. R. (2005). İlköğretimimizin gelişimi ve bugün gelinen nokta. *Üniversite ve Toplum*, 5(2), 1-15.
- Erden, M. (2007). *Eğitim bilimlerine giriş*. Arkadaş Yayınları.
- Erkılıç, T.A. (2007). Zaman yönetimi. H. Kıran (Ed.), *Etkili sınıf yönetimi* içinde (3. baskı, s.119-141). Anı Yayıncılık.
- Wells, M. (2014). Elements of effective and sustainable professional learning. *Professional Development In Education*, 40(3), 488-504.

- Freeman, S., & Alkin, M. (2000). Academic and social attainments of children with mental retardation in general education and special education settings. *Remedial and Special Education*, 21(1), 3-18.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (Ed.). (1992). *Teacher development and educational change*. London: Falmer Press
- Garet, M. S., Porter, A. C., Desimone, L., Birman, B. F., & Yoon, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- Gearheart, B.R., Weishahn, M.W., & Gearheart, C.J. (1996). *The exceptional student in the regular classroom*. New Jersey: Prentice Hall.
- Gholam, A. P., & Kobeissi, A. H. (2012). *Teacher evaluation instruments/systems in Lebanon and other major Arab countries in comparison to evidenced-based characteristics of effective teacher evaluation instruments* [Doctoral Dissertation]. ProQuest Dissertations and Theses database.
- Gökyer, N. (2016). 2012 yılında alan değişikliği yapan öğretmenlerin yeni alanlarına ve uygulamaya ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1187-1208
- Gökçe, Z., Çam, İ. ve Yazıcılar, İ. (2008). Spor Yöneticilerinin Liderlik Boyutlarının Araştırılması. *Spor Yönetimi ve Bilgi Teknolojileri Dergisi*. 3(1), 4-14.
- Gözütok, F. D. (1995). *Öğretmenlerin demokratik tutumları*. Ankara: Ekin Yayıncılık.
- Guo, Y. ve Xiangcai, H. (2015). A Stereotypic Explanatory Bias Study of College Students' Occupational Gender Stereotype. *Canadian Social Science*, 11(3), 141-145.
- Guskey, T.R. (2002). Does it make a difference? Evaluating professional development. *Educational Leadership*, 59(6), 45-51.
- Guskey, T. R. (2000). *Evaluating professional development*. California: Corwin Press.

- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 381-391.
- Gül, G. (2002). *İlköğretim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin kişilik özellikleri*. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güneş, F. & Deveci, T. (2020). *Yetişkin eğitimi ve hayat boyu öğrenme*. Pegem Akademi.
- Gürkan, T. (1993). *İlkokul öğretmenlerinin öğretmenlik tutumları ile benlik kavramları arasındaki ilişki*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- Güven, İ. (2001). Öğretmen yetiştirmenin uluslararası boyutu. *Milli Eğitim Dergisi*, 150(10), 20-27.
- Güven, İ. (2010). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Naturel Yayınları.
- Heacox, D. (2002). *Differentiating instruction in the regular classroom: how to reach and teach all learners, grades 3-12*. ABD: Free Spirit Publishing.
- Henley, M., Ramsey, R.S., & Algozzine, R.f. (2006). *Characteristics of strategies for teaching students with mild disabilities*. (5th. Ed.) Boston: Pearson Education Inc.
- Hesapcıoğlu, M. (2011). *Öğretim ilke ve yöntemleri*, Ankara: Nobel Yayınları.
- Horner R. Don. (1977). Competency-based approach to preparing teachers of the severely and profoundly handicapped: Perspective I I Sontag. J. Smith and N. Certo (Ed.). *Educational Programming for The Severely and Profoundly Handicapped*. CEC. Reston, Va.
- Hoque, K. E., Alam, G. M., & Abdullah, A. G. K. (2011). Impact of teachers' professional development on school improvement—an analysis at Bangladesh standpoint. *Asia Pacific Education Review*, 12(3), 337-348.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Baş, F. (2010). Öğretmen yetiştirme ve öğretmenlik mesleği. *Journal of Graduate School of Social Sciences*, 14(1), 53-62.

- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6, 41-56.
- İzci, E. & Koç, S. (2012). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 101-114.
- Jacob, R., Hill, H., & Corey, D. (2017). The impact of a professional development program on teachers' mathematical knowledge for teaching, instruction, and student achievement. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 10(2), 379-407.
- Kanunu, D. M. (1965). 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu. *TC Resmi Gazete*, 12056.
- Kayabaşı, Y. (2012). Öğretmenlerin öğretim sürecinde kullandıkları öğretim yöntem ve teknikleri ile bunları tercih etme nedenleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(27), 45-65.
- Kaplan, L. S., & Owings, W. A. (2002). *Enhancing teaching quality*. Fastback 499. Phi Delta Kappa International, PO Box 789, Bloomington, IN 47402-0789.
- Karacaoğlu, Ö. C. (2008). Öğretmenlerin yeterlilik algıları. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 70-97.
- Karagözoğlu, G. (1987). Toplumda öğretmenlik mesleğinin yeri ve sorunları. *Çağdaş Eğitim*, 12(118), 4-11.
- Karakaya, İ. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğen (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri içinde* (s. 58-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kargın, T. (2007). Eğitsel değerlendirme ve bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlama süreci. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(01), 1-15.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.

- Kavcar, C. (1995). Açılış konuşması. Hoşgörü ve eğitim toplantısı. *UNESCO Türkiye" Milli Komisyonu ve Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Ortak Yayın*, No: 2, Ankara.
- Kepenekçi, Y. K. (2004). Sınıf öğretmenlerine göre hoşgörü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 38(38), 250-265.
- Kılıç S . (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal Of Mood Disorders*, 3(1). 6-44.
- Kıran, H. (2000). Sekiz yıllık zorunlu eğitim uygulamasında karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7, 80-84.
- Kırcaali-İftar, G. (1992). Özel eğitimde kaynaştırma. *Eğitim ve Bilim*, 16, 45-50.
- Kim, L. E., Dar-Nimrod, I., & MacCann, C. (2018). Teacher personality and teacher effectiveness in secondary school: Personality predicts teacher support and student self-efficacy but not academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 110(3), 309-323.
- Koç, R. (2015). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin analizi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Konrot, A. (1991). Özel eğitim alanına öğretmen yetiştirmede bir uygulama. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(1), 47-53.
- Korkmaz, G. (2021). Öğretim becerileri, kişilik özellikleri, alan bilgisi ve mesleki gelişim bağlamında etkili öğretmen özellikleri. *TEBD*, 19(1), 525-541.
- Krefting, L. A., Berger, P.K. & Wallace, M. J. (1978). The contribution of sex distribution, job content and occupational classification to job sextyping: two studies. *Journal of Vocational Behavior*, 13, 181–191.
- Laut, J. (1999). Classroom management: beliefs of preservice teachers and classroom teachers concerning classroom management styles. *Paper presented at the Fall Teachers Education*. ED 445 815.

- Lewis, R.B., & Doorlag, H.D. (1999). *Teaching special students in general education classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Luukkainen, O. (2000a). *Teachers in 2010. Anticipatory Project to Investigate Teachers' Initial and Continuing Training Needs (OPEPRO)*, Report 15. Finland: National Board of Education.
- Macan, T. H., Detjen, J. B. & Dickey., K. L. (1994). Measures of Job Perceptions: Gender and Age of Current Incumbents, Suitability, and Job Attributes. *Sex Roles*, 30(1-2), 55-67.
- MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2008). *Öğretmen yeterlikleri: öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri*. Devlet Kitapları Müdürlüğü, Ankara
- MEB (2012). *İl içi alan değişikliği kılavuzu*. Online: http://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_09/20090523_2012_ilici_alan_degisikligi_kilavuzu.pdf
- MEB (2013). *Alan değişikliği*. https://ikgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2013_12/11043959_alandeiklii.pdf.
- MEB (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Erişim Tarihi: 15 Mart 2019. <https://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlik-meslegi-genel-yeterlikleri/icerik/39>
- MEB (2022). *Personeli hizmet içi eğitim yönetmeliği*. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/03/20220311-6.htm>
- MEB (2022). *Bireyselleştirilmiş eğitim programı tüm öğretmenler için yol haritası*.
- MEB (2018). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*.
- Mengi, A. (2020). Engelli bireylerin gözüyle özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerindeki eğitim durumlarının incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(1), 19-33.

- Mentiş Taş, A. (2004). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Eğitimi Program Standartlarının Belirlenmesi. *Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 37(1), 28-51.
- Mertler, C. A. (1999). Assessing student performance: A descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio teachers. *Education*, 120(2), 285-296.
- Moran, C. (2005). *Teacher and principal perceptions of dispositional characteristics needed by middle school teachers to be most effective in the classroom*. [Doctoral Dissertation]. ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3199445).
- Mulder, M. (2014). International Handbook of Research in Professional and Practice-based Learning. S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Ed.). *Conceptions of professional competence*. In. Dordrecht: Springer.
- Nagro, S. A. & deBettencourt, L. U. (2017). Reviewing special education teacher preparation field experience placements, activities, and research: Do we know the difference maker? *Teacher Education Quarterly*, 44(3), 7-33.
- Nartgün, Ş. S. (2004). Farklı eğitim bilimleri alanlarından mezun olup zihinsel engelliler öğretmenleri olarak atanan öğretmenlerin uygulamada ne tür sorunlarla karşılaştıklarına ilişkin görüşleri. *XIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*.
- Nougaret, A. A., Scruggs, T. E. & Mastropieri M. A.(2005). Does teacher education produce better special education teachers? *Exceptional Children*. 71, 217-229.
- Oğuzkan, A. R, (1981). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayını.
- Öğülmüş, K. (2014). *Alan mezunu ve alan dışı lisans programlarından mezun özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Öncü, H. (2004). Motivasyon. L. Küçükahmet (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde. Ankara: Nobel Yayınları.

- ÖZİ. (Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı). (1999a). Birinci özürlüler şurası. Çağdaş toplum, çağdaş yaşam ve özürlüler. *Komisyon raporları ve genel kurul görüşmeleri* 29 Kasım-02 Aralık 1999. Ankara.
- Özdemir, E. (2015). Tarama yöntemi. M. Metin (Ed.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* içinde, (s. 77-98) Ankara: Pegem Akademi
- Özdemir, S. M. (2008) Sınıf öğretmeni adaylarının öğretim sürecine ilişkin özyeterlilik inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 54, 277-306.
- Özden, Y. (2010). *Eğitimde yeni değerler* (8. baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Özden, Y. (2002). Sınıf içinde öğrenme ortamının düzenlenmesi. Emin Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Öztürk, B. (2002). İstenmeyen davranışların önlenmesi ve giderilmesi. E. Karip (Ed.), *Sınıf yönetimi* içinde. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Öztürk, G., & Öztürk, Ö. (2019). Müzik öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçları (Tokat ili örneği). *Kastamonu Education Journal*, 27(5), 1921-1934.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Pagano, M. G. (1993). Sampling theory. *Duxbury Press*, 469- 72.
- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(4), 23-29.
- Prodromou, L. (1991). The good language teacher. In *English Teaching Forum* 29(2), 2-7.
- Raufelder, D., Nitsche, L., Breitmeyer, S., Keßler, S., Herrmann, E., & Regner, N. (2016). Students' perception of "good" and "bad" teachers: Results of a qualitative

- thematic analysis with German adolescents. *International Journal of Educational Research*, 75, 31-44.
- Saban, A. (2000). Hizmet içi eğitimde yeni yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 145, 25-30.
- Sadan, A. (2017). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerin beklentilerinin belirlenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Swainston, T. (2008). *A reflective resource for performance management, effective teachers in secondary schools*. London: Network Continuum.
- Salend, S.J. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms*. New Jersey: Prentice Hall.
- Seferoğlu, S. S. (1999). Hizmet içinde mesleki gelişim ve uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanılması. *Birinci uzaktan eğitim sempozyumu bildiriler kitabı*, s. 103-111. Kara Kuvvetleri Komutanlığı, Eğitim ve Doktrin Komutanlığı. Ankara.
- Seferoğlu, S. S. (2009). İlköğretim okullarında teknoloji kullanımı ve yöneticilerin bakış açıları. *Akademik Bilişim*, 2, 11-13.
- Seferoğlu, S. S. (2004). Öğretmen yeterlilikleri ve mesleki gelişim. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim*, 58(1), 40-45.
- Stix, A., & Hrbek, F. (2006). *Teachers as classroom coaches: How to motivate students across the content areas*. ASCD.
- Stiggins, R. J. (2001). *Student involved classroom assessment (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.
- Stronge, J. H. (2007). *Qualities Of Effective Teachers (2. B.)*, Alexandria
- Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2006). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.

- Sucuoğlu, B. (2010). Zihin engelliler ve eğitimleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(02), 88-90.
- Şahin, M. B., & Akdağ, M. (2023). Bireyselleştirilmiş eğitim planları ile ilgili yapılmış çalışmaların betimsel analizi. *Journal of International Management Educational and Economics Perspectives*, 11(2), 160-169.
- Şahin, Ü., Sarıtaş, E., & Çatalbaş, G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 374-389.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Taşdemir, M. (2006). Sınıf öğretmenlerinin planlama yeterliklerini algılama düzeyleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(3), 287-307.
- Derneği, T. E. (2009). *Öğretmen yeterlikleri özet rapor: "Öğretmene yatırım, geleceğe atılım"*. Türk Eğitim Derneği.
- Tekin-İftar, E. (2018). Özel eğitimde bilimsel-dayanaklı uygulamalar: tarihçe, tanım ve öneriler. *Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü*, 1-6.
- Tekin, S., & Ayas, A. (2005). Kimya öğretmenlerine yönelik bir hizmet içi eğitim kursunun yansımaları: Akçaabat örneği. *Milli Eğitim Dergisi*, 165, 107-122.
- Tomris, G. (2015). *Problem davranışları önlemede başarıya ilk adım erken eğitim programı anaokulu versiyonuna yönelik öğretmen, veli ve rehberlerin görüşleri*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Toraman, Ç., & Çakmak, M. (2020). The relationship between effective teacher characteristics and reasons for choosing teaching profession: Development of an effective teacher inventory. *International Journal of Assessment Tools in Education*, 7(3), 420-435.

- Toraman, Ç. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin etkili öğretmen özellikleri ile öğretmenlik mesleğini seçme nedenleri üzerine bir araştırma*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Tursun, A. (2019). *540 saatlik özel eğitim sertifika programıyla alan değiştiren sınıf öğretmenlerinin özel eğitimde yeterlikleri hakkındaki görüşlerin değerlendirilmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bolu İzzet Baysal Üniversitesi.
- Tutsoy, T. (2019). *Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki beceri yeterliklerine yönelik görüşlerinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Ummanel, A., & Dilek, A. (2016). Gelişim ve öğrenme. *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (s.35-52).
- Uzman Öğretici Yetiştirme, Tebliğler Dergisi, Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı, https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_10/17104432_destek_egitim_2022.pdf
- Uzun, E. M., & Kazım, A. L. A. T. (2014). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 eğitim sistemi ve bu sistem sonrasında ilkokula başlayan öğrencilerin hazırbulunmuşlukları hakkındaki görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 15-44.
- Ülgen, G. (1995). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Bilim Yayınları.
- Vuran, S. (Ed.). (2020). *Özel eğitim öğretmenleri için etik ilkeler kılavuzu*. Ankara: Vize Akademik
- Yabaş, D. (2008). *Farklılaştırılmış öğretim tasarımının öğrencilerin öz yeterlik algıları, biliş üstü becerileri ve akademik başarılarına etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.

- Yenen, E. T. (2022). Öğretmenlerin mesleki yeterliklerini etkileyen faktörler. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(1), 27-45.
- Yeşilyurt, E. (2008). Eğitim programlarının hedeflerine ulaşılması bağlamında sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarına olan kazanımları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(2), 23-42.
- Yeşilyurt, E. (2006). Öğretmenlerin öğretim araç ve gereçlerini kullanma durumlarını etkileyen faktörler. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2011). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanlarına ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(4), 1377-1387.
- Yordam, M. F., & Bülbül, T. (2018). Öğretmenlerin özyeterlilik algılarının çevrimiçi öğrenmeye yönelik hazırbulunuşlukları ile ilişkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(1), 447-470.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu). (2007). Öğretmen Yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982- 2007). Ankara: PDF kitap.
http://www.yok.gov.tr/duyuru/yok_ogretmen_kitabi.pdf adresinden erişilmiştir.
- YÖK Atlas, <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20903>
- Zeybek, G., & Karataş, K. (2022). Öğretmenlik deneyimine ilk adım: Öğretmenlik uygulaması sürecinin incelenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(3), 973-990.
- Zhang, Z. ve Burry-Stock, J. A. (2003). Classroom assessment practices and teachers' self- perceived assessment skills. *Applied Measurement in Education*, 16(4), 323-342.

EKLER

EK-1. Etik Kurul Onayı

T.C.
TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERİ BİLİMLER ARAŞTIRMALARI
ETİK KURULU KARARLARI

KARAR TARİHİ	OTURUM NO	KARAR SAYISI
09.01.2024	01	01-29

Üniversitemiz Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu Başkanı Prof. Dr. Nail YILDIRIM Başkanlığında toplandı.

KARAR 01.12- Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Müdürlüğünün 25.12.2023 tarih ve 376984 sayılı yazısı görüşüldü.

Aşağıda bilgileri yer alan araştırmacıların yapmak istediği uygulamaların ve kullanacağı veri toplama araçlarının etik açıdan uygunluğuna oy birliği ile karar verildi.

ÇALIŞMANIN TÜRÜ	Yüksek Lisans Tezi
BAŞLIK	Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde özel Eğitim Öğretmeni Olarak Çalışan Öğretmenlerin Mesleki Yeterliliklerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi
TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ/ YAZARI	Dr. Öğr. Üyesi Sertan TALAS Mehmet Buğra ŞAHİN (Özel Eğitim Anabilim Dalı)
RAPORTÖR GÖRÜŞÜ	OLUMLU



Prof. Dr. Nail YILDIRIM
Etik Kurul Başkanı
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet Serkan UMUZDAŞ
Başkan Yardımcısı
(İmza)

Prof. Dr. Emine ÖĞÜK
Üye
(İmza)

Prof. Dr. Mehmet KARGÜN
Üye
(İmza)

Doç. Dr. Muhittin DEMİRAY
Üye
(İmza)

EK-2. Araştırma İzni

[Tarih ve Sayı: 13.02.2024-398331]



T.C.
TOKAT VALİLİĞİ
İl Millî Eğitim Müdürlüğü



Sayı : E-27001677-44-96265101
Konu : Anket Çalışma İzni Mehmet
Buğra ŞAHİN

08.02.2024

TOKAT GAZİOSMANPAŞA ÜNİVERSİTESİ REKTÖRLÜĞÜNE
(Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı)

İlgi : Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğünün (Öğrenci İşleri Daire Başkanlığı) 12.01.2024 tarihli ve E-36763901-385352 sayılı yazısı.

İlgi yazınız ekinde gönderilen Üniversitenizin Lisansüstü Eğitim Enstitüsü Özel Eğitim Anabilim Dalı Yüksek Lisans Programı öğrencisi Mehmet Buğra ŞAHİN'e ait araştırma izni Müdürlüğümüz İnceleme Komisyonu tarafından incelenmiş, söz konusu araştırmanın yapılmasında herhangi bir sakınca olmayacağı kanaatine varılmış olup, konu ile ilgili Valilik Onayı ekte gönderilmiştir.

Bilgilerinizi, uygulamanın okullarımızdaki durum hakkında bilgi sahibi olmak ve veri tabanı oluşturmak açısından anket sonucunun Müdürlüğümüze bildirilmesini arz ederim.

Hüseyin KIR
İl Millî Eğitim Müdürü

Ek: Valilik Makam Onayı (1 sayfa)

EK-3. Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği

Sayın Katılımcı, Bu ölçek, özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin mesleki yeterliklerini ve özellikle ihtiyaç duyulan hizmet içi eğitim konularını belirlemek için geliştirilmiştir. Ölçek iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde kişisel bilgilere yönelik sorular, ikinci bölümde ise özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerini belirlemek amacıyla hazırlanmış “Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği” yer almaktadır. Ölçeği içtenlikle doldurduğunuz için teşekkür eder çalışmalarınızda başarılar dileriz.

BÖLÜM I: KİŞİSEL BİLGİLER

Bu bölümde sizlere kişisel bilgilerle ilgili sorular yöneltilmiştir. Sizden uygun cevabı seçerek ya da ilgili kutucuğu yazarak doldurmanız beklenmektedir. Yanında kırmızı renkte * işareti olan soruları cevaplamadan kayıt işlemi tamamlanamamaktadır. Lütfen her soruyu yanıtlayınız.

* Required

1.Cinsiyetiniz *

- ☐ Kadın
- ☐ Erkek

2. Yaşınız (Lütfen yazınız) *

3. Mezun olunan fakülte/bölüm/lisans programı (Lütfen Yazınız) *

4.Özel eğitimle ilgili bir sertifika programına katıldınız mı? *

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

5.Katıldıysanız sertifika programının/programlarının konu ve saati (Lütfen yazınız)

6.Özel eğitimle ilgili herhangi bir hizmetiçi eğitime katıldınız mı? *

- ☐ Evet
- ☐ Hayır

7. Katıldıysanız hizmetiçi eğitimin/eğitimlerin konusu (Lütfen yazınız)

8. Toplam hizmet süreniz (Lütfen yazınız) *

9. Özel eğitim alanındaki hizmet süreniz (Lütfen yazınız) *

10. Görev yaptığınız kurum ve türü (Lütfen Yazınız) *

11. Görev yaptığınız il (Lütfen yazınız) *

BÖLÜM II: ÖZEL EĞİTİM MESLEKİ YETERLİK ÖLÇEĞİ

Bu bölümde 'Özel Eğitim Mesleki Yeterlik Ölçeği' ile ilgili sorular yer almaktadır. Sorular 1. Katılmıyorum, 2. Kısmen katılıyorum, 3. Orta Düzeyde Katılıyorum, 4. Çok katılıyorum, 5. Tamamen Katılıyorum şeklinde derecelendirilmiştir. Her bir soruya ait katılma düzeyinizi uygun seçeneği işaretleyerek belirtiniz. Yanında kırmızı renkte * işareti olan soruları cevaplamadan kayıt işlemi tamamlanamamaktadır. Lütfen her soruyu yanıtlayınız.

1. Özel gereksinimli bireylerin aileleriyle etkili iletişim kurabilirim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of 1, Katılmıyorum, to 5, Tamamen Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen Katılıyorum

2. Öğretim sürecinde gerekli olan aile katılımını sağlayabilirim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of
1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen
Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen
Katılıyorum

3. Okulda düzenlenen sosyal faaliyetlere katılırim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of
1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen
Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen
Katılıyorum

4. Gerektiğinde diğer meslek elemanlarıyla (Öğretmen, psikolog, doktor vb.) iletişim kurarım. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of
1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen
Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen
Katılıyorum

5. Özel gereksinimli bireylerin eğitiminde kullanılan bilgi iletişim teknolojisini kullanabilirim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of
1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen
Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen
Katılıyorum

6. Özel eğitimle ilgili güncel uygulamaları (kitap, makale, organizasyonlar vb.) takip ederim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of 1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen Katılıyorum

7. Özel eğitimle ilgili güncel yasal düzenlemeleri takip ederim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of 1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen Katılıyorum

8. Özel gereksinimli bireylerin gelişim özelliklerini bilirim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of 1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen Katılıyorum

9. Ders etkinliklerinde kullanacağım materyalleri kendim geliştirebilirim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of 1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen Katılıyorum

10. Alanımla ilgili aldığım eğitimin yeterli olduğunu söyleyebilirim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of 1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen Katılıyorum

11. Özel gereksinimli bireylerin öğretim sürecinde kullanılan yöntem ve teknikleri bilirim. *

	1	2	3	4	5	
Katılmıyorum						Tamamen Katılıyorum
Select a value from a range of 1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen Katılıyorum,.	☐	☐	☐	☐	☐	

12. Özel gereksinimli bireyler için geliştirilen Bireysel Eğitim Planını (BEP) uygulayabilirim. *

	1	2	3	4	5	
Katılmıyorum						Tamamen Katılıyorum
Select a value from a range of 1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen Katılıyorum,.	☐	☐	☐	☐	☐	

13. Öğretim öncesi özel gereksinimli öğrencinin performans düzeyini belirlemeye yönelik gerekli ön değerlendirmeleri yapabilirim. *

	1	2	3	4	5	
Katılmıyorum						Tamamen Katılıyorum
Select a value from a range of 1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen Katılıyorum,.	☐	☐	☐	☐	☐	

14. Öğretimin etkililiğini belirlemeye yönelik özel gereksinimli öğrencilere öğretim sonrasında gerekli son değerlendirmeleri yapabilirim. *

	1	2	3	4	5	
Katılmıyorum						Tamamen Katılıyorum
Select a value from a range of 1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen Katılıyorum,.	☐	☐	☐	☐	☐	

15. Özel gereksinimli bireyin performans değerlendirme sürecinde aile görüşlerini alırım. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of
1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen
Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen
Katılıyorum

16. Öğretim sürecinde belirlenen süreyi etkili bir şekilde kullanabilirim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of
1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen
Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen
Katılıyorum

17. Öğretim için gerekli ortam düzenlemelerini yapabilirim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of
1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen
Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen
Katılıyorum

18. Öğrenciler arası etkileşimi sağlamak için gerekli ortam düzenlemelerini yapabilirim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of
1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen
Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen
Katılıyorum

19. Okul ortamında, sınıfta ya da ders sürecinde beklenmeyen bir davranışla karşılaştığımda ne yapacağımı bilirim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of
1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen
Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen
Katılıyorum

20. Özel gereksinimli bireylerin motivasyonunu gereken düzeyde tutabilirim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of
1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen
Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen
Katılıyorum

21. Mesleğimi yerine getirirken ilgili düzenlemelere (yasa/yönetmelik/genelge vd.) dikkat ederim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of
1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen
Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen
Katılıyorum

22. Kültür dil, din ve cinsiyet farklılıklarına saygı gösteririm. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of
1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen
Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen
Katılıyorum

23. Ailenin özel gereksinimli bireyin eğitimiyle ilgili seçim ve hedeflerini dikkate alırım. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen
Katılıyorum

Select a value from a range of
1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen
Katılıyorum,.

24. Özel gereksinimli bireyin kişisel bilgilerini gizli tutarım. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of
1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen
Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen
Katılıyorum

25. Özel gereksinimli birey hakkında aileye gerekli bilgilendirmeleri yapabilirim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of
1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen
Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen
Katılıyorum

26. Herhangi bir yanlış uygulamayla karşılaştığımda uygun bir şekilde engel
olabilirim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of
1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen
Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen
Katılıyorum

27. Kurum içerisinde sosyal etkinlikleri organize edebilirim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of
1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen
Katılıyorum,.

☐ ☐ ☐ ☐ ☐

Tamamen
Katılıyorum

28. Aday adayı öğretmenlere gerekli yönlendirmeleri yapabilirim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of
1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen
Katılıyorum,.

☐
☐
☐
☐
☐

Tamamen
Katılıyorum

29. İhtiyaç duyulduğunda çalıştığım kurumda yöneticilik yapabilirim. *

1 2 3 4 5

Katılmıyorum

Select a value from a range of
1,Katılmıyorum, to 5,Tamamen
Katılıyorum,.

☐
☐
☐
☐
☐

Tamamen
Katılıyorum