

Zihin Engellilerin Eğitimi Anabilim Dalı Öğretmen Yetiştirme Programı Üzerine Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi

Hearing out Teachers to Revisit Teacher Training Program for Students with Intellectual Disabilities

Necdet KARASU** Çığıl AYKUT** ve Betül YILMAZ***

ÖZ: Özel eğitim bölümleri eğitim fakültelerinin kurulmasının ardından kesintisiz olarak faaliyet göstermeye başlayan bölümlerdendir. İlk olarak 1997 yılında ardından 2006 yılında belli düzenlemeler yapılan özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme programının değişen dönem içerisinde tekrar elden geçmesinin bir gereklilik haline geldiği düşünülmektedir. Fakat bu değişimin temelini ne olması gerektiği bir tartışmaya konu olabilecektir. Bu çalışma bu tartışma zeminine işlevsel bir katkı yapmayı hedeflemektedir. Zihin engellilerin eğitimi alanında görev yapmakta olan bölüm mezunu öğretmenlerin tecrübeleri dahilinde sundukları önerilerle mevcut programda nelerin korunması nelerin kaldırılması nelerin geliştirilmesi ile ilgili görüşleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Niteliksel araştırma modeli içerisinde görüşmelerle veri toplama yönteminden faydalanılarak veri toplanmıştır. Öğretmenlere gönderilen formların, içerik analizi sonucunda, öğretmenlerin uygulama ile doğrudan ilgili olarak değerlendirdikleri derslerin korunması yönünde eğilimleri olduğu, diğer derslere dönük eğilimlerininse çok net olmadığı tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmen görüşlerinin mezun oldukları bölümlerle ilişkili olarak etkilenmişliği de tespit edilebilmektedir.

Anahtar Kelimeler: öğretmen yetiştirme, program değişikliği, özel eğitim

ABSTRACT: Special education departments are one of the departments that were formed after the establishment of educational faculties. Since the programs were renewed first in 1997 and then in 2006, reconsidering the programs in these days is a requirement. The foundation for the change could be discussed in an extended manner. This study was conducted to set a functional approach for the discussions. Special education teachers were asked to make their contributions to the discussion for change by exhibiting their ideas about what should be changed, what not changed. Qualitative research approach was applied to this study. The forms which were sent to teachers were analysed by using content analysis method. The teachers showed tendency to keep the course directly related to practice, but ignored the courses which does not show direct relationship to the practice. Also, the data revealed that how teachers' perspectives were affected by the departments they are graduated from.

Keywords: teacher training, curriculum change, special education

1. GİRİŞ

Türkiye’de öğretmen yetiştirme göreceli olarak uzun sayılabilecek bir geçmişe sahiptir (Üstüner, 2005). Yaklaşık 150 yıllık geçmişinde öğretmen yetiştirme programları çok defa değişikliğe uğramıştır. En önemli değişikliklerden bir tanesi 1981 yılında yayınlanan 2547 sayılı yasa ile öğretmen yetiştirme programlarının Milli Eğitim Bakanlığı’ndan (MEB) üniversitelere devredilmesidir. İzleyen süreçte öğretmen yetiştirme programları tekrar elden geçmiştir. İlki 1997 yılında gerçekleştirilen elden geçirmenin ikincisi 2006 yılında olmuştur. Bu değişikliklerden özel eğitim programı da etkilenmiştir. Fakat günümüz şartlarında özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme programlarının tekrar elden geçmesi gerektiğine dair işaretler mevcuttur. Bu çalışma, değişiklik için bir bakıma programların çıktısı olan öğretmenlerin bu programlarla ilgili olarak uygulamadan gelen tecrübelerine dayalı görüşlerini tespit etmeyi amaçlamıştır.

Ülkemizde özel eğitim öğretmeni yetiştirme 1950’lerde başlamış olsa da kesintisiz olarak, ancak son 25 yıldır etkin biçimde devam etmektedir. Mevcut ihtiyaçtan dolayı özel eğitim öğretmeni yetiştirmek üzere açılan bölümlerin sayısı gittikçe artmaktadır.

** Yrd.Doç.Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, necdetkarasu@gazi.edu.tr

** Yrd.Doç.Dr. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, cigil@gazi.edu.tr

*** Arş.Grv. Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara-Türkiye, betulyilmaz@gazi.edu.tr

Ancak bu durum öğretmen açığını kapatmaya yetmemektedir. Bundan daha da önemlisi öğretmenlik ve özel eğitim alanının gereklerinin ve yeterliklerinin sürekli değişiyor olması ve bugün hizmet vermekte olan programların bu konuda ne kadar ihtiyacı karşılayabildiğinin araştırılması gerekliliğidir. Bu tartışma çerçevesinde öncelikli olarak yurt dışında öğretmen yetiştirme modellerine değinilecek daha sonra ise ülkemizdeki durum değerlendirilecektir.

Özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme konusuna batı ülkeleri farklı yaklaşımlar geliştirmişlerdir. Amerika Birleşik Devletleri'nde gelişen modeller ile Avrupa'da gelişen modeller birbirinden ayrılmaktadır. Bu modellerin altında yatan görüşleri mevcut sistemimiz içerisinde de bulmamız mümkündür.

Amerikan sisteminde özel eğitim programlarında kategorik (categorical) veya genel/kategorik olmayan (generic/noncategorical) olarak adlandırılan iki yapı öne çıkmaktadır. Kategorik eğitim belli türlere dönük özel lisans türlerinin oluşturulmasıdır. Örnek olarak, 4 yıllık yükseköğretimde öğretmenlik eğitimi sadece öğrenme gücünü üzerine odaklanmaktadır. Kategorik olmayan da ise belirgin bir grup değil, birden fazla gruba hitap edebilecek bir yapının oluşturulması, örneğin; hafif düzeyde yetersizlikten etkilenmiş öğrenme gücünü, duygu ve davranış bozukluğu ve zihinsel engel tanılarında hangisini almış olduğu farketmeksizin bireylere eğitim verme lisansı üzerinde odaklanılmıştır (Cobb, Elliott, Powers, & Voltz, 1989).

Uzun yıllar bu biçimde şekillendirilen özel eğitim öğretmeni yetiştirme yaklaşımlarına zaman içerisinde değişen ihtiyaçlar nedeniyle farklı yaklaşımlar da eklenmeye başlamıştır. Alanyazında sıklıkla alternatif programlar olarak adlandırılan sıkıştırılmış programların uygulanması da bu tür gerçekleşen değişikliklerdendir. Nougaret, Scruggs ve Mastropieri (2005), yaptıkları karşılaştırma çalışmasında klasik biçimde yetiştirilen öğretmenlerin diğer alternatif programlarda yetişen öğretmenlerden istatistiksel olarak anlamlı biçimde daha iyi çalışmalar sergilediklerini tespit etmişlerdir. Rosenberg ve Sindelar (2005), gerçekleştirdikleri gözden geçirme çalışmasında ABD'de sayıları artmakta olan alternatif öğretmen yetiştirme programlarını incelemişlerdir. Alternatif programlar nedir sorusuna yanıt oluştururken yaptıkları tanımın çok geniş olduğunu vurgulamışlardır ve alternatif özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarını şu özellikleri ile bir çerçeve içine oturtmuşlardır: süresi, sunuş biçimi ve aday gruplar. Bu programlarda ortak noktalar olarak teknoloji kullanımı, uygulama ağırlığı, süre kısaltılması ve başvurabilen adayların belli biçimde bir eğitim geçmişlerinin olması öne çıkmaktadır. Rosenberg, Boyer, Sindelar ve Mısra (2007), ülke çapında bir veri tabanı oluşturarak alternatif programlarla ilgili bilgileri bir araya getirmişlerdir. Bu şekilde 235 program belirlemişlerdir. Tüm bu programların öğretmen açığını kapatmak için geliştirilmiş programlar olduğunu da vurgulamışlardır. Bu çalışmada da programların sürelerinin çeşitlilik göstermekle beraber tam gün biçiminde bile olsa diğer programlardan kısa olduğunu göstermişlerdir. Alternatif programlar 35 farklı eyalet tarafından kullanılan bir yapı haline gelmiştir fakat alanyazında yeni özel eğitim programları ve yapısının ne olması gerektiği tartışılmaya devam etmektedir.

Geleneksel yaklaşımlar ve alternatif yaklaşımlar öğretmen yetiştirme programları hakkında başka soruların da oluşmasını sağlamıştır. Sindelar, Brownell ve Billingsley (2010) ve Brownell, Sindelar, Kiely ve Danielson (2010) çalışmalarında nereden nereye gitmeliyiz sorusunun yanıtını aramışlardır. Ülkede gerçekleşmekte olan politika değişiklikleri nedeniyle (örn: müdahaleye tepki modelinin kullanım yaygınlığının artması vb.), öğretmen tükenmişliği, alanı terketme gibi durumları da dikkate alan bir program geliştirilmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Yazarlar tarafından belirlenen bu noktaların ülkemiz içinde geçerli sorunlar olup olmadığı değerlendirilmelidir.

Avrupa Birliği ülkelerinde ise durum biraz daha farklı seyretmektedir. Her ne kadar AB üyesi ülkeler belirli konularda ortak kararlar üretseler de uygulamalarda farklılaşmaktadırlar. Öğretmen yetiştirme konusunda da Birlik ülkeleri ortak bir model geliştirmek yerine, takip

etmeleri gereken temel ilkeler ve öğretmenlerin karşılaşmaları gereken yeterlikleri tespit etmeyi tercih etmişlerdir. Ülkeler öğretmen yetiştirme yaklaşımlarını ve yeterlikleri karşılama konusunu ise temel aldıkları özel eğitim anlayışı ile paralel hale getirmişlerdir. Ülkelerde davranışsal yaklaşım veya bilişsel yaklaşım tercih edilebileceği gibi bilhassa eski doğu bloku ülkelerinde tıbbi yaklaşımlı uygulamalar da dikkat çekmektedir. Bazı ülkelerde doğrudan özel eğitim bölümü yerine pedagoji bölümü mezunlarının bu görevi üstlendiği görülmektedir.

Türkiye’de yükseköğretimde göze çarpan bazı değişiklikler gerçekleşmektedir. 1980 yılından sonra kurulan Yükseköğretim Kurulu tarafından onaylanan sabit öğretmen yetiştirme programlarının uygulandığı bir yükseköğretim yaklaşımı mevcuttur. Fakat bu durum AB üyeliği sürecinden farklı biçimde etkilenmektedir. AB’nin onayladığı ve üye ülkelere ve aday ülkelere uyum göstermelerini bekledikleri diğer bir konu Avrupa Yükseköğretim Çerçevesidir. Bu çerçeve yükseköğretim kurumlarının hedeflemeleri gereken yetişmiş insan tipinin de belirgin özelliklerini çıkarmaktadır. Bu çerçeve ile bağlantılı olarak ülkemizde de Türkiye Yükseköğretim Yeterlikler Çerçevesi de (TYYÇ) yayınlanmıştır. Artık, yükseköğretim programlarının yetişen öğrencilerinin hangi yeterlikler çerçevesinde yetişeceğinin altını çizmektedir.

Ülkemiz ile ABD’de ve AB ülkelerinde uygulanan özel eğitim öğretmeni yetiştirme yaklaşımları arasında bazı benzerlikler ve farklılaşmalar mevcuttur. Türkiye’de var olan özel eğitim bölümleri kendi içlerinde zihin, görme, işitme şeklinde ana bilim dallarına ayrıldığı görülmektedir. Bu ABD deki kategorik yapıyla benzerlik gösteren bir durumdur. Ancak zihin, görme, işitme engelliler gibi belli yetersizlik alanlarına öğretmen yetiştiriyor gibi görünseler de kategorik olmayan anlayışla kurulmuş özel eğitim bölümlerinin ders ve ders içeriklerine benzer bir program yürütmektedirler.

Yakın zamanda yayınlanan TYYÇ, hedef öğretmen tipini AB ülkelerinin belirlediği çerçeveye sığdırmayı hedeflemektedir. Avrupa Birliği tarafından yayınlanan yükseköğretim yeterlikler çerçevesi ile TYYÇ ciddi benzerlikler içermektedir. Buna ek olarak, ülkemizde bir de Ulusal Öğretmen Strateji Belgesi de yayınlanmıştır. 2011 yılının son diliminde Bakanlık nezdinde yapılan girişim sonrasında bir grup akademisyenin de katılımıyla Ulusal Öğretmen Stratejisi adı verilen bir belge oluşturulmuştur. Bu belge öğretmenlik alanındaki sorunlar, durumlar ve değişmesi gerekenler üzerine öneriler oluşturmaktadır. Belirlenen ilk stratejik amaç “her sınıfa en nitelikli öğretmenin ulaşmasını sağlamak” olarak belirlenmiştir. Buradaki kritik kavram “nitelik” olmaktadır. Çünkü nitelik ele alınışı itibarıyla kişinin kendisini tanımlayan özelliklere de işaret eder. Bu amacın iki numaralı hedefi ise “ hizmet öncesi öğretmenlik eğitimini iyileştirmek” şeklinde belirlenmiştir. Bu hedef için belirlenen alt hedefler arasında “hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarını, öğretmen yeterlikleri temelinde iyileştirmek” biçiminde bir alt hedef mevcuttur. Bu durumda ilk ele alınması gereken konu yeterlikler kavramıdır.

Yukarıda sıralanan ciddi miktarda özel eğitim öğretmeni yetiştirme gerekliliği, diğer ülkelerdeki program değişiklikleri, AB’nin ve yakın dönemde Bakanlığımız’ın öğretmen yetiştirmeye bakışındaki değişiklikler gibi çok çeşitli nedenlerle özel eğitim programlarında değişiklik gerekliliği tartışılabilmektedir. Tüm bunlara ek olarak özel eğitim alanının kendisinde yaşanmakta olan hızlı değişim yetiştirilmek istenen öğretmenlerin sahip olmaları gereken yeterlikleri de biçimlendirmektedir. Aşağıdaki tabloda ülkemizde özel eğitim alanındaki temel bir değişime dikkat çekilmektedir.

Tablo 1.Yıllara Göre Özel Eğitim İstatistikleri (10. Kalkınma Planı, Özürlülere Sunulan Hizmetlerin Geliştirilmesi Çalışma Grubu Taslak Raporundan Alınmıştır)

Öğretim Yılı	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı	Öğrenci Sayısı			Toplam
			Özel Eğitim Okulları	Özel Eğitim Sınıfları	Kaynaştırma	
1999–2000	308	2.400	14.164	6.831	17.724	38.719
2000–2001	341	2.355	15.838	6.862	23.915	46.615
2001–2002	342	2.834	17.320	6.912	29.074	53.306
2002–2003	490	3.385	17.988	6.912	31.708	56.608
2003–2004	441	3.441	19.895	7.405	35.625	62.925
2004–2005	480	4.524	22.082	8.130	42.225	72.437
2005–2006	495	4.680	25.238	8.921	45.532	79.691
2006–2007	537	4.979	27.439	9.643	55.096	92.178
2007–2008	561	4.758	28.252	9.252	58.504	96.008
2008–2009	670	5.695	30.671	13.015	70.685	114.371
2009–2010	700	6.005	36.599	15.712	76.204	128.515
2010–2011	753	6.843	40.189	18.576	93.000	151.765

Tablo’da da görüldüğü gibi, yaklaşık 15 yıl önce özel eğitim öğrencileri ayrıştırılmış eğitim ortamlarında eğitimleri sağlanan öğrencilerin artık daha yoğun biçimde kaynaştırmaya kaydırıldığı görülebilmektedir. Bu durumda özel eğitim öğretmenlerinin de oynamaları gereken rol hızla değişecektir. Doğrudan öğretmenlik görevleri azalmaya başlayan öğretmenlerin sınıf öğretmenleri ile yoğun işbirliği içinde çalışması beklenen rehberlik görevi de yürütecek eğitim personeli haline gelmeleri beklenmektedir. Bu nedenle farklı konularda da öğretmenlik becerilerine ihtiyaç duyulabileceği gözlenebilecektir. Öğretmen yetiştirme programının gelişmekte olan yeni durumlara ne kadar yanıt verdiği sorusu da sorulması gereken bir soru haline gelmektedir. Çelikten, Şanal ve Yeni (2005), öğretmenlik mesleği ve özelliklerini inceledikleri çalışmalarında değişen zamanın öğretmenlik mesleği üzerindeki etkilerine dikkat çekmişlerdir. Yazarlara göre zaman içerisinde öğretmenlerin karşılamaları gereken yeterlikler ve sergilemeleri gereken özellikler çok hızlı biçimde değişmektedir.

Gerçekleşmekte olan değişimlerden dolayı özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme yükseköğretim programının değişmesi gerekli midir sorusu en azından tartışmaya açılmalıdır. Eğer bir değişiklik gerçekleşecekse, bu değişiklik gerçekleştirilirken ülke ihtiyaçlarını karşılayan yeni bir program oluşturulabilmesi için önerilecek yeni programın gerçek uygulama ile ilişkilendirilmesi önemli olacaktır. Bu nedenle, alanda hizmet vermekte olan zihin engellilerin eğitimi anabilim dalı mezunlarının konu ile ilgili görüşlerinin alınması yoluyla yeni yetişecek öğretmenlerin kendilerini hazırlayabilmeleri için en çok ihtiyaç duyacakları konuların tespiti amaçlanmıştır.

2. YÖNTEM

Bu çalışmanın gerçekleştirilmesinde niteliksel çalışma yöntemi tercih edilmiştir. Öğretmenlerin mesleki tecrübelerinde mezun oldukları bölümlerde kazandıkları bilgi ve beceriyi ne kadar kullandıkları ya da ne tür durumlarla ilgili sorunları olduğunu daha derinlemesine anlayabilmek için yarı yapılandırılmış görüşme formuna uygun veri toplama süreci gerçekleştirilmiştir.

2.1 Katılımcılar

Özel eğitim alanında hizmet vermekte olan 51 öğretmen çalışmanın katılımcıları olmuştur. Ülkemizde zihin engelliler sınıf öğretmeni yetiştiren 14 bölümün hepsi henüz mezun

vermemiştir. Mezun vermiş olan bölümlerle temasa geçilerek elde edilen 216 e-posta adresine hazırlanmış olan görüşme formu gönderilmiştir. Listedeki öğretmenlere aynı zamanda isterlerse formu diğer öğretmenlerle de paylaşabilecekleri belirtilmiştir. Formlar gönderildikten sonra toplamda 51 öğretmenden dönüş gerçekleşmiştir.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin 17 tanesinin Gazi Üniversitesi, 12 tanesinin Ankara Üniversitesi, 6 tanesinin 19 Mayıs Üniversitesi, 5 tanesinin Marmara Üniversitesi ve Abant İzzet Baysal Üniversitesi, 4 tanesinin Anadolu Üniversitesi ve 2 tanesinin Necmettin Erbakan/Selçuk Üniversitesi mezunları olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin mezuniyet yıllarının 2000-2012 yılları arasında olduğu, en fazla 2011 yılında mezun olanların (12) çalışmaya katıldığı tespit edilmiştir. Katılımcılardan 4 tanesinin yüksek lisans derecesinin olduğu, 7 tanesinin halen bir yüksek lisans programına devam ettiği belirlenmiştir. Katılımcıların son çalışmakta oldukları eğitim ortamlarında 16 katılımı iş okullarının ilk sırada olduğu, izleyen ortamların eğitim uygulama (14), özel sınıf (7) ve özel merkez (7), OÇEM (4) olduğu görülmüştür. Geriye kalan üç öğretmenin çalışma ortamı anlaşılamamıştır.

2.2 Görüşme formu

Görüşme formu 3 aşamada hazırlanmıştır. İlk aşamada çalışma amacı doğrultusunda hazırlanan sorular alanda görev yapmakta olan beş öğretmene gönderilmiştir. Görüşme formuna ek olarak soruları nasıl bulduklarına dair bir de değerlendirme formu gönderilmiştir. Dönen yanıtlar çerçevesinde araştırmacılar soruların dil yapısına uygunluğunu, cümlelerin hedefi karşılayıp karşılamadığını, gelen yanıtları içerik analiziyle inceledikten sonra değerlendirmişlerdir. Çalışma ile ilgili ilişkisi öğretmenler tarafından kurulamamış olan bir soru tamamen iptal edilirken diğer sorular dil bakımından tekrar yazılarak değiştirilmiştir.

Yeni geliştirilen soruların istenilen amacı karşılayıp karşılamadığını anlamak için alanda hizmet vermekte olan farklı beş öğretmene tekrar yönlendirilmiştir. Gelen yanıtlar incelendiğinde sorulara verilen yanıtlardan hedeflenen veriyi elde edebilecek sorular oluşturulduğu ortaya konmuştur.

En son olarak geliştirilen sorular araştırmacılar arasından gerçekleşen tartışmalarla bir kere daha elden geçirilmiştir. Görüşme formuna öğretmenlerle ilgili önemli demografik bilgileri de toplamak üzere kısa bir parça eklenerek görüşme formları alana dağıtılmıştır.

Araştırmacılar aşağıdaki soruları özel eğitim öğretmenlerine yöneltmeye karar vermişlerdir:

Öğretmen olarak mesleğinizi gerçekleştirirken en çok nelerde zorlanıyorsunuz?

Mesleğinizi gerçekleştirirken en az sorun yaşadığınız konular nelerdir?

Lisans eğitiminde aldığınız dersleri en çok faydalandığınızdan en az faydalandığınıza doğru sıralar mısınız?

Lisans eğitiminizi düşündüğünüzde ‘şu konuda/içerikte bir ders olsaydı iyi olurdu’ dediğiniz bir ders/konu var mı?

Özel eğitim bölümünde lisans ders programları değişiyor olsa, programlara sizce nelerin eklenmesi yararlı olur?

Sizce özel eğitim alanında öncelikli olarak hangi konularda hizmet içi eğitim seminerleri düzenlenmesi gerekir?

2.3 Veri Analizi

Alana gönderilen formlar öğretmenler tarafından doldurulup geriye gönderildikten sonra araştırmacılar tarafından incelenmeye ve ardından da analiz edilmeye başlanmıştır. Her soru

içerik analizi ile analiz edilirken elde edilen kodların görülme sıklığı ile öğretmenlerin yaptıkları önerilerin sınıflandırılması ve sıklıklarının da tespitinin yapılması gerçekleştirilmiştir.

2.4 Kodlayıcılar arası güvenilirlik

Her soru için ayrı ayrı kodlayıcılar arası güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Araştırmacılar sorular için bir araya gelerek öne çıkan kodları belirlemişlerdir. Ardından bu kodların tanımları yapılmıştır. Bu tanımlar dahilinde de araştırmacılar öğretmenlerden gelen yanıtları analize başlamışlardır. Her kodlayıcı birbirleri arasında toplam verinin % 25 ine denk gelen miktarda yanıtı ortak olarak değerlendirmişlerdir.

3. BULGULAR

3.1 Kodlayıcılar arası güvenilirlik

Kodlayıcılar arası güvenilirlik için öncelikle araştırmacılar sorulara verilen yanıtların her birini birer birer ele alarak okumuşlar ve notlar oluşturmuşlardır. Ardından benzerlikler göstermekte olan yanıtları bir başlık altında toplayarak tanımlamışlardır. Sonra verilen başlık bu grup için kod olarak kabul edilmiştir. İzleyen adım olarak araştırmacılar her soru için analizi tamamlamışlardır. Her öğretmenden gelen yanıtlar kodlara göre düzenlenmiş ve kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Uyum %96-100 aralığında gerçekleşmiştir.

3.2 Tespit Edilen Temalar

Öğretmenlere yöneltilen ilk soruda öğretmenlerin zorlanmakta oldukları konular incelenmeye çalışılmıştır. Bu soru için araştırmacılar aile ile ilişkiler, alan dışı etki, öğrenciler, materyal, fiziki koşullar, bürokrasi, sınıf içi öğretmenlik becerileri ve mesleki saygınlık anlamına gelen 8 tema tespit etmişlerdir (Tablo 2).

Tablo 2. Temalar ve tanımları

Tema	Tanım
Aile ile ilişkiler	Öğretmenlerin öğrencilerinin aileleri ile geliştirmeye çalıştıkları iletişim ve işbirliğine işaret eder.
Alan dışı etki	Öğretmenlerin işlerini gerçekleştirirken karşılarına çıkan ve alan dışından olan konulara işaret eder.
Öğrenciler	Öğrencilerin performansları ya da onlarla eğitim yapılmasını zorlaştıran unsurlardan dolayı öğrencilerle yaşananlara işaret eder.
Materyal	Öğretmenlerin eğitimleri esnasında ihtiyaç duydukları materyaller konusunda belirttiklerine işaret eder.
Fiziki koşullar	Sınıfın iç ortamı ya da sınıfın okul içerisinde yerleştirildiği yer ile ilgili öğretmenlerin belirttiklerine işaret eder.
Bürokrasi	Öğretmenlere okul veya MEB tarafından dayatılan evrak işlerine işaret eder.
Sınıf içi öğretmenlik becerileri	Sınıf ortamında öğretmenlerin öğretim, sınıf yönetimi gibi konularda göstermeleri gereken becerilere işaret etmektedir.
Mesleki saygınlık	Öğretmenlerin kendi mesleklerinin saygınlığı hakkında belirttiklerine işaret eder.

Bunlar arasında en sık olarak belirtilen sorun sınıf içi öğretmenlik becerileri olmuştur (Tablo 3). Öğretmenler sınıf yönetimi, davranış değiştirme, öğretim yapma ile ilgili sorunlarını ya da yetersiz kalışlarını belirtmişlerdir. İzleyen madde ise ailelerle ilişki olmuştur. Öğretmenler ailelere ulaşmakta zorluk çektiklerini, onlarla işbirliği içinde öğrenciyi daha ileriye götürecek çalışmalarını yapamadıklarını ve aileler tarafından desteklenmediklerini belirtmişlerdir. Öğrenciler temelli sorunlar da izleyen madde olmuştur. Öğretmenler ilgili eğitim almadıkları engel türlerini

ya da çok özürülüler veya ağır derecede yetersizlikten etkilenmiş öğrencilerle çalışma konusunda zorluklar yaşadıklarını belirtmişlerdir. Materyal konusu ise öğretmenlerin eğitimde kullanmak üzere materyal eksiklikleri veya bunlara ulaşmadaki zorluklarını belirttikleri maddedir. İzleyen iki madde birbirine yakın gibi görünmekle beraber örtüşmemektedir. Alan dışı etkiler olarak öğretmenler özel eğitim alanından olmayan yönetici ve teftiş personelinin neden olduğu zorluklardan bahsederken bürokrasi olarak gruplanan yanıtlarda evrak işleri ya da kendileri için önemli yasa ve yönetmelikleri iyi bilmemekten kaynaklanan sorunlara vurgu yapmaktadırlar. Okul ortamlarının yetersizliği ve mesleki saygınlıklarının çok düşük olduğuna dair düşüncelerin yaşadıkları önemli zorluklar olarak belirtildiği görülmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Zorlandıkları Konular

Madde	Sıklık
Sınıf içi öğretmenlik davranışları	24
Aile ile ilişkiler	18
Öğrenciler	16
Materyal	15
Alan dışı etkiler	14
Bürokrasi	12
Mesleki Saygınlık	7
Fiziksel Ortamlar	4

Öğretmenlere yöneltilen ikinci soru ise mesleklerini gerçekleştirirken sorun yaşamadıklarına inandıkları konuların belirlenmesi amacını gütmüştür (Tablo-4). Bu soruya verilen yanıtlar için araştırmacılar öğrenci ile iletişim, sınıf içi öğretmenlik davranışları , veli işbirliği, bireyselleştirilmiş eğitim planı ve benzeri planlamaları yapma, materyal hazırlama ve değerlendirme konularını öne çıkarmışlardır. Bir önceki soruda öğretmenler en zorlandıkları konular arasında sınıf içi öğretmenlik davranışları olarak belirtmişken yine aynı konu ilk sırada en az sorun yaşadıkları konu olarak ortaya çıkmıştır. Yirmi öğretmenin hem zorlandığı hem de sorun yaşamadığı konu olarak öğretim ve sınıf yönetimi konularına vurgu yaptıkları dikkat çekmiştir. Öğrencilerle ilişki ise geliştirilen olumlu ilişkiye vurgu yapan cevaplardır. Bireyselleştirilmiş eğitim planı ve benzeri planlamalarda sorun yaşamama öğretmenlerin belirttiği diğer bir konu olmuştur. Aile işbirliği konusunda öğretmenlerin oldukça düşük bir miktarı sorun yaşamadığını belirtirken son iki sırayı materyal bulma veya üretme ve değerlendirme yapma konusunda en az sorun yaşadıklarını belirten öğretmenler olmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin En Az Sorun Yaşadıklarını Belirttikleri Konular

Madde	Sıklık
Sınıf içi öğretmenlik davranışları	32
Öğrenci ile iletişim	16
Bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP)/Planlama yapma	10
Veli işbirliği	8
Materyal hazırlama/üretme	6
Değerlendirme	6

İzleyen soru öğretmenleri aldıkları lisans eğitiminde tamamladıkları derslerden hangilerinden en çok ve az faydalandıklarını düşündükleri dersleri ve nedenlerini incelemeyi hedeflemiştir (Tablo 5). İlk ele alışıta öğretmenlerin yaptıkları listenin sorulan sorunun özelliğine bağlı kullanma yoğunluğuna göre sıraladıkları varsayılmıştır. Bu şekilde ele alınca iki farklı sonuç elde edilmektedir. İlk sonuç en çok faydalanılan dersler ve bu listenin başına en fazla yerleştirilen dersler.

Öğretmenlerin en fazla faydalandıkları dersler tespit edilirken vurgu yaptıkları dersler çok yaygın bir yelpaze biçiminde görünmektedir. Bölümlerde verilen tüm alan dersleri ve seçmeli dersler bunun bir parçası haline gelmiştir. Öğretmenler en faydalandıkları dersleri sıralarken kavram ve beceri öğretimi, BEP, davranış değiştirme, uygulamalı davranış analizi (UDA), sınıf yönetimi, zihin engellilere okuma yazma öğretimi zihin engellilere matematik öğretimi ve aile

eğitimi derslerini öne çıkarmışlardır. UDA, davranış değiştirme, sınıf yönetimi ve sınıf yönetimi dersleri benzer içeriklere dayandıkları değerlendirilirse en büyük grubu oluşturmaktadırlar.

Tablo 5. Öğretmenlerin En Faydalandıkları Lisans Dersleri Listesi

Ders İsmi	Sıklık
Kavram ve Beceri Öğretimi	27
BEP	24
Davranış değiştirme	20
Sınıf yönetimi	16
Uygulamalı Davranış Analizi (UDA)	16
ZE. Okuma yazma öğretimi	15
ZE. Matematik öğretimi	10
Aile Eğitimi	10

Öğretmenlerin dersleri “en faydalandıkları” listesine koyarken uygulama temelli düşündükleri, mevcut ortamlarındaki işlerini yürütürken kullandıkları bilgi ve becerileri öğrendikleri dersleri belirttikleri tespit edilmiştir (tablo 6). O nedenle araştırmacılar sadece 1 kod tespit etmişlerdir.

En çok faydalanılan dersler listesini başına en fazla yerleştirilen derslerin listesi ise şu şekilde gerçekleşmiştir; UDA, davranış değiştirme, BEP ve kavram ve beceri öğretimi dersleri. İlk sıraya yerleştirilen 10 farklı ders daha belirtilmiştir fakat içlerinden birisi sadece 2, diğerleri ise bir kez belirttikleri için tabloya yerleştirilmemiştir.

Tablo 6. En Fazla Faydalanılan Dersler İlk Sırada Listelenme Miktarı

Ders Adı	Sıklık
UDA	10
Davranış değiştirme	10
BEP	10
Kavram ve beceri öğretimi	9

Öğretmenlerin en az faydalandıklarını düşündükleri dersler de iki biçimde ele alınmıştır (Tablo 7). En sık olarak adı verilen dersler ve listenin başına yerleştirilen dersler olarak iki biçimde incelenmiştir. En az faydalanılan dersler listesi 46 farklı dersten oluşmaktadır. Bu listede zihin engellilere okuma yazma öğretimi, zihin engellilere fen bilgisi eğitimi, zihin engellilere müzik öğretimi, dil gelişimi ve iletişim, zihin engellilere hayat bilgisi öğretimi ve materyal geliştirme dersleri ön sıraları çekmektedir.

Tablo 7. En Az Faydalanılan Dersler Listesi

Ders Adı	Sıklık
Zihin engellilere okuma yazma öğretimi	20
Zihin engellilere fen bilgisi eğitimi	16
Zihin engellilere müzik öğretimi	9
Dil gelişimi ve iletişim	8
Zihin engellilere hayat bilgisi öğretimi	8
Materyal geliştirme	8

Adı geçen derslerin neden en az faydalanılan dersler olduğu sorusuna ise öğretmenlerin verdikleri yanıtlar 5 farklı başlık altında toplanabilmektedirler (Tablo 8). Öğretmenler kullanmaya ihtiyaç duymadıklarını çünkü ya o düzeyde öğrenci ile karşılaşmadıklarını ya da çalıştıkları okul türünde o bilgilere ihtiyaç duymadıklarını belirtirken diğer bir neden olarak dersi öğreten öğretim elemanının kullandığı yöntemlerin öğrenmelerini olumsuz etkilediğini o nedenle ilgili bilgisinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Diğer bir grup ise, aldıkları dersin içeriğinin gerçeğe uygun olmadığını belirtmiştir. Diğer bir grup ise aldıkları derste verilen bilgilerin yetersiz olduğunu bildirirken son grup dış nedenlere vurgu yapmıştır.

Tablo 8. En Az Faydalanma Nedenleri

Kod	Sıklık
Öğretim/öğretim elemanın öğretim yöntemleri	48
Öğretim/ içeriğinin gerçeğe uygun olmaması	15
İhtiyaç duyulmaması	13
Yetersiz bilgi	4
Dış nedenler	2

Eğer listenin başında hangi derslerin olduğu incelenecek olursa zihin engellilere okuma yazma öğretimi, dil gelişimi ve iletişim, zihin engellilere fen bilgisi öğretimi, kavram ve beceri öğretimi ve zihin engellilere müzik öğretimi derslerinin geldiği görülecektir (Tablo 9).

Tablo 9. En Az Faydalanılan Dersler İlk Sırada Listelenme Miktarı

Ders	Miktar
Zihin engellilere okuma yazma öğretimi	7
Dil gelişimi ve iletişim	5
Zihin engellilere fen bilgisi öğretimi	4
Kavram ve beceri öğretimi	3
Zihin engellilere müzik öğretimi	3

Öğretmenlerin hangi içerik veya konuda lisans eğitimlerinde derslerinin olmasını isteyebilecekleri incelendiğinde 5 konu öne çıkmaktadır fakat toplamda 28 farklı konu bildirilmiştir (Tablo 10). Bu konuların bazıları mevcut programda içerilmektedir fakat öğretmenler yine de belirtmeyi uygun görmüşlerdir. En sık olarak istenilen başlıklar otizm, dil, iletişim ve konuşma becerilerinin öğretimi, cinsel eğitim, işaret dili ve bağımsız hareket olduğu tespit edilmiştir. Diğer konular sadece bir ya da iki kere belirtilmişlerdir. Her ne kadar hedef grup zihin engelliler anabilim dalından mezun olan öğretmenler olsalar da diğer yetersizlik gruplarına dönük ihtiyaçlarını da belirtmişlerdir.

Tablo 10. Lisans Programında Görülmek İstenen İçerik/Konular

Konu/İçerik	Sıklık
Otizm	19
Dil, konuşma ve iletişim	12
Cinsel eğitim	6
İşaret dili	5
Bağımsız hareket	4

İzleyen soruda öğretmenlerin mevcut programda değişikliklerin nasıl olmasını uygun gördüklerini belirtmeleri istenmiştir. Öğretmenler ders eklenmesi, ders zenginleştirilmesi ve uygulamanın artırılması yönünde görüş bildirmişlerdir (Tablo 11).

Tablo 11. Mevcut Programda Değişiklikler Üzerine Önerilerin Sınıflandırılması

Kod	Sıklık
Ders eklenmesi	38
Ders zenginleştirmeleri	14
Uygulamanın artırılması	14

Son soruda ise öğretmenlerin ihtiyaçları ya da önerilerinin bir bakıma teyit edilmesi anlamına gelebilecek biçimde öğretmenlerin en çok ihtiyaç duydukları hizmet içi eğitim konularının tespit edilmesini hedeflemiştir. Öğretmenlerin yanıtları 6 konuda belli bir sıklık ortaya toplamda 25 konuda öneride buldukları tespit edilmiştir (Tablo 12). Davranış ve sınıf yönetimi, öğretim yöntemleri, cinsel eğitim, aile eğitimi, BEP ve değerlendirme ve otizm konuları öne çıkmaktadır.

Tablo 12. Talep Edilen Hizmet İçi Eğitim Konuları

Konu	Sıklık
Davranış ve sınıf yönetimi	31
Öğretim yöntemleri	29
Cinsel eğitim	12
Aile eğitimi	12
BEP ve değerlendirme	6
Otizm	5

4. TARTIŞMA ve SONUÇ

Özel eğitim bölümlerinde öğretmen yetiştirme programı değişikliği söz konusu olduğunda yapılacak değişikliklerle ilgili önemli bir paydaş olan öğretmenlerin görüşlerinin alınmasını amaçlayan bu çalışmada öğretmenlere altı soru yöneltilmiştir. Öğretmenlerden gelen yanıtlar dağılık gibi algılanabilecek bir görüntü ortaya koymuşsa da önemli sonuçlara götürebilecek bulgular elde edilmiştir. Öğretmenlere yöneltilen sorularda hem yaşadıkları sorunlara hem de zorlanmadıkları konuların belirlenmesi amaçlandığı gibi aynı zamanda lisans programına devam ederken aldıkları derslerin bu durum üzerindeki etkisi tespit edilmeye çalışılmıştır. Elde edilen bulgular, sorular arasında tahmin edilebilir bazı ilişkilere işaret etmiştir ama aynı zamanda önceden tahmin edilemeyen noktalara da dikkat çekmiştir.

Öğretmenlerin en zorlandıkları konular arasında saydıkları sınıf içi öğretmenlik davranışları diyebileceğimiz öğretim yapma, problem davranışlarla başetme gibi konular aynı zamanda en az sorun yaşanan konular arasında da ilk sırayı almaktadır. Veri daha detaylı biçimde incelendiğinde 20 öğretmen, öğretmenlik davranışı diyebileceğimiz konularda hem sorun yaşadıklarını hem de yaşamadıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler kavram öğretimi gibi akademik becerilerin öğretimi ile ilgili sorunları olmadığına vurgu yaparken davranış problemleri ile ilgili sorunlarını öne çıkarmış ya da tam tersini ifade etmişlerdir. Bu durumda öğretmenin öğretim yapmak ve davranış problemleri ile başetme konularını birbiriyle ne kadar ilişkilendirdiği konusu ilk önümüzse çıkabilecek sorunsal konulardan biri olarak görünmektedir. Böyle bir durumda problem davranışlarla başetmekte zorluk çeken bir öğretmenin eğitim ortamını ne kadar öğrenme ortamına dönüştürebildiği başlı başına bir sorudur.

Sınıf içi öğretmenlik becerileri olarak gruplanan becerilerin daha yoğun olarak öğretildiği dersler bir araya getirilecek olursa Tablo 4'te sadece 4 madde kalacaktır. Tablodaki listenin önemli bir kısmını tek madde altına toplamak önemli olacaktır. Öğretim ile ilgili 52 ve davranış problemleriyle ilgili 52 tane olmak üzere, öğretmenlerin en çok faydalandıkları dersler listesini bu konularla doldurdukları görülmektedir. Eğer ki en faydalandıkları derslerle ilgili konularda bu kadar büyük sorun yaşıyorlarsa bu durumu bir şekilde daha tespit etmek mümkün olacaktır. Öğretmenlere yöneltilen son soru bu konudaki veriyi daha kuvvetli hale getirecektir. Son soru olan altıncı soruda hizmet içi eğitim için öneriler arasında 50 tane cevabın öğretim yöntemleri ve davranış problemleri üzerine görüş bildirmeleri ile de birleştirmek olası görünmektedir. Eğer doğrudan bir sonuca varılmak istenirse öğretmen eğitiminde bu konularla ilgili olarak programın elden geçirilmesi ya da öğrenmeyi destekleyecek unsurların öğretmen eğitimine katılması gerekliliği sonuca varılabilir.

Ergül, Baydık ve Demir (2013), tarafından gerçekleştirilen çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Adı geçen çalışmada sınıf yönetimi, akademik becerilerin öğretimi, dil ve konuşma becerilerini öğretimi ve otizm öne çıkan konular olmuştur. Bu çalışmada da aynı konular öğretmenlerin hizmet içi eğitim talep ettikleri konular olarak belirlenmiştir. Özetlemek gerekirse öğretmenler öğretim ve davranış problemleri ile baş etme gibi konularda zorluk çektiklerini, kendilerini geliştirmeye ihtiyaçları olduğunu ortaya koymuşlardır. Aynı zamanda lisans programında gördükleri derslerden hangilerinden daha fazla faydalandıklarını düşündüklerinde de yine aynı konularla ilgili yanıtlar vermişlerdir. Bu tezat nasıl ortaya çıkabilir? Bu soruya

verilebilecek yanıt belki de 3. sorunun en az faydalanılan dersler ve nedenleri kısmından analiz edilebilir. En az faydalanılan dersler listesinde en çok bahsi geçen derslerin tamamı öğretim dersleridir. Öğretmenlerin yanıtlarından, 48 tanesinin lisans programında derslerin öğretim elemanları tarafından sunulduğundan kaynaklanan sorunlara işaret ederken 15 tanesinde içeriğin gerçek uygulamayla ilişkisizliği ve 4 tanesinin de yetersiz bilgi olarak gelmesi, yaşanmakta olan sorunun kökünün yükseköğretime dayandığına işaret etmektedir. Fakat dikkat edilmesi gereken nokta sorunun programın kendisinden değil, derslerin sunulduğu ya da içerikleri ile ilgili sorunlar olduğunun ortaya konulmasıdır. Özel eğitim alanı göreceli olarak yeni bir alan olsa da belli üniversitelerde bu bölümün geçmişi 25 yıla dayanmaktadır. Katılan öğretmenlerin bazılarının mezun oldukları bölümlerin eleman sıkıntısı çektiği ortadadır. Fakat bu cevapların hem tecrübeli bölümlerden hem de diğer bölümlerin mezunları tarafından aktarılması, bölümlerin programları yürütüşleriyle ilgili bazı sorunlara işaret edebileceğini düşündürmektedir. Değişmekte olan yapılar, anlayışlar veya sistemler nedeniyle özel eğitim programlarında bir gözden geçirme gerekliliği öne çıkmaya başlamıştır. Programın yapısı değişecekse bile öğretim elemanlarının öğretim çabalarında da değişiklik olması gerekmektedir. Şen ve Erişen (2002), etkili öğretim elemanı özelliklerini tespit etmeye çalıştıkları çalışmalarında etkili öğretmenler yetişmesi için etkili öğretim elemanlarına ihtiyaç olduğunu vurgulamaktadırlar.

Hem genel eğitim hem de özel eğitimde öğretmen yetiştirmede karşımızda çıkan temel tartışmalardan bir tanesi alanla öğretmen yetiştirme programı ya da diğer bir deyişle teori ile pratik arasındaki boşluğun varlığıdır. Korthage ve Kessels (1999), teori ile uygulamanın birleşebilmesi için öğretmen yetiştirme programlarının değişmesi gerekliliğinin altını çizdikleri çalışmalarında “gerçekçi yaklaşım” adını verdikleri bir modeli önermektedirler. İzleyen yıllarda Korthagen, Loughran ve Russell (2006), geleneksel yaklaşımlarla öğretmen yetiştirmeye dönük eleştirilerin gittikçe artmakta olduğunu altını çizmişlerdir. Bunun çözümü için önerilen yolun ise teori ile pratiğin birleştirilmesi olduğu yönündeki çözüm önerisinin altını çizmektedirler. Farklı bir yaklaşıma sahip olsa da öğretmenlerde bazı değişikliklerin gerçekleşmesi için ön koşullarda da değişikliğe ihtiyaç duyulduğunu vurgulayan Guskey (2010), profesyonel gelişimin desteklenmesini hedeflemektedir. Bu şekilde uygulamanın da değişeceğini belirtmiştir. Zeichner (2010), ise yeni bir öğretmen yetiştirme epistemolojisi için geleneksel üniversite temelli öğretmen yetiştirme programlarındaki üniversite temelli programın bilginin otoriter bir kaynağı olduğu fikrinin yerine değişen zaman içerisinde öğrenme sürecine daha doğrudan etki eden, öğrenme olanak ve fırsatlarının daha yoğun olduğu, karmaşık öğretmenlik tecrübeleri ile karşılaşılan bir modele yönelmesini önermektedir.

Elden edilen veriler farklı açılardan ele alınabilecek kadar zengindir. Öğretmenlerin en zorlandıkları konular temelde iki ana gruptan oluşmaktadır. Bunların ilki yukarıda da belirtildiği gibi yükseköğretim ile ilişki olan kısımdır. Fakat ortaya çıkan ikinci grup ise öğretmenlerin gerçek yaşamda karşılaştıkları sorunlar üzerinedir. Bu sorunlar Tablo 1 incelendiğinde materyal, alan dışı etkiler, bürokrasi, mesleki saygınlık ve fiziksel ortamlar olarak belirtilmiş maddeler oldukları görülmektedir. Burada sorulması gereken iki soru ortaya çıkmaktadır. İlk soru öğretmenlerin bu konularla ilişkisi ya da bu konularla ilgili yapabilecekleri şeyler var mıdır? Diğer bir soru ise yükseköğretim programı bunlar için birşey yapabilir mi? İlk sorunun cevabını araştırmacılar evet olarak yanıtlamışlardır. Diğer ülkelerdeki mevcut programlar ve ülkelerin kendileri için geliştirdikleri yeterlikler öğretmenlerin sadece sınıf içerisinde kalan bireyler olmasını kabul etmemektedir. Ülkemizdeki özel eğitim öğretmen yeterlikleri için de benzer bir durum söz konusudur. Eğer öğretmenlerin tipik öğretmenlik rolleri dışında oynamaları gereken roller varsa ikinci sorunun yanıtı da evet olarak verilebilecektir. Öğretmen yetiştirme programlarının yapabildiği öğretmenler yetiştirme konusuna daha fazla eğilmeleri gerektiği anlamına gelmektedir. İşbirliği yapan, organize edebilen, okul çevresindeki topluma destekleyici ilişkiler kurabilen öğretmenler yetişmesi gerektiğinin bir işareti olarak ele alınabilir.

Yükseköğretime dönük olarak öğretmenlerin dikkat çektiği diğer bir konu mevcut programlarda yapılabileceklerle ilgili soruya verdikleri ders ekleme, ders zenginleştirme ve uygulamanın artması maddesidir. Öğretmenler aslında en az faydalandıkları derslerle ilgili nedenleriyle buradaki yanıtlarını benzer biçimde sergilemişlerdir. Ek olarak uygulama konusuna yapılan vurguda önemlidir. Çeşitli ülkeler mevcut programlarında uygulama miktarını arttırmaya başlamışlardır. Hatta ABD’de alternatif özel eğitim öğretmen yetiştirme programları diye anılan programlarda uygulama 1 veya 2. sınıftan başlamaktadır Nougaret, Scruggs ve Mastropieri (2005). Hatta bazı programların doğrudan ilk günden itibaren uygulama ortamından beslendiği şekilde değişiklikler gerçekleştirilmiştir. Bu yanıtlar doğrultusunda özel eğitimde öğretmen yetiştirme programında değişiklikler gerçekleşecekse, destekleyici derslerin açılması, belki seçmeli derslerin sayısının artması, içeriklerin geliştirilmesi ve önemli bir nokta olarak yükseköğretimde yapılanın uygulama ile birleştirilmesi gerekliliği daha çok ortaya çıkmaktadır.

Bu çalışma öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar, ihtiyaçlar ve bazı diğer konularda bir seri bulgu ortaya koymayı başarmıştır. Fakat bu çalışmanın sınırlılıklarının farkında olunarak tartışma kısmının ele alınması, okuyucu açısından önemli olacaktır. Öncelikle yanıt alınabilen öğretmen oranı formun gönderildiği toplam gruba bakılırsa uygun görünmektedir ancak bu sayının bu görüşmelerden elde edilebilecek anketlerle daha da genişletilmesi uygun olacaktır. Ayrıca, eldeki yanıtların alandaki öğretmenlerin özelliklerini ne kadar yansıttığı sorusu da diğer bir sınırlılık olarak ele alınabilecektir. Son olarak genel anlamda özel eğitim değil sadece zihin engellilerin eğitim anabilim dallarından mezun öğretmenlere odaklanması da diğer bir sınırlılık olarak değerlendirilebilecektir.

Özel eğitim öğretmen yetiştirme programında değişikliklerle gerçekleşecekse öğretmenlerin görüşleri hakkında veri toplamayı hedefleyen bu çalışma belli açılardan önemli konulara vurgu yapmayı başarmış görünmektedir. Bundan sonra yapılacak olan araştırmalarda öğretmen yetiştirmenin diğer paydaşlarının görüşlerine başvurulabilir. Aynı zamanda bir hizmet alıcısı olarak ailelerin öğretmen yeterlikleri hakkındaki görüşleri, öğretmenlerin sınıf içi ve dışında sergilemekte oldukları yeterliklerini belirlenmesi de olası program değişikliği tartışmalarında belirleyici verilerden olacaktır.

5. KAYNAKLAR

- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 76, 357-377.
- Cobb, H., B., Elliott, R., N., Powers, A., R., & Voltz, D. (1989). Generic versus categorical special education teacher preparation, *Teacher Education and Special Education*, 12, (1-2), 19-26.
- Çelikten, M., Şanal, M. & Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *SosyalBilimler Enstitüsü Dergisi*, 19 (2), 207-237.
- Ergül, C., Baydık, B., & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans program yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 1-24.
- Guskey, T.R. (2010). Professional development and teacher change. *Teacher and teaching: theory and practice*, 8 (3/4), 381-391.
- Korthagen, F. & Kessels, J. P.A.M. (1999). Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28 (4), 4-17.
- Korthagen, F., Loughran, J., & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22, 1020-1041.
- Nougaret, A. A., Scruggs, T. E. ve Mastropieri M. A.(2005). Does teacher education produce better special education teachers? *Exceptional Children*. 71, 217-229.
- Rosenberg, M. S., & Sindelar, P. T. (2005). The proliferation of alternative routes to certification in special education: A critical review of the literature. *The Journal of Special Education*, 39, 117-127.

- Rosenberg, M. S., Boyer, K. L., Sindelar, P. T., & Misra, S. (2007). Alternative route programs to certification in special education: What we know about program design, instructional delivery, and participant characteristics. *Exceptional Children, 73*, 224-241.
- Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher Education and Special Education, 33*, 8-24.
- Şen, Ş.H. & Erişen, Y. (2002). Öğretmen yetiştiren kurumlarda öğretim elemanlarının etkili öğretmenlik özellikleri. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22* (1), 99-116.
- Üstüner, M. (2004). Geçmişten günümüze türk eğitim sisteminde öğretmen yetiştirme ve günümüz sorunları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5* (7), <http://web.inonu.edu.tr/~efdergi/arsiv/Ustuner.htm> adresinden temin edilmiştir.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college-and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education, 61* (1-2), 89-99.

Extended Abstract

The history of teacher education in Turkey is longer than 150 years. Since 1981, the responsibility of training teachers handed out to the universities, and all the education faculties started to apply one program. Those programs for teacher training were revised in 1997 and later in 2006. It might be speculated that reconsidering the teacher education programs might be necessary in near future due to several reasons.

Special education departments are training teachers more than 25 years, but it is not enough to cover the need for special education teachers. Also, more importantly than the meeting the need for special education teachers, changes in expected teacher competencies in the field make the issue of reconsidering become more meaningful. Teacher education in special education presents different approaches in different countries. In the United States of America, it is possible to locate traditional programs which are formed of as categorical and noncategorical and also alternative programs in teacher training. The main difference among those traditional programs is of focusing on disability types or special education in general. Also, in recent future important number of states developed alternative teacher education programs in special education which are based on shortening the training period, providing experience to the candidates and the method of training as on-site or on-line.

Teacher training in European Union countries has its own characteristics. The Union does not force any country to follow certain curriculum, rather by outlining a framework; it guides countries to train teachers who can meet certain competencies. Each member country and the candidates required to meet the principles of the framework.

In addition the reasons mentioned above, Higher Education Framework of Turkey outlines the competencies the teacher candidates should meet when they are graduated. The relationship among teacher education curriculum in special education and the framework mentioned above is not match to each other. Beside those, recently released teacher training strategy document of Ministry of Education focuses on some issues that require reconsidering teacher training programs in recent future.

The reasons to reconsider the curriculum are not limited to the reasons mentioned above. The special education policy of the country indicates to the need for reconsidering about special education teacher training programs. Inclusive education becomes more extensive and highly popular which causes teachers to play different roles in the schools. The special education teachers will be in need of playing guiding role to the other inclusive classroom teachers.

All those reasons increase the need of reconsidering special education teacher education programs. Therefore, this study focused on the feedback provided by the teachers who are in the practice. The thoughts of the teachers might provide an insight about what parts of teacher training current program are benefited by the teachers in the classroom and what parts of the current program do not provide satisfying benefits in the classroom. Thus, the study focused on hearing from the teachers about their ideas about the teacher training program.

The study is an example of a qualitative research methodology. The data was collected by applying semi-structured interview forms which were filled out in written format by graduates of special education departments' section of training students with intellectual disabilities. Fifty one teachers graduated from

seven different universities filled out the forms. The teachers' teaching position were in all possible educational settings for students with intellectual disabilities. The questions of the form asked for the topics the teachers have difficulty and the issues they do not face any difficulty in their professional life, the courses they benefited most and the least and their in-service training needs.

The analysis of the data was based on content analysis and determining the frequency for some questions. The findings pointed out that the teachers mostly had difficulty in competencies in regard to classroom skills and communicating with the parents of the students. The issues that the teachers do not face any difficulty were also named as competencies in regard to classroom skills and communicating with the students differently. The courses they benefited most were named as content and skill teaching, individualized educational plan, and behavior management. The courses they benefited less were named as teaching literacy to students with intellectual disabilities, teaching science to students with intellectual disabilities and teaching music to students with intellectual disabilities. What teachers asked for changing in teacher training program was based on adding some new courses, and increasing the total credit of practicum and extending it to the earlier years of the program. Final question which is about in-service training, the common answer was behavior management, teaching methods and topics related to sex education and protection.

The data yielded conflicting results. Some issues such as competencies in regard to classroom competencies are named both as the difficulties they face and the issues they have no problem with. Also, the courses they benefited in their professional life was conflicted. There might be reasons for those conflicting results. The participants were the graduates of different universities. Most of special education department are having problems in enough academic staff to run the programs. Therefore, the level of meeting the competencies might be differentiated because of insufficient number of academic personnel in the departments. Also, the year they are graduated in and the educational settings they work in might affect the results.

The study should be extended by covering higher number of teachers for clearer results, and also the studies must be conducted to provide data based on direct observation from the schools and the classrooms to compare the findings of this study. To be more conclusive about what changes are required in the programs, additional studies might as well be conducted.

Kaynaka Bilgisi

Karasu, N., Aykut, . ve Yılmaz, B., (2014). Zihin engellilerin eğitimi anabilim dalı retmen yetiştirme programı üzerine retmen görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(4), 129-142.

Citation Information

Karasu, N., Aykut, . & Yılmaz, B., (2014). Hearing out teachers to revisit teacher training program for students with intellectual disabilities. [in Turkish]. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(4), 129-142.