



Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi

The Journal of International Social Research

Cilt: 7 Sayı: 31 Volume: 7 Issue: 31

www.sosyalarastirmalar.com Issn: 1307-9581

## VAKA ARAŞTIRMASI: ÖZEL EĞİTİM ALANINDA ÇALIŞAN ÖĞRETMENLERİN SORUNLARI VE İHTİYAÇLARI

### A CASE STUDY: THE PROBLEMS AND NEEDS OF TEACHERS WORKING IN THE FIELD OF SPECIAL EDUCATION

Yeşim GÜLEÇ-ASLAN\*

Fidan ÖZBEY\*

Canan SOLA-ÖZGÜÇ\*

Hande CİHAN\*

#### Öz

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların çözümü ve ihtiyaçlarının giderilmesi bu öğretmenlerin niteliklerini arttırmakta ve sunulan özel eğitimin etkililiğini sağlamaktadır. Bu araştırmada özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları bir nitel araştırma yöntemi olan vaka çalışmasıyla incelenerek, çözüm önerileri geliştirilmiştir. Araştırma, özel eğitim alanında çalışan on öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlükleri, gözlemler ve odak grup görüşmeleri ile toplanan veriler, tümevarım analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Bulgular; BEP geliştirme, öğretim sunma, öğretimi değerlendirme, davranış yönetimi, aile katılımı, öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin etkili özel eğitim için önerileri temaları altında sunulmuştur. Bulgular etkili özel eğitim ve nitelikli öğretmen konularıyla ilgili alanyazın doğrultusunda tartışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen Eğitimi, Öğretmen Yeterliği, Özel Eğitim, Özel Eğitim Öğretmeni, Vaka Çalışması.

#### Abstract

Solutions of the problems which special education teachers face increase the qualifications of them. In this case study, the problems and needs of the teachers working in the field of special education are described. Research data were collected through a variety of methods including interviews, researcher journals, observations and focus group interview. The data were analyzed via inductive analysis. The findings are interpreted into seven themes as follows: Individualized Education Program (IEP), teaching, evaluation, behavior management, family involvement, teacher efficacy and opinions of the teachers on effective teaching. All findings are discussed in accordance with the literature within the scope of presenting effective special education and qualified special education teachers.

**Keywords:** Case Study, Special Education, Special Education Teacher, Teacher Education, Teacher Efficacy.

---

\* Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü.

## Giriş

Gelişimsel yetersizliği olan bireylere yönelik hizmetler toplumların gelişmişlik düzeylerini belirleyen önemli bir etmendir. Bu bağlamda, bu bireyler ve aileleri için eğitsel ve yasal düzenlemeler temel hizmetleri oluşturmaktadır. Özellikle bu bireylerin bağımsız yaşamalarını ve kaynaştırma ortamlarında eğitim almalarını sağlayacak erken yaşlarda başlayan eğitsel hizmetler önem taşımaktadır (Billingsley, 2004; Evans, Williams, King ve Metcalf, 2010; Jameson ve McDonnell, 2007). Nitelikli özel eğitim hizmetleri kapsamındaki alanyazında, öğretmenlerin nitelikleri ve yeterlikleri üzerinde durulmaktadır. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerinin genel öğretmenlik ve özel eğitim bağlamında gerekli bilgi, beceri ve tutumlara sahip olmaları özel eğitimin çıktılarını olumlu yönde etkilemektedir (Brownell, Sindelar, Bishop, Langley ve Seo, 2002; Özyürek, 2008). Nitelikli özel eğitim öğretmeni temel olarak; (a) öğretim yöntemleri, (b) davranış sorunlarıyla başetme, (c) öğretimi planlama ve değerlendirme (c) bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlama ve uygulama, (d) aile ve uzmanlarla işbirliği, (e) materyal ve öğrenme çevresi, (f) yasalar, (g) kişisel ve mesleki gelişim alanlarında yeterli olmalıdır (Gebbie, Ceglowski, Taylor ve Miels, 2011; Manning, Bullock ve Gable, 2009; Özyürek, 2008). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin gerek lisans eğitimlerinde, gerekse mesleğe atıldıktan sonra ihtiyaçları doğrultusunda, özellikle uygulamalı eğitimlerle yetiştirilerek niteliklerinin artırılması gerekmektedir. Özellikle de, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin bir kısmının özel eğitim alanının dışındaki programlardan mezun oldukları ve kısa süreli eğitim programlarıyla yetiştirildikleri gerçeği göz önüne alındığında, bu konu oldukça önem kazanmaktadır. Türkiye’de ve diğer ülkelerde özel eğitim alanında yetişmiş elemanların azlığı nedeniyle bu tür alternatif yollar denenmektedir. Ancak, kısa süreli ve özellikle uygulama deneyimine yeterince yer verilmeyen eğitimler, eğitimin niteliğini düşürmektedir. Öte yandan, özel eğitim alanında yetişmiş öğretmenlerin de nitelikleriyle ilgili sıkıntılar söz konusu olup, bu öğretmenlere yönelik çalışmalar yapılması alanyazında vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin niteliklerinin artması için, öğretmenlerin sorunlarının ve ihtiyaçlarının saptanıp, bu doğrultuda gerekli hizmetlerin sunulması ve önlemlerin alınması önem kazanan bir konu olmuştur (Boe, Shin ve Cook, 2007; Evans ve diğ., 2010; Major, 2012; Manning ve diğ., 2009; Zarafshan, Ahmadi ve Arsalani, 2013). Uluslararası ve ulusal alanyazın incelendiğinde, özel eğitim öğretmenlerinin niteliklerinin artması bağlamında, özel eğitim

öğretmenlerinin sorunlarının ve ihtiyaçlarının incelendiği araştırmalar söz konusudur. George, George, Gersten ve Grosenick (1995) tarafından, özel eğitim öğretmenleriyle (N=96) gerçekleştirilen nicel araştırma, öğretmenlerin okul ortamının örgütsel yapısındaki sorunlar nedeniyle meslekten ayrılacaklarına yönelik bulguları içermektedir. Bu sorunlar, yönetim, aile ve genel eğitim okullarındaki öğretmenlerden alınan desteğin yetersizliği, BEP yapmak ve evrak işlerinin yoğunluğu olarak belirtilmiştir. Westling ve Whitten (1996) tarafından yapılan nicel çalışmadaki öğretmenlerin (N=158) %57’si işine devam etmek isterken, diğerleri şu anki görevlerini bırakma eğilimindedir. Bu eğilimin sebepleri, yöneticilerinin sağladığı desteğin eksikliğiyle ve evrak işlerinin yoğunluğuyla ilişkili sorunlar olarak saptanmıştır. Bir başka nicel çalışmada, özel eğitim alanında çalışan öğretmenler (N=2000) nitelikli öğretmenlerin öğretim yöntemleri, öğretim materyalleri, geçiş stratejileri, etkili davranış yönetimi, öğretimi planlama ve değerlendirme, işbirliği konularında uygulamalı olarak yetiştirilmeleri ihtiyacını vurgulamışlardır (Manning ve diğ., 2009). Berry, Petrin, Gravelle ve Farmer (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada, özel eğitim öğretmenleri (N=203) ve yöneticilerle (N=373) görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Nicel analiz sonuçları, öğretmen ve yöneticilerin; (a) yardımcı eğitmen ve ailelerle çalışma, (b) nadir görülen yetersizlik grupları, (c) otizm, bilişsel yetersizlik gibi duygusal ve davranışsal bozukluklar, (d) sınıf yönetimi, (e) kaynaştırma ve (f) program içeriği konularında yetersiz olduklarını, sorunlar yaşadıklarını ve desteğe ihtiyaçları olduğunu göstermiştir. Mehrenberg (2013) ise, özel eğitim öğretmenlerinin (N=18) profesyonel evrak işlerine (BEP, davranış değiştirme planı hazırlama, yıllık amaç belirleme, vb.) yönelik deneyimlerini nitel yöntemle incelemiştir. Bulgulara göre, öğretmenler bu tür işlere çok fazla zaman ayırdıklarını ve öğretim vakitlerini bu tür işlere ayırmanın onları strese soktuğunu bildirmektedir. Ayrıca, öğretmenler bu işleri nasıl yapmaları gerektiğine dair bilgi ve beceri eksiklerini karşılayacak eğitimlerin olması gerektiğini vurgulamışlardır.

Ulusal alanyazında ise, Başaran (2001), zihinsel, görme ve işitme yetersizliği olan öğrencilerle çalışan ve farklı eğitim geçmişi olan özel eğitim öğretmenleriyle (N=170) bir araştırma gerçekleştirmiştir. Nicel bulgulara göre, öğretmenler çalışma koşullarını yetersiz bulmaktadırlar, bir başka deyişle, öğretmenler sınıf donanımı, okul binaları, eğitim programları, yönetmelik ve personel bakımından sorunların olduğunu bildirmişlerdir. Vuran, Çolak ve Gürgür (2003) tarafından gerçekleştirilen nitel araştırmada, bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan

öğretmenlerin ve diğer çalışanların davranış yönetimi ve beceri öğretimi alanlarında sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir ve bu konularda bir hizmet-içi eğitim programı sunulmuştur. Bulgular, katılımcıların programdan büyük ölçüde yararlanarak, davranış sorunlarıyla baş etme ve öğretim sunma bakımından daha nitelikli hale geldiğini göstermiştir. Ayrıca, katılımcılar özel eğitim kurumlarında çalışan tüm personelin özel eğitim ile ilgili hizmet-içi kurs almalarını ve bu tür kursların uygulamaya dayalı olmasını vurgulamışlardır. Dedeoğlu, Duralı ve Tanrıverdi Kış (2004) ise, dört özel eğitim öğretmen adayı ve üç özel eğitim öğretmenin kendi bölümleri, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili ihtiyaçlarını nitel yöntemle incelemişlerdir. Bulgular, katılımcıların lisans derslerinde uygulamaya ağırlık verilmesini, aldıkları derslerin yeterli olmadığını ve kendilerini geliştirmek için başka derslerin eklenmesi (drama, fizyoterapi, vb.) gerektiğini belirttiklerini göstermektedir. Ayrıca, lisans sonrası hizmet-içi eğitimlerin yetersiz olduğu bulgular arasındadır. Diğer bir çalışmada, işe yeni başlayan Z.E.Ö. mezunu öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunları belirlemek amacıyla nitel bir araştırma yürütülmüştür. Bulgular, katılımcı öğretmenlerin (N=17) katıldığı belli başlı sorunlarının; okul personeliyle ve ailelerle işbirliği, davranış sorunlarıyla baş etme ve sınıf kontrolü, öğretimi planlama ve yürütme (BEP hazırlama, değerlendirme, vb.), materyal ve bürokrasi alanlarında olduğunu göstermiştir. Ayrıca, lisans programlarına yeni dersler eklenip, bazı derslerin içeriklerinin yeniden düzenlenmesi, derslerin uygulama ağırlıklı yürütülmesi ve staj uygulamasının daha yoğun olması şeklinde öneriler söz konusudur (Ergenekon, 2005). Ayhan (2005) tarafından gerçekleştirilen nicel çalışmada, eğitim programları ve öğretim anabilim dalı mezunu olup, zihin engelliler öğretmenliği yapan öğretmenlerin (N=363) sorunları belirlemiştir. Bulgulara göre, öğretmenler öğrencilerin olumsuz davranışlarıyla baş etmede yeterli olmadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca, yeterli ders materyalinin bulunmaması, yardımcı ders kitaplarının olmaması ve öğretmenlerin yeterli bilgi ve deneyime sahip olmamaları konularına ilişkin öğretmen görüşleri söz konusudur. Kodall (2006) ise, otizmi olan çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sorunlarını niteliksel olarak incelemiştir. Bu doğrultuda, Z. E. Ö. mezunu ya da diğer bölüm mezunu olup bu alanda yüksek lisans yapmış öğretmenler (N=16), davranış yönetimi ve öğretim konularında sorunlar yaşadıklarını, otizme ilişkin bilgi ve becerilerini geliştirmek için eğitsel desteğe ihtiyaçları olduğunu bildirmişlerdir. Diğer bir araştırmanın amacı ise, zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin (N=210) ölçme ve değerlendirme çalışmalarındaki ihtiyaçlarını ve

sorunlarını niceliksel olarak tespit etmektir. Bulgular, öğretmenlerin BEP hazırlarken öğrencilerin performansını aldıklarını, bu doğrultuda öğrenci için hazırlanan gelişim raporlarını incelediklerini ve doğrudan gözlem, ölçüt dayanaklı ölçme aracı ve beceri analizi tekniklerini sık kullandıklarını göstermektedir. Öğretmenler sınıflarda genellikle tek öğretmen bulunması ve sınıfların kalabalık olması nedenleriyle sıkıntı yaşadıklarını bildirmişlerdir. Ayrıca, değerlendirme teknikleri kullanırken; zaman kısıtlılığını, öğrencilerin farklı ortamlara genelleme yapamamalarını ve aileyle yeterince işbirliği kurulamamasını sorun olarak belirtmişlerdir (Bülbül, 2010). Ergül, Baydık ve Demir (2013) ise özel eğitim öğretmenlerinin (N=107) ve özel eğitim öğretmen adaylarının (N= 160) özel eğitim öğretmenliği lisans programlarına, alan yeterliklerine ve kendi mesleki yeterliklerine ilişkin görüşlerini tarama modeliyle incelemişlerdir. Sonuçlar, özel eğitim programı mezunu öğretmenlerin hem farklı alan geçmişi olan öğretmenlere hem de öğretmen adaylarına göre lisans eğitimlerini ve kendilerini mesleki bilgi ve beceri bakımından daha yeterli algıladıklarını belirtmektedir. Öğretmenlerin, akademik becerilerin öğretimi, dil-konuşma ve otizm alanlarında, öğretmen adaylarının ise bu konuların yanı sıra, davranış sorunları ve sınıf yönetimi alanlarında kendilerini yetersiz gördükleri saptanmıştır. Katılımcıların özel eğitim öğretmenliği lisans programlarında derslerin uygulamalı olmasını önerdikleri ve kendilerini yetersiz buldukları konularda hizmet-içi eğitime ihtiyaç duydukları da bulgular arasındadır. Özel eğitim alanında çalışan bir okul öncesi öğretmenin özellikle otizm alanında yaşadığı sorunları saptamaya ve çözüm önerileri geliştirmeye dayalı bir başka nitel çalışmada da, öğretmenin öğretim sunma ve davranış değiştirme konularında sorunlar yaşadığı olduğu ortaya konmuştur. Öğretmene ihtiyacı doğrultusunda bir eğitim programı hazırlanarak, öğretmenin öğretim sunma ve davranış sorunlarıyla baş etme bilgi ve becerileri geliştirilmiştir (Güleç-Aslan, 2013).

Tüm bu bilgiler ışığında; (a) nitelikli öğretmen yetiştirme bağlamında özel eğitim öğretmenlerinin sorunlarını özellikle niteliksel bakışla inceleyen sınırlı sayıda araştırma bulgusuna katkıda bulunmak, (b) uygulama ortamlarına yönelik öneriler sunmak amaçlarıyla özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunlarının ve ihtiyaçlarının incelendiği bu vaka araştırması gerçekleştirilmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır: (a) özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar nelerdir?, (b) özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki yeterlikleri hakkındaki görüşleri nelerdir?, (c) özel

eğitim alanında çalışan öğretmenlerin eğitsel ihtiyaçları nelerdir?

### Yöntem

Bu çalışmada; bir durumu, uygulamayı derinlemesine incelemek ve varolan sorunları sistematik olarak ortaya koyup, sorunların çözümüne yönelik öneriler sunmak amaçları için önerilen bir nitel araştırma yöntemi olan vaka (örnek olay/durum) çalışması kullanılmıştır. Bu tür araştırmalarda, temel amaç evrene yönelik genellemeler yapmak değil, varolan duruma ilişkin bilgilerin detaylı bir şekilde ortaya konarak, elde edilen niteliksel bilgilerin uygulama ortamları ile sonraki araştırmalara yol göstermesi hedeflenmektedir (Bogdan ve Biklen, 1992; Yıldırım ve Şimşek, 2005; Yin, 2003).

### Katılımcılar

Katılımcılar, araştırmanın yürütüldüğü ilde bulunan, gelişimsel yetersizliği olan öğrencilerin devam ettiği özel eğitim devlet okullarında çalışan 10 gönüllü öğretmendir (Tablo 1). Katılımcılar, nitel araştırmalarda önerilen veri toplama yöntemlerinden amaçlı örnekleme yöntemi doğrultusunda belirlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Sekiz öğretmen Z.E.Ö. programı mezunu olup, bir tanesi okul öncesi ve bir tanesi sınıf öğretmenliği programlarından mezundur.

### Veri Toplama Süreci

Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı günlükleri, gözlemler ve odak grup görüşmeleri ile Mart 2012 ve Nisan 2013 döneminde toplanmıştır.

**Görüşmeler:** Araştırmanın temel veri kaynağı görüşmelerdir. Katılımcı öğretmenlerle 10 soru içeren yarı-yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme soruları; araştırmacıların kendi akademik ve otizm uygulama deneyimleri ile alanyazın bilgileri (örneğin, Ergenekon 2005) doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme formu, özel eğitim ve nitel araştırma alanında deneyimli iki uzmanın görüşüne başvurularak son haline getirilmiştir. Görüşmeler, Z.E.Ö. programında doktora yapan ve nitel araştırma dersleri alıp, deneyimleri olan ikinci ve üçüncü yazar ile aynı programda doktora yapan ve nitel araştırma dersi alan bir öğretim görevlisi tarafından gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerin ses kayıtları alınmıştır.

**Araştırmacı Günlükleri:** Araştırma ekibinin, araştırmanın gerçekleştirildiği okullardaki öğretmenlerin yeterlikleri ve sunulan eğitimler ile ilgili araştırma sürecine ilişkin kendi öznel izlenimlerini ve önerilerini yazdıkları günlüklerdir.

**Gözlemler:** Araştırma ekibinin 2012 bahar döneme ilişkin araştırma katılımcılarının okullarındaki gözlemlerini yansıtan notlarını içermektedir. Bu notlar araştırmacıların; öğretmenlerin yeterliklerine, sorunlarına ve ihtiyaçlarına yönelik gözlemlerini içermektedir. Gözlemler "Alan İzlenimleri Tutanağına" kayıt edilmiştir.

**Odak Grup Görüşmesi:** Araştırmanın ikinci ve üçüncü yazarı tarafından, araştırma katılımcılarının çalıştıkları okullarda staj yapan Z.E.Ö. bölümü son sınıf öğrencilerinden sekiz ve dokuz kişilik iki odak grup oluşturulmuştur. Odak grup görüşmelerinin amaçları doğrultusunda, bu görüşmeler aracılığıyla araştırma konusuna ilişkin farklı bir bakış açısından, özel eğitim öğretmenlerinin sorun ve ihtiyaçlarına dair bilgiler alınarak, verilerin zenginleştirilmesi hedeflenmiştir (Kırcaali-İftar, 2004).

### Verilerin Analizi

Veriler, tümevarım analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Bu doğrultuda, veriler incelenip kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Temalar birbirleriyle ve alanyazınla ilişkili bir şekilde düzenlenip, sistematik bir bütünlükle araştırma sorularını yanıtlayıcı bir şekilde raporlaştırılmıştır (Mertler, 2006; Yıldırım ve Şimşek, 2005).

### Geçerlik ve Güvenirlik

Nitel araştırmalar için önerilen geçerlik ve güvenilirlik ilkeleri doğrultusunda şu önlemler alınmıştır (Brantlinger, Jimenez, Klingner, Pugach ve Richardson, 2005: (a) veri toplama süreci bağlamında yöntem çeşitlemesi yapılmıştır, (b) veri toplama araçları hazırlanırken iki özel eğitim alan uzmanının görüşü alınmıştır, (c) araştırma katılımcılarının kimlikleri gizli tutulmuştur, (d) araştırma sürecinin ve bulgularının genellenebilirliği için araştırma detaylı yazılmıştır, (e) verilerin kodlanması ve temalandırılması sürecinde, verilerin kendi içinde ve alanyazınla tutarlılığı sağlanmıştır. Bu doğrultuda; görüşme kodlama anahtarındaki kategorilerin tutarlılığı için birinci ve üçüncü yazar tarafından niteliksel tutarlılık çalışması gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, kategorilerin ve temaların birbirleriyle ve verilerle uyumu bir özel eğitim alan uzmanının incelemesiyle gerçekleştirilmiştir. Bunların dışında, niceliksel güvenilirlik analizi gerçekleştirilmiştir. Bu doğrultuda, görüşülen tüm öğretmenler için birinci yazar ve üçüncü yazar, birbirlerinden bağımsız olarak, görüşme kodlama anahtarındaki her bir sorunun cevabını içeren uygun kategoriye işaretlemişlerdir. Her iki uzmanın doldurduğu formdaki her bir sorunun nicel tutarlılığı gözlemcilerarası güvenilirlik formülüyle (Görüş Birliği/Görüş Birliği +Görüş Ayrılığı x 100) (Tekin ve

Kircaali-İftar, 2001) ortalama % 90, (ranj = % 80 - %100) olarak hesaplanmıştır.

Tablo 1: Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı	Cinsiyet	Yaş	Mezuniyet Yılı	Çalıştığı Okul Türü	Öğrenci Sayısı
1	E	32	2004	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	14
2	K	44	2007	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	7
3	K	27	2010	Özel Eğitim Mesleki Eğitim Merkezi	8
4	K	27	2009	Özel Eğitim Anaokulu	22
5	K	26	2010	Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi	4
6	K	33	2002	Özel Eğitim Anaokulu	21
7	K	28	2008	Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi	8
8	K	36	2000	Öze Eğitim Uygulama Merkezi	2
9	K	39	1996	Özel Eğitim Uygulama Merkezi	2
10	E	38	2011	Eğitim Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi	3

## Bulgular

Verilerin analizi sonucunda, şu yedi ana tema elde edilmiştir: BEP geliştirme, öğretim sunma, öğretimi değerlendirme, davranış yönetimi, aile katılımı, öğretmen yeterlikleri ve öğretmenlerin etkili özel eğitim için önerileri. İlerleyen bölümde, temalar çerçevesinde araştırmanın bulguları sunulmuştur.

### BEP Geliştirme

Bulgular, öğretmenlerin BEP geliştirmek için öncelikle öğrencilerinin performans düzeyini belirlediklerini göstermektedir. Örneğin, Ali

öğretmen “ilk yapılması gereken şudur. Çocuğu tanımamız gerekiyor. Çocuğun performansını alacağız. Çocuk neleri yapabilmektedir, neleri yapamıyor”, Hülya öğretmen ise “bunu hazırlarken çocukların işlevde bulunma düzeylerini belirledik” ifadelerini kullanmıştır. Bu doğrultuda, öğrencinin performansını, bir başka deyişle performans düzeyini belirlemek için şu yöntemlerin kullanıldığı göze çarpmaktadır: (a) kaba değerlendirme formları kullanmak (n=9), (b) resmi belgeleri incelemek (n=1), (c) okulda öğrenciyle birlikte vakit geçirip, gözlem yapmak (n=3), (d) aileyle görüşmek (n=4), (e) öğrenciye ilişkin video kayıtlarını izlemek (n=1), hazır program kitaplarından amaç saptamak (n=2). Bu konuya ilişkin görüşme verilerden bazı örnekler şöyledir: “çocuğun okula kayıt bilgileri, Rehberlik Araştırma Merkezinin vermiş olduğu bilgiler var, doktorların raporları var, bunlara bakıyoruz, daha sonra aile ile görüşüyorum”(Ahsen öğretmen), “önce kaba değerlendirmelerini alıyoruz alanlarda. Düzeyine göre performansını belirliyoruz, yapamadıklarını amaç olarak alıyoruz”(Sevim öğretmen), “öncelikle ortak ilgi kurmak için bir süre vakit geçiriyoruz çocukla birbirimize alışmak, onu tanımak sürecidir. Ailelerden de destek aldık evde neler yapıyor. Bazen video çekimleri istedik” (İnci öğretmen), “otistik çocuklar için eğitim programımız var. O bize kılavuz oluyor. İlköğretim programından da yararlanıyoruz” (Aysel öğretmen). Katılımcılar, öğrencinin performansını yani yapabildiklerini ve yapamadıklarını belirledikten sonra, aylık, altı aylık ya da bir yıllık BEP planına amaçları yerleştirerek BEP oluşturduklarını ifade etmişlerdir (n=4) (“aynı zamanda BEP’imizi aylık olarak hazırladık. O ay alacağımız hedeflerimizi, amaçlarımızı ekledik. Daha sonra her ay bu çalışmalarımızı gerçekleştirdik”(Hülya öğretmen). Bir öğretmen ise haftalık veya günlük planlar yaparak BEP’i uyguladığından ve öğrencilerinin gelişimini takip ederek gerektiğinde amaçlarda değişiklikler yaptığından bahsetmiştir “bunu aylara haftalara bölere kplan yapıyoruz. Yıllık planım böyle ortaya çıkıyor. Sonra haftalık planlar yapmaya başlıyoruz. Çocuk takip ediliyor ve planda değişiklik yapılabilir”(Hale öğretmen).

Veriler, öğretmenlerin BEP geliştirirken bazı sorunlar yaşadıklarını ve bazı öğretmenlerin bu sorunlarla başa çıkmak için çeşitli çözüm stratejileri geliştirdiklerini göstermektedir (Tablo 2). Bu sorunlara ve çözümlere ilişkin bazı örnekler ilerleyen satırlarda sunulmuştur. Ali öğretmen “çocuklarla alakalı zor durumlarla karşılaşabiliyoruz mesela plana göre diyorsunuz ki bir ay şu amacı alırım, bir aydan sonra bu amaca geçerim diyorsunuz. Bir ayda öğretmeyi düşündüğünüz amacı iki ayda da öğretebiliyorsunuz üç ayda da. Bu tür sürelerle alakalı sorunlarımız oluyor genellikle. En belirgin problem zaman problemi. Bununla ilgili olarak bu süreyi uzatıyoruz” ifadeleriyle yaşadığı sorunu ve çözümünü belirtmiştir.

Ahsen öğretmen ise “ bu çocukları zaten okuldan önce tanıyı şansımız yok. Okullar açıldığında biz bu çocuklarla karşılaşırız, genelde sınıfta tanışırız çocuklarla. Daha önce dışarıda herhangi bir ortamda tanışmıyoruz. Gözlem çok önemli Keşke çocuğun mahallede yaşadığı yeri, kiminle yaşıyor, akrabaları, vesaire onları da bilebilsek. BEP’lerini buna göre hazırlasak” sözleriyle çocukları okul dışı ortamlarda gözleyememeleriyle ilgili sorunu dile getirmiştir. Sevim öğretmen ise kendisiyle görüşme sırasında “karşılaştığımız problem sınıfın çok karışık olması. Örneğin benim sınıfım 8 kişilik, çok farklı performanslar var. Tuvaletini altına kaçırın öğrencim var, okuma yazmaya geçebilecek öğrencim var, otizmlili öğrencimde var. Çok farklı bir kaba değerlendirme performans alımı ortaya çıkıyor” ifadeleriyle sınıftaki öğrencilerin tanı ve performanslarının birbirlerinden çok farklı olmasının BEP hazırlama ve uygulama süreci için sorun olduğunu belirtmiştir. Ayrıca, çeşitli nedenlerden (öğrenci devamsızlığı, sağlık sorunları, BEP hazırlama süresinin kısa olması, vb.) performansı net olarak belirleyememe şeklindeki sorunlara ve çözüm stratejilerine ilişkin bir örnek ifade olarak “bu amaçları belirlemek biraz zaman alıyor ancak kısa bir sürede BEP oluşturmanız gerekiyor. BEP’in uygulanma sürecinde de sıkıntılar yaşadık. Çünkü çocuk ilk başta sizi yeni tanıdığı için bazen performansını göstermiyor. Daha sonra bakıyorsunuz aslında bu beceriyi gerçekleştiriyormuş ama size göstermemiş. Bunun için BEP’e daha fazla amaç aldım”, “ evinde gözlemlemek her zaman daha iyi. O yüzden ben video çekimi ile aileden dönüt istedim amaçları belirlerken ama yine de problemlerle karşılaşmaktasınız” şeklinde İnci öğretmen’in ifadeleri göze çarpmaktadır. Aynı şekilde Hülya öğretmen de benzer sıkıntıyı şu ifadelerle dile getirmiştir: “değerlendirme süremiz çok kısaydı. Çok fazla öğrenci olduğu için. 21 öğrenciye BEP hazırlamak çok uzun bir zaman, yani bunu tam anlamıyla yapılabiliyorsanız çok ciddi bir zamanınızı alıyor. Problemlerle başa çıkmada en büyük destekçimiz arkadaşlarımız. Birbirimizle yardımlaşma oluyor, BEP hazırlanırken mutlaka ekibin çok iyi olması gerekiyor. Problemi öyle çözebildik, iyi bir ekip kurarak”. Zeynep öğretmen ise öğrencilerinin performansını belirledikten sonra kendi sınıfına uygun olmadığını saptayıp, yeniden değerlendirme yapılması için RAM’a gönderdiğini belirtmiştir. Aysel öğretmen program kitaplarıyla ilgili sorunu şöyle bildirmiştir: “Tam bir program kitabının olmaması sıkıntı aslında. Net bir programımız olduğunda. Din Kültür Eğitimi için ders konulmuş ama amaç yok. Otistik bir çocuğa yönelik bir ders midir bu? Öncelikle bunları hazırlayan kişilerin ben otistik çocuklarla çalışmasını isterim. Çünkü otistik çocuklarınki çok farklı. O nedenle öğrenciler, otistik çocuklar baz alınarak hazırlansa daha iyi olacak”. Hale öğretmen ise BEP hazırlama sürecinde, öğrencinin durumuna ilişkin olarak fizyoterapist, psikolog gibi diğer uzmanlarla ekip çalışmasının gerekliliğini

vurgulamıştır. Araştırmacı günlüklerinde de BEP geliştirme konusunda çeşitli sorunların yaşandığı göze çarpmaktadır. Örneğin, “etkileşim ünitesinin yalnızca bir basamağı çalışıldı ve doğru uygulandı fakat fark ettiğim bir eksiklik şu idi: Öğretmen sekiz öğrencinin tamamı ile bir sayısının öğretimini yaptı. Oysa, “özel gereksinimli öğrencilerin hiçbirinin var olan performans düzeyi bir diğeri ile aynı değildir, bireysel farklılıklar vardır. Hiç biri için aynı uzun dönemli amacı yazamayız” ilkesini göz önüne aldığımızda bu, doğru bir yaklaşım değildir. Nitekim teneffüste öğrencilerden birine birkaç sayı gösterip bu sayıları söylemesini istediğimde, birden büyük sayıları okuyabildiğini gördüm. Bu durum öğrencilerin var olan performanslarına ilişkin hedef davranışların belirlenmesinde sorun yaşandığını düşündürdü” (Araştırmacı günlüğü-5), “özellikle dikkatimi çeken, öğretmenlerin öğrencileri tanımak için kullandıkları tekniklerin yetersiz oluşu idi. Öğretmenler yalnızca gözlem yöntemini kullandıkları, ölçüt bağımlı ölçü araçlarını kullanmaya gerek olmadığını ifade etmişlerdir. Bu beni şaşırttı ve üzdü. Değerlendirme tekniklerinin üniversitelerde çok daha teferruatlı anlatılması gereğinin önemini anlamış bulunuyorum” (Araştırmacı günlüğü-6), “öğretmenlerin kısıtlı süreleri olduğunu, bu nedenle sadece okulda değerlendirebildiklerini gözledim” (Alan izlenimleri tutanağı-2), “BEP’lerin ekip tarafından değil, bireysel olarak hazırlandığını gördüm.” (Alan izlenimleri tutanağı-1).

**Tablo 2:** Öğretmenlerin BEP Sürecindeki Sorunları ve Geliştirdikleri Çözüm Stratejileri

Sorunlar	N
Hedeflenen amacın edinimi için belirlenen sürenin kısa gelmesi	1
Performans düzeyini belirlemek için öğrenciyi okul dışı ortamlarda gözleyememe	1
Okullarda BEP ekibi olmaması	1
Sınıflardaki öğrencilerin tanıların ve performanslarının çok farklı olması	2
Çeşitli nedenlerden (öğrenci devamsızlığı, sağlık sorunları, BEP hazırlama süresinin kısa olması kısa olması, vb.) performansı net olarak belirleyememe	4
Ailenin süreçte yer almaması	1
Sınıfların kalabalık olması	1
Özellikle bazı dersler için amaç ve davranışları belirten bir program kitabının olmaması ya da var olan program kitaplarının içeriklerinin sınırlı olması	1
<b>Çözüm Stratejileri</b>	
Hedeflenen amacın edinimi için belirlenen sürenin uzatılması	1
Aileden çocuğa ilişkin video kayıtlarının istenmesi	1
Kalabalık sınıflarda BEP hazırlamak için diğer öğretmenlerden yardım istenmesi	1
Öğrencinin devamsızlığının nedenini araştırılması	1
Performansları sınıfa uygun olmayan öğrenciler için Rehberlik ve Araştırma Merkezi’nden (RAM) yeniden değerlendirme ve yerleştirme istenmesi	1

Bu verileri destekleyici şekilde, odak grup görüşmelerinde de öğretmenlerin BEP hazırlarken zaman kısıtlılığı, sınıfların kalabalık olması ve sınıflardaki öğrencilerin performanslarının birbirlerinden çok farklı olması, BEP hedeflerinin öğrenciye uygun olmaması ve/veya hedeflerin sadece belirli beceri alanlarına yönelik olması konularına ilişkin sorunlar yaşadıkları vurgulanmıştır. Örneğin Deniz gözlediği öğretmenlerden birisinin sınıfındaki her öğrenciye ayrı ayrı BEP hazırlamadığını, öğrencileri seviyelerine göre iki gruba ayırarak iki BEP hazırlayıp uyguladığını belirtmiştir ve “öğrencileri ayırmış, üçüne birini üçüne birini uyguluyor. Benim çok garibime gitti. Öğretmen saatim yetersiz, herkese özel yapamam dedi” şeklinde durumu belirtmiştir. Levent ve Mine ise “10 tane öğrenci var, hepsinin düzeyleri farklı. İki öğretmenin yetişmesi imkansız”, “bu çocukların performansları aynı olmuyor, özellikle bir öğrenci var mesela diğer çocuklar belki daha ileri seviyeye gidecek ama öğretmen onunla uğraştığı için diğerlerine zaman ayıramıyor” ifadeleriyle sınıfların kalabalık olması ve öğrenci performanslarının farklılığı nedeniyle BEP hazırlama ve uygulamada sorunlar olduğunu belirtmişlerdir. Öner, İpek, Emel, Berrin ve Levent ise, BEP’de yazılan hedefler ile uygulamada çalışılan hedefler arasındaki tutarsızlığa dikkati çekmişlerdir. Ayrıca, İpek ve Naci “özbakım becerilerinin öğretimini görmedim, hep akademik çalışılıyor. Sosyal beceri yok” gibi ifadelerle BEP hedeflerinin sadece belirli alanlara yönelik olduğunu belirtmişlerdir.

### Öğretim Sunma

Öğretim sunma teması, kullanılan öğretim yöntemleri ve öğretim materyalleri olarak iki alt-temaya ayrılarak incelenmiştir.

Öğretmenler özel gereksinimli öğrencilerine akademik ve/veya akademik olmayan beceri alanlarında nasıl öğretim sunduklarını şöyle belirtmişlerdir: (a) konuları basitten zora öğretmek (n=2). Ahsen öğretmen “çocukların seviyelerine göre 50 kelimelik basit öğrendiği kelimelerden başlayarak, sonra 100 kelimeye çıkartıyorum. Önce 50 kelime, sonra 100 kelime, sonra 150 kelime onları arttırarak gidiyoruz”, Ali öğretmen ise “daha çok basitten zora doğru gidiyoruz” şeklinde ifadelerle bu konudaki fikirlerini belirtmişlerdir, (b) öğrencilerinin özelliğine ve/veya öğretilen beceriye göre çeşitli öğretim yöntemleri (doğrudan öğretim, model olma, yanlışsız öğretim, vb.) kullanmak (n=10). Bu duruma ilişkin bazı örnek ifadeler ilerleyen satırlarda verilmiştir. “Akademik ve akademik olmayan beceri alanlarında öğretim yaparken birçok öğretim yöntemi ve ipucu süreci kullanıyoruz. Beceri öğretimlerinde ileri zincirleme yöntemini kullanıyoruz. Daha çok dediğim gibi eş zamanlı ve ipucunun sistematik geri çekimi işimizi gayet iyi

görüyoruz”, “yanlışsız öğretim yöntemlerini, eşzamanlı, sabit zamanlı onu kullanıyoruz ama onun dışında genelde fırsat öğretiminden çok yararlanıyorum. Öğretim yöntemimi öğrencime göre belirliyorum”, “yine ana etken öğrenciyi çok iyi tanımamız lazım. Her öğrencinin kendi özelliklerine göre yöntem kullanabiliyoruz. Bir öğrencide uyguladığımız teknik diğer öğrencide başarılı olmayabiliyor. Her öğrencinin özelliğine göre uygulamalar yapmaya çalışıyoruz” (İnci öğretmen, Nil öğretmen, Aysel öğretmen),(c) oyun ve drama unsurlarından faydalanmak (n=3). “Bir sürü sınıf oyunları var. Oyunlardan çok fazla faydalanıyorum”, “oyunu ve dramayı çok fazla kullandık”(Ahsen, Nil ve Hülya öğretmen),(d) resimli kartlar gibi çeşitli görsel unsurları kullanmak (n=1). “Resimleyerek, resimli kartlarımız var, onları kullanıyoruz. Fotoğraflardan yararlandık ” (Ahsen Öğretmen), (e) hazır program kitaplarından (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), OÇİDEP (Otitistik Çocuklar İçin Davranışsal Eğitim Programı), vb.) faydalanmak (n=2). “Otizmler bir öğrencim var, ona OÇİDEP çalışıyoruz”, “program kitabımız. Türkçe dersi, matematik dersi, beden eğitimi dersi şeklinde, hangi öğrenciyle hangi dersleri çalışacaksam buradan yararlanıyorum, kitabın söylediği yöntemi kullandığım oluyor” (Nil öğretmen, Hale öğretmen), (f) genelleme ve kalıcılık çalışmalarına ağırlık vermek (n=1). “Biz mümkün oldukça genellemeleri de yapmaya çalışıyoruz, farklı ortamlarda, aynı okul içerisinde farklı sınıflarda, farklı öğretmenlerle de öğretim yapmaya, genelleme ve sürekliliği sağlamaya çalışıyoruz”(İnci öğretmen).

Öğretmenler öğretim sunarken yaşadıkları sorunları ise; fiziksel imkansızlıklar (n=3), öğrencilerin çeşitli sağlık ve davranış sorunları (n= 2), öğrenciyle geçirilen öğretim süresinin kısıtlılığı (örneğin, öğrenciyle haftada sadece bir kez çalışabilme) (n= 1), uygulanan yöntemin işe yaramaması (n=1), sınıfta performansları birbirinden oldukça farklı öğrencilerin olması (n=1) ve uygulama deneyiminin eksik olması (n=1) olarak bildirmişlerdir. Bir öğretmen ise herhangi bir sorun yaşamadığını vurgulamıştır. Öğretmenler fiziksel imkansızlıkları kendi çabalarıyla aşmaya çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca; ailelerin evde çocuklarıyla çalışmalarını sağlayarak, öğrencilerinin sorunlarını çözmeye çalışarak, etkili olmayan öğretim yöntemini değiştirerek, performansları birbirinden farklı çocuklarla bire-bir çalışarak sorunları aşmaya çalıştıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgulara ilişkin bazı örnek ifadeler şöyledir: Ahsen öğretmen “halen teori ile uğraşıyoruz, çocuğun beş duyusuna hitap etmeye çok ihtiyacımız var. Koklasın, dokunsun, işitsin, görsün. Ama maalesef fiziksel imkansızlıklar var. Hatta ve hatta okullar böyle düzenlenmemiş. Hiç yok yani birkaç legoyla, birkaç oyuncakla olacak işler değil. O yüzden yaparak yaşayarak öğretmek çok önemli. Maketlerimiz olsun isterim. Basit deneyleri yapmak

isterim", Sevim Öğretmen "olmuyorsa tekniğini değiştiriyorsun öğrenciye göre. O yöntem tutmuyorsa anında değiştirebiliyorsun", Osman öğretmen "mesela bizlerin uygulamadaki eksikliği ya da bizler öğrenciye ne vermek istediğimizi tam anlamıyla bilemediğimizde sıkıntı yaşıyoruz yoksa yöntemden kaynaklanmıyor", Nil öğretmen "öğretirken, birden kısa süreli nöbetler geçirebiliyor. Genelde ara veriyorum böyle olduğunda". Odak grup görüşmelerinde de öğretmenlerin özellikle öğretim yöntemlerini uygulama ve sınıf mevcutlarıyla öğrenci performanslarının farklılığı konularında sıkıntı yaşadıkları, " teoride gördüğümüz şeyler pratikte işe yaramıyor, sistematik öğretim yok" (Halil), "sürekli doğrudan öğretim kullanılıyor" (Gül), "öğrencilerin özür türleri çok farklı, bir öğrenciyle bir öğretmenin ilgilenmesi gerekiyor ki sınıfın düzeni bozulmasın. Bu sefer öğretmen diğerlerine yetişemiyor" (Tan) gibi ifadelerle dile getirilmiştir.

Öğretmenler etkili özel eğitim için önemli bir unsur olan materyal kullanımı konusunda da fikirlerini belirtmişlerdir. Bulgular, öğretmenlerin öğretim sunarken çeşitli öğretim materyalleri kullandıklarını, materyallerle ilişkili çeşitli sorunlar yaşadıklarını ve bazı öğretmenlerin bu sorunlarla başa çıkmak için çeşitli çözüm stratejileri geliştirdiklerini göstermektedir (Tablo 3).

Tablo 3: Öğretim Materyalleri

Kullanılan Öğretim Materyalleri	N
Teknolojik materyaller (bilgisayar, akıllı tahta, vb.)	7
Teknolojik olmayan hazır eğitim-öğretim materyalleri (kitap, tahta, hazır resimli eğitim kartları, vb.)	9
Hazır teknolojik olmayan çeşitli materyallerden geliştirilen eğitim-öğretim materyalleri (makarnaların öğretim amaçlı kullanımı, vb)	7
<b>Sorunlar</b>	
Teknolojik materyallerin az olması ya da hiç olmaması	8
Teknolojik sınıf sayısının yetersiz olması	1
Teknolojik olmayan hazır eğitim-öğretim materyalleri (kaynak kitap, vb.) az olması ya da hiç olmaması	4
Öğretim materyallerinin öğrenciler için uygun olmaması	4
Öğretim materyallerinin parçalarının eksik olması	1
Öğrencilerin öğretim materyallerini amaç dışı kullanmaları (ısırmaları, vb.)	1
Öğretim materyallerinin maliyetinin fazla olması	2
Materyalleri hazırlamak için yeterli zaman olmaması	2
<b>Çözüm Stratejileri</b>	
Öğretmenlerinin kendilerinin ve/veya ailelerinin materyalleri kendi imkanlarıyla yapmaları ya da edinmeleri	6
Materyalleri amaç dışı kullanan öğrencilere davranış problemleriyle baş etme yöntemlerinin uygulanması	1
Materyallerde bir takım uyarlamalar yapılarak materyalin çocuğa uygun hale getirilmesi	1
Stajyer öğrenciler tarafından materyal getirilmesi	1

Öğretmenlerin kullandıkları materyaller, yaşadıkları sorunlar ve geliştirdikleri çözüm önerilerine ilişkin birbirine benzeyen ifadelerinden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

"Akademik dersler esnasında kullandığım materyal daha çok bilgisayar. Çünkü bilgisayarda hem ses hem görsellik var. Çağın aracı olduğu için çocukların çok fazla sevdiği bir cihaz ... kendi geliştirdiğim materyaller var. Mesela yön materyali yaptım ... Güneş ile Ay tutulması materyali yaptım" (Ali öğretmen), "bilgisayarımız olsun, bir projeksiyonumuz olsun çok isterdim ama ... Resimli kartlardan, çeşitli hikayelerden konuyla ilgili görsel bulabildiğimiz her şeyden faydalanıyoruz. Teknoloji hariç. Hiç yok, sıfır sıfır. Laptopu getiriyorum, zaten kendimin. Ama o kadar küçük kalıyor ki. Hepsi başına doluyor. Verimsiz oluyor yani... Çocuklar parayı aktif kullanmalılar. Ama bakkal yapacak yerim yok ... alışveriş öğreteceğim yerim yok. Ben yaparak yaşayarak öğretmeliyim. Hiç unutulmayacak bir daha. Ama teoride unutacaklar" (Ahsen öğretmen), "materyal kullanımında çocuklar materyalleri anlamadıkları için ağzına alabiliyorlar. Arabanın tekerleğini ağzına alıyor, ısırma çalışıyor" (Nil öğretmen), "materyal hazırlamada ücrette giriyor işin içine, çok fazla maliyetli bir şey hazırlayamıyoruz. Evimizde bulduğumuz eşyalarla bir şeyler hazırlamaya çalışıyoruz. Bu da materyalin kalitesini düşürüyor. Bizde çok kaliteli materyallere ihtiyaç var çünkü çocuk onu yiyebilir, ısırabilir. Bu sıkıntıları yaşıyoruz" (Hülya öğretmen), "materyali hazır alsanız bile bazen o çocuğa uymuyor. Çocuğa uygun değilse ona uygun hale getirmeye çalışıyorsunuz, uyarlamalarla değiştiriyorsunuz" (İnci öğretmen), "üniversitede kendimiz yapıyorduk ama çok yoğun bir çalışma temposu olduğu için şimdi vakit ayıramıyorsunuz. Stajyerlerimiz getiriyorlar" (Zeynep öğretmen). Araştırmacı gözlemlerinde de, "öğretmenlerin en çok sıkıntı yaşadığı nokta fiziksel koşulların yetersizliği" (Alan izlenimleri tutanağı-2), "öğretmenler daha fazla materyale ihtiyaç duyuyorlar. Teknolojik materyallerin sayısı sınırlı" (Alan izlenimleri tutanağı-1). Odak grup görüşmelerine katılan öğrencilerde gözlemlerinde öğretmenlerin materyal ve okulların fiziki koşulları konularında problemler yaşadıklarını saptamışlardır. Bu konulara ilişkin örnek bazı ifadeler şöyledir: "Bu senenin başında benim staj yaptığım sınıfa materyaller geldi. Biz sevinerek açtık ... Hiç çocuklara uygun değildi. Kimse bilmiyor senin çocuğunun ihtiyacının ne olduğunu. Bence öğretmenin kendi alıp, faturalandırarak geri bildirmesi çok daha güzel gibi" (Emel), "öğretmen sayısı ile birlikte neredeyse 12 kişi oluyoruz, daracak bir alan. Çocukların mesela enerjilerini atabilecekleri bir alan olmalı, hava yağmurlu olduğu zaman çocuklar koridorda geziyor. Bir oyun odası olsa eğlenseler oynasalar, bir projeksiyon olsa, çocuklara bazen animasyon izletme anlamında bilgisayar getirmek zorunda kalıyor hoca" (Mine), "öğrencilerin istediği zaman dışarı çıkabilecek şekilde bir okul. Kapıda nöbetçi



öğrenci var ama diğer tarafta çıkış var. Mesela geçenlerde çocuğun biri almış çantasını gitmiş” (Ahmet).

### Öğretimi Değerlendirme

Katılımcı öğretmenlerden dokuzu öğretim sonrasında, öğrencinin ilerleyip ilerlemediğini, bir başka deyişle sundukları öğretimi çeşitli yöntemlerle değerlendirdiklerini belirtmişlerdir. Bu yöntemler; sınavlar, ödevler, soru-cevaplar, sözlü, gözlem, video-kayıtları incelemek, gelişim envanteri ve ölçüt bağımlı ölçü aracı olarak sıralanmıştır. Örneğin Ali öğretmen “ben yazılı sınav yapıyorum veya çocuklara sınıf içerisinde fotokopilerle ödev veriyorum veya ölçüt bağımlı bir test hazırlarsınız, ödevler verebilirsiniz. Gözlem yapıyoruz” ifadeleriyle kullandığı değerlendirme yöntemleri hakkında bilgi vermiştir. İnci öğretmen ise “öğrencilerimizin amaçları gerçekleştirip gerçekleştirmediğini öncesinde aldığımız performans kayıt tablolarını tekrar ederek, o tablolara işaretlemeleri yaparak çocuğun beceriyi gerçekleştirip gerçekleştirmediğini görüyoruz. Beceri analizlerini kullanıyoruz, video çekimleri alıyoruz, ilerlemeleri o şekilde gözlemliyoruz” cümleleriyle öğrencilerindeki değişimleri nasıl belirlediğini anlatmıştır. Bir öğretmen (Aysel öğretmen) ise haftalık planlarının arkasında bulunan BÖP değerlendirmelerini kullandığını belirtmiştir. Yedi öğretmen değerlendirme sürecinde öğrenciyle ilişkili bazı problemler yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu problemler, öğrencinin hastalık gibi nedenlerden dolayı değerlendirme için uygun olmaması, öğrencinin değerlendirme sürecinde yönergeleri almaması, video-kayıt yapıldığında öğrencinin farklı davranması, genelleme ve kalıcılıkla ilişkili problemlerin görülmesi ve öğrencinin değişken performans göstermesi olarak görülmektedir: “Problemler, kamerayı öğrencimiz görmeden sabitlersek bir yere sorun yok, kamera fark edilirse bazen farklı davranışlar sergileyebiliyorlar. Onun haricinde tekrar performans alımlarında bazen çocuğun performansı uygun olmuyor o gün o beceriyi gerçekleştirilmeye. Farklı bir güne bırakıyoruz” (İnci öğretmen). Üç öğretmen ise öğrenci sayısının çok fazla olmasının değerlendirme süreci için problem olduğunu belirtmiştir.

### Davranış Yönetimi

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin öğrencileriyle çalışırken çeşitli davranış sorunlarıyla karşılaştığını ve bu sorunlarla başa çıkmak için çeşitli çözüm stratejileri geliştirdiklerini göstermektedir (Tablo 4).

Tablo 4’de görülen sorunlar ve çözüm stratejilerine öğretmenlerin görüşlerinden örnekler bakıldığında, Ali öğretmen kendine ve etrafına zarar verici nitelikteki davranış sorunlarını ve bu sorunlara nasıl çözüm

bulduğunu şöyle ifade etmiştir: “sınıfımda bir öğrencim var. Bu kızın sürekli arkadaşına vurma davranışı var. Bu tür sorunlar olduğun zamanlar ilk başta görmezlikten gelirim çünkü dikkat çekmek istiyorum. O yokmuş gibi, bu hareketi yapmıyormuş gibi davranırım. Bu davranış devam ederse, sınıfa ödül vereceğim, ödülü bundan yoksun tutarım. Sen ders esnasında arkadaşına vurdun bu yüzden sana ödül yok. Bu davranışın en başta neden çıktığını bilmemiz gerekiyor. İlk başta bunu bulacağız, sonra görmezden geliriz. Öğrenci devam ediyorsa ödülünü keseriz, ceza veririz. Ceza nedir? Sınıfta köşede ayakta bekleme, öğle yemeğine beş dakika geç gitme cezası”. Ahsen öğretmen ise cinsel problemlere, bu problemleri çözmedeki güçlüklerine ve sınıf kontrolünün önemine şöyle değinmiştir: “Sınıf kontrolü açısından hiçbir sıkıntı yaşamıyorum. Ama öğrencilerin bireysel olarak her birinin problem davranışı var. Ergen döneme geldiklerinde çok büyük sıkıntılar var. Ailelere, çocuklara cinsel eğitim verilmesi gerekiyor. Doğrusu ben çok yetersiz kaldığımı hissediyorum. Şu an pek çok öğrencim 14 yaşındalar ve ergen oldular. Şaka yapıyoruz diye birbirlere dokunmalar, hoşla gitmeyen el şakaları var ileri boyutta. Yapılan davranışın nedenini, sonucunu, neden doğru olmadığını, bir hikayeden yola çıkarak anlatıyorum. Sonra neden yapılmaması gerektiğini anlıyorlar. Ama bunun kontrolü sıkıntılı bir şey”. Sevim öğretmen ise, “örneğin arkadaşının nefes alamayacak şekilde ağzını burnunu kapatıyor, onun dışında sınıfta gezinen vb. ama bunları sene başından beri bayağı hallettik. Zaten sürekli her şeyde pekiştireç uyguluyorum ya da ceza işlemi uyguluyorum. İkisini bir arada yani yaptıklarında pekiştireç, yapmadıklarında ceza uyguluyorum” cümleleriyle görüşlerini belirtmiştir. Zeynep öğretmen ise öğrencilerindeki problem davranışlarla baş etmek için kendisinin yöntemler geliştirdiğini bahsetmiştir ve bu durumu şu cümlelerle ifade etmiştir: “Üniversitede öğrendiklerimizin bir kısmı gerçekten yalan oluyor. Kendi yönteminizi kendiniz buluyorsunuz. Mesela davranış problemi atma, nesnelere fırlatma olan öğrencimle ben mesela kalemi yere mi attı? Bütün kalemleri yere döküp hepsini toplatarak, biktırma yöntemini kullanarak vazgeçirdim. Şu an gerçekten vazgeçti. Gözüm üzerinde dediğin zaman yapmıyor. O bağırma huyu olan çocukla çok tasvip edilebilir mi bilmiyorum ama o bağırduğunda ben daha çok bağırıyorum. Bu durumda dikkati dağılıyor, bana yöneliyor. İsteddiği yapılmadığında ağlama huyu olanda, ne kadar ağlayabiliyorsa ağlasın. Çünkü bakıyor, bir zaman sonra ne kadar ağlıyorsam ağlayayım çözümü yok bunun. Susuyor ister istemez”. Hale öğretmen ise kendini uyarıcı davranışlarla ilişkin bilgiler vermiştir: “Nesneyi döndürme, konuşmadığı halde sadece kendisine ait çıkardığı sesler, hayvan sesi olabiliyor ya da hiçbir anlama gelmeyen sesler olabiliyor. Kurbağa sesi çıkartan biri var. Nasıl söndürüyoruz, önce otistik çocukla iletişim kurmalısınız, yoksa hiçbir şeyi başaramazsınız. Örneğin; çocuk sürekli kurbağa sesi çıkarıyordu. Eğitim öğretimi en çok sekteye uğratan sorundu. Bir etkinlik

yaparken beş dakika yapmayacaksın diyerek, çalışmanın sonuna sürekli ödül koydum sevdiği şeyleri. Artık derste, çalışma sırasında yapmıyor. Boş kaldığı zamanlar veya daha serbest faaliyetlerde kullanmaya başladı”.

**Tablo 4:** Öğretmenlerin Karşılaştıkları Davranış Sorunları ve Geliştirdikleri Çözüm Stratejileri

Sorunlar	n
Kendine ve etrafına fiziksel olarak zarar verici nitelikteki davranış sorunları (vurma, saç çekme, vb.)	5
Cinsel problemler	1
Öğretim ve/veya toplumsal yaşantı sürecine zarar verici nitelikteki davranış sorunları (sınıfta gezinme, ağlama, ödev yapmama, sorumluluk almama, vb.)	9
Kendini uyarıcı davranışlar (ıslık çalma, dolabın kapalı rafına girme, nesne döndürme, vb.)	2
Çözüm Stratejileri	
Çocuğun özelliğine, davranışına ve davranışının nedenine göre davranış değiştirme yöntemi (görmezden gelme, ceza, çevresel uyaranları değiştirme, sınıf kontrolü, pekiştirme) seçip, uygulama	9
Davranış sorunu oluşunca, derse veya etkinliğe ara verme ya da başka bir etkinliğe geçme	3
Kendi yöntemlerini uygulama	1

Öğretmenler davranış yönetimi için kullandıkları çözüm stratejilerinin etkililiğine yönelik görüşlerde de bulunmuşlardır. Dört öğretmen kullandıkları çözüm stratejilerinin davranış problemlerinde işe yaradığını, altı öğretmen ise bazen işe yararken bazen yaramadığını belirtmiştir. Örneğin, Ali öğretmen “öğretmenin kullanacağı yöntemler vardır. Başarılı olduğumuzda oluyor olmadığımızda oluyor”, Nil öğretmen “sistemati yaparsak çoğunlukla işe yarıyor pekiştirmeler ya da görmezden gelmeler”, Hülya öğretmen “şimdi eğitimlerin sonunda baktığımız zaman çocukta ilk baştaki ağlama problemleri bitti. Yerinde oturma ve dikkatini yönlendirme süresi arttı ama her çocukta olmadı”. Ayrıca, aile katılımı temasında da vurgulanacağı üzere, öğretmenlerin altısı problem davranışların çözümünde aile işbirliğinin önemini vurgulamış ancak davranış problemlerinin çözümünde aile ile pek de işbirliği yapamadıklarını, dolayısıyla davranış problemlerinin ya çözülemediğini ya da okulda çözülsün bile evde devam ettiğini vurgulamışlardır. Araştırmacı günlüklerinde ve odak grup görüşmelerinde de öğrencilerdeki davranış sorunlarına ve davranış sorunlarıyla baş etmede öğretmenlerin güçlük yaşadıklarına dair ifadeler bulunmaktadır: “Ancak dikkatimi çeken bir durum da öğretmenin problem davranışları ile başa çıkmada zorlanması. Yönerge almayan çocukları etkinliklere dahil edemediğini gözlemledim” (Araştırmacı günlüğü 5). “sadece ceza yoluyla. Problem davranış gerçekleşiyor, ceza, olay bu. Onun dışında yok”, “Davranış problemi olan bir çocuk var ama hoca sınıftayken kesinlikle kimuldamaz. Ses tonunun aşırı yüksek

olması çok etkili diye düşünüyorum. Kesinlikle o sınıfta yokken bütün davranış problemleri ortaya çıkıyor. Bir tanesi ayakkabısını fırlatıyor, tükürüyor, bunu çok fazla yaptıği zaman büyük öğrencilerin sınıfına gönderiyor ceza olarak. Bu tür yöntemler” (Levent, Gül, odak grup görüşmesi).

#### Aile Katılımı

Özel eğitimin önemli unsurlarından birisi olan aile katılımı kapsamında, öğretmenler aile katılımını, işbirliğini arttırmak amacıyla çeşitli çalışmalar yaptıkları belirtmişlerdir. Bu çalışmalarında da çeşitli sorunlar yaşadıklarından ve bu sorunlarla başa çıkmak için çeşitli çözüm stratejileri geliştirdiklerinden bahsetmişlerdir. Bu konuya ilişkin bulgular Tablo 5’de görülmektedir. Öğretmenlerin aile katılımı amaçlı gerçekleştirdikleri çalışmalara ve bu çalışmalarda karşılaştıkları sorunlara ilişkin örnek ifadeleri şöyledir: “Bizim sene başında veli toplantılarımız, ailelerimizle birebir görüşürüm. Ailelerden de aynı şekilde beni aramalarını, çocuklarının durumlarını sormalarını isterim. Tutarlılık, maalesef bu çok büyük bir eksikliğimiz. Aile öğretmen arasında işbirliği çok önemli. Bu işi çok güzel yapan veliler de gördüm, hiç okula gelmeyen velilerde gördüm” (Ali öğretmen), “aileye telefon ediyorum, rehberlikteki arkadaşlarımızdan yardım istiyoruz, sıkıntıda olduğumuz konularda aile eğitimi verilmesi konusunda çalışma yapıyorlar” (Ahsen öğretmen), “aileye dönem sonunda öneriler yazıyoruz. Gelişim raporlarımız var, ders ders yazıyoruz. Eve ödevlendirme yapıyoruz onların işine girme için. Ama defterlerin yarısı yırtık bir şekilde bize geri dönüyor. Yaptıramıyoruz diyorlar” (Aysel öğretmen). Katılımcı öğretmenler işbirliğinde yaşadıkları sorunları aşmaya yönelik görüşlerinden bir örneğe şöyledir: “Eğitim sürecinde karşılaştığımız problemler aile ile işbirliği. İki farklı çözüm üretmeye çalıştık. İki farklı aile eğitimi veriyoruz. Birincisi bireysel aile eğitimi. Birebir çocuğun dersinden sonra gerçekleştirdiğimiz 20 dakikalık bir süre, çocuğun performansına uygun şu amaçlar çalışıldı, bunu bu şekilde çalışacağız diye uygulamalı olarak gösteriyoruz. İkincisi de grup şeklinde yaptığımız aile eğitimleri, velilerimizle ortak bir amaç belirliyoruz, birebir ders içi uygulamalarla bu durumu aşmaya çalışıyoruz. Mesela benim çocuğum oyun oynamıyor şeklinde geldi anne. Bir yönlendirme yaptık, çekim almasını istedik, çekimle ilgili problemler çıktı kameramız yok, bilmem nemiz yok, kaçmaya döndü iş. En son çözüm olarak dersin 15 dakikasında aileyi derse alıp, sınıfta kendisinin oyun oynamasını söyledik. Baktık aile oyun oynamayı bilmiyor. Birlikte oynamaya başladık, aile izledi, aile oynadı biz izledik. Videolar gelmeye başladı. Kendisi oynayamadığı için kaçıyormuş çekimlerden. Bu işi aştık ve şu anda gayet güzel çocuğuyla oyun oynuyor. Çocuğuyla iletişime geçmiş bir ailemiz oldu” (İnci öğretmen). Araştırmacılar da günlüklerinde ve gözlemlerinde aile işbirliğindeki bazı güçlükler yer vermişlerdir. Örneğin “Bu sınıfta öğrenci ödevlerini

incelemek istedim. Öğretmenimiz eve ödev vermediğini belirtti. Öğretmen ailelerin evde çocuğa faydalı olalım, derken daha çok yıpratıklarını söyledi. Evde ailesiyle güzel vakti geçirsün, öğreneceği şeyleri okulda öğrensün mantığındalar. Kısmen hak verdim ama ailelere öğretilirse pek ala başarılı olabilirler. Gerçi öğretmenimizin söylediğine göre bazı çocukların aileleri de zihinsel yetersizliğe sahipmiş. Bu durumda iş biraz daha karışık hal alıyor.” (Araştırmacı günlüğü-7), “aileler çocuklarını okula göndermenin dışında okul ile işbirliği içine girmiyorlarmış. Öğretmenlerin en yoğun şikayeti bu konuda.” (Araştırmacı günlüğü-8). Odak grup görüşmelerinde de, yukarıdaki bulguları destekleyici bir şekilde aileyle işbirliğinin önemi ve bu konudaki gözlemler vurgulanmıştır: “Bireysel ders saatlerinin sonunda staj hocam her çocuğun velisiyle bireysel olarak görüşüyor” (Selim), “bir kere görmedim ben, gelip de hocam ne yapıyorsunuz, biz evde ne yapalım, aileler kesinlikle danışmıyorlar” (Mine).

Tablo 5: Aile Katılımı

Aile Katılımı Amaçlı Çalışmalar	N
Çeşitli amaçlara hizmet eden (bilgilendirme, vb.) bireysel görüşmeler yapma	9
Çeşitli amaçlara hizmet eden (bilgilendirme, vb. ) veli toplantıları yapma	4
Rehberlik servisinin çalışmalar (seminerler, vb. ) yapması	3
Telefon görüşmeleri yapma	4
Bireysel ve/veya grup olarak uygulamalı eğitim verme	3
Ödev defterleri hazırlama	1
Geziler yapma	1
Aile ziyaretleri yapma	1
Dönem sonunda gelişim raporlarına her ders için öneri yazma	1
<b>Sorunlar</b>	
Ailelerin çeşitli nedenlerle (bilinçsiz olmaları, umutsuz olmaları, korumacı yaklaşım, beklenti düzeylerinin az ya da çok olması, durumu kabullenmeme, vb.) işbirliği yapmamaları ya da az yapmaları	8
Görüş belirtilmemiş	2
<b>Çözüm Stratejileri</b>	
Ailelerle işbirliğini artırma amaçlı bireysel ve/veya grup görüşmeleri yapılması	6
Ailelerin ihtiyaçlarına yönelik uygulamalı eğitim verilmesi	1
Ev ziyaretleri yapılması	1
Görüş belirtilmemiş	2

### Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen yeterlikleri teması, öğretmenlerin öz-yeterlikleri, öğretmenlerin eğitsel ihtiyaçları ve öğretmenlerin kendilerini geliştirme çabaları olarak üç alt-temaya ayrılarak incelenmiştir.

**Öğretmenlerin Öz-yeterlikleri:** Katılımcı öğretmenler kendilerini şu konularda yeterli gördüklerini belirtmişlerdir: (a) sınıf yönetimi ve davranış sorunlarıyla baş etme (n=6). “Mesela çok iyi bir sınıf

yönetimim olduğunu düşünüyorum, hiç sıkıntı yaşamadım”(Ahsen öğretmen), “davranış kontrolü konusunda yeterli olduğumu düşünüyorum” (İnci öğretmen). (b) beceri ve/veya kavram öğretimi (n=9). “Beceri öğretimlerinde ve kavram öğretimlerinde sıkıntımız yok, yeterli olduğumu düşünüyorum” (İnci öğretmen),(c) BEP (n=1). “BEP’de kendimi çok yeterli görüyorum” (Nil öğretmen),(d) kendisinin iletişim becerileri (n=1). “Alanımla ilgili kendimde yeterli gördüğüm tek şey iletişim, çok iyi kullanıyorum. Özellikle aile eğitimlerinde kullanmış olduğum iletişim ailelerin kendilerini bana çok iyi açmalarına sebep oluyor” (Hülya öğretmen), (e) materyal hazırlama (n=1). “Materyal hazırlama konusunda çok güveniyorum, yeterli görüyorum” (Hülya öğretmen)

**Öğretmenlerin Eğitsel İhtiyaçları:** Öğretmenler kendilerinde geliştirmek istedikleri, eğitsel ihtiyaçları olduklarını düşündükleri alanları şöyle ifade etmişlerdir: (a) cinsel eğitim (n=5). “Cinsel eğitim dersi görebilirdik ve bu konuda kendimi gerçekten yetersiz görüyorum” (Nil öğretmen), “üniversitemizde en büyük eksikliklerden biri cinsel eğitim verilmemesi.” (Zeynep öğretmen). (b) çeşitli konularda (davranış problemleriyle baş etme, vb.) uygulamalı eğitimler (n=4). “Bizim her anlamda yenilenmeye, tazelenmeye ihtiyacımız var. Bir kere davranış problemleri çok önemli, teorik veriliyor, hep vakalar üzerinden gidilse. Teorisi olmasın, pratik ortamda nasıl uygulandığına ihtiyacımız var” (Ahsen öğretmen), (c) otizm (n=3). “Otizm seçmeli dersti, zorunlu olmasını isterim. Çok büyük bir eksiklik. Dil ve iletişim ders olarak aldık ama daha çok üzerinde durulmalı. Çok zor bir alan” (Sevim öğretmen), “üniversitede mesela otizm dersimiz vardı bizim ama çok genel geçti. Otistik çocuğa nasıl davranılır, eğitim nasıl verilir, bunu daha geniş görebilirdik veya otizm dersi kesinlikle konması gerekiyordu. Mesela ben OÇİDEP’i mezun olduktan sonra bir seminerde öğrendim” (Nil öğretmen),(d) dil ve iletişim becerilerinin öğretimi (n=2). “Dil ve iletişim” (Sevim öğretmen),(e) drama ve oyun öğretimi (n=1). “Kendimi geliştirmek istediğim drama eğitimi, ayrı ders olarak okutulması gerektiğini düşünüyorum, drama eğitimi, oyun öğretimi gibi” (İnci öğretmen), (f) işitme engelli öğrencilerle çalışma (n= 1). “İşitme engelli çocuğa eğitim konusunda kendimi yetersiz görüyorum” (Nil öğretmen), (g) gelişim testleri uygulama (n= 1). “Birçok gelişim testi var ama biz bunların sadece birkaçını kullanabiliriz, onun dışındaki gelişim testlerini kullanma hakkım yok. Bunlara ihtiyacımız var, öğrenmek isterim” (Hülya öğretmen).

Araştırmacı günlükleri ve gözlemlerinde de “öğretmenlerin kaygılarının ve sorunlarının olduğu görülmüştür. Öğrencilerin cinsel gelişim sırasında yaşanan sorunlar konusunda kendilerini yetersiz hissettikleri gözlemlenmiştir” (Alan izlenimleri tutanağı-2), “ayrıntılı değerlendirme ölçeklerinin kullanımına ilişkin yeterli bilgiye

sahip olmadıkları izlenimindeyim. Üniversitede öğretilen teorik bilgilerin pratikte uygulanmasında sıkıntılar olduğu vurgulanmaktadır. Öğretmenlerin en önemli ihtiyaçları bilgilerini tazelemektir” (Alan izlenimleri tutanağı-1) gibi ifadeler göze çarpmaktadır. Odak grup görüşmesi yapılan öğrenciler de öğretmenlerin özellikle uygulama ağırlıklı seminerlere, hizmet-içi eğitimlere ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir.

**Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirme Çabaları:** Öğretmenler kendilerini mesleki olarak geliştirmek için çeşitli çalışmalar yaptıklarını bildirmişlerdir. Bu çalışmalar şöyledir: (a) seminer, kongre ve konferans gibi etkinliklere katılma (n= 7). “Mesleki olarak kendimi geliştirmek için seminerlere, kongrelere katılmaya çalışıyoruz. Sertifika programlarına katılmaya çalışıyoruz” (İnci öğretmen), (b) üniversitedeki hocalarla iletişim kurma (n=1). “öğretmenlerimle üniversitedeki, iletişim halindeyim, problemlerimi onlarla paylaşıyorum” (Sevim öğretmen), (c) eğitim-öğretim videoları gibi teknolojik kaynaklardan faydalanma (n= 5). “yurt dışındaki öğretim videolarını izliyorum” (Sevim öğretmen), (d) makale ve kitap okuma (n=3). “Bulduğum makaleleri okuyorum” (Sevim öğretmen), (e) okul öncesi gibi farklı alanlarda kendini geliştirme (n= 1). “Okul öncesinden yararlanıyorum, kendimi geliştirmeye çalışıyorum” (Zeynep öğretmen), (f) daha deneyimli meslektaşlardan faydalanma (n= 1). “Arkadaşlarımızın deneyiminden faydalandım, onların rehberliğine, bilgisine başvurarak” (Osman öğretmen). Bir öğretmen ise son yıllarda herhangi bir şey yapmadığını belirtmiştir.

#### Öğretmenlerin Etkili Özel Eğitim İçin Önerileri

Son olarak, katılımcı öğretmenler özel eğitimin etkili olması için çeşitli önerilerde bulunmuşlardır. Bu öneriler şöyledir: (a) alanda gerçekleştirilen araştırmaların sonuçları hakkında öğretmenlerin bilgilendirilmesi (n=1). “İnternette olduğunca takip etmeye çalışıyoruz ama her öğretmenin mail adresinde güncellense bilgiler. Şu araştırma yapılmış otizmle ilgili öğretmenlere gönderilse. Otistiklerle çalışmak gerçekte çok zor. Eve gittiğimizde sürekli aynı şeyleri tekrar ettiğimizden dolayı beynimiz dönmeye başlıyor. Sürekli aynı sesleri duyduğumuz için müzik bile dinlemek istemiyoruz. Belki araştırmaya çok fazla vaktimiz olmasa bile yapılan araştırmalar birileri tarafından derlenip gönderilse çok çok iyi olur” (Aysel öğretmen), (b) özellikle uygulama ağırlıklı eğitimlerin düzenlenmesi (n=3). “Şimdi seminerler falan düzenleniyor ama ben bu seminerlerin çok etkili olduğuna inanmıyorum. Çünkü ne oluyor? Kimi insanlar video kullanıyor ama düz anlatım yapan var. Bu düz anlatımlar yapanlar boş geçebiliyor açıkçası. Ama videolarla, örnek olaylarla desteklendiğinde çok daha etkili oluyor. Zihin engelli nedir? İşte davranış problemleri nedir? Bildiğimiz şeylerin tekrar tekrar anlatılması tarzında. Başka şeylerden bahsedin

bize. Bizim göremediğimiz, bizim bakmadığımız taraftan bakın ve bize yeni şeyler sunun” (Zeynep öğretmen), (c) özel eğitim öğretmeni açığının sertifika gibi yollara başvurulmadan giderilmesi (n=1). “Bu alanda birazcık daha fazla personelin yetiştirilmesi gerekiyor. Sertifika programlarıyla olmayacağını düşünüyorum, uygulamanın eklenmesi gerekiyor. Çünkü üç aylık beş aylık sertifika programlarıyla bir şeyleri yürütmeye çalışıyorlar. Uygulamaya daha çok yer verilerek, daha çok personelin yetiştirilmesi, bu alanın kalitesinin artırılması gerektiğini düşünüyorum” (İnci öğretmen), (d) okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesi (n=2). “Şu an okulumuzun fiziki alan yeterliliği yok. Daha uygulamaya dönük çalışmalar yapmak için ortam isterdim” (Nil öğretmen), (e) materyal ihtiyacının karşılanması (n=2). “Materyal olsa çok daha yaratıcı şeylerde çıkarabiliriz ortaya” (Zeynep öğretmen), (f) erken çocukluk eğitimine yönelik çalışmaların yapılması (n=1) “Engelli çocuklar çok erken belirlensin. EÇEM (Erken Çocukluk Eğitim Merkezi) açıldı buraya. Çok önemli ama oraya ulaşamayan kaç aile var. Bir alan taraması yapılırsa, hizmet almayan kimler var tespit edilse, çok erken müdahale edilebilse, çok farklı olur her şey” (Ahsen öğretmen), (g) öğretmenlere yüksek lisans olanaklarının tanınması (n=1). “umarım yüksek lisans gelir faydalanırız, çok istiyorum” (Sevim öğretmen), (h) lisans derslerinin yeniden gözden geçirilmesi (n= 2). “Lisansda cinsel eğitime, OÇİDEP’e, dil-konuşmaya bence daha fazla yoğunlaşılması gerekiyor” (Nil öğretmen), (i) lisans derslerinde uygulamaya ağırlık verilmesi (n=2). “Okulda öğretilenler çok fazla teorik kalıyor” (Zeynep öğretmen), (i) üniversitelerde staj programının daha yoğun ve farklı yetersizlik gruplarını da içerecek şekilde yapılması (n=2). “stajın yetersiz olduğunu düşünüyorum. Daha yoğun olabilir” (Hale öğretmen), (j) meslektaşların paylaşım toplantıları yapması (n=1). “Birliklerini paylaşabilir, biz yapıyoruz seminer dönemimde. Bilimsel makaleleri her gün birimiz ele alıyor, inceliyor, anlatıyor” (Aysel öğretmen). Gözlem ve odak grup görüşmelerindeki “üniversitelerde daha uygulamaya dönük alıştırmalara yer verilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Hizmet-içi eğitimlerinin daha işlevsel hale getirilerek öğretmenlerin bilgi ve yeterliklerinin artması hedeflenebilir” (Alan izlenimleri tutanağı-1) gibi ifadeler de yukarıdaki bulguları desteklemektedir.

#### Tartışma

Bu vaka araştırmasında, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları incelenmiştir. Araştırmanın katılımcısı öğretmenler, BEP geliştirmek için öncelikle öğrencilerin performans düzeyini çeşitli yöntemlerle belirlediklerini ve bu doğrultuda BEP hazırladıklarını belirtmişlerdir. BEP sürecinde yaşadıkları çeşitli sorunların (performans düzeyini belirlemek için öğrenciyi okul dışı ortamlarda gözleyememe, vb.) bazılarını kendileri çözüm bulmaya

çalışmalar da, yaşadıkları sorunları tamamıyla çözemedikleri görülmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin, BEP hazırlama sürecindeki aşamaları (örneğin, performans alımı) bildiklerini ancak örgütsel bir takım sebeplerden (örneğin, BEP ekibi oluşturulamaması, sınıfların kalabalık olması) dolayı yaşadıkları sorunları çözmede, kendi mesleki yeterliklerinin ve çabalarının (örneğin, okul dışı gözlemleri video kayıtlarıyla gerçekleştirmek) bir dereceye kadar etkili olabildiğini düşündürmektedir. Bu bulgular, BEP hazırlama sürecinde yaşanan benzer sorunları vurgulayan ve öğretmenlerin yaşadıkları sorunları çözmede eğitsel desteklere ve örgütsel düzenlemelere ihtiyaçları olduğunu vurgulayan araştırma bulgularıyla tutarlıdır (Bülbül, 2010; Ergenekon, 2005; George ve diğ., 1995; Mehrenberg, 2013).

Araştırmanın diğer bulgusu, öğretmenlerin öğretim sunarken öğrencinin özelliğine ve/veya öğretilen beceriye göre çeşitli öğretim yöntemleri (yanlızsız öğretim, vb.) kullandıklarını, ayrıca bazı öğretmenlerin oyun, drama ve görsel kullanımı gibi unsurları öğretimlerine kattıklarını göstermektedir. Ancak, öğretmenlerin sadece bir tanesi genelleme ve kalıcılık çalışmalarına yer verdiğini belirtmiştir. Öğretmenlerin alanyazında vurgulanan ve özel gereksinimli öğrenciler için etkili olduğu belirtilen yöntemleri (yanlızsız öğretim, uygulamalı davranış analizi, vb.) (Tekin-İftar ve Kırcalı-İftar, 2012) kullandıklarını ifade etmeleri, nitelikli öğretmen ve etkili özel eğitim bağlamında sevindirici bir bulgudur. Ancak, bu öğrencilerin özellikle genelleme ve kalıcılık sorunları olduğu (Tekin-İftar, 2009) göz önüne alındığında, genelleme ve kalıcılığa daha önem verildiğinde; eğitimlerin etkililiğinin artacağını akla getirmektedir. Ayrıca, öğretmenler öğretim sunarken yaşadıkları sorunları; fiziksel imkansızlıklar, öğrencilerin çeşitli sorunları, öğrenciyle geçirilen öğretim süresinin kısıtlılığı, sınıfta performansları oldukça farklı öğrencilerin olması ve uygulama deneyimlerinin eksik olması olarak bildirmişlerdir. Öğretmenler bu sorunları kendi çabalarıyla (örneğin, performansları birbirinden farklı çocuklarla bire-bir çalışarak) aşmaya çabaladıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgu, yaşanan sorunların aşılabilmesi ve nitelikli bir eğitim sunulabilmesi için daha profesyonel desteklerin (örneğin, uygulama deneyimlerini artırıcı hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimler, fiziksel imkanlarının iyileştirilmesi) sunulması gerektiğini akla getirmiştir. Nitekim alanyazındaki diğer araştırmaların bulguları da, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin öğretim sunarken çeşitli güçlükler yaşadıklarını ve bu güçlüklerle baş edebilmeleri için gerek hizmet öncesi ve hizmet-içi destekler gibi eğitsel

konularda, gerekse farklı konularda (fiziksel koşulların iyileştirilmesi, vb.) profesyonel desteklere ihtiyaçları olduğunu vurgulamaktadır (örneğin; Berry ve diğ., 2011; Ergül ve diğ., 2013). Bulgularda katılımcıların öğretim sunarken teknolojik ve teknolojik olmayan materyallerden yararlandıkları ancak çeşitli sorunlar yaşadıkları (örneğin, özellikle teknolojik materyallerin az olması ya da hiç olmaması nedeniyle bu materyalleri kendi imkanlarıyla temin etmeleri) görülmektedir. Özel eğitim alanında öğrencilerin gelişimleri için uygun materyallerin sağlanması önem bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda, diğer araştırma bulgularınca da desteklendiği üzere öğretmenlerin yaşadıkları materyal sorunları çözülmesi gereken önemli bir konudur (örneğin, Athanasiadis ve Syriopoulou-Delli, 2010; Ergenekon, 2005).

Öğretmenler öğrencilerin gelişimini alanyazında da vurgulanan çeşitli yöntemlerle (sınav, vb.) değerlendiklerini bildirmişlerdir (örneğin, Manning ve diğ., 2009). Bu bulgu benzer araştırmalarda da görüldüğü üzere (örneğin, Ergenekon, 2005) öğretmenlerin bu konuda mesleki yeterliğe sahip olduğunu düşündürmüştür. Ayrıca, değerlendirme sürecinde öğrenciyle ilişkili bazı problemler (yönergeleri almaması, genelleme güçlükleri, vb.) yaşadıkları bulgular arasındadır. Alanyazında da öğretmenlerin değerlendirme yaparken; zaman sınırlılığı, genelleme yapamamaları gibi nedenlerden dolayı sorunlar yaşadıkları vurgulanmıştır (örneğin, Bülbül, 2010).

Ayrıca, alanyazındaki diğer araştırmalarda da vurgulanan çeşitli davranış sorunlarının(kendine zarar verme, vb.) bu araştırmadaki öğretmenlerce de belirtildiği görülmüştür(Acar, 2000; Ergenekon; 2005; Güleç-Aslan, 2013). Ayrıca, öğretmenlerin çoğunluğunun bu sorunlarla başa çıkmak için çeşitli davranış değiştirme yöntemlerini(görmezden gelme, vb.) kullandıkları görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı uyguladıkları yöntemlerin işe yaradığını, bir kısmıysa bu yöntemlerin bazen sonuç verdiğini belirtmişlerdir. Bu bulgular alanyazındaki araştırma bulgularınca desteklenmektedir (örneğin; Acar, 2000; Berry ve diğ., 2011; Vuran ve diğ., 2003). Bulgular, öğretmenler her ne kadar çeşitli davranış değiştirme yöntemleri kullansalar da, bu yöntemlerin daha etkili olması için davranış değiştirme konularında daha yeterli olmaları, farklı davranış değiştirme tekniklerine (seçim yapma, sembol pekiştirme vb.) yer vermeleri gerektiğini ve bu konularda eğitimlere ihtiyaçları olduğunu düşündürmüştür. Nitekim, diğer araştırmaların bulguları da öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimlerle bu konudaki yeterliklerinin artmasını

vurgulamaktadır (örneğin; Berry ve diğ., 2011; Ergül ve diğ., 2013; Güleç-Aslan, 2013).

Araştırmada öğretmenlerin özel eğitimin etkililiğini arttırmada önemli bir unsur olan aile işbirliğini sağlamada önemli çalışmalar yaptıkları görülse de, bu çalışmaların daha çok bireysel görüşmeler ve toplantılar şeklinde olduğu göze çarpmaktadır. Bu bulgu, öğretmenlerin aile katılımını arttırmak için alanyazında önerilen diğer yöntemlere de (ev gözlemleri, vb.) ağırlık vermelerinin aile işbirliğini arttırabileceğini düşündürmüştür (Cavkaytar ve Özen, 2010; Varol, 2007). Ayrıca, alanyazında aile katılımının önemini vurgulayan araştırma bulgularıyla tutarlı olarak, öğretmenlerin ailelerle ilişkili nedenlerden (bilinçsiz olmaları, vb.) dolayı, aile işbirliğinde sorunlar yaşadıkları görülmektedir (Ayhan, 2005; Ergenekon, 2005; George ve diğ., 1995). Bu bulgu, ilgili kaynaklarda da vurgulandığı üzere, öğretmenlere ve ailelerle ilgilenmesi gereken diğer uzmanlara (örneğin, rehber öğretmenler) bu aileleri eğitime nasıl katabileceklerine dair yol gösterici eğitimler sunulmasının gerektiğini akla getirmektedir (Berry ve diğ., 2011; Ergenekon, 2005; Ergül ve diğ., 2013).

Araştırmanın diğer bulguları doğrultusunda, öğretmenlerin kendilerini beceri ve/veya kavram öğretimi ile sınıf yönetimi ve davranış sorunlarıyla baş etme konularında daha yeterli gördükleri anlaşılmaktadır. Alanyazında da belirtildiği üzere, özel eğitim öğretmenlerinin sadece bu alanlarda değil, yeterli olmaları beklenen diğer alanlarda (BEP, vb.) mesleki yeterliklerinin artması nitelikli bir özel eğitimi getirecektir. (örneğin, Cora, 1997; Zions, Shellady ve Zions, 2006). Ayrıca, öğretmenler özellikle cinsel eğitim ve otizm başta olmak üzere, dil ve iletişim becerilerinin öğretimi, drama ve oyun öğretimi, işitme engelli öğrencilerle çalışma, gelişim testleri uygulama konularında kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir. Ek olarak, uygulama becerilerini geliştirecek uygulamalı eğitimlere ihtiyaçları olduğunu da vurgulamışlardır. Diğer araştırmaların bulgularında da, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin benzer konularda teorik ve uygulamalı eğitimlere ihtiyaçları olduğu vurgulanmaktadır (örneğin, Berry ve diğ., 2011; Ergül ve diğ., 2013; Manning ve diğ., 2009; Mehrenberg, 2013). Bulgular, öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için çeşitli çalışmalar (seminer katılımı, vb.) yaptıklarını göstermektedir. Bu, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için kendi imkanları doğrultusunda çaba gösterdiklerini belirten sevindirici bir bulgudur. Ancak, öğretmenlerin etkili özel eğitim bağlamında önerilerinde de belirttikleri gibi, mesleki yeterliklerini arttırmaya dönük, özellikle

uygulamaya dayalı hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimlerin düzenlenmesi, lisans eğitimlerinde uygulamaya ağırlık verilmesi gibi konulara önem verilmesi gerekmektedir. Nitekim alanyazındaki araştırmaların bulgularında da, öğretmenlerin yeterliklerini arttırmaya dönük bu tür çalışmaların önemine değinilmektedir (örneğin, Kodak, 2006; Mehrenberg, 2013).

Bu araştırma özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunlarını ve ihtiyaçlarını dile getirmelerine aracılık eden ve konuyu çok yönlü olarak, farklı veri kaynaklarından elde edilen bilgiler çerçevesinde inceleyen nitel bir araştırma olması bakımından alanyazına katkılar getirebilecektir. Ayrıca, nitelikli öğretmen yetiştirme bağlamında hangi konulara ağırlık verilmesi gerektiğiyle ilgili çeşitli kurumlara (üniversiteler, M.E.B.) yol gösterici nitelik taşımaktadır. Ancak, yöntem gereği küçük örnekleme var olan durumu derinlemesine inceleyen pek çok vaka çalışmasında olduğu gibi, bu araştırmanın yürütüldüğü ilde bulunan özel eğitim devlet okullarındaki, gönüllü on öğretmenle sınırlı olduğu unutulmamalıdır. Araştırma doğrultusunda uygulamaya dair öneriler şöyledir: (a) İlgili kurumlar (üniversiteler, M.E.B.) nitelikli öğretmen yetiştirme bağlamında öğretmen ihtiyaçlarından hareket ederek varolan hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimlerde çeşitli yenilikler (uygulamalı eğitimler, ders içeriklerinin gözden geçirilmesi, yeni dersler eklenmesi, staj programlarının yeniden yapılandırılması, vb.) gerçekleştirebilirler. Ayrıca, ihtiyaçlar doğrultusunda yeni eğitim programları düzenleyebilirler, (b) özel eğitim alanında çalışan öğretmenlere uygulamalarında faydalanabilecekleri ve kendilerini geliştirmeleri sağlayacak kaynaklar (kitaplar, video kayıtları, bilimsel araştırma sonuçları, vb.) sunulabilir, (c) öğretmenlerin çalışma ortamları ve koşulları ihtiyaç ve sorunları göz önüne alınarak iyileştirilebilir, (d) öğretmenlerin kendilerini geliştirmeleri için çeşitli imkanlar (uzaktan lisansüstü eğitim programları, vb.) sunulabilir, öğretmenlerin bu tür çabaları teşvik edilebilir, (e) özel eğitim öğretmenlerinin iş yükleri azaltılabilir. Örneğin, çeşitli konularda (BEP hazırlama, evrak işleri, vb.) uzman desteği sağlanabilir, (f) aile işbirliğini arttırmak ve böylece öğretmenlerin yaşadıkları sorunları azaltmak, etkili bir özel eğitim sunmalarını kolaylaştırmak için ailelere yönelik çeşitli sistemler geliştirilebilir. Örneğin, okullarda ailelere yönelik sistematik eğitimler belirli bir ekip tarafından yürütülebilir, (g) özel eğitim öğretmeni yetiştirme doğrultusundaki hizmet öncesi ve hizmet-içi eğitimlerde disiplinlerarası çalışmalara ağırlık verilerek, öğretmenlerin ihtiyaç duydukları konularda (örneğin,

drama eğitimi) yeterlikleri sağlanabilir, (h) ekip çalışmasının uygulamada etkin olarak sağlanması için ilgili kurumlarca çeşitli önlemler (örneğin, okullara belirli konularda uzmanların atanması, çeşitli alanlarda gezici uzmanların görevlendirilmesi) alınabilir. İleride gerçekleştirilebilecek araştırmalara yönelik öneriler ise şöyle sıralanabilir: (a) daha fazla katılımıyla araştırma yinelenabilir, (b) öğretmenler dışında, özel eğitim alanında görev yapan diğer meslek elemanlarının (idareciler, öğretim üyeleri, vb.) sorunları incelenebilir, (c) lisansı özel eğitim bölümü olan ve olmayan öğretmenlerin sorun ve ihtiyaçlarının farklılaşmış farklılaşmadığına yönelik nitel ve nicel araştırmalar gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

- ACAR, Ç. (2000). Zihin özürü çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sınıflarında karşılaştıkları problem davranışlarla ilgili görüş ve önerileri, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- ATHANASİADİS, I. & SYRİOPOULOU-DELLİ, C. K. (2010). Training and motivation of special education teachers in Greece. *Review of European Studies*, S. 2 (1), 96-101.
- AYHAN, B. (2005). Eğitim programları ve öğretim anabilim dalı mezunu olup zihin engelliler öğretmenliği yapan öğretmenlerin sınıf içi etkinlikler sırasında karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Programları ve Öğretimi Anabilim Dalı.
- BAŞARAN, I. (2001). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları. *Ege Eğitim Dergisi*, S. 1 (1), 41-53.
- BOGDAN, R.C. & BIKLEN, S.K. (1992). *Qualitative Research for Education to Theory and Methods*. Boston: Allyn and Bacon A Division of Simon & Schuster Inc.
- BERRY, A. B., PETRİN, R. A., GRAVELLE, M. L. & FARMER, T. W. (2011). Issues in special education teacher recruitment, retention, and Professional development: Considerations in supporting rural teachers. *Rural Special Education Quarterly*, S. 30 (4), 3-11.
- BİLLINGSLEY, B. S. (2004). Promoting teacher quality and retention in special education. *Journal of Learning Disabilities*, S. 37 (5), 370-376.
- BOE, E. E., SHİN, S. & COOK, L. H. (2007). Does teacher preparation matter for beginning teachers in either special or general education? *The Journal of Special Education*, S. 41 (3), 158-170.
- BROWNELL, M. T., SİNDELAR, P. T., BİSHOP, A. G., LANGLEY, L. K. & SEO, S. (2002). Special education teacher supply and teacher quality: The problems, the solutions. *Focus on Exceptional Children*, S. 35 (2), 1-16.
- BÜLBÜL, K. (2010). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin ölçme ve değerlendirme yeterlikleri, karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- CAVKAYTAR, A. & ÖZEN, A. (2010). Aile katılımı ve eğitimi. G. Akçamete (Ed.). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- CORA, N. (1997). Zihin engellilerin eğitimi alanında çalışan öğretmenlerin yeterlik düzeylerinin belirlenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Bolu: Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- DEDEOĞLU, S., DURALI, S. & TANRIVERDİ KİŞ, A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, S. 5 (1), 47-55.
- ERGENEKON, Y. (2005). *İşe yeni başlayan zihin özürü öğretmenlerinin mesleki sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunları gidermeye yönelik önerilerin geliştirilmesi* (No.1622). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- ERGÜL, C., BAYDIK, B. & DEMİR, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, S. 13(1), 499-522.
- EVANS, C., WILLIAMS, J. B., KING, L. & METCALF, D. (2010). Modeling, guided instruction, and application of UDL in a rural special education teacher preparation program. *Rural Special Education Quarterly*, S. 29 (4), 41-48.
- GEBBİE, D. H., CEGLOWSKI, D, TAYLOR, L. K. & MİELS, J. (2011). The role of teacher efficacy in strengthening classroom support for preschool children with disabilities who exhibit challenging behaviors. *Early Childhood Education Journal*, S. 40 (1), 35-46.
- GEORGE, N., GEORGE, M. GERSTEN, R. & GROSENİCK, J. (1995). To leave or to stay? An exploratory study of teachers of students with emotional/behavioral disorders. *Remedial and Special Education*, S. 14, 493-502.
- GÜLEÇ-ASLAN, Y. (2013). A Training Programme for a Teacher Working with a Student with ASD: An Action Research. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. Advance online publication. doi: 10.12738/estp.2013.4.1738.
- JAMESON, J. M., & MCDONNELL, J. (2007). Going the distance to train teachers for students with severe disabilities: The university of Utah distance teacher education program. *Rural Special Education Quarterly*, S. 26 (2), 26-32.
- KIRCAALİ-İFTAR, G. (2004). Baş makale: Özel eğitimde fokus grup araştırmaları. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, S. 5 (81), 1-7.
- KODAL, B. (2006). Eskişehir ilinde otistik çocuklarla çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve sorunların çözümüne ilişkin görüşleri, Yüksek Lisans Tezi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- MAJOR, A. E. (2012). Job design for special education teachers. *Current Issues in Education*, S. 15 (2), 1-8.
- MANNİNG, M. L., BULLOCK, L. M. & GABLE, R. A. (2009). Personnel preparation in the area of emotional and behavioral disorders: A reexamination based on teacher perceptions. *Preventing School Failure*, S. 53 (4), 219-226.
- MEHRENBURG, R. L. (2013). Red tape and green teachers: The impact of paperwork on novice special education teachers. *International Journal of Special Education*, S. 28 (1), 1-9.
- MERTLER, C. A. (2006). *Action research. Teachers as researchers in the classroom*. London: SAGE Publications.
- ÖZYÜREK, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirme sorunları ve çözümleri: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, S. 6 (2), 189-226.
- TEKİN, E. & KIRCAALİ-İFTAR, G. (2001). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- TEKİN-İFTAR, E. (2009). Sistematiik öğretim. B. Sucuoğlu (Ed.). *Zihin engelliler ve eğitimi* (s. 237-290). Ankara: Kök Yayıncılık.
- TEKİN, E. & KIRCAALİ-İFTAR, G. (2012). Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri. Ankara: Vize Basın-Yayın.
- VAROL, N. (2007). *Aile eğitimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- VURAN, S., ÇOLAK, A. & GÜRGÜR, H. (2003). Davranış kontrolü ve beceri öğretimi konusunda hizmetçi eğitime katılanların programa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, S. 4 (1), 1-17.
- YILDIRIM, A. & ŞİMŞEK, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- YİN, K. R. (2003). *Case study research*. London: Sage Publications.
- WESTLİNG, D. L. & WHİTTEN, T. (1996). Rural special education teachers' plans to continue or leave their teaching position. *Exceptional Children*, S. 62, 319-335.

ZARAFSHAN, H., AHMADI, F. & ARSALANI, A. (2013). Job burnout among Iranian elementary school teachers of students with autism: A comparative study. *Iranian J. Psychiatry*, S. 8 (1), 20-27.

ZİONTS, L. T., SHELLADY, S. M.& ZİONTS, P. (2006). Teachers's perceptions of Professional standards: their importance and ease of implementation. *Preventing School Failure*, S. 50, 5-12.

#### **Yazar Notu**

Yazarlar, katılımcılara ve uzman görüşlerinden dolayı Yrd. Doç.Dr. Bekir Fatih Meral'e, Dr. Oktay Taymaz-Sarı'ya, süreçteki katkıları için Emrah Bilgiç'e, Oya Akın'a ve Nazlı Yavuz'a teşekkürlerini sunmaktadırlar. Bu çalışma, "Examination of the Problems and Needs of Teachers Working in the Field of Special Education" başlıklı bildiri olarak, 11-14 Temmuz 2013 tarihli konferansda (Inaugural European Conference on Education, Brighton, UK.) sunulmuştur. Araştırma "Sakarya Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Komisyonu" tarafından desteklenen bir projenin ürünüdür (Proje no: 2012-06-12-002).