



**ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖĞRETİMİ BİREYSELLEŞTİRME
DURUMLARININ İNCELENMESİ**

**EXAMINATION OF SPECIAL EDUCATION TEACHER CANDIDATES'
INDIVIDUALIZATION OF TEACHING**

Nesime Kübra TERZİOĞLU¹
Muratcan AKBIYIK²
Elif Cansel YIKMIŞ³

Öz

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmeni adaylarının öğretimi bireyselleştirme durumları incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda özel eğitim öğretmeni adaylarının hazırlanmış olduğu dokümanlar; performans düzeyi, uzun dönemli ve kısa dönemli amaç, öğretime ilişkin materyalleri yazma, öğretimsel içerik oluşturma ve değerlendirme süreçlerini planlama düzeylerinin nasıl olduğu bakımından irdelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Bu dokümanlar 23 özel eğitim öğretmen adayından elde edilmiştir. Elde edilen dokümanlar, öğretimi bireyselleştirmeye yönelik olarak analiz edilerek bulgulara ulaşılmış ve bu bulgular ilgili alanyazın çerçevesinde tartışılmıştır. Araştırmanın bulgularından hareketle; özel eğitim lisans programında yer alan öğretim derslerinin teorik ders saatlerine ek olarak uygulama saatlerinin de eklenmesi gerektiği söylenebilir. Ayrıca özel eğitim öğretmeni adaylarının meslek hayatlarına başladıklarında kullanabilecekleri ve etkili olduğu bilinen öğretim yöntemlerini bilme ve uygulama becerilerinin ve bu uygulamaları uyarlama becerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir.

Anahtar sözcükler: *bireyselleştirilmiş öğretim planı, öğretimi bireyselleştirme, öğretmen adayları, özel eğitim*

1 Dr. Öğr. Üyesi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü kubrakeskin@ibu.edu.tr, Orcid No: 0000-0002-2041-5049

2 Arş. Gör., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü mcanakbiyik@gmail.com, Orcid No: 0000-0002-1972-3802

3 Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, Özel Eğitim Bölümü cansel_yikmis@hotmail.com, Orcid No: 0000-0002-8081-6258

Abstract

In this study, it was tried to examine the individualization of teaching of special education teacher candidates. For this purpose, the documents prepared by the special education teacher candidates; performance level, long-term and short-term purpose, preparation of instructional materials, creation of instructional content and planning of evaluation processes were examined in terms of how they were. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. These documents were obtained from 23 special education teacher candidates. The obtained documents were analyzed in order to individualize the teaching, and the findings were reached and these findings were discussed within the framework of the relevant literature. Based on the findings of the research; It can be said that in addition to the theoretical course hours of the teaching courses in the special education undergraduate program, practice hours should be added. In addition, it can be said that the skills of knowing and applying the teaching methods that are known to be effective and that the special education teacher candidates can use when they start their professional life, and the skills of adapting these applications should be developed.

Keywords: *individualized teaching plan, individualizing teaching, teacher candidates, special education*

GİRİŞ

Özel gereksinimli bireyler, çeşitli nedenlerden dolayı bireysel özellikleri ve eğitim yeterlilikleri açısından akranlarından beklenen düzeyden anlamlı farklılık göstermektedirler. Bu tür özellik gösteren bireylerin eğitimleri eğitim, gelişim ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamak için özel olarak yetiştirilmiş personel, geliştirilmiş eğitim programları ve yöntemleri, bu bireylerin tüm gelişim alanlarındaki özellikleri ile akademik disiplin alanlarındaki yeterliliklerine dayalı olarak uygun ortamlarda sürdürülmesi gerekmektedir (Akçamete, 2009). Diğer bir deyişle bu bireylerin eğitimleri bireyselleştirmeyi gerekli kılmaktadır. Bireyselleştirme ise bireyin eğitim gereksinimlerini bugün ya da gelecekte onun bağımsız yaşamını kolaylaştıracak şekilde dikkate alma sürecidir. Kısaca bireyin eğitim gereksinimlerini dikkate alma durumudur (Vuran, 2003). Öğretimi bireyselleştirmenin amacı; bireylere, bilişsel becerilere hazırlık, akademik beceriler vb. gelişim ve disiplin alanlarında eğitsel gereksinimlerini karşılamak üzere uygun eğitim ortamlarından ve destek hizmetlerden en üst düzeyde yararlanmasını sağlamaktır (Gürsel, 2003). Öğretimi bireyselleştirmede öğretmenlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Öğrencilerin özelliklerine göre öğretimi planlama, yürütme ve değerlendirme önemli sorumluluklar arasında yer almaktadır. Ayrıca öğretmenlik etik ilkelerini göz önünde bulundurma ve uygulama önem taşımaktadır (Yıkılmış, 2022).

Öğretimi bireyselleştirme genel anlamda Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) çatısı altında düşünülmektedir. Bireyselleştirilmiş eğitim programının yasal dayanakları bulunmaktadır. ABD'nin de 1975 yılında çıkarılan Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası (P.L. 94-142) ile Amerikan toplumu ve eğitim sistemi tüm özel gereksinimli çocuklara ve gençlere uygun eğitim programları sağlamak zorunda bırakılmıştır. Tüm Engelli Çocukların Eğitimi Yasası tüm özel gereksinimli çocuklara ücretsiz uygun eğitim, fark gözetmeksizin değerlendirilme, bireyselleştirilmiş eğitim planı, en az kısıtlayıcı eğitim ortamına yerleştirilme, eğitsel kararları uygulama garantisi ve ailenin tüm bu sürece katılması haklarını vermektedir.

Türkiye’de ise 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname'nin 4. maddesi f bendi, "Özel eğitim gerektiren bireyler için bireyselleştirilmiş eğitim planı geliştirilmesi ve eğitim programlarının bireyselleştirilerek uygulanması esastır." diyerek bireyselleştirilmiş eğitim programlarının hazırlanması ve uygulanması zorunlu hale getirilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 1997). Ayrıca 2018 yılında

yeniden düzenlenen Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, 20. Maddesinde “Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için takip edecekleri eğitim programı temel alınarak bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlanması esastır.” denilmektedir. Ek olarak bu programda; a) “Eğitim planında yer alan yıllık amaçlara ve kısa dönemli amaçlara, b) Sunulacak destek eğitim hizmetinin türüne, süresine ve hizmetin kimler tarafından nasıl sağlanacağına, c) Öğretim ve değerlendirmede kullanılacak yöntem ve teknikler ile öğretim materyallerine, ç) Eğitim ortamına ilişkin düzenlemelere, d) Davranış problemlerini önlemeye ya da azaltmaya yönelik tedbirler ile olumlu davranış kazandırmaya yönelik uygulanacak yöntem ve tekniklere, e) Öğrencinin kişisel bilgilerine, yer verilmesi gerektiği ifade edilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2018).

Etkili öğretim için gelişmiş planlama, sistematik bir biçimde öğretimi tasarlama ve çeşitli eğitimsel uyarlamaları yapmak gerekmektedir. Tüm bu gereklilikler ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılama durumu ancak ona özel hazırlanacak olan bireyselleştirilmiş programlar ve öğretimlerle mümkündür. Bireyselleştirilmiş öğretim için atılması gereken ilk adım, öğrencinin performans düzeyinin belirlenmesidir. Öğrencinin performans düzeyi ayrıntılı değerlendirme sonuçlarına dayalı olarak hazırlanan ve öğrencinin yapabildikleriyle yapamadıklarını ifade eden bilgilerdir (Erbaş, 2003; Özyürek, 2009). İkinci adım ise öğretimi yapılacak işlevsel eğitimsel amaçların belirlenmesi ve tanımlanmasıdır (Rakap vd., 2022). Amaçlar uzun dönemli ve kısa dönemli amaçlar olarak yer almalıdır. Uzun dönemli amaçlar öğrenci performansına dayalı olarak hazırlanan ve öğrencinin bir dönem, yıl ya da programın sonunda sergilemesi gereken özellikler olarak ele alınırken kısa dönemli amaçlar ise uzun dönemli amaçlara hizmet eden ve daha alt becerilerin gerçekleşmesinin hedeflendiği özellikler olarak ele alınmaktadır (Gürsel, 2003; Özyürek, 2009) Uzun ve kısa dönemli amaçların davranışsal olması ve kendi içinde birey, davranış, koşullar ve ölçüt olmak üzere dört özelliği taşıması gerekmektedir (Rakap vd., 2022; Tekin-İftar ve Kırcaali-İftar, 2004).

Öğretimi bireyselleştirmenin üçüncü adımında uygun materyallerin seçimi yer almaktadır. Materyaller öğretim amaçlarının gerçekleşmesine katkı sağlayan, öğretim sürecinde kullanılan ve öğretimi kolaylaştıran malzemeler olarak adlandırılmaktadır. Bu materyaller öğretim etkinliğinin özelliği ve öğrenci düzeyine göre somut, yarı somut ve soyut özellikte olabilirler. Ayrıca öğrenci gereksinimlerine göre bu materyallerde uyarlamalara gidilmesi gerekmektedir (Batu vd., 2012).

Öğretimin bireyselleştirilmesinin dördüncü adımında öğretimsel içeriğin hazırlanması ve sunumu yer almaktadır. Öğretimsel içeriğin hazırlanmasında var olan içeriğin mevcut haliyle kullanılması, uyarlama yapılarak kullanılması ve yeniden içerik oluşturulması olarak üç değişik şekilde yol izlenmektedir (Silbert vd., 1990). Öğrencilerin kavram ve becerileri etkili olarak öğrenmelerinde öğretimsel içeriğin sunulması önemlidir. Öğretimsel içeriğin sunulmasında öğretmenin ve öğrencilerin etkileşimi diğer bir deyişle davranışları önemli olmaktadır. Öğretmen davranışları girdi, öğrenci davranışları ise çıktı olarak ifade edilmektedir (Cawley vd., 2008). Öğretim sürecinde öğretmen girdilerinde ve öğrenci çıktılarında uyarlamalar yapılması gerekli ve zorunlu olmaktadır (Kargın, 2010). Öğretmen, öğrenci özelliklerine göre nesnelere, resimlerle, sözel olarak ve yazarak girdi sunarken öğrenci de nesnelere, resimlerle, sözel ve yazılı seçeneklerden yararlanarak yanıt verebilmektedir (Cawley vd., 2008). Ayrıca öğretim sürecinde pekiştirme ve düzeltici geri dönüt etkinliklerine yer verilmesi öğretimin etkililiğine katkı sağlamaktadır. Son olarak öğretimi bireyselleştirmenin önemli adımlarından biri de değerlendirmedir. Değerlendirmede öğretime başlama düzeyi ile ilgili ipuçlarına ulaşılabileceği gibi öğretimin ilerleyişi ve amaçların gerçekleşme düzeyi ile ilgili bilgiler de elde edilebilmektedir (Cüre & Nar, 2019; Gürsel, 2003). Bu bilgilerin elde edilmesinde değerlendirme aracı, süreci ve uygulamalarında değişikliklere ve uyarlamalara gidilmesi gerekli olmaktadır.

Literatürde BEP'in geliştirilmesi ve öğretimin bireyselleştirilmesine ilişkin çeşitli araştırmalara ulaşılmıştır. Güven & Sözer (2007)'in yaptıkları araştırmada, öğretmen adaylarının öğretimde bireyselleştirmeye dönük olarak gerçekleştirmeleri beklenen etkinliklere ilişkin görüşleri ortaya konulmuştur. Camadan (2012)'in araştırmasında ise sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adaylarının kaynaştırma eğitimine ve BEP hazırlamaya ilişkin öz-yeterlikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Vuran vd. (2017)'nin yapmış oldukları araştırmada zihin engelliler öğretmeni öğretmen adaylarının iş birliği ile BEP geliştirmeleri ve ekiple birlikte çalışma becerilerini kazanmaları süreci ve sonuçları ortaya konulmuştur. Çıkılı vd. (2020)'nin yapmış oldukları araştırmada özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerinin BEP hazırlama süreciyle ilgili yaşadıkları güçlüklerin çeşitli değişkenler açısından incelendiği görülmüştür. Özkubat vd. (2021)'nin yapmış oldukları araştırmada sınıf öğretmenlerinin öğrenme güçlüğü olan öğrencilere ilişkin öğretim süreçlerini nasıl planladıkları, öğretimi ve değerlendirmeyi nasıl yaptıkları ile ilişkili görüşleri ortaya konulmuştur. Son olarak Rakap vd. (2022)'nin yapmış oldukları araştırmada ise alan yazında özel eğitimde öğretimsel amaç geliştirme ve yazma konusuna odaklanan dokümanlar

gözden geçirilmiş ve bu konuya ilişkin ilkeler belirlenmiştir. Bu araştırmalar dışında, literatürde özel eğitim öğretmeni adaylarının öğretimi bireyselleştirme durumlarını ortaya koyan başka bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Mevcut araştırma literatürde bulunan diğer çalışmalardan amaç, yöntem gibi çeşitli durumlarda farklılıklar göstermektedir. Bu araştırmada özel eğitim öğretmenlerinin öğretimi bireyselleştirme durumlarının incelenmesi ve böylelikle bu adayların öğretimlerde performans alımı, amaç yazımı, materyal yazımı gibi birçok alandaki yeterlikleri ve eksikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Buradan yola çıkılarak mevcut araştırmanın özel eğitim lisans programlarının ders saat ve içeriklerinin düzenlenmesi, öğretmen adaylarına ve öğretmenlere ek eğitimler verilmesi, akademisyenlerin ders içeriklerini ve işleyişlerini yeniden gözden geçirmeleri gibi konularda alana ışık tutacağı düşünülmektedir. Bu araştırmanın genel amacı özel eğitim öğretmeni adaylarının öğretimi bireyselleştirme durumlarının incelenmesidir. Bu genel amaç çerçevesinde özel eğitim öğretmeni adaylarının öğrenci performans düzeyini yazma, amaçları yazma, uygun materyalleri yazma, öğretimsel içerik oluşturma ve değerlendirme süreci oluşturma durumlarının incelenmesi yapılmıştır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan doküman analizi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi yöntemi, yazılı belgelerdeki içeriğin titiz ve sistematik bir süreç izlenerek analiz edilmesidir (Wach & Ward, 2013). Bu yöntemle göre araştırma süreci basamakları; i) dokümanlara ulaşılması, ii) dokümanların orijinalliğinin kontrol edilmesi, iii) dokümanları anlama, iv) verilerin analiz edilmesi, v) verinin kullanılması şeklindedir (Forster, 1995; akt. Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu doğrultuda mevcut araştırmada, öğretmen adaylarının bireyselleştirilmiş öğretim planı dokümanlarına ulaşılmış, her öğretmen adayının dokümanı belirlenerek kodlanmış, bu belgeler araştırmacılar tarafından incelenmiş ve analiz edilmiştir.

Katılımcılar ve Dokümanların Elde Edilmesi

Araştırmanın katılımcılarını, 2021-2022 öğretim yılında Batı Karadeniz Bölgesi'ndeki bir üniversitenin eğitim fakültesi özel eğitim öğretmenliği bölümünün son sınıfında öğrenim gören 23 öğretmen adayı oluşturmaktadır. İncelenmesi amaçlanan bireyselleştirilmiş öğretim planları ise bu katılımcılardan elde edilmiştir. Katılımcıların son sınıfta okuyan öğretmen

adaylarından seçilmesinin nedeni; birinci, ikinci ve üçüncü sınıfta özel gereksinimli öğrencilerin öğretimlerinde izlenilecek süreçler ve akademik becerilerin öğretimine ilişkin birçok ders almaları ve buna bağlı olarak öğretim süreçlerinin bireyselleştirilmesinde profesyonellik düzeylerinin yüksek olmasının beklenmesidir.

Araştırmada öğretmen adaylarından, öğretimi bireyselleştirme durumlarının ortaya konulabilmesi için hazırladıkları bireyselleştirilmiş öğretim planları istenmiştir. İlgili literatürde incelenecek olan dokümanların, önceden var olan belgelerden ya da süreç içerisinde oluşturulan belgelerden olabileceği ifade edilmektedir (Scott & Morrison, 2005). Bu dokümanlara ek olarak katılımcılardan cinsiyet, mezuniyet durumları ve not ortalamaları olmak üzere demografik veriler toplanmıştır. Öğretmen adaylarından bu araştırma sürecine gönüllü olarak katılmaları beklenmiştir. Gönüllü olan öğretmen adaylarından toplanan bireyselleştirilmiş öğretim planları dokümanları K1, K2, ... K23 olarak kodlanmıştır.

Verilerin Analizi

Elde edilen dokümanların analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analiz, öğretmen adaylarının oluşturmuş oldukları öğretim planlarının kuramsal çerçeve perspektifinde belirlenen öğretim planında bulunması gereken unsurların başlıklarına göre analiz edilebilmesi ve yorumlanabilmesi için tercih edilmiştir. Dokümanlarda yer alan demografik bilgilerin ve öğretim planında yer alması gereken unsurlardan ders ve konu başlıklarına ilişkin verilerin frekans ve yüzde ile analizi sağlanmış, gerektiğinde tabloleştirilmiş ve grafikleştirilmiştir.

Katılımcıların öğretim planlarına yönelik olarak, öğretim planında yer alması gereken unsurlar ise performans düzeyi, uzun dönemli ve kısa dönemli amaçlar, ortam, seçtikleri öğretim yöntemi ve seçilme gerekçesi, işleniş-uygulama ve değerlendirme başlıkları ve bu unsurların alt başlıkları altında analiz edilmiştir. Performans düzeyine yönelik olarak; öğrencinin yapabildiklerinin ifade edilmesi, olumsuz ifadelerin kullanılması ve kullanılan dilin açık ve anlaşılır olması dikkate alınmıştır. Amaçların yazımına yönelik olarak kişiye özel amaç yazıp yazmadıkları, zaman sınırının belirlenmesi, amaçların ölçülebilirliği, koşullar ve davranış dikkate alınmıştır. Eğitim ortamlarının özelliklerinde ise ortamın betimlenip betimlenmediği, gerekli ortam düzenlemelerine yönelik ifadelerin yer alıp yer almadığı irdelenmiştir. Öğretim yöntemine yönelik ise seçtikleri öğretim yöntemi ve yöntemin neden seçildiğine yönelik ifadeleri dikkate alınmıştır.

Güvenirlilik

Elde edilen dokümanların analizinde güvenirliliğin sağlanabilmesi için kodlayıcılar arası güvenirlilik verisi hesaplanmıştır. Kodlayıcılar arası güvenirlilik “Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) X 100” formülü kullanılarak hesaplanmıştır (House vd., 1981). Yazarlar katılımcıların dokümanlarını incelemiş ve üzerinde çalışmışlardır. Farklı zaman ve mekanlarda bir kere daha bu belgeleri incelemişlerdir ve görüş birliği ve ayrılığı durumlarını belirlemişlerdir. Analiz sonucunda elde edilen kodlayıcılar arası güvenirlilik %97 olarak hesaplanmıştır.

BULGULAR

Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Araştırmada dokümanların toplandığı 23 katılımcı yer almaktadır. Bu katılımcılarının demografik bilgilerine ilişkin veriler Tablo 1’de yer almaktadır. Tablo 1 incelendiğinde katılımcıların 11’inin kadın, 12’sinin ise erkek olduğu görülmektedir. Akademik not ortalamaları incelendiğinde ise 2 öğretmen adayının akademik not ortalamasının 3.00’in altında olduğu; 21 öğretmen adayının ise 3.00’in üzerinde olduğu görülmektedir. Katılımcıların genel ağırlıklı not ortalamalarının katılımcı sayısına göre ortalaması hesaplandığında ise 4 üzerinden 3,29 olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcılar	Cinsiyet	Akademik Not Ortalaması	Katılımcılar	Cinsiyet	Akademik Not Ortalaması
K1	K	3,60	K13	E	3,17
K2	E	3,02	K14	K	2,70
K3	E	3,56	K15	K	3,50
K4	K	3,11	K16	E	3,35
K5	K	3,44	K17	E	3,20
K6	K	3,28	K18	E	3,02
K7	K	3,46	K19	K	3,16
K8	E	3,56	K20	K	3,30
K9	K	3,30	K21	E	2,89
K10	E	3,55	K22	E	3,26
K11	E	3,60	K23	K	3,54
K12	E	3,11			

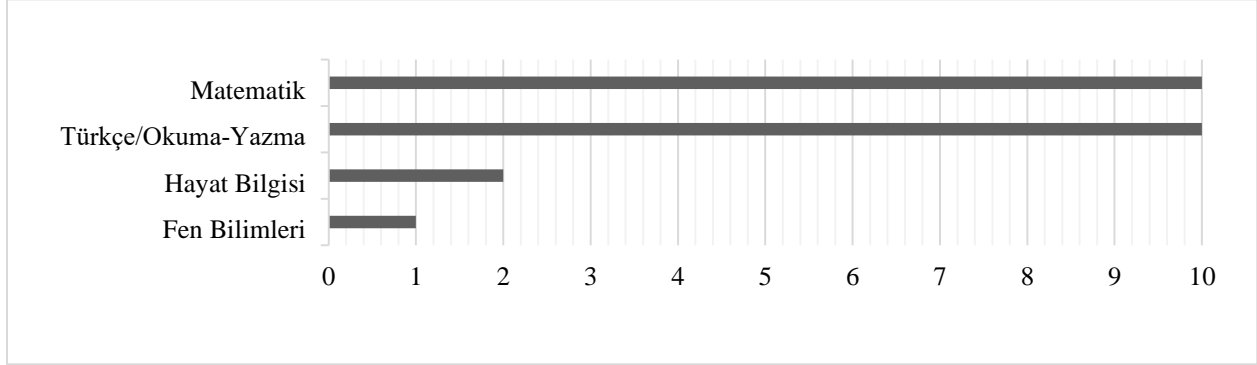
Açıklama: E: Erkek, K: Kadın, Akademik ortalamalar 4.00’lük not sistemi üzerinden ifade edilmiştir.

Katılımcıların Öğretim Planlarında Belirlemiş Oldukları Dersler

Dokümanlardaki dersler ve konulara ilişkin incelemelerin sonucunda katılımcıların matematik, Türkçe ve okuma-yazma dersi, hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerine ilişkin

öğretim planı hazırladıkları tespit edilmiştir. Grafik 1’de katılımcıların öğretim planı hazırlamış oldukları derslere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Grafik 1. Katılımcıların öğretim planlarını hazırlamış oldukları dersler



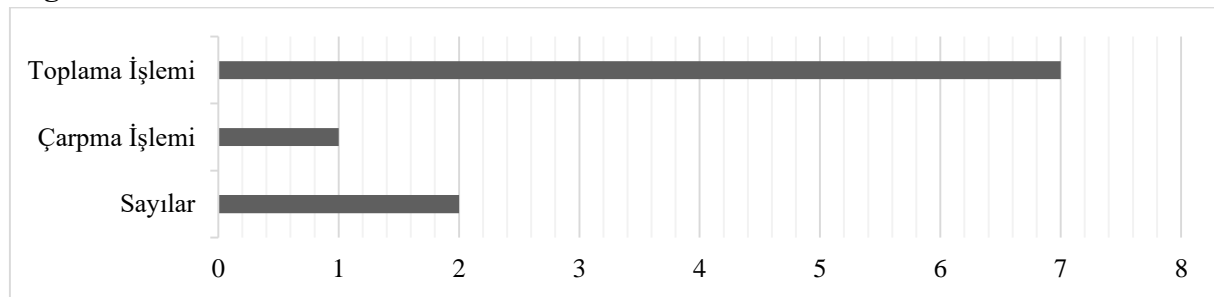
Grafik 1’de katılımcıların hazırlamış oldukları öğretim planlarının dört farklı dersin konularının öğretimine yönelik olduğu görülmektedir. 10 katılımcının hazırlamış olduğu öğretim planını matematik dersi için, 10 katılımcının Türkçe ve okuma-yazma dersi için, 2 katılımcının hayat bilgisi dersi ve 1 katılımcının da fen bilimleri dersinin konularının öğretimine yönelik olduğu ortaya konmuştur.

Katılımcıların Öğretim Planlarında Belirlemiş Oldukları Konular

Matematik

Grafik 2 incelendiğinde, matematik dersine ilişkin öğretim planı hazırlayan katılımcıların toplama işlemi, çarpma işlemi ve sayılar olmak üzere üç konuda öğretim planı hazırladıkları görülmektedir. Toplama işlemine yönelik 7 katılımcı, çarpma işlemine yönelik 1 katılımcı ve sayılar konusuna yönelik ise 2 katılımcının öğretim planını hazırladığı görülmektedir.

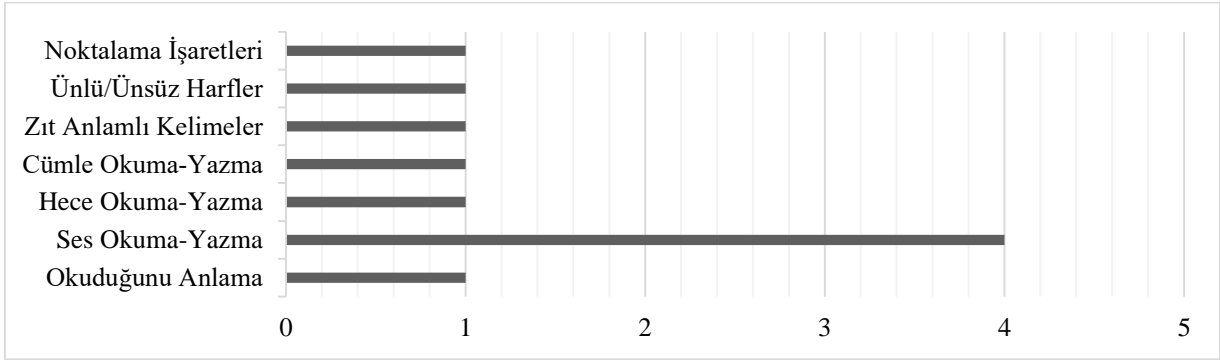
Grafik 2. Matematik dersine ilişkin öğretim planı hazırlayan katılımcıların konu seçimi dağılımı



Türkçe ve Okuma-Yazma

Grafik 3 incelendiğinde, Türkçe/okuma-yazma dersine ilişkin öğretim planı hazırlayan katılımcıların noktalama işaretleri, ünlü/ünsüz harfler, zıt anlamlı kelimeler, cümle okuma-yazma, hece okuma-yazma, ses okuma-yazma ve okuduğunu anlama olmak üzere yedi konuda öğretim planı hazırladıkları görülmektedir. Ses okuma-yazma konusunda katılımcılardan 4'ü bireyselleştirilmiş öğretim planı hazırlarken, diğer konuların her biri için 1 katılımcının öğretim planı hazırladığı görülmektedir.

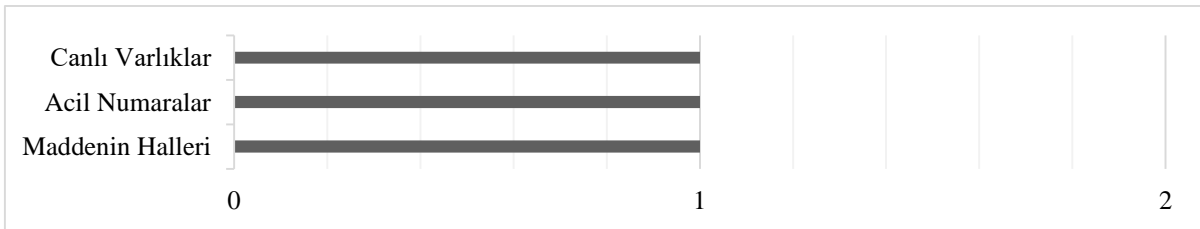
Grafik 3. Türkçe/Okuma-yazma dersine ilişkin öğretim planı hazırlayan katılımcıların konu seçimi dağılımı



Hayat Bilgisi ve Fen Bilimleri

Grafik 4 incelendiğinde, hayat bilgisi ve fen bilimleri derslerine ilişkin öğretim planı hazırlayan katılımcıların maddenin halleri, acil numaralar ve canlı varlıklar olmak üzere üç konuda öğretim planı hazırladıkları görülmektedir. Her bir konu için bir katılımcının öğretim planı hazırladığı görülmektedir.

Grafik 4. Hayat bilgisi ve fen bilimleri dersine ilişkin öğretim planı hazırlayan katılımcıların konu seçimi dağılımı



Katılımcıların Performans Düzeyi Yazma Özellikleri

Öğrencilerin Yapabildiklerine Yer Verme

Öğrencilerin performans düzeylerini yazarken sadece yapamadıkları değil, onların yapabildiklerine de yer verilmesi oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarından toplanan dokümanlar incelendiğinde 23 kişiden 21'inin performans yazımında öğrencilerin yapabildiklerine yer verdiği görülmüştür. 2 kişi ise bu duruma yer vermemiştir. K4 dokümanında “Öğrenci yönergelere uyma becerisine sahiptir, taklit becerilerini yerine getirebilmektedir” gibi açık ifadelere yer verirken, K10 ise “Öğrenci acil durumlarda aranması gereken numaraları söyleyememektedir” şeklinde sadece olumsuz bir ifade kullanmıştır.

Olumsuz İfadelere Yer Verme

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının performans düzeyi yazma özellikleri olumsuz ifadelerle yer verme durumuna göre de incelenmiştir. Katılımcıların yazmış olduğu öğrenci performans düzeyleri incelendiğinde, 23 katılımcının 8'inin performans yazarken olumsuz ifadeler kullandığı görülmüştür. Bu duruma örnek olarak K6'nın “Öğrenci dörder ritmik sayma yapamaz”, K3'ün “Ancak toplama işlemi yaparken zorlanmaktadır”, K19'un “Ayşe yaşlılarından akademik olarak 2 yaş geridedir. Ayşe noktalama işaretlerini kullanmada yetersizlik gösterir”, K21'in “2.sınıf öğrencisi olmasına rağmen bazı harflerde ne okuma ne yazma yapabilmektedir” ifadeleri örnek gösterilebilir.

Kullanılan Dilin Açık ve Anlaşılır Olması

Öğrenci performansının herkes tarafından anlaşılması için programda kullanılan dilin açık ve anlaşılır olması önemlidir. Bu nedenle performans okunduğu zaman okuyucuların aynı şeyi anlamalarına önem verilmelidir. Belirsiz, kapalı, mecaz söylemlerden kaçınılmalıdır. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından yalnızca 2'si açık ve anlaşılır bir dil kullanmaya özen gösterirken 21'i ise bu durumdan uzak ifadeler kullanmışlardır. Bu duruma K20'nin “Ali temel akademik becerilere sahiptir”, K18'in “Sayıları bilir”, K1'in “Öğrenci basamak kavramını bilir”, K13'ün “İnce ve kaba motor becerilere sahiptir” cümleleri örnek verilebilir.

Katılımcıların Amaç Yazma Özellikleri

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarından bireyselleştirilmiş öğretim planlarında anlamlı, açık, anlaşılır, ölçülebilir ve uygulanabilir amaç yazmaları beklenmiştir. Dokümanlardaki amaçlar kişiye özel, ölçülebilir, gerçekleştirilebilir ve sınırlı zamana sahip olup olmadıkları incelenmiştir.

Kişiyeye Özel Amaç Yazımı

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının yazmış oldukları uzun ve kısa dönemli amaçlar incelendiğinde 20 katılımcının amaç yazımında sadece genel bir ifade olarak “öğrenci” kelimesini kullandığı görülmüştür. Yalnızca 3 katılımcı “Ali, Ayşe..” gibi kişiyeye özel amaç yazmıştır.

Sınırlı Zaman

Yazılan amaçların belirli bir zamanda başarılabilir olup olmadığı önemlidir. Katılımcıların amaçları zaman açısından incelendiğinde 19 katılımcının amaçlarında zamana yer vermediği 4’ünün ise belirli zaman terimlerini kullandığı görülmüştür. Bu duruma K2’nin “dönem sonunda”, K6’nın “sene sonunda”, K5’in “2 hafta sonunda” ve K7’nin de “1 hafta sonunda” kelimeleri örnek verilebilir.

Ölçülebilir Amaç Yazımı

Katılımcıların yazmış oldukları amaçlar incelendiğinde 18 katılımcının ölçülebilir amaç yazdığı görülmüştür. Bu katılımcıların “dört denemenin üçünde”, “beş denemenin dördünde”, “%100 doğruluk düzeyinde” ifadelerine sıklıkla yer verdikleri göze çarpmaktadır. 5 katılımcının ise hiçbir şekilde ölçülebilir olmaya yer vermediği görülmüştür. Bu duruma K21’nin “Okuma ve yazma becerisini geliştirme”, K11’in “Öğrenci 2. grup seslerinden olan -m- sesini okur ve yazar” cümleleri örnek gösterilebilir.

Koşullar

Amaç yazımında davranışın hangi koşullar altında gerçekleşeceğini belirtmek gerekmektedir. İncelenen dokümanlarda katılımcılardan 13’ünün koşul belirttiği, 10’unun ise amaçlarında koşullara yer vermediği göze çarpmaktadır. Koşul belirtilme durumuna K10’un “trafik kazası olduğunda...”, K2’nin bağımsız olarak...” kelimeleri örnek verilebilir.

Davranış

Amaç ifadelerinin öğrencinin ne bileceği veya ne yapabileceğini açıkça ortaya koymalı ve öğrencinin kazanması beklenen davranış göstermesi gerekmektedir. Bunun için mümkün olduğunca ölçülebilir, gözlenebilir ve herkes tarafından aynı şekilde algılanabilecek açık ve hareket bildiren sözcüklerin kullanılması uygun olacaktır. Bu doğrultuda katılımcıların amaç yazımları incelendiğinde katılımcılardan 14’ünün uygun 9’unun ise uygun olmayan davranış

yazdıkları görülmüştür. Uygun davranış yazımına “okur, yazar, söyler, gösterir...” gibi ifadeler, uygun olmayan davranış yazımına ise katılımcıların kullandığı “tanır, anlam bütünlüğü kurar, bilir...” gibi ifadeler örnek gösterilebilir.

Katılımcıların Materyal Yazma Özellikleri

23 katılımcının 20’si öğretim planında süreç içerisinde kullanacakları materyalleri belirtmiştir. Diğer 3 katılımcının ise herhangi bir materyal belirtmediği görülmüştür. Materyal belirten katılımcıların sıklıkla basılı materyalleri ve yazı yazmaya yönelik materyalleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Buna örnek olarak K20’nin “kağıt, kalem, kara tahta” ifadesi, K1’in “etkinlik kağıdı” ifadesi, K4’ün “tahta, defter, kalem, ders kitabı” örnek olarak verilebilir. Bunlara ek olarak, bazı katılımcıların öğretim amaçlarına yönelik olarak somut nesnelere de tercih ettikleri görülmüştür. K3’ün “abaküs, resimli kartlar” ifadesi, K8’in “su, süt, soda, parfüm, ispirto gazı, oksijen, tahta, çekiç, demir levha” ifadesi örnek olarak verilebilir.

Katılımcıların Eğitim Ortamı Yazma Özellikleri

Eğitim Ortamının İfade Edilmesi

23 katılımcının 18’i bireyselleştirilmiş öğretim programlarında eğitim ortamını açıkça ifade etmemişlerdir. Bu duruma örnek olarak K23’ün “özel eğitim sınıfı”, K7’nin “sınıf ortamı”, K5’in “sınıf”, K8’in “laboratuvar” şeklindeki eğitim ortamı tanımlamaları gösterilebilir. Katılımcılardan 5’i ise öğretimlerini planladıklarını eğitim ortamını ve bu ortamın özelliklerini daha açık bir şekilde ifade etmişlerdir. Bu duruma K9’un “Öğrenciyle öğretimler sınıf ortamında yapılacaktır. Sınıf gereksiz uyanarlardan arındırılacak ve sessizliği sağlanacaktır. Bu sınıfta öğretmen ve öğrenci bir masada karşılıklı oturacaktır”, K13’ün “Özel eğitim sınıfında öğretim yapılacaktır. Masada öğretmen ve öğrenci karşılıklı oturacaktır. Masa üzerinde öğretim materyali dışında herhangi bir araç-gereç olmayacaktır” cümleleri örnek verilebilir.

Öğretim İçin Gerekli Hazırlıkların Yapılması

23 katılımcının 13’ü öğretimleri için gerekli bir hazırlığa ilişkin ifadeleri yokken 10’u ise öğretimlerinde ışık, ses, sıra ve sandalye gibi ortam düzenlemelerine yer vermiştir. Ortam düzenlemelerine yer veren öğretmen adaylarından K13 “sessizliği sağlanan, öğretim materyali dışında herhangi bir uyanarın olmadığı...”, K16 “sınıf ısı ayarlanmış, öğretim materyali

dışında herhangi bir uyarının olmadığı...”, K11 “sıra ve sandalyenin öğrenci özelliğine göre ayarlanması...” ifadeleriyle hazırlıklarını belirtmişlerdir.

Katılımcıların Yazdığı Öğretim Yöntemi ve Bu Yöntemin Seçilme Gerekçeleri

Öğretim Yöntemi

Öğretmen adaylarının yazmış oldukları öğretim programları incelendiğinde seçtikleri yöntemler; doğrudan öğretim yöntemi, somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisi, etkileşim ünitesi, eş zamanlı ipucuyla öğretim, açık anlatım, ses temelli cümle yöntemi, nokta belirleme tekniği şeklindedir. 23 katılımcıdan 14’ü doğrudan öğretim yöntemini, 7’si somut-yarı somut-soyut öğretim stratejisini, 2’si ise etkileşim ünitesi yöntemini tercih etmişlerdir. Bu durum katılımcıların çoğunun doğrudan öğretim yöntemini seçtiklerini göstermektedir.

Eğitim Yönteminin Seçilme Gereksinimleri

Öğretmen adaylarının yazmış oldukları eğitim yöntemlerini seçme gereksinimleri incelendiğinde; katılımcılardan 8’i öğretimi yapacakları konu için uygun olması, 5’i öğrencilerinin yetersizliğine ve özelliklerine uygun olması, 4’ü yöntemin basamaklara sahip olması gibi nedenler belirtmişlerdir. Ayrıca 1 katılımcı seçtiği yöntemin gerekçesi olarak öğrencisine geri dönüt ve ipucu verme imkânı sağlamasını ifade etmiştir. Buna ek olarak 5 katılımcı ise seçtikleri yöntem için herhangi bir gerekçe belirtmemiştir.

Katılımcıların Öğretimi Gerçekleştirme/Uygulama Özellikleri

Dikkat Çekme

Öğretmen adaylarının öğretimlerini gerçekleştirme/uygulama süreçleri incelendiğinde; 23 katılımcıdan 18’inin dikkat çekme basamağına yer verdiği ya da öğrencinin dikkatini çekecek uygulamalara ilişkin ifadeler belirttiği görülmüştür. 5 katılımcının ise dikkat çekme basamağına yer vermediği ya da bununla ilgili bir söylemde bulunmadığı görülmüştür.

Öğretmen-Öğrenci Etkileşimi (Girdi-Çıktı)

Öğretmen adaylarının öğretim süreçleri incelendiğinde katılımcılardan 14’ünün öğretmen-öğrenci etkileşimine yer vermediği görülmüştür. Bu katılımcılar dokümanlarına yalnızca öğretimi nasıl yapacağını yazmışlardır. Geriye kalan 9 katılımcı ise öğretimlerde öğretmenin öğretimi nasıl yapacağına, neler söyleyeceğine, öğrencilerin olası tepkilerine yer verdiği sonucuna varılmıştır.

Pekiştireç Kullanımı

Katılımcıların öğretimlerinde pekiştireçlere yer verme durumları incelendiğinde 12 öğretmen adayının pekiştireçleri kullanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Öte yandan 11 katılımcı ise pekiştireçlere öğretimlerinde yer vermiştir. Genellikle bu pekiştireçler ise sözel ve nesne pekiştireçleri olmuştur.

Geri Dönüt

Katılımcıların öğretimlerinde öğrencilere geri dönüt verme durumları incelendiğinde 12 katılımcının öğretimlerinde öğrencilere geri dönüt verdiği 11 katılımcının ise geri dönütlere yer vermediği görülmüştür.

Katılımcıların Öğretimi Değerlendirme Özellikleri

Katılımcıların öğretim sonundaki değerlendirme durumları incelendiğinde, 23 katılımcıdan 20'sinin öğretim sonu değerlendirmelere yer verdiği, 3'ünün ise yer vermediği sonucuna varılmıştır. Öğretim sonunda değerlendirme yapan katılımcılardan 9'unun çalışma kâğıdı, 8'inin ölçüt bağımlı ölçü aracı, 1'inin kontrol listesi, 1'inin ürün değerlendirmesi ve 1'inin de sözel değerlendirmeyi tercih ettikleri görülmüştür.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada, özel eğitim öğretmeni adaylarının öğretimi bireyselleştirme durumları incelenmeye çalışılmıştır. Bu öğretmen adaylarının hazırladıkları bireyselleştirilmiş öğretim planları, araştırmanın incelenecek olan dokümanlarını oluşturmaktadır. Bu öğretmen adaylarından ayrıca cinsiyet ve akademik not ortalaması gibi bazı demografik bilgiler toplanmıştır. Demografik bilgilere ilişkin bulgular incelendiğinde katılımcıların 11'inin kadın 12'sinin erkek olduğu görülmüştür. Toplam katılımcı sayısı düşünüldüğünde cinsiyet dağılımının neredeyse eşit olduğu söylenebilir. Katılımcıların akademik not ortalamalarının aritmetik ortalaması ise 3,29 olarak hesaplanmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının genel olarak akademik not ortalamalarının yüksek olduğu yani bir başka deyişle araştırma sürecine katılan katılımcıların başarılı öğretmen adayları oldukları söylenebilir. Araştırma kapsamında toplanan dokümanlar incelendiğinde, öğretmen adaylarının hazırlamış oldukları öğretim planlarının genellikle matematik ve türkçe/okuma-yazma derslerine yönelik olduğu tespit edilmiştir. Matematik dersine ilişkin toplama işlemi, Türkçe/okuma-yazma dersinde ise ses okuma ve yazma konusunun tercih edildiği sonucuna varılmıştır.

Katılımcıların öğretim planlarında performans düzeyi yazmalarına yönelik bulgular incelendiğinde, yüksek oranda öğrencilerin yapabildiklerine yer verdikleri görülmüştür. Performans düzeyine ilişkin ifadelerde öğrencilerin yapabildiklerinin, yani var olan performans düzeylerinin ifade edilmesi gerektiği bildirilmektedir (Erbaş, 2003; Özyürek, 2009). Performans düzeyi yazmadaki bu noktaya katılımcıların dikkat ettikleri söylenebilir. Olumsuz ifadeleri kullanma durumları incelendiğinde katılımcıların bir kısmının olumsuz ifadelere yer verdiği görülmüştür. Performans düzeyi yazımında ifadelerin “yapamaz-söyleyemez” gibi ifade edilmesi yerine “sınırlılık göstermektedir” gibi daha olumlu ifadeler ile yazılması gerekmektedir. Buna ek olarak, performans düzeyi yazımında kullanılan dilin açık ve anlaşılır olmasına yönelik bulgular incelendiğinde ise katılımcılardan sadece ikisinin açık ve anlaşılır bir dil kullandığı tespit edilmiştir. Performans düzeyi yazımında açık ve anlaşılır bir dil kullanılması gerekmektedir (Özyürek, 2009). Bu sonuçlardan hareketle, katılımcıların olumsuz ifadeler yerine olumlu ifadeler kullanmada, açık ve anlaşılır dil kullanmada sınırlılık gösterdikleri söylenebilir.

Katılımcıların amaç yazma özelliklerinin incelenmesinde kişiye özel amaç yazımı, sınırlı zaman, ölçülebilir amaç yazma, koşullar ve davranış başlıkları göz önüne alınmıştır. Öğretim planlarında katılımcıların kişiye özel amaç yazmalarına yönelik uzun dönemli ve kısa dönemli amaçlar incelendiğinde; yalnızca üç katılımcının öğrenci adı belirttiği tespit edilmiştir. Amaç yazımında amaçların kişiye özel olmasının gerektiği bildirilmektedir (Avcıoğlu, 2015). Buna göre, katılımcıların kişiye özel amaç yazımında sınırlılık gösterdiği söylenebilir. Sınırlı zaman noktasında ise yalnızca dört öğrencinin zaman ifadesi kullandığı, ölçülebilir amaç yazmada ise 18 katılımcının uygun ifadeler kullandığı tespit edilmiştir. Koşullar ve davranış özellikleri incelendiğinde ise koşul ifadelerini 13 katılımcının; davranış ifadelerini ise 14 katılımcının uygun şekilde yazdığı tespit edilmiştir. Davranışsal amaç yazımında; ne kadar bir zaman içerisinde davranışların kazanılacağı, ulaşılmak istenen amaçların ölçülebilirliğinin, davranışın hangi koşullar altında meydana geleceğinin ve davranış sergilendiğinde herkes tarafından aynı algılanabilecek ve buna göre ölçüm yapılabilecek bir davranış ifadesinin yer alması gerektiği ifade edilmektedir (Gürsel, 2003; Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2012). Buna göre, katılımcıların davranışsal amaç yazımında kısmen sınırlılık gösterdikleri söylenebilir.

Katılımcıların yazdıkları materyaller incelendiğinde basılı materyalleri tercih ettikleri ve yazı yazmaya yönelik materyalleri tercih ettikleri tespit edilmiştir. Buna ek olarak bazı katılımcıların da kazandırılması hedeflenen beceri veya kavrama yönelik somut nesnelere de tercih ettikleri görülmüştür. Özel gereksinimli öğrencilerin somut-yarı somut-soyut anlama

düzeylerinin farklı olabileceği, bir başka deyişle anlayış düzeylerinin farklı olabileceği düşünüldüğünde; beceri veya kavrama yönelik somut nesnelere yönelik öğretimi süreçlerine dahil edilmesinin materyal seçimleri için önemli bir kriter olduğu söylenebilir. Türkçe/okuma-yazma dersine yönelik becerilerin kazandırılmasında basılı materyallerin ve yazı yazmaya yönelik materyallerin seçimi doğal bir sonuçtur. Dolayısıyla, katılımcıların materyal seçimlerinde olumlu bir tablo oluştuğu söylenebilir.

Katılımcıların eğitim ortamlarına ilişkin ifadelerinde 5 katılımcının ortamı betimlediği; gerekli hazırlıkların yapılmasına yönelik ise 12 katılımcının ifadelerinin yer aldığı tespit edilmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerinde eğitim ortamı düzenlemelerinin yapılması gerekmektedir. Katılımcıların eğitim ortamlarının ifade edilmesinde ve gerekli hazırlıkların yapılmasına yönelik ifadelerinde kısmen sınırlılık gösterdikleri söylenebilir. Katılımcıların öğretimi hedefledikleri beceri veya kavramlar için seçmiş oldukları öğretim yöntemleri incelendiğinde ise doğrudan öğretim yönteminin seçilme sıklığının oldukça yüksek olduğu görülmüştür. Doğrudan öğretim yöntemi; matematik, hayat bilgisi dersleri ve okumaya yönelik kazanımlarda etkili bir yöntem olarak bildirilmektedir (Eliçin vd., 2013). Buna ek olarak özel eğitim alan yazında etkililiğine yönelik oldukça fazla araştırma yer almaktadır. Buna göre düşünüldüğünde, doğrudan öğretim yönteminin yüksek düzeyde seçilmesinin olumlu bir durum olduğu söylenebilir. Seçilme gerekçelerine yönelik ifadeleri incelendiğinde ise sekiz katılımcının öğretim yapacakları konu için uygun olmasını öne sürdükleri tespit edilmiştir. Öğretim yöntemlerinin seçiminde, konu bir seçilme gerekçesi olabildiği gibi öğrencinin öğrenme özelliklerinin de göz önünde bulundurulması gerekmektedir. Örnek olarak, öğrencinin anlayış düzeylerine (somut-yarı somut-soyut) bağlı olarak üç boyutlu nesnelere ile çalışılması gerekiyorsa CRA yöntemi seçilebilir. Teknoloji araçları öğrencinin motivasyonunu ve ilgi düzeyini artırıyor ise video model yöntemi seçilebilir. Katılımcılardan yalnızca beş öğretmen adayı öğretim yöntemini seçme gerekçesini öğrencinin özelliklerine göre açıklamıştır. Bu nedenle, katılımcıların öğretim yöntemi seçme gerekçelerinde kısmen sınırlılık gösterdikleri söylenebilir.

Katılımcıların öğretim planlarındaki uygulama süreçleri incelendiğinde; 23 katılımcıdan 18'inin planlarında öğrencinin dikkatini çekmeye, 14 katılımcının öğretmen-öğrenci etkileşimine, 11 katılımcının pekiştirici kullanıma ve 12 katılımcının da geri dönüt vermeye ilişkin ifadeler yer verdiği tespit edilmiştir. Etkili bir öğretim gerçekleştirmek için öğrencinin dikkatinin çekilmesi, karşılıklı etkileşimlere yer verilmesi, doğru tepkilerin görülme sıklığının artırılabilmesi için pekiştirici kullanılması ve öğrenciye geridönüt verilmesi gerekmektedir.

Dolayısıyla katılımcıların uygulama süreçlerinde, etkili bir öğretim gerçekleştirebilmeleri için gereken önemli unsurları planlarında belirtmede sınırlılık gösterdikleri söylenebilir.

Katılımcıların değerlendirmeye ilişkin öğretim planları incelendiğinde 23 katılımcıdan 20'sinin öğretim sonu değerlendirmeye yer verdiği tespit edilmiştir. Sırasıyla çalışma kâğıdı, ölçüt bağımlı ölçü aracı, kontrol listesi, ürün değerlendirmesi ve sözel değerlendirme tekniklerini tercih ettikleri görülmüştür. Özel gereksinimli öğrencilerin değerlendirilmesine yönelik süreçlerde kullanılacak tekniklerin tercih edildiği tespit edilmiştir. Katılımcıların öğretim planlarında yer alan değerlendirme süreçlerine ilişkin sonucun olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırma sonuçları bir arada düşünüldüğünde, araştırmaya katılan özel eğitim öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin öğretim süreçlerini bireyselleştirmelerine yönelik birtakım sınırlılıklarının olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin var olan performans düzeylerinin yazılmasında ve sınırlılık gösterdikleri becerilerin yazımında daha fazla pratik yapmaları gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde bu katılımcıların amaç yazımına yönelik bazı yetersizliklere sahip oldukları görülmüş olup bu alanda da yine desteklenmeleri gerektiğini ortaya koymaktadır. Amaç yazımına yönelik varılan bu sonuç Rakap vd. (2022)'nin yapmış oldukları araştırmanın sonuçları ile tutarlık göstermektedir.

Özel eğitim öğretmenlerinin seçtikleri öğretim yöntemleri ve seçilme gerekçelerine ilişkin bulgular ise; bu adayların öğretim yöntemlerinin adımlarına hâkim oldukları ve özel gereksinimli öğrencilerinin bireysel farklılıklarına dayalı olarak çeşitli uyarlamalar yapabilecekleri öğretim yöntemlerinde çeşitliliğin artırılması gerektiğini gösterir niteliktedir. Bu noktada özel eğitim öğretmeni adaylarının etkili olabilecek diğer yöntemlere ilişkin bilgi düzeylerinin ve uygulama becerilerinin artırılması gerektiği söylenebilir. Ancak mevcut araştırmanın sürecinde katılımcıların kendileri için uyarlaması ve ifade edilmesi en kolay öğretim yöntemini tercih etmiş olabileceklerinin de unutulmaması gerekmektedir. Dolayısıyla, öğretmen adaylarının belirlenen birtakım yöntemlere (örn. video model, bilgisayar destekli uygulamalar) dayalı olarak öğretim planı hazırlama özelliklerinin de incelenmesi farklı bir araştırmanın konusu olabilir. Ayrıca öğretim planlarının incelenmesi sonucunda katılımcıların neredeyse tamamının olumlu özelliklere sahip olduğu materyal ve değerlendirme basamaklarına ilişkin olarak; uygulamalar yoluyla da bu basamaklardaki özelliklerinin de ileride yapılacak araştırmalarda değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

Özet olarak; bu araştırmada özel eğitim öğretmeni adaylarının öğretimi bireyselleştirmeye yönelik özellikleri ortaya konmuştur. Araştırmanın sonuçlarından hareketle, öğretim derslerinin teorik kısımlara ek olarak uygulamalar ile yürütülmesi gerektiği; özel eğitim öğretmeni adaylarının meslek hayatlarına başladıklarında kullanabilecekleri, etkili olabilecek öğretim yöntemleri yelpazelerinin ve bunları uyarlama becerilerinin geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Bu araştırmanın özel eğitim öğretmeni adaylarının uygulama becerilerine yönelik ileride yapılacak araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Akçamete, G. (2009). *Genel eğitim okullarında özel gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim*. Kök Yayıncılık.
- Avcıoğlu, H. (2015). *A'dan z'ye BEP*. Vize Yayıncılık.
- Batu, E. S., Çolak, A., & Odluyurt S. (2012). *Özel gereksinimli çocukların kaynaştırılması*. Vize Basın Yayın
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve bep hazırlamaya ilişkin öz-yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138. <https://dergipark.org.tr/en/pub/esosder/issue/6153/82663>
- Cawley, J. F., Hayes, A., & Foley, T. E. (2008). *Teaching math to students with learning disabilities*. Rowman and Littlefield Education.
- Cüre, G., & Nar, S. (2019). Kaynaştırma ortamlarında öğretim ve değerlendirmede uyarlama yapma/bireyselleştirme. E. S. Batu (Ed.). *Kaynaştırma ortamında uygulamalar içinde* (s. 209-246). Vize Akademik.
- Çıkkılı, Y., Gönen, A., Bağcı, Ö. A., & Kaynar, H. (2020). Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama konusunda yaşadıkları güçlükler. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(1), 5121-5148. <https://doi.org/10.26466/opus.659506>
- Eliçin, Ö., Emecen, D. D., & Yıkılmış, A. (2013). Zihin engelli çocuklara doğrudan öğretim yöntemiyle temel toplama işlemlerinin öğretiminde nokta belirleme tekniği kullanılarak yapılan öğretimin etkililiği. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37(37), 118-136. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaeabd/issue/386/2559>
- Erbaş, D. (2003). Var olan performans düzeyinin belirlenmesi ve yazılması. O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi içinde* (s. 69-80). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Gürsel, O. (Ed.). (2003). *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi*. Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Güven, B., & Sözer, M. A. (2007). Öğretmen adaylarının öğretimin bireyselleştirmesine ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 89-99. <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/581-published.pdf>

- House, A. E., House, B. J., & Campbell, M. B. (1981). Measures of interobserver agreement: Calculation formulas and distribution effects. *Journal of Behavioral Assessment*, 3(1), 37-57. <https://doi.org/10.1007/BF01321350>
- Kargın, T. (2010). *İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları*. Kök Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1997). 573 Sayılı Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname. http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_10/10111011_ozel_egitim_kanun_hukmunda_kararname.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Özkubat, U., Sanır, H., & Özmen, E. R. (2021). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için yapılan öğretimsel uyarlamalara yönelik öğretmen görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 881-900. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.979746>
- Özyürek, M. (2009). *Bireyselleştirilmiş eğitim programını geliştirme ve temelleri*. Kök Yayıncılık.
- Rakap, S., Kalkan, S., & Balıkçı, Ş. (2022). Özel eğitimde nitelikli öğretimsel amaç yazmaya ilişkin ilkelerin doküman analizi yoluyla belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(2), 631-650. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1098622>
- Scott, D. & Morrison, M. (2005). *Key ideas in educational research*. London: Continuum.
- Silbert, J., Carnine, D., & Stein, M. (1990). *Direct instruction mathematics*. Columbus, OH: Merrill.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2004). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri* (2. Baskı). Nobel Yayınevi.
- Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2012). *Özel eğitimde yanlışsız öğretim yöntemleri*. Vize Basın Yayın.
- Vuran, S. (2003). Bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP). O. Gürsel (Ed.), *Bireyselleştirilmiş eğitim programlarının geliştirilmesi* içinde (s. 1-12). Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Vuran, S., Bozkuş-Genç, G., & Sani-Bozkurt, S. (2017). İşbirliği ile bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme süreci: Durum çalışması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(02), 165-184. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.316362>
- Wach, E., & Ward, R. (2013). Learning about qualitative document analysis. *IDS Practice Paper in Brief*, 13, 1-11. <https://opendocs.ids.ac.uk/opendocs/bitstream/handle/20.500.12413/2989/PP%20InBrief%2013%20QDA%20FINAL2.pdf?sequence=4>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yikmis, G. (2022). Opinions and suggestions of preservice special education teachers on ethical principles. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 17(4), 1385-1398. <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i4.7063>

Creative Commons licensing terms

Authors will retain the copyright of their published articles agreeing that a Creative Commons Attribution 4.0 International License (CC BY 4.0) terms will be applied to their work. Under the terms of this license, no permission is required from the author(s) or publisher for members of the community to copy, distribute, transmit or adapt the article content, providing a proper, prominent and unambiguous attribution to the authors in a manner that makes clear that the materials are being reused under permission of a Creative Commons License. Views, opinions and conclusions expressed in this research article are views, opinions and conclusions of the author(s). Atlas Publication and Turkish Special Education Journal:International Research shall not be responsible or answerable for any loss, damage or liability caused in relation to/arising out of conflict of interests, copyright violations and inappropriate or inaccurate use of any kind content related or integrated on the research work. All the published works are meeting the Atlas Publishing requirements and can be freely accessed, shared, modified, distributed and used in educational, commercial and non- commercial purposes under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License \(CC BY 4.0\)](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).