

Branş Öğretmenlerinin Bakış Açısıyla Özel Eğitim Okullarında Problemleri Çözme Sürecindeki İş Birliği

Esra DÖNMEZ^{1*} Eylem DAYI²

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

² Gazi Üniversitesi, Türkiye

Makale Bilgisi

Makale Geçmişi

Geliş Tarihi: 02.09.2024

Kabul Tarihi: 06.12.2024

Yayın Tarihi: 31.12.2024

Anahtar Kelimeler:

Grupla Problem Çözme,

İş Birliği,

Özel Eğitim Okulları,

Branş Öğretmenleri.

ÖZET

Bu araştırmanın amacı branş öğretmenlerinin bakış açısıyla özel eğitim okullarında yaşanan problemler ve problemleri çözme sürecindeki iş birliğini belirlemektir. Bu kapsamda özel eğitim okullarındaki 18 branş öğretmeni katılımcı grubu olarak belirlenmiştir. Temel nitel desende tasarlanan bu çalışmada veriler; yarı yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmış ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Analiz sonucu “özel eğitim okulunda öğretmen olmak”, “öğretmenlerin problem tanımlamaları” ve “iş birliği” ana temalarına ulaşılmıştır. Bulgulara göre branş öğretmenlerinin problem tanımlamaları; özel eğitime ilişkin bilgi ve deneyim eksikliği, okul fiziki yapısı ve materyallerin uygun olmayışı, özel gereksinimli öğrencilerin; ders motivasyonu, aile katılımı ve problem davranışları odağındadır. Okul türüne göre belirtilen problemlerin değiştiğini, özellikle özel eğitim uygulama okulunda görev yapan öğretmenlerin “problem” algısının öğrencinin davranışları yönünde olduğunu söylemek mümkündür. Genel olarak branş öğretmenlerinin problem çözümünde, ilk olarak özel eğitim öğretmenleriyle iletişime geçtiği sonucuna ulaşılmıştır. Ancak özel eğitim öğretmenlerinden genel beklenti, sınıf yönetimini sağlamalarıdır. Program ve bireyselleştirilmiş eğitim planına dair problem bildiren öğretmenler ise genellikle genel eğitim müfredatını takip eden okullarda çalışmaktadır. Araştırmada dikkat çeken branş öğretmenlerinin özel eğitime dair bilgi ve deneyim eksikliğini problem olarak nitelermeleri ve lisans döneminde özel eğitime ilişkin yeterliklerinin geliştirilmesi önerisidir. Grupla problem çözme konusunda ise; öğretmenlerden yalnızca birkaçı problem çözme basamaklarına ilişkin örnekler vermektedir. Problem çözme için okullarda sistematik bir sürecin olmadığını yalnızca mevzuatta yer alan toplantılar odağında ekipler oluşturulduğunu söylemek mümkündür. Öğretmenler, okullarında iş birliğinin yüksek olduğunu ifade etseler de belirtilen iş birliği algısının, iş birliği ilkeleri doğrultusunda olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bulgular dahilinde özel eğitim okullarındaki uygulamalara, öğretmen yetiştirme yaklaşımına ve ileriye yönelik araştırmalar için öneriler sunulmaktadır.



Collaboration in the Process of Solving Problems in Special Education Schools from the Perspective of Branch Teachers

Article Info

Article History

Received: 02.09.2024

Accepted: 06.12.2024

Published: 31.12.2024

Keywords:

Group Problem Solving,
Collaboration,
Special Education Schools,
Branch Teachers.

ABSTRACT

The aim of this study is to determine the problems experienced in special education schools and the cooperation in the process of solving problems from the perspective of branch teachers. In this context, 18 branch teachers in special education schools were determined as the participant group. In the study designed in basic qualitative design, data were collected by semi-structured interview technique and analysed by content analysis and the main themes of "being a teacher in a special education school", "teachers' problem definitions" and "collaboration" were reached. According to the findings, the problem identifications of branch teachers focus on lack of knowledge and experience about special education, inappropriate school physical structure and materials, motivation for the course, family involvement and problem behaviours of students with special needs. It is possible to say that the problems stated according to the school type change, especially the "problem" perception of the teachers working in the special education practice school is in the direction of the students' behaviours. In general, branch teachers contact special education teachers with the expectation of providing classroom management. What is noteworthy in the study is the fact that the branch teachers describe the lack of knowledge and experience in special education as a problem and suggest the development of competencies related to special education during the undergraduate period. In terms of problem solving with the group; only a few of the teachers give examples of problem solving steps. It is possible to say that there is no systematic process for problem solving in schools. Although teachers state that there is a high level of collaboration in their schools, the perception of co-operation is not in line with the principles of collaboration. Based on the findings, recommendations are presented for practices in special education schools, teacher training approach and future research.

To cite this article:

Dönmez, E., & Dayı, E. (2024). Branş öğretmenlerinin bakış açısıyla özel eğitim okullarında problemleri çözme sürecindeki iş birliği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 864-887. <https://doi.org/10.51119/ereegf.2024.112>

***Sorumlu Yazar:** Esra DÖNMEZ, esra.donmez.91@gmail.com

GİRİŞ

Özel gereksinimli (ÖG) çocuklar; akranlarına göre eğitsel beklentileri karşılamakta farklılık gösteren, ‘tipik gelişen’ çocukların ihtiyaç duyduklarından farklı, ek desteklerle eğitim alan bireylerdir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Gerekli destekler sağlanarak ÖG öğrencilerin genel eğitim ortamlarında eğitime katılması anlamına gelen bütünleştirme uygulamaları günümüzde yaygınlaşmış olsa da hem Türkiye’de hem de Avrupa ve Amerika Birleşik Devletleri’nde (ABD) ÖG öğrenciler için ayrı özel eğitim (ÖE) okulları halen mevcuttur (Ceylan ve Yıkılmış 2017; Kauffman vd., 2020; Rıza vd., 2020; PERKINS, 2022; Texas School for the Blind and Visually Impaired [TSBVI], 2022; Yılmaz ve Melekoğlu, 2018). ÖE ortamlarında; ÖG çocukların derslere, etkinliklere erişimi için branş öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim planları (BEP) doğrultusunda uyarlamalar yapması beklenir (Salvador, 2010). ÖG çocukların eğitimi; yalnızca sınıf öğretmenlerinin tek başına çabası değil, öğrencilerin başarılı olması için müzik, sanat, beden eğitimi gibi branş öğretmenlerinin de sürece dahil edildiği ortak bir sorumluluktur. Dolayısıyla branş öğretmenlerinin de tüm öğrenciler için bütünleştirici, erişilebilir ve anlamlı bir eğitim sağlaması gerekmektedir (Grimsby, 2020; Morrison & Gleddie, 2019).

Türkiye’de ÖE okullarında, branş derslerinin branş öğretmenleri tarafından yürütülmesi, aynı zamanda derslerin ÖE öğretmenleri tarafından desteklenmesi ifadesi yer almaktadır (MEB, 2018). Branş öğretmeni ise “*Alanı bir veya bir grup dersin öğretmenliği olan öğretmen*” olarak tanımlanmaktadır (MEB, 2014). Branş derslerinde; öğrenme sürecinde öğrencilerin bireysel farklılıkları daha belirgin hale gelmekte ve farklı gelişim alanlarının birbirine etkisi görülmektedir (Klein & Hollingshead, 2015). Buradan hareketle, bir dersteki amacın diğer ders becerisine etkisi ya da yaşanan problemin öğrencinin başka bir gelişim alanını etkileyebileceği düşünülebilir. Örneğin sanat etkinliklerinde sınırlı alan boyamada güçlük yaşayan bir öğrencinin yazma becerisinde de sorun yaşaması olasıdır. Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından belirtilen; özel eğitim meslek okulu programları ve özel eğitim uygulama okulu programlarına göre ÖE okullarında görev yapan branş öğretmenleri; din kültürü ve ahlak bilgisi (DKAB), görsel sanatlar, müzik, beden eğitimi, teknoloji ve tasarım, bilişim teknolojileri ile meslek bilgisi dersleri alanındadır (MEB, 2022). Branş öğretmenlerinin; ÖG öğrenciler için BEP oluşturulması, BEP’lerin uygulamaya geçirilmesi ve değerlendirilmesiyle ilgili çalışmalarını sağlamak, öğrencinin gereksinimleri doğrultusunda BEP’leri düzenleme görevleri bulunmaktadır (Elçi, 2019; MEB, 2018). Bu gerekçeyle ÖE okullarında görev yapan branş öğretmenlerinin, dersleri; öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun, planlı ve sistematik şekilde sürdürmeleri oldukça önemlidir (Elçi, 2019). Branş derslerinin, öğrenci özellikleri dikkati alınarak paydaşlarla iş birliği halinde sistemli şekilde yürütülmesi esas olsa da ders sürecinde öğretmenlerin birtakım zorluklar yaşadığı bilinmektedir (Altun-Könez, 2015; Çetin, 2004; Güleç-Aslan vd. 2014). Problemlerin nasıl çözüleceğini bilmenin öğretmenler için önemli olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin yaşadığı zorluklar çözülemeyen problemler, kurumun hedefe ulaşmasını engellemekte, personelde motivasyon kaybına neden olmaktadır (Güner, 2000; Kahveci, 2018). Cansoy ve Türkoğlu’na (2017) göre problem çözmenin, öğretmenlerdeki olumlu etkisi; çözüm için farklı yollar araştırmak, okuldaki problemlerle daha fazla ilgilenmek, öğrencilerin öğrenmesinde farklı stratejiler denemek ve eleştirel düşünebilmektir. Okul ortamında karşılaşılan problemleri çözmeye çalışmak; paydaşlarla güçlü iletişime, güven duymaya ve etkili kararlar almaya katkı sağlamaktadır (Friend, 2021; Jonassen, 2000). Problem çözme sürecine dayalı olarak, okullarda iletişim, güven, karar verme boyutlarında diğer paydaşlarla iş birliğinin dikkat çeken bir kavram olduğu düşünülmektedir. Hedefleri aynı olan çeşitli kişilerin karar almada, kaynak kullanımında etkileşimi olarak ifade edilen iş birliği, günümüzde derin bir bilimsel yaklaşımla okullarda ve diğer kurumlarda kullanılmaktadır (Barron, 2000; Cerit, 2009; Friend, 2021). Açıkgöz vd., (2018) ise okullarda nitelikli bir iş birliğinin; gönüllü olma, belirli bir ölçüte dayalı olma, rol paylaşımı yapma, etkili iletişim geliştirme, iş birliğinin hesap verilebilir olması, sürdürülebilir olması, ortak karar alma ve ortak sorumluluk ilkeleri ile sağlanabileceğini belirtmektedir. Problem çözmenin tanımı ve iş birliği

ilkeleri dikkate alındığında bu iki kavram arasındaki ilişkinin bir “gereklilik” olduğunu söylemek mümkündür. Bu nedenle ekip olarak birlikte karar almak, kararlarda hata payını düşürmek ve kapsamlı çözümlere ulaştıracak şekilde problem çözmek için; iş birliği önemlidir (Dayı ve Töret, 2021).

İş birliği için esas kabul edilen problem çözme süreci, Friend (2021) tarafından; problemi tanımlama, potansiyel çözümler üretme, potansiyel çözümlerin olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendirme, çözüm seçme, çözümü uygulama, sonuçları değerlendirme şeklinde sıralanmaktadır. Ancak okullarda oluşturulan problem çözme ekiplerinin, etkili ve verimli olması için eğitim ve iş birliği gerekmektedir (Rosenfield vd., 2018). Türkiye’de ÖE okullarında “ekip” kavramına örnek verilebilecek BEP geliştirme birimi, şube öğretmenler kurulu ve zümre öğretmenler kurulu bulunmaktadır (MEB, 2014). BEP geliştirmede odaklanılan konular; BEP hazırlama, öğrenme ortamının düzenlenmesi, öğrencinin davranışını değiştirmeyken (MEB, 2018) şube öğretmenler kurulunda öğretmenler arasındaki iş birliğine (MEB, 2014) vurgu yapılmaktadır. Problemi çözerken; grubun iş birliği özelliklerinin süreci etkilediği kadar, grupla problem çözmenin bir sonucu olarak iş birliği de etkilenmektedir. Chiu (2000) bazı grupların problem çözmeye başarıyla başardıklarını bazıların başarısız olmasının nedenini; üyelerin bireysel eylemleri ve diğerleriyle olan etkileşimiyle açıklamıştır. Brownell vd., (2006) ise öğretmenlik yeterlikleri yüksek öğretmenlerin iş birliğiyle problem çözme becerisini kullandıklarını belirtmektedir.

Alanyazında yapılan araştırmalara bakıldığında Cramer vd., (2015) görsel sanatlar öğretmenlerinin ÖG öğrencilerin gereksinimlerini belirleme ve uyarlama becerilerinde; diğer öğrencilere kıyasla, daha az hazır olduklarını, davranış yönetimi konusunda kendilerini daha az yeterli hissettiklerini belirtmektedir. Rihter ve Potocnik (2022) ise görsel sanatlar öğretmen adaylarının ÖG öğrencilerle çalışmaya olumlu algısı olmasına rağmen kendilerini bu konuda yeterli görmediklerini belirtmektedir. Salvador (2010) müzik öğretmenlerinin lisans eğitiminde, ÖG öğrencilere yönelik müzik eğitiminde eksiklikler olduğunu belirtmiştir. Grimsby (2020), müzik öğretmenlerinin hizmetöncesi eğitime, ÖE uzmanlarıyla iş birliği geliştirmek için daha fazla zamana, etkili iletişime, yardımcı teknolojilere gereksinim duyduklarını belirtmiştir. Klein ve Hollingshead (2015) güçlü ve zayıf yönleri ne olursa olsun her öğrencinin vücut sağlığını koruması ve fiziksel yetenekleri ölçüsünde anlamlı bir hayat sürdürme fırsatının sağlanmasında beden eğitimi öğretmenlerinin sorumluluğu olduğunu ifade ederken Morrison ve Gleddie (2019) ÖE’de beden eğitimi için iş birliğinin önemine vurgu yapmaktadır. Türkiye’de ÖE’de görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlüklerin araştırıldığı çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çetin (2004) ve Güleç-Aslan vd., (2014) öğretmenlerin yaşadığı güçlükleri; problem davranışlara müdahale, eğitimi planlama, sunma ve değerlendirme olarak belirlemektedir. Elçi (2019) ÖE ve branş öğretmenlerinin aralarında iş birliğinin var olduğunu ancak iş birliği algılarının öğretmenlere göre farklılık gösterdiği, çalışmalarının sürdürülebilirlik, hesap verilebilirlik, rol paylaşımları gibi iş birliği ölçütlerini tam sağlamadığı sonucuna ulaşmıştır. Altun-Könez (2015) özel eğitim okullarında çalışan branş öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemeyi amaçladığı çalışmada; ÖE okullarında çalışan branş öğretmenlerinin ÖG öğrencilerin eğitimi konusunda hizmet içi eğitime gereksinimleri olduğunu belirtmektedir. Karatağ (2020) ile Küyükoğlu ve Bulut (2021) ÖE okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin, Ünlü ve Dilekli (2023) görsel sanatlar öğretmenlerinin ders işlenişinde karşılaştıkları sorunları tespit etmiş ve çözüm önerileri sunmuştur. Sarı ve Gürbüz (2021) ÖE Meslek okullarında (ÖEMO) öğretim programlarının uygulanması sürecinde karşılaşılan problemleri öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda incelemiştir. Gün (2020) işitme engelliler okulunda görev yapan DKAB öğretmenlerinin öğretim sürecini, Şener-Yaldız ve Tanrıseven (2021) ÖEMO’da konaklama hizmetleri öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükleri araştırmıştır. Bu araştırmalardan elde edilen ortak bulgular; eğitim sürecinde; araç gereç yetersizliği, davranış yönetimi, program ve eğitim planlarındaki sorunlar, ÖE konusunda bilgi ve deneyim eksikliği olarak özetlemek mümkündür.

İlgili araştırmalarda belirtildiği gibi branş öğretmenleri dahil olmak üzere genel eğitim öğretmenlerinin ÖG öğrencilerin eğitim ortamlarında güçlükler yaşaması muhtemeldir. Bu nedenle her kurumda neredeyse bir zorunluluk olarak tanımlanan iş birliğinin, öğrenme sürecinin kritik faktörü olarak okul içinde de incelenmesi önemlidir (Gajda & Koliba, 2007). Okuldaki bir problemin çözümü için birden fazla kişinin bakış açısına, çözüm için gerekli bilgi ve becerileri sağlayacak uzmanlara gereksinim olduğunda ya da problemin ve çözümün tek boyutu değil, eğitim sürecinde geniş yer tutacağı durumlarda grupta problem çözmenin önemi ortaya çıkmaktadır (Friend, 2021). ÖE’de branş öğretmenlerinin yaşadığı deneyimler, karşılaştıkları problemler, bir okul ekibi olarak problem çözme yaklaşımları ve bu konuda geliştirdikleri iş birliği düzeyleri literatürde doğrudan yer almayan fakat araştırılması gereken bir alandır. Bu gereksinimden hareketle araştırmanın amacı, branş öğretmenlerinin bakış açısıyla ÖE okullarında yaşanan problemler ve problemleri çözme sürecindeki iş birliğini belirlemektir. Bu kapsamda alt sorulara yanıt aranmıştır;

- 1-Branş öğretmenlerinin derslerinde yaşadıkları problemler nelerdir?
- 2-Branş öğretmenleri, yaşadıkları problemleri çözmek için nasıl bir yol izlemektedir?
- 3-Branş öğretmenleri, problem çözüm sürecinde okuldaki iş birliğini nasıl değerlendirmektedir?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırma nitel araştırma yaklaşımıyla şekillendirilmiştir. Nitel araştırma desenleri fenomenoloji, temel nitel desen, durum çalışması ve etnografya desenlerinden oluşmaktadır. Bu araştırmada da temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Tüm disiplinlerde kullanılan bu desen kişilerin yaşamlarını nasıl yorumladığı ve gerçeği etkileşimleriyle nasıl inşa ettiklerine odaklanmaktadır (Merriam, 2015, s. 22). Öğretmen deneyimlerinin araştırıldığı bu çalışmada, veri toplama yollarından biri olan görüşme kullanılmıştır.

Katılımcı Grubu

Katılımcı grubunu Ege Bölgesinde bulunan bir ilin merkezindeki; özel eğitim meslek okulu, özel eğitim uygulama okulu ve özel eğitim ortaokulunda görev yapan, 11-21 yıl aralığında mesleki deneyime sahip, farklı alanlardaki branş öğretmenleri oluşturmaktadır. Kullanılan ölçüt örnekleme; tüm evreni temsil ettiği var sayılarak belirli niteliklere sahip grubun bilgi ve yaşantıları değerlendirmeyi amaçlamaktadır (Büyüköztürk vd., 2016, s. 92; Berg & Lune, 2015, s.71). Okul türleri ve katılımcı bilgileri ayrıntılı olarak Tablo 1’de verilmektedir.

Tablo 1

Katılımcı Bilgileri

<i>Katılımcı kodu</i>	<i>Cinsiyet</i>	<i>Yaş</i>	<i>Branşı</i>	<i>Öğrenim durumu</i>	<i>Özel eğitime ilişkin eğitim alma</i>	<i>Mesleki deneyim</i>	<i>ÖG öğrenciyle çalışma deneyimi</i>	<i>Çalıştığı okul türü</i>	<i>Okulda görev süresi</i>
Ö(A)	Erkek	41-45	Beden Eğitimi	Yüksek lisans	+	16-20	0-5	Özel Eğitim Ortaokulu	0-5
Ö(B)	Kadın	36-40	Bilişim Teknolojileri	Lisans	-	11-15	0-5	Özel Eğitim Ortaokulu	0-5
Ö(C)	Erkek	36-40	Teknoloji ve tasarım	Yüksek lisans	-	16-20	6-10	Özel Eğitim Ortaokulu	6-10

Ö(Ç)	Kadı n	41-45	Görsel sanatlar	Lisans	-	16-20	11-15	Özel Eğitim Meslek Okulu	11-15
Ö(D)	Erke k	46-50	Müzik	Lisans	+	21+	6-10	Özel Eğitim Meslek Okulu	6-10
Ö(E)	Kadı n	36-40	Seramik ve Cam teknolojisi	Lisans	-	11-15	6-10	Özel Eğitim Meslek Okulu	6-10
Ö(F)	Erke k	31-35	Tarım teknolojileri	Yüksek lisans	-	6-10	0-5	Özel Eğitim Uygulama Okulu	0-5
Ö(G)	Erke k	41-45	Din kültürü ve ahlak bilgisi	Yüksek lisans	-	21+	0-5	Özel Eğitim Ortaokulu 2. Kademe	0-5
Ö(H)	Erke k	31-35	Yiyecek içecek hizmetleri	Lisans	-	11-15	6-10	Özel Eğitim Uygulama Okulu	0-5
Ö(I)	Kadı n	46-50	El sanatları	Lisans	+	21+	0-5	Özel Eğitim Uygulama Okulu	0-5
Ö(İ)	Erke k	46-50	Beden eğitimi	Lisans	-	16-20	0-5	Özel Eğitim Uygulama Okulu	0-5
Ö(J)	Kadı n	31-35	Teknoloji ve tasarım	Yüksek lisans	+	11-15	0-5	Özel Eğitim Ortaokulu	0-5
Ö(K)	Kadı n	41-45	Görsel sanatlar	Yüksek lisans	-	21+	11-15	Özel Eğitim Ortaokulu	11-15
Ö(L)	Erke k	46-50	Beden Eğitimi	Lisans	-	21+	11-15	Özel Eğitim Meslek Okulu	0-5
Ö(M)	Kadı n	41-45	Beden Eğitimi	Lisans	-	16-20	6-10	Özel Eğitim Uygulama Okulu 2. Kademe	6-10
Ö(N)	Erke k	31-35	Müzik	Yüksek lisans	-	11-15	0-5	Özel Eğitim Ortaokulu 2. Kademe	0-5
Ö(O)	Kadı n	31-35	Din kültürü ve ahlak bilgisi	Lisans	-	11-15	0-5	Özel Eğitim Meslek Okulu 3. Kademe	0-5
Ö(Ö)	Kadı n	46-50	Görsel sanatlar	Lisans	+	16-20	6-10	Özel Eğitim Uygulama Okulu 2. Kademe	6-10

Veri Toplama Tekniği ve Verilerin Toplanması

Veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşmeler kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme; önceden hazırlanmış esnek soru formu ile katılımcılardan bilgi toplamayı amaçlayan ve eğitim araştırmalarında sıklıkla kullanılan bir tekniktir. Araştırmacı katılımcıların cevaplarına göre ek sorularla süreci detaylandırabilmektedir (Merriam, 2015, s. 88; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.132).

Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme formu ve katılımcı bilgi formu kullanılmıştır. Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacılar tarafından oluşturulmuş ve özel eğitim ve ölçme değerlendirme alanlarında çalışan iki farklı uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşünün ardından gelen dönütlere göre formda soruların bir kısmında dil bilgisel düzenlemeler yapılmış; altı soru ve beş alt soruyla forma son şekli verilmiştir. “Özel eğitim okulunda

görev yapan bir branş öğretmeni olarak yaşadığınız problemler nelerdir?” ifadesi formdaki soruların bir örneğidir. Görüşme formuna ek olarak yaş, cinsiyet, öğrenim durumu, mesleki deneyim, çalışılan okul türü-kademesi ve özel eğitime ilişkin eğitim alma durumuna ilişkin bilgilere ulaşmak amacıyla “katılımcı öğretmen bilgi formu” kullanılmıştır.

Uygulama öncesinde soruların işlerliği için pilot görüşme yapılmıştır. Araştırmanın gerçekleştirilmesi için; Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu 23.05.2023 tarihli, E-77082166-604.01.02-665939 sayılı etik kurul izni bulunmaktadır ve katılımcı öğretmenlerden izinler alınmıştır. Görüşmeler yüz yüze, öğretmenlerin çalıştığı okulda ders saatleri dışında uygun bir alanda yapılmıştır. Görüşmelere başlamadan önce katılımcıya, araştırmanın amacı, ses kaydı alınacağı, katılımcı bilgilerinin gizliliği hakkında bilgi verilip katılımcıdan; katılımcı öğretmen bilgi formunu doldurması ve katılımcı sözleşmesini imzalaması istenmiştir. En kısa görüşme 12 dakikayken en uzun süren görüşme 38 dakika sürmüştür.

Verilerin Analizi

Ses dökümleri birinci araştırmacı tarafından hiçbir değişiklik yapılmadan yazıya dönüştürülmüştür. Dökümü yapılan kayıtlarından %30'u rastgele seçilerek uzmana gönderilmiş ve teyit edilmiştir. Araştırmanın raporlaştırılmasında katılımcı gizliliğini korumak için 18 adet kod ismi belirlenmiştir. Toplanan veriyi açıklayabilmek için içerik analizi tercih edilmiştir. İçerik analizinde sırayla; toplanan verilerin kavramsallaştırılması, kavramların ilişkiye göre düzenlenmesi ve ardından temaların oluşturulması işlemleri yapılmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242). Analiz sürecini kolaylaştırmak amacıyla MAXQDA,2020 programından yararlanılmış, şekilsel gösterimi için powerpoint kullanılmıştır. Analiz aşamasında süreç; kod listesi oluşturularak verilerin kodlanması, ortak yönler dikkate alınarak temaların oluşturulması, okuyucunun anlayacağı biçimde verilerin düzenlenmesi ve tanımlanması, bulgular arasındaki ilişkiler neden sonuç ilişkisiyle açıklanarak yorumlanması (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 243-252) şeklindedir. Araştırmanın geçerliliği için; öğretmenlerden verilerin doğruluğuna yönelik düşüncelerinin belirlenmesi için katılımcı teyidi alınmış (Başkale, 2016). Kodlayıcılar arası güvenilirliği sağlamak için de bir uzmandan kodlama yapması istenmiş, kodlayıcılar arası güvenilirlik uyuma oranı (Creswell, 2020) %95-100 aralığında bulunmuştur.

BULGULAR

İçerik analizi sonucunda “*ÖE okulunda öğretmen olmak*” “*Öğretmenlerin problem tanımlamaları*” ve “*İş birliği*” olmak üzere üç ana tema elde edilmiştir. Akışta temalar; alt temalar ve alt temaları oluşturan kodlar belirtilerek açıklanmaktadır.

ÖE Okulunda Öğretmen Olmak

“*ÖE okulunda öğretmen olmak*” teması, birinci tema olarak belirlenmiş olup bütün katılımcıların ÖE okulunda çalışmanın olumlu ve olumsuz yönlerine aynı zamanda kişisel özellikler ve algılanan destek gibi psikolojik yönler vurgu yaptığı görülmüştür. Katılımcıların ÖE okulunda çalışma deneyimlerini ve görüşlerinin ifade edildiği kodlar; “*ÖE okulunda öğretmen olmak*” teması altında “*olumlu yönleri*”, “*güçlükleri*” ve “*psikolojik yönü*” olmak üzere Şekil 1’de gösterildiği gibi üç alt temayı oluşturmaktadır.

Şekil 1

Özel Eğitim Okulunda Öğretmen Olmak



Bu tema altında ÖE okulunda çalışmanın olumlu yönleri ve güçlükleri, psikolojik yönden öğretmene etkisi belirtilmiştir. Ö(A) ÖE okulunda çalışmanın güçlüklerini “Tüm öğrencilerin özelliklerini bilmeniz gerekiyor. Öğrencilere yaklaşım metodu, teknik ve yöntemler bilip ona göre hareket etmeniz gerekiyor. Diğer okullarda direkt öğrendiğiniz bilgileri verebiliyorsunuz. Ama burada öğrenciye uyarlayıp yapmanız gerekiyor.” şeklinde ifade ederken, Ö(B) ise “Fare kullanabilmeyi öğretmek bana biraz tuhaf geldi... Vicdanen kendimi rahatsız hissederim. Acaba aldığım eğitimi yerine getiremiyor muyum? Zamanla eğer geliştiremezsem böyle körelip gitme korkusu var bende.” Ö(K) ise “Bütün iş öğretmene düşüyor ÖE okullarında. Normal ortaokulda yönergeyi verirsiniz, çocuk size yapıp getirir. Ama burada aşama aşama her şeyini anlatmak zorundasınız.” şeklinde belirtmiştir.

ÖE okulunun olumlu yönleri için ise Ö(K) “Sonuçta sınıf içindeki davranışı yönlendiren onlar (ÖE öğretmeni) benim dersimde çok müdahale etmiyorlar ama zaten davranış, sınıf içinde şekillendiği için öğretmenler bunu çok güzel idare ediyorlar.” ifadesinde bulunurken; ÖE ortaokulunda görevli olan Ö(J) ÖE öğretmenin desteğini belirterek “Sorumluluk açısından rahat, dersimizi işliyoruz, öğrenciye ulaşamadığımız yerde ÖE öğretmenlerden yardım alıyoruz. Zaten kullanacağımız çoğu malzemeyi okuldan temin ettiğimiz için öğrenciden bir malzeme isteme durumumuz yok.” Ö(D) ise “...müfredatımız(müzik) geniş bir yelpazeye sahip...O yüzden öğrencilerimize bu dersimizi öğrencilerimizle birlikte işlerken herhangi bir zorlanma veya işleyişini devam ettirmem diyecek derecede bir engelle karşılaşmıyoruz.” şeklinde branşının uygunluğunu ifade etmektedir.

ÖE okulunda çalışmanın psikolojik yönü için Ö(F) “İlk geldiğimde psikolojik olarak çok zordu... Kendimin de küçük bir çocuğu var. Buradaki çocukları görünce psikolojikman insan kendini kötü hissediyor...bu çocuklara ne verebilirimden ziyade önce ben neden buradayımı sorguluyorum” Ö(L) ise “Bizim sadece hayatımızda öğretmenlik yok sonuçta bir babayız. Toplumun içinde yaşayan bir bireyiz. Doğal olarak çevremizde bu tür insanlarla karşılaştığımız için iletişim bir şekilde kuruluyor öğretmenlikle beraber. Öğretmenlikteki sürem, tecrübeler... etkili oluyor, hiç zorlanmadığımı düşünüyorum.” ifadesinde bulunurken; Ö(Ç) “...iki ay kalben ağladığım çok oldu. Bir taraftan

şükrediyorsun... Değişik bir dünya. Ama şimdi çok farklıyım. 11 yıldır gidemiyorum. Onlar farklı.” şeklinde ÖG öğrenciyle çalışmanın kendilerinde yarattığı etkileri belirtmişlerdir. Belirtilen ifadelerle bakıldığında katılımcıların özel eğitim okulunda öğretmen olma deneyimini; mesleki gelişime etki, paydaş desteği, ÖG öğrenciye göre öğretimi planlama, ÖG bireylere yönelik farkındalık gibi çeşitli yönlerde ele aldığını söylemek mümkündür.

Öğretmenlerin Problem Tanımlamaları

“Öğretmenlerin Problem Tanımlamaları” teması, ikinci tema olarak belirlenmiş olup tüm katılımcıların ÖE okulundaki görevlerine dair bilgi düzeyi ve yaşantılarına, müfredat ve program konusunda yaşadıkları zorluklara, öğrenci ve aile özelliklerinden kaynaklı güçlüklerle ve eğitim politikaları, toplum temelli sorunlara değindikleri dikkat çekmektedir. Katılımcıların ÖE okulunda karşılaştıkları problemler tanımlamaları ve probleme dair sundukları öneriler; “Öğretmenlerin problem tanımlamaları” teması altında ‘çözumsuz görülen problemler’, ‘bilgi ve deneyim eksikliği’, ‘ÖG öğrenci ve aile kaynaklı problemler’ ile ‘eğitim planlarındaki problemler’ olmak üzere Şekil2’de gösterildiği gibi dört alt temayı oluşturmaktadır.

Şekil 2

Öğretmenlerin Problem Tanımlamaları



Eğitim planlarındaki problem tanımlamasına ilişkin ÖE ortaokulunda görev yapan Ö(C) “ÖE okulunda idare sizden normal okullardaki çalışmaların hayata geçmesini bekliyor ama öğrenciler bu düzeye sahip değil. ÖE’deki öğrencilerin bir proje hazırlaması zor bir durum... Ders müfredatının normal eğitimdeki gibi beklenmemesi, idarenin de genel işleyişi buna göre düşünmesi gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde ifade ederken Ö(G) “Bizi yoran şey şu; bizim okul ortaokul müfredatı takip ediyor... tam olarak resmi anlamda ne yapacağımızı bilemiyoruz. Normal ortaokul gibi yıllık plan olarak veriyoruz sonra da BEP... BEP, deftere ortalama bir şey alacağımız için genelde aynı şeyler oluyor.” şeklinde belirtmektedir. Ö(J) ise öğrenci çeşitliliğine ilişkin; “Grup eğitimi çok zor %60 kapasitedeki bir öğrenciyle %90 kapasiteli bir öğrenciye 40 dakika içinde farklı çalışmalar yaptırmam lazım ama süre açısından çok zor.” ifadesiyle planlamada problem yaşadığını ifade etmiştir. Ö(M) ise “Dersimizin işlenişi sırasında dört öğrenci, üç öğretmen oluyoruz. Ben birebir hepsiyle her zaman

yapabilecek değilim, iki öğretmenin belki bir öğrenciyi tutması gerekiyor etkinliği yapabilmemiz için. Boşta kalanın kendine zarar verme durumları olabiliyor. Bence iki öğrenci iki öğretmen olmalı.” ifadesiyle bireysel çalışmanın gerekliliğini vurgularken ÖEMO’da çalışan Ö(E) grup eğitimindeki problemlere öneri olarak “Öğrenci sayısı azaltılmalı, en fazla 6 öğrenci olmalı. Çünkü meslek bazında olduğu için bir ürün ortaya çıkması lazım...O kalabalıkta öğrenci kızıp bir ay boyunca uğraştığım bir işi kırabiliyo sinirlenebiliyor. Ya da şöyle öğrencilerden iki iyi, iki orta, iki kötü gibi dengeli bir şekilde dağılım olabilir.” ifadesinde bulunmuştur.

Bilgi ve deneyim etkisine yönelik problem tanımlamasını; Ö(I) “Sınıfa güzel geliyor sabah... O anda sınıfta herhangi bir ses, bir koku, bir arkadaşın olumsuz hareketi öğrencimizin motivasyonu tamamen bölüp problem davranışa geçebiliyor. Davranışı otizmde kendi tecrübeme göre yatıştırmak oldukça zaman alıyor.” ÖEUO’da çalışan Ö(H) “Bu okulu araştırarak gelmişim ama bu kadar ağır olacaklarını beklemiyordum. Bazı çocuklarımızın tuvalet eğitimi dahi yok. Mesela bir çocuğumuzla sadece ağzına kaşık götürme çalışıyoruz.” şeklinde öğrencilerin gelişimsel özellikleri ve davranış problemleri odağında ifade ederken Ö(A) ise “Lisans döneminde benim ÖG öğrencilerle çalışmalarım var. Yatkinliğim olduğu için özellikle bu okulu tercih ettim. Özelliklerini bildiğim için onlara yönelik yöntem ve teknikler yapmam gerekiyor... iyi sonuçlar elde ediyoruz.” ifadesiyle geçmişte ÖG öğrenciyle çalışma deneyiminin etkisini belirtmiştir. Meslek dersleri öğretmeni Ö(F) ise “İlk geldiğim zamanlarda çim adam yapmayı denedik... Ben bilmiyordum ki eli kirlenince kriz geçirebileceğini... Çünkü çim adam normal seviyedeki bir öğrenci için ilkokulda yaptığımız bir işlem. Ama burada öğrenci o talaşa dokunduğunda kriz geçirmeye başladı, beni çok etkilemişti...Buraya gelmeden önce bir eğitim almamız lazım; buradaki durumun ne olduğuna dair...hiçbir şey bilmeden normal eğitime başlar gibi okula başlıyoruz..180’le giden bir arabanın duvara toslaması gibi oluyor.” ifadesinde bulunmuştur. Öneri boyutunda ise Ö(O) “...son sınıftayken okullara gönderildiğimizde ÖE okulu olsaydı çok iyi olacağını düşünüyorum... Hiçbirimizi ÖE okuluna vermediler staja.” Ö(C) ise “Teknoloji tasarım öğretmenlerini ÖE ve normal eğitim okuluna atanacakları birbirinden ayıramayacağımıza göre lisans döneminde ÖG öğrencileriyle alakalı nasıl eğitim yapılacağına dair hem genel bilgi hem de uygulama bilgisi verilmeli.” ifadesinde bulunmuştur.

Çözumsuz görülen problemler temasına ilişkin; Ö(J) “Akademik olarak çocuklara yeterince bir şey veremediğimi düşünüyorum. En başta RAM uygun seviyede tanılacak... Kazanımlarımıza ulaştık ve BEP’imize uygulamak daha kolay olurdu.” diyerek tanılamada gördüğü problemi ifade etmiştir. Ö(H) “Burada birçok ücretli arkadaşımız var. Mesela bu sene İngilizce öğretmenleri eritilemedi. Üç tane İngilizce öğretmeni ÖE öğretmeni olarak görev yapıyor. Bu şekilde olmaması lazım.” yorumuyla özel eğitime uygun personel problemlerini belirtmiştir. Ö(L) ise “Engelli çocuklar topluma girmeye hazır, toplum bunları kucaklamaya hazır değil.En basiti köylerdeki zihinsel engelli bir vatandaşın arkasına hala teneke bağlıyoruz, alay ediyoruz. Toplum bunu kabullendiği gün sorun kalmayacak diye düşünüyorum bakış açıları değişerek okulların ve politikaların...” şeklinde ÖG öğrencilerin toplumda kabulüne dair problemi ifade etmiştir. Fiziki yapı ve materyal problemleri için; Ö(A) “Bodrumdan çevrilme bir sığınakta beden eğitimi yapmaya çalışıyoruz. İdareye de bildirdik, iş güvenliği açısından tutanağı tuttuk. Fakat onlar da Milli Eğitime yazıyor, dönüt olmuyor, ödenek sıkıntısı olabiliyor.” Farklı bir okulda görev yapan Ö(H) ise benzer şekilde “...Öncesinde bir sanayi mutfağı tarzıydı. Çocuklara uygun ocaklar yoktu... Bizim çocuklarda atölyeler biraz ev mutfağına benzemek zorunda ki çocuk orada kazandığı beceriyi alıp evinde uygulasin... Mesela ben onu orada bir buzdolabı temizletiyorsam onu orada pekiştirip ailesiyle evde devam ettirmesi gerekir. Ama atölye ev ortamına benzemediği için bu etkiyi yaratamıyoruz.” ifadesinde bulunmuştur. Ö(Ö) ise “...Belki tek katlı binalarda etrafı yeşil alanlı, doğal bir ortama yakın bir okul olabilir. Resim öğretmeni o ortamı çok güzel kullanır.” ÖE okullarının fiziki yapısına ilişkin öneride bulunmuştur.

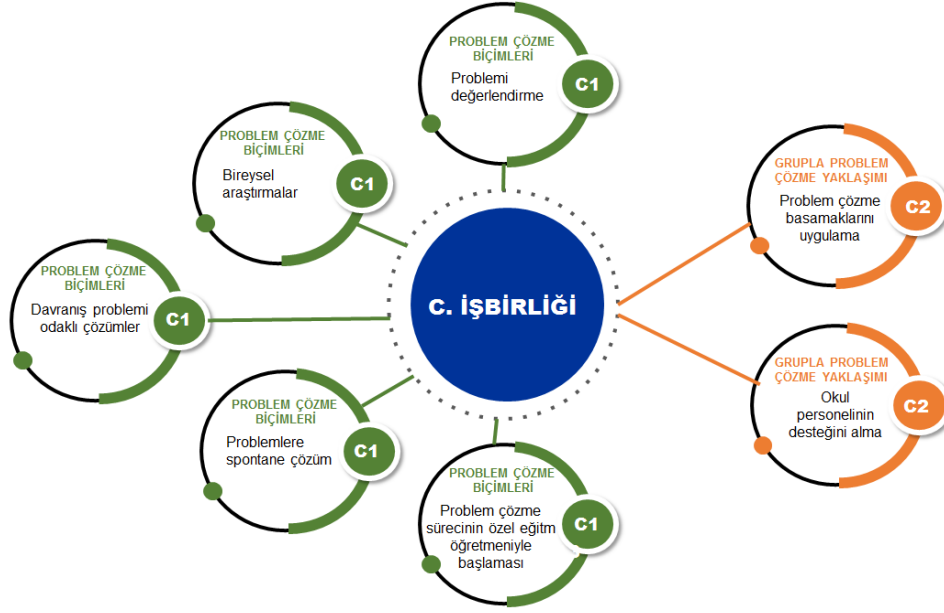
ÖG öğrenci ve aile kaynaklı problemler temasında; ÖG öğrencilerle çalışmanın mesleki

motivasyonuna ilişkin olarak Ö(N) ise “Teorik olarak öğrencilere bir şey veremiyoruz. Sürekli hafif ritim etkinlikleriyle şarkılarla geçiriyor yıl. Öğrencilerin birçoğu okuma yazma konusunda yetersizler. Bu şekilde şarkılar akılda kalıcı sürmüyor, şarkıları deftere yazamadıkları için tekrar edemiyorlar, unutmuyorlar.” şeklinde, Ö(B) “Aylardır sadece klavye çalıştığım çocuklar var bir üst kazanıma geçemiyorum. Tabii on parmağın mantığı normalde hızlı yazmaktır. Benim on parmaktaki amacım o çocuğun klavyedeki harflerin yerlerini öğrenebilmesi.” ÖEUO’da görev yapan Ö(F) ise “Öğrenci ayırt edemiyor hangisinin doğru olduğunu. Bire bir gösteriyoruz, yanında bekliyoruz ama kaşla göz arasında diğer otları yolarken bitkiyi de kopartabiliyor.” ifadelerinde bulunmuştur. Bunun yanında Ö(D) ise mesleki motivasyondan farklı olarak; “Kendi seviyelerinde bir müzik faaliyetinin içerisinde yer alabilecek ama toplumun baskısı altında öylesine ezilmiş ki... Böyle bir yeteneği olsa dahi daha önce görmüş olduğum o ağır eleştirilere tekrar maruz kalır mıyım, hakir görülür müyüm diye kendisini kabuğunun içerisine hapseden çocuklarımız var.” şeklinde öğrenci motivasyonunu belirtmiştir. Aile tepkilerine ilişkin sorunları ifade eden Ö(H) ise “Bir öğrencimizin oturmayı çok sevdiği bir köşe var, sandalyesini oraya yaklaştırır, izlemeyi çok sever. Etkinliğimiz bitince çocuğun onu yapmasını izin veririz, pekiştirme olarak. Öğretmenimiz fotoğrafı çekip aile grubuna attığı zaman veli tepkisi olmuş. Çocuk neden masadan ayrı duruyo? Dışlanmış gibi...” yorumunda bulunmuştur. Ö(E) “...çok ilgilenen veliler yok. Bir şey yapıyorsun. Çocuk bunu götürmek, annesine göstermek istiyor... Eve götürdüğünde geri getirebiliyor, annesi bakmıyor. Bazen araman gereken durumlar oluyor veliyi mesela bir eldiven lazım... bunu söylediğimde veli dönüt vermeyebilir.” Farklı okulda görev yapan Ö(K) ise “Bu okullarda veli faktörü çok önemli... veliyi yönlendirmemiz gerekiyor, rehberlik hocalarımız aile eğitimlerine dair çok şey yapıyorlar ama problemlili veli buna da katılmıyor. Eliniz kolunuz bağlanıyor.” ifadesiyle aile katılımında yaşadıkları problemleri belirmiş “Veliye yaptırımlar daha ciddi olmalı. Öğrencinin zaten durumunun farkındayız. Ama veli öğrencinin durumunun farkında değil... veliye bir şeyler yapılmalı, iş birliği yapsınlar. veliyi problem davranış için çağırıyor sınıf öğretmeni bırakın o davranış için gelmeyi dört sene boyunca okula uğramıyor ondan sonra da çocuk için eğitim bekliyor. Yani ayağın bir tanesi yok bu sac ayağıysa... Yasalar olabilir konuyla alakalı.” şeklinde öneride bulunmuştur. Belirtilen ifadelerle bakıldığında katılımcıların özel eğitim okullarındaki problem tanımlamaları; özel eğitime ilişkin öğretmen yeterlikleri, öğretim programları, eğitim-öğretim ortamlarının uygunluğu, ÖG bireylerin aile katılımı vb. olmak üzere farklı boyutlardadır. Ayrıca öğretmenlerin belirttiği her probleme ilişkin çeşitli öneriler geliştirdikleri dikkat çeken bir noktadır.

İş Birliği

“İş birliği” teması, üçüncü tema olarak belirlenmiş olup katılımcılar, ÖE okulunda çalışırken yaşadıkları sorunların çözümüne nasıl yaklaşım sergilediklerine vurgu yapmaktadırlar. Katılımcıların iş birliği temasında belirttikleri görüşler ve deneyimler; “problem çözme biçimleri” ve “grupla problem çözme yaklaşımı” olmak üzere Şekil.3’te gösterildiği gibi iki alt temayı oluşturmaktadır.

Şekil 3
İş Birliği



Okulda problem çözme biçimi için Ö(B); “Arkadaşlar benim dersim olduğu için müdahale etmek istemiyorlar saygı gösterdikleri için... problemi kendim aşmaya çalışıyorum. Davranışsal bir sıkıntı olduğu zaman ÖE öğretmenlerimiz yardımcı oluyor.” ifadesinde bulunurken Ö(İ) davranış problemi odağında çözümünü “Öğrenci çok sinirlenmeye başlamış, kendi öğretmeni fark etti. Hocam sen dışarı çık dedi. Sadece o sakinleştirebiliyor. Aradan yirmi dakika geçti normale döndü. Ama ben direkt müdahale etsem sıkıntı olabiliyor. O zaman vuruyor, kırıyor... öğretmeni ne derse yapıyor, ona güven duyduğu için.” şeklinde sınıf yönetimine dair çözümleri belirtmektedir. Ö(İ) ise “...çok ağır krize girenler olduğu zaman biz de müdahale ediyoruz, tutuyoruz. Kendine zarar veriyor çünkü. Sakinleşmezse, ambulans çağırıyoruz idareye haber veriyoruz.” ifadesiyle spontane çözümünü anlatmıştır. Ö(B) “Bu şehirde tek ben çalışıyorum, yardım alabileceğim kimsem olmadı. Herhangi bir kaynak taraması yaptığımız zaman internette hiçbir şey yok maalesef. Örnek BEP bulduğum zaman bile... Normal eğitimdeki kazanımlardan öylesine bir plan hazırlanmış...” ve Ö(F) “daha önce ÖE çalışmış tarım öğretmenleri vardı. Onlar meslek lisesi gibi program hazırlamayacağı bu öğrencilerin en düşük seviyede neler yapabileceğini keşfetmem gerektiğini söylediler, onların neler yapabileceğini öğren, sonra sen ne yapabilirime bak diye söylediler...” şeklinde çözüme yönelik bireysel araştırmalarını ifade etmiştir.

Grupla problem çözme yaklaşımı odağında; problem tanımlama aşamasını belirten Ö(L) “Önce problemlerin kaynağını bulmak lazım. Sinek öldürmek yerine bataklığı kurutmak daha mantıklı” ifadesinde bulunurken. Ö(A) “Kendim müdahale edemediğim durumlarda ÖE öğretmeniyle iş birliği yapıyoruz beyin fırtınası yaparak. Sonra ailesiyle halletmeye çalışıyoruz. Buna rağmen çözülmiyorsa diğer öğretmen arkadaşları için içine alarak problemi en aza indirmeye çalışıyoruz.” ifadesiyle problemin değerlendirildiğini, çözüm öneriler geliştirildiğini belirtmiştir. Ö(D) “Öğrenciyle birebir konuşmamızda arzu edilen neticeye ulaşamadığı zaman sınıf öğretmeni, okul idaresi ve rehber öğretmenin de dâhil olduğu bir istişare meclisi kuruluyor. Bu istişareyle beraber o öğrenciyle tespit ettikleri durumları izah ediyor, bunlara karşı almış olduğumuz önlemleri ifade ediyoruz. Bunlardan muvaffak olduklarımızı olamadıklarımızı masaya yatırdıktan sonra eksik kalan yönleri için tekrar değerlendirme yapıyoruz.” ifadesiyle sonucu değerlendirdiklerini ifade etmiştir. Ö(G) ise “Planlı görüşme, toplantı zaten dönem başındaki BEP toplantıları, zümreler... Bu tarz şeyler oluyor ama daha

çok kendi aramızda... Öğretmenler odasında otururken veya nöbet esnasında birbirimizle fikir alışverişi bana göre daha faydalı oluyor” yorumunda bulunarak ekip toplantısının sistematik olmadığını belirtmektedir. Ö(L) ise “Burada bizim servisimizi çeken şoför, çocuğu benden daha hızlı şekilde ikna edebiliyor bazen. Siz isterseniz on tane üniversite bitirin ama bazen göremeyebilirsiniz, iş birliği çok önemli bu okullarda ‘ben’ diyemezsiniz ‘biz’ demek zorundayız.” ifadesiyle grupta problem çözmede tüm okul personelinin katılımını ifade etmektedir.

Okul personelinin desteği odağında ise Ö(I) “Okulumuzun tecrübeli bir öğretmeni var. Müfredat konusunda çok yardımcı olmuştu bana. Müfredata ve genelgelere hâkimdir, bizi bilgilendirir (...)Bey’e gidip çözümsüz geri döndüğümü hatırlamıyorum” ifadesinde bulunurken; farklı bir okulda görev yapan Ö(D) “Aramızda rekabetin olmadığı ve birbirimize kuvvet vermek gayesiyle bir araya gelmiş kalbi temiz insanlardan meydana gelen bir okul ailesine mensubuz. İster benim görebildiğim, ister başka bir öğretmenin gördüğü bir problem olsun, bu senin problemin, seni ilgilendirirden ziyade bu bizim diyoruz. Burası evimizdir. O zaman o problem bizindir deyip o problem taşının altına bütün personelimizin el attığını, onu kaldırmaya çalıştığını şahit oluyorum.” yorumuyla okul personelinin aldığı sorumluluğu belirtmektedir. Ö(A) ÖE öğretmeniyle olan iş birliği düzeyini “Birçok sınıfa giriyorum. Gerekli desteği göremiyoruz. Arkadaşlarım ama ÖE öğretmenleri, branş öğretmenin girdiği dersi ‘dinlenme’ olarak görüyorlar. İstekli olan arkadaşlarına bazı görevler veriyorum... ona bir öğrenciyle şunu yap deyip o, onunla ilgilenirken bizim diğer grupta yapmamız lazım.” şeklinde belirtirken, benzer şekilde Ö(G) “İş birliği, öğretmenin hassasiyetiyle değişebiliyor. Kimi öğretmen bize yardımcı olmaya çalışıyor kimisi de o esnada kendi âleminde olabiliyor.” olarak yorumlamaktadır. Aynı okulda görev yapan Ö(C) ise “Öğretmenler arasındaki diyalog, öğretmenlerin sorunlara bakışı, öğrencilerin geneline sahiplenmesi, ÖE okullarında çok daha fazla var normal okullara göre... rehber öğretmenlerimiz sürekli öğrencilerle alakalı bilgilendirme yapıyor. Okul idaresi sahanın içinde.” ifadesiyle, okul personelinin iletişim düzeyinin yüksek olduğunu belirtmiştir. Belirtilen ifadelerle göre iş birliği algısına yönelik; öğretmenlerin sistematik olarak grupta problem çözme basamaklarından çok, herhangi bir problemde özel eğitim okullarındaki diğer personelle iletişimde olma deneyimlerini ifade ettiklerini görülmektedir.

TARTIŞMA

Branş öğretmenlerinin bakış açısıyla ÖE okullarında yaşanan problemler ve problemleri çözme sürecindeki iş birliğini belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada; “ÖE okulunda çalışmada branş öğretmenlerinin yaşadığı problemler nelerdir?” sorusuna ilişkin alanyazında benzer bulgulara ulaşılmıştır. Ünlü ve Dilekli (2023) ÖE okullarındaki görsel sanatlar öğretmenleri, içerik ve uygulamaları her ders tekrar etmesi, ÖG öğrenciler için dersten önce ve sonra düzenlemeler yapması nedeniyle ders sayısı ve sürelerine kıyasla derste yapılması gerekenlerin yoğun olduğunu vurgulamaktadır. Korkmaz (2021) kaynaştırma sınıflarında görev yapan DKAB öğretmenlerinin yöntem ve teknik, öğrencilerle iletişim kurma, sınıf yönetimi, ÖG öğrencinin katılımını sağlama konusunda yetersizlikler yaşadıklarını belirtirken, Karatağ (2020) ÖEUO’da çalışan müzik öğretmenlerinin öğrenci özellikleri nedeniyle sık tekrar ve pekiştirme yapma gerekliliğinin mesleki olarak bıkkınlık yarattığını ifade etmektedir. Ancak ÖEUO 1. Kademe müzik ve oyun dersine ilişkin ÖE öğretmenlerinin belirttiği; öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi ve dikkat sürelerinin kısa olması, sese karşı hassasiyetleri gibi problemler branş öğretmenlerinin belirttiği ÖG öğrenci özelliğinden kaynaklı problemler tanımlamalarıyla benzerdir (Solunay ve Aksoy, 2024).

Branş öğretmenlerinin olumlu yön olarak belirttiği branşın ÖE’ye uygunluğu bulgusunu destekler nitelikte; Ünlü ve Dilekli (2023) ÖE okullarında çalışan görsel sanatlar öğretmenlerinin bu branşın özellikle “renk” kavramıyla ÖG öğrencilerin toplumsal yaşamda güvenlik becerileri ve kişisel sağlıklarını desteklediğini belirtmektedir. Özdemir ve Yıldırım (2023) din eğitiminin temel kavramları olan; sevgi, saygı, temizlik konularındaki amaçların ÖG çocuklara katkı sağladığını belirtmektedir.

Beden eğitimi dersinin vücut sağlığını koruduğu (Klein & Hollingshead, 2015), görsel sanatlar dersinin ÖE öğretmenleri tarafından ÖG öğrencilerin kişisel gelişimlerini ve el-göz koordinasyonlarını desteklediği ifade edilmektedir (Erim ve Caferoğlu, 2012). Benzer şekilde, müzik eğitimi ve ÖE öğretim elemanları ÖG öğrenciler için müzik ve oyun derslerinin dil gelişimini destekleme ve öğrenme motivasyonunu artırdığını ifade etmektedir (Erdem ve Özçelik, 2023). Baydağ (2020) müziğin evrensel bir dil olduğunu ÖG bireylerin toplumla bütünleşmesinde onlara özgüven sağlayacağını belirtmektedir. Araştırmada ÖE okulunda çalışmanın genel eğitime kıyasla avantajlı olduğu, ulaşılan sonuçlardan biridir. Ancak bu sonuç alanyazındaki diğer çalışmalardan farklılık göstermektedir. Karatağ (2020) ÖE okullarındaki müzik öğretmenlerinin müzik eğitimi ile ilgili kaynak ve materyal bulmakta zorluklar yaşadığını, var olanların ise ÖE okullarında kullanılmaya uygun olmadığı belirtilmektedir. Bu durum MEB okullarında standart bir ortam ve materyalin olmadığını düşündürmektedir. Konaklama hizmetleri öğretmenlerinin (Yaldız ve Tanrısever, 2021), beden eğitimi öğretmenlerinin (Ergin, 2021) ve DKAB öğretmenlerinin (Gün, 2020) ÖG öğrenciler için materyal tasarlama ve kullanmada problemler yaşadığı alanyazında ulaşılan sonuçlardır. Araştırmada elde edilen sınıf yönetiminin ÖE öğretmeniyle sağlanmasının olumlu yön olarak belirtilmesine dair alanyazında herhangi bir bulguya rastlanmamıştır.

Araştırmada, ÖE okullarında çalışmanın psikolojik yönü boyutunda öğretmenler; kişisel özelliklerinin ÖE'ye etkisi, gerekli öğretmen özellikleri ve ÖE öğretmenin desteğinin boyutundan bahsetmişlerdir. Sarı ve Gülsöz (2020) farklı branşlarda ÖE okullarına görevlendirilen öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu okullarda çalışmaktan mutlu olduğunu ancak çok azının uzun yıllar ÖE okulunda çalışmaya istekli olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Bu durumun farklı branştan olmanın yanısıra tükenmişlik duygusuyla ilişkili olduğu belirtilmektedir. Araştırmada öğretmenler kişisel özelliklerinin (insan ilişkileri, iletişim vb.) ÖE okullarında çalışabilmelerinde etkili olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde öğretmenlik mesleği genel yeterliklerinde öğretmenlerin insan ilişkilerinde hoşgörülülük ve empatik olması ve her öğrenciye değer veriyor olması beklenmektedir (MEB, 2017). Ulaşılan başka bir sonuç branş öğretmenlerinin birkaçının ÖE öğretmenlerinden yeterli destek görememeleridir. Bu sonuç, Orhan, Uzunçayır ve İlhan'ın (2021) yaptıkları çalışmada da kaynaştırma uygulamalarındaki beden eğitimi öğretmenlerinin okul yönetimi ve rehberlik servisinden destek alamadıklarını gösteren sonuçlarla tutarlılık göstermektedir.

Öğretmenlerin problem tanımlamaları ve probleme dair önerilerde buldukları konulardan biri; bilgi ve deneyim eksikliğidir. Alanyazında bu konuda, ÖG öğrencilerle çalışan branş öğretmenlerinin eğitim ortamı fark etmeksizin ortak görüş bildirdiğini söylemek mümkündür (Altun-Könez, 2015; Grimsby, 2020; Karatağ, 2024; Rihter ve Potocnik, 2022; Şener-Yaldız ve Tanrısever, 2021). Gün (2020) DKAB öğretmenlerinin ilahiyat lisans eğitiminde özel eğitime ilişkin herhangi bir ders almadıklarını ve hizmet sırasında bu konuda öğretmenlere rehberlik yapılmadığı için problemler yaşadıklarını belirtmektedir. Benzer şekilde Korkmaz (2021) kaynaştırma uygulamalarında; öğretmenlerinin pedagojik formasyonuna rağmen mesleğe başlamadan önce ÖG bireylerin eğitimiyle ilgili herhangi bir eğitim alamayan DKAB öğretmenlerinin yetersizlik duyduğunu belirtmektedir. Araştırmada öğretmenler, ÖG öğrenciye öğretim yapma ve davranış kontrolü sağlama konularında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ve çoğunlukla ÖE okullarından önce ÖG bireylerle bir deneyimlerinin olmadığını ifade ederek hizmet öncesi dönemde uygulama temelli dersler ve hizmet-içi eğitimler alınması önerisinde bulunmuşlardır. Şener-Yaldız ve Tanrısever (2021) konaklama eğitimi öğretmenlerinin lisans eğitiminde öğretmenlik uygulamasının yürütüldüğü okullar arasında ÖE okullarının da olması gerektiğini ifade ederken; Ergin (2022) kaynaştırma okullarında görev yapan beden eğitimi öğretmenlerinin bir paydaş olarak ÖG öğrencilerin özelliklerine yönelik bilgilendirilmesi gerektiğini, Küyükoğlu ve Bulut (2021) da müzik öğretmenlerinin lisans eğitimlerindeki yeterlikleri için; eğitim fakültelerinde ve Özdemir ve Yıldırım (2022) DKAB öğretmenlerinin formasyon derslerinde ÖG bireylere nasıl eğitim verileceğine ilişkin ÖE ders saatlerinin ve ÖE okullarında

öğretmenlik deneyiminin gerekliliğini belirtmiştir. Karatağ (2020) müzik öğretmeni adaylarının “Öğretmenlik Uygulaması” dersi kapsamında ÖE okullarına yönlendirilmesi gerektiğini önermektedir. Araştırmada, lisans döneminde ya da mesleğe başlamadan önce ÖG bireylerle yaşantısı olan beden eğitimi öğretmenleri, daha hızlı uyum sağladıklarını ifade etmektedir. Öz ve Öztürk (2021) meslek liselerinde ÖG öğrencilerle çalışan branş öğretmenlerinin deneyimi ve mevzuata ilişkin bilgi düzeylerinin, yeterlilikleri olumlu yönde etkilediğini belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler karşılaştıkları sorunlara dair; ÖG öğrencilerin problem davranışlarından söz etmişlerdir. Özdemir ve Yıldırım (2023) ÖE sınıflarında öğrencilerin birbirlerine zarar verme durumlarının yüksek olduğunu, Karatağ (2020) ders işleniş sırasında uyumsuz davranış gösteren öğrenciler olduğunu belirtmektedir. Buna göre araştırmada öğretmenlerin belirttiği sınıf yönetimi, davranış kontrolü gibi sorunların genellikle çalışılan öğrenci grubuyla ilişkili olduğunu düşünülmektedir.

Öğretmenlerin çözümsüz görülen problemler tanımlamalarında toplumun ÖG bireylere yönelik bakış açısı yer almaktadır. Özdemir ve Yıldırım (2022) gelenek ve din boyutunda toplumdaki, ÖG bireyleri rehabilite etme ve sorumluluklardan muaf tutma eğilimindeki bakış açısı yerine ÖG bireylere gerekli sorumlulukları vermek için doğru düzenlemeler yapılması gerektiğini ifade etmektedir. Korkmaz (2021) DKAB öğretmenlerinin, kaynaştırma öğrencinin kabulünde diğer öğretmenlerin, tipik gelişen öğrenci ve velilerinin yeterince destekleyici olmadığını belirtmektedir. Araştırmada öğretmenlerin çözümsüz gördüğü başka bir problem ÖE okullarının fiziki yapısı, ders araç gereçleridir ve öneri olarak evrensel tasarıma uygun spor salonları, bahçe ve atölyelerin gerekliliğinden bahsedilmiştir. Alanyazın incelendiğinde; Karatağ (2020) müzik derslerinde kullanılan materyallerinin miktar olarak yeterli olmadığını ve Şener- Yıldız ve Tanrıseven (2021) konaklama hizmeti öğretiminde materyallerin ÖG bireylerin kullanımına uygun olmadığını belirtmektedir. ÖG öğrencilerle çalışan müzik öğretmenleri daha fazla yardımcı teknolojiye ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir (Grimsby, 2020). Caferoğlu (2012) okullarda ÖG bireylerin özelliklerine uygun olarak tasarlanmış, erişilebilir sanat atölyeleri olması gerektiğini ifade ederken Ünlü ve Dilekli (2023) çalışmasında görsel sanatlar eğitiminde malzeme ve atölye eksikliğine vurgu yapmaktadır. Kaynaştırma okullarındaki beden eğitimi öğretmenlerinin de okulları yeterli fiziksel şartlara ve materyallere sahip olmadığını ifade etmektedir (Orhan vd., 2021). Bu durumun genel eğitim ya da ÖE okullarından bağımsız olduğunu söylemek mümkündür. Araştırmada öğretmenlerin bir kısmı okulların fiziki yapısının (spor salonu, mutfak, atölye vb.) erişimine dair sorunlar belirtse de bir kısmı malzeme konusunda genel eğitim okullarına göre avantajlı olduklarını belirtmektedirler. Bulgulardaki ve alanyazındaki zıt görüşlerden yola çıkarak okul yönetimi ve kaynaklar boyutunda ÖE okullarında farklılaşmalar olduğunu söylemek mümkündür. ÖE politikalarına yönelik öğretmenlerin belirttiği sorunlar; ÖG bireyleri yerleştirme, yönlendirme ve uygun eğitim ortamı oluşturulması iken alanyazında daha çok öğretmen yetiştirme politikaları üzerinde durulmaktadır (Altun-Könez, 2015; Erdem ve Özçelik, 2023). Gürbüz ve Sarı (2021) yaptığı çalışmada ise ÖG bireyleri hayata hazırlayacak eğitim programlarının geliştirilmesi öğretmenler tarafından önerilmektedir. Öğretmenlerin belirttiği sorunlardan bir diğeri öğrencilerin seviye farkı hatta tanılamaya ilişkin güvensizliktir. Branş öğretmenleri ÖE okullarında öğrencilerin seviyelerinin oldukça farklı olmasının (Gürbüz ve Sarı, 2021) ve birbirinden farklı tanı gruplarının (Ünlü ve Dilekli, 2023) aynı okulda eğitim almasının öğretimi güçleştirdiği ifade etmektedir.

Eğitim planlarındaki problemler; müfredatı uyarlama ve grup eğitimi zorlukları olarak belirtilmiştir. Gün (2020) işitme engelliler ÖE okulunda çalışan DKAB öğretmenlerinin, genel eğitim müfredatı temel alınarak oluşturdukları BEP yerine ayrı bir öğretim programına gereksinim duyduklarını raporlamıştır. Sarı ve Gürbüz (2021) ÖEMO’da uygulanan öğretim programlarına yönelik öğretmen görüşlerini araştırdığında; amaçların öğrencilere çok uygun olmadığını, amaçlarda değişiklik yapılması gerektiğini, sosyal hayat dersi kazanımlarının geliştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Küyükoğlu ve Bulut (2021) ÖE okullarında müzik, Ünlü ve Dilekli (2023) ise görsel sanatlar ders

saatinin yeterli olmadığını belirtmektedir. Korkmaz (2021) ise kaynaştırma okullarında çalışan DKAB öğretmenlerinin BEP hazırlamada zorlandıklarını belirtmektedir. Bunun yanında araştırmaya katılan öğretmenlerden bir kısmı güçlüklerle rağmen müfredatı uygulama sürecinde ÖG öğrencilerin gruplandırılması, bireysel ve toplu olarak katılım vb. uyarlamalardan söz etmişlerdir. Destekler nitelikte, Baydağ (2020) müzik dersinin ÖG öğrenciler için, bireysel ya da toplu şarkı söyleme, ritme uygun olarak dans edebilme, grup etkinliklerinde yer alabilme özelliğine sahip olduğunu belirtmektedir. Karatağ (2020) öğrencilerin bilişsel düzeylerindeki farklılıklar ve bireysel özellikleri nedenleriyle ortak müzik etkinliği yaptırmakta zorlandığını ifade etmektedir. Başka bir araştırmada aralarında meslek öğretmenlerinin bulunduğu ÖE okulu öğretmenleri ise her sınıf ve seviyesine uygun ders araç gereci hazırlanması gerektiğini belirtmektedir (Gürbüz ve Sarı, 2021). Bu araştırmada öğretmenler seviye farklılıkları problemine öneri boyutunda; öğrencilerin tanı grupları dahilinde seviye sınıflarının oluşturulmasını önermişlerdir. ÖE okulları ayrıştırılmış bir eğitim ortamı olsa dahi sınıflar biyolojik yaşa göre oluşturulmakta olup, dolayısıyla öğrenci çeşitliliği doğal bir sonuçtur.

Öğretmenler ÖG öğrencinin özellikleri ve ailesiyle ilgili problem tanımlamalarında; ÖG öğrencilerin motivasyon eksikliğini, aile tepkilerini ve ailelerin sınırlı katılımını ifade etmişlerdir. ÖG öğrencilerle çalışan beden eğitimi öğretmenleri ailelerin öğretmenler ve okul yönetimiyle arasında daimi bir iletişim olması (Orhan vd., 2021) ailelerin paydaş olarak sürekli bilgilendirilmesi (Ergin, 2022) gerektiğini belirtmektedir. Kaynaştırma okullarında görev yapan DKAB öğretmenleri de ailelerin eğitimle daha çok desteklemesi gerektiğini belirtmektedir (Korkmaz, 2021). Özdemir ve Yıldırım (2022) ise ÖG öğrencilere verilen sorumluluğa bağlı olarak ailelerin eğitim sürecine katılımının arttığını belirtmektedir. Ancak, aile katılımıyla ilgili belirtilen problemlerin çoğunlukla genel eğitim okullarında ya da tipik gelişen öğrenci velileriyle yaşandığı düşünülmektedir. Öğrenci motivasyonunun düşüklüğüne paralel olarak Karatağ (2020) ÖE okullarında ders sırasında bazı öğrencilerin katılımı için bireysel çalışıldığını ve bu durumun sınıfın geneli için verimsiz olduğunu, aynı zamanda öğrencilerin gelişim özelliklerinin derse karşı motivasyonlarını olumsuz etkilediği belirtmektedir.

Araştırmada ÖE okullarında yaşanan problemleri çözmek için izlenen yol ve bu süreçteki iş birliğine dönük olarak öğretmenler; problemleri çözme biçimleri, grupla problem çözme basamakları ve personel desteğine dair görüşler belirlenmiştir. Problem tanımı ve problemi çözmeye dair öğretmenlerin görüşleri ilk olarak öğrencilerin problem davranışları odağındadır. Oysa problem çözme, bir sorunun çözümünde doğrudan bir yöntem bulunmadığında, bilişsel süreçlerle herhangi bir durumu sonuca dönüştürme olarak ifade edilmektedir (Korkmaz ve Aner-Aktan, 2023). Dolayısıyla öğrenci davranış problemlerinden öte öğretim süreci, aile katılımı, okul personelinin görevleri vb. olmak üzere okula dair birçok konuyu kapsayacak kadar geniş tanımlanabilmektedir. Yapılan problem tanımlamalarına ilişkin çözüm olarak öğretmenler herhangi bir problem karşısında önce bireysel olarak çözüm bulma eğiliminde olduğunu, çözüm bulamadıkları takdirde ilk olarak ÖE öğretmeninden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Bu durum okullarda problem çözümü için birden fazla kişinin bakış açısını gerektiren çok boyutlu grupla problem çözme (Friend, 2021) kültürünün sınırlı olduğunu göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin bir kısmı ise grupla karar alma boyutunda daha geleneksel olan; BEP toplantıları ve zümre öğretmenler kurulunu örnek vermişlerdir. Rosenfield vd., (2018) grupla problem çözmenin eğitim ve iş birliğiyle mümkün olduğunu belirtmektedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden çok azı problem tanımlama, probleme alternatif çözümler arama, çözüm seçme ve uygulamadan bahsetmişlerdir. Problem çözme aşamalarının ilk basamağı olan problemi tanımlamada; genel olarak ÖE öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin gönüllülüğü ve eşit katılımından söz etmek mümkündür (Friend, 2021; Güner, 2000). Öğretmenler genel olarak çözüm bulmada okul personeliyle iş birliği içinde olduklarını ifade etseler de çözümü uygulama ve değerlendirme noktasında iş birliğinin esaslarından olan sonuçların sorumluluğunu alma (Açıkgöz vd., 2018) yönüne değinmemektedirler. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin iş birliği algısının okul personeliyle iletişim halinde olma, problemleri ve talepleri okul

idaresine iletebilme, sorunların çözümü için diğerleri tarafından desteklenme yönünde olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum Chiu'nun (2000) iş birliği kalitesinin personelin probleme dair bilgisi veya bireysel ve iş birlikçi davranma eğilimleriyle ilişkilendirilebilir.

SONUÇ

ÖE okullarındaki branş öğretmenlerinin problem tanımlamaları; ÖE'e yönelik bilgi ve deneyim eksikliği, ders motivasyonu, aile katılımı, okul fiziki yapısı ve materyalleri, programlar ile BEP oluşturma ve problem davranışlar odağındadır. Okul türüne göre belirtilen problemlerin değiştiğini, özellikle ÖEUO'da görev yapan öğretmenlerin "problem" algısının öğrencinin davranışları yönünde olduğunu söylemek mümkündür. Problemlerin çözümünde ise branş öğretmenleri ilk olarak ÖE öğretmenlerinde çözüm aradıklarını belirtmektedir. Ancak ÖE öğretmenlerinden genel beklenti sınıf yönetimini sağlamalarıdır. Program ve BEP'e dair problem bildiren öğretmenler ise genellikle genel eğitim müfredatını takip eden okullarda çalışmaktadır. Bu durumun genel eğitim müfredatını uyarlama konusundaki yeterliklerle ilişkili olduğunu düşünülebilir. Özellikle fiziksel aktiviteye dayalı derslerin öğretmenleri, okul binaları ve materyaller konusunda yaşadıkları sorunları ifade etmektedirler. Branş öğretmenlerinin ortak belirttiği sorun; ÖG öğrencilerle deneyim ve özel eğitimde bilgi eksikliğidir. Öneri boyutunda ise öğretmenlerin büyük çoğunluğu lisans döneminde ÖE yeterliklerinin gelişmesi gerektiğini belirtmektedirler. Grupla problem çözme konusunda; sınırlı sayıda katılımcı problem çözme basamaklarına ilişkin görüş sunmuştur. Bu durumun öğretmenin eğitim durumuyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Grupla problem çözme için okullarda sistematik bir sürecin olmadığı, yalnızca mevzuatta yer alan toplantılar odağında ekipler oluşturulduğunu söylemek mümkündür. Genel olarak öğretmenler, okullarında iş birliğinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Ancak belirtilen iş birliği algısının, iş birliği ilkeleri doğrultusunda olmadığı söylenebilir. Bu araştırma sonucuna göre geliştirilen öneriler aşağıda yer almaktadır;

- ÖE okullarında yaşanan problemlerin çözümü için "ekip/grup" yaklaşımı mevzuatla desteklenerek geliştirilebilir.
- İş birliğini destekleyen grupla problem çözme yaklaşımının, hizmet öncesinde ya da hizmet içinde öğretmenlerin edinimi için öğretmen yetiştirme programlarına dâhil edilebilir.
- Branş öğretmenlerinin lisans döneminde öğretmenlik uygulaması kapsamında ÖE okullarında deneyim kazanması sağlanabilir.
- Bu araştırma tek bir ildeki ÖE okullarında görev yapan öğretmenlerle sınırlıdır. Örneklem grubu genişletilerek benzer bir çalışma yapılabilir.
- Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Benzer çalışmalarda görüşmelerin yanı sıra ders süreçlerinde yapılacak gözlemlerle veriler desteklenebilir.

Etik Beyan

Bu araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan 23.05.2023 tarihli E-77082166-604.01.02-665939 sayılı etik izin alınmıştır.

Çıkar Çatışması

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması beyan etmemiştir ve herhangi bir finansal destek almamıştır.

REFERANSLAR

- Açıkgöz, G., Keskin, Z., Küçük, A.N, Gökdemir, Y. & Karasu, N. (2018, Mart). *ÖE uygulama okullarında iş birliği uygulanma düzeyini belirlemeye yönelik çalışma* [Bildiri Sunumu]. Uluslararası Bilim ve Eğitim Kongresi, Afyonkarahisar, Türkiye.
- Altun Könez, N. (2015). *Özel eğitim ve iş uygulama merkezlerinde görev yapan branş öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Austin, V. L. (2001). Teachers' beliefs about co-teaching. *Remedial and Special Education, 22*(4), 245-255. <https://doi.org/10.1177/074193250102200408>
- Bahr, M. W., & Kovalesk, J. F. (2006). The need for problem-solving teams: Introduction to the special issue. *Remedial and Special Education, 27*(1), 25. <https://doi.org/10.1177/07419325060270010101>
- Barron, B. (2000). Achieving coordination in collaborative problem-solving groups. *The journal of the learning sciences, 9*(4), 403-436. https://doi.org/10.1207/S15327809JLS0904_2
- Başar, Y. (2000). *Sorun çözme* [Yayımlanmamış doktora tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi
- Baydağ C., (2020). Engelli bireylerin gelişim özelliklerinde müzik eğitiminin önemi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science, 10*(1), 1-7. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.362>
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (H. Aydın, Çev.; 8.baskı). Eğitim Yayınevi.
- Brownell, M. T., Adams, A., Sindelar, P., Waldron, N. & Vanhover, S. (2006). Learning from collaboration: The role of teacher qualities. *Exceptional Children, 72*(2), 169-185. <https://doi.org/10.1177/001440290607200203>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. baskı). Pegem Akademi.
- Cansoy, R., ve Türkoglu, M. E. (2017). Examining the relationship between pre-service teachers' critical thinking disposition, problem solving skills and teacher self-efficacy. *International Education Studies, 10*(6), 23-35. <https://doi.org/10.5539/ies.v10n6p23>
- Cerit, Y. (2009). Öğretmenlerin örgütsel güven düzeyleri ile işbirliği yapma düzeyleri arasındaki ilişki. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(2), 637-657. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153387>
- Ceylan, F., ve Yıkılmış, A. (2017). Kaynaştırma öğrencilerinin sergilediği problem davranışlara yönelik sınıf öğretmenlerinin uyguladıkları önleme ve müdahale stratejileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30*(1), 239-264. <https://doi.org/10.19171/uefad.323417>
- Chiu, M. M. (2000). Group problem-solving processes: Social interactions and individual actions. *Journal for the Theory of Social Behaviour, 30*(1), 26-49. <https://doi.org/10.1111/1468-5914.00118>
- Cramer, E. S., Coleman, M. B., Park, Y., Bell, S. M. & Coles, J. T. (2015). Art Educators' knowledge and preparedness for teaching students with physical, visual, severe, and multiple disabilities. *Studies in Art Education, 57*(1), 6-20. <https://doi.org/10.1080/00393541.2015.11666279>
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma*

- deseni. (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal Kitabevi.
- Çetin, Ç. (2004). ÖE alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi ÖE Dergisi*, 5(1), 35-46. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000073
- Dayı, E. ve Töret, Z. (2021). ÖE öğretmeni adaylarının iş birliğine ilişkin metaforik algıları. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 863-877. <https://doi.org/10.33206/mjss.793039>
- Elçi, A. N. (2019). *Özel eğitim okul ve sınıflarında branş derslerinin yürütülmesinde ÖE ve branş öğretmenleri arasındaki iş birliği çalışmalarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi].YÖK Tez Merkezi.
- Erdem, A. ve Özçelik, S. (2023). Özel eğitim ve müzik eğitimi öğretim elemanlarının müzik ve oyun dersine ilişkin görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 2369-2405. <https://doi.org/10.17152/gefad.1310759>
- Ergin, M. (2022). Beden eğitimi öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarına yönelik görüşleri. *Turkish Studies- Education*, 17(1), 73-90. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.52149>
- Erim, G., ve Caferoğlu, M. (2012). Görsel sanatlar eğitimi dersinin zihinsel engelli çocuklara katkısının özel eğitim öğretmenlerinin görüşleriyle belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(2), 321-342. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153477>
- Ersoy, F. (2016). Fenomenoloji, Saban A. ve Ersoy A. (Ed.), *Eğitimde nitel araştırma desenleri* (s. 51-105). Anı Yayıncılık.
- Friend, M. (2021). *Interactions: Collaboration skills for school professionals* (9th ed.). Pearson.
- Gajda, R., & Koliba, C. (2007). Evaluating the imperative of intraorganizational collaboration: A school improvement perspective. *American Journal of Evaluation*, 28(1), 26-44. <https://doi.org/10.1177/109821400629619>
- Grimsby, R. (2020). “Anything is better than nothing!” Inservice teacher preparation for teaching students with disabilities. *Journal of Music Teacher Education*, 29(3), 77-90. <https://doi.org/10.1177/1057083719893116>
- Güleç-Aslan, Y., Özbey, F., Sola-Özgüç, C. ve Cihan, H. (2014). Vaka araştırması: ÖE alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 639-654. <https://www.sosyalarastirmalar.com/>
- Gün, A. (2020). İşitme engelliler okulunda görev yapan din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerinin değerlendirmeleri ışığında güçlü ve zayıf yönleriyle dkab dersi. *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(1), 141-172. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1169256>
- Güner, P. (2000). Sorunlarla etkili baş etme yolu: Problem çözme. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(1), 62-67. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jnursology>
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology: Research & Development*, 48(4), 63-85. <https://doi.org/10.1007/bf02300500>
- Kahveci, N. (2018). Süreç iyileştirmede problem çözme teknikleri. *Sağlık Akademisyenleri Dergisi*, 5(3), 192-200. <http://dx.doi.org/10.5455/sad.13-1531597074>
- Karatağ, M. (2020). Zihinsel engelliler özel eğitim uygulama okullarında çalışan müzik öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Journal of Art and Human*, 4(1), 1309-7156. <https://sanatveinsan.com/wp-content/uploads/4.1.2-10.5281zenodo.10637524.pdf>

- Kauffman, J. M., Ahrbeck, B., Anastasiou, D., Badar, J., Felder, M., & Hallenbeck, B. A. (2020). Special Education Policy Prospects: Lessons From Social Policies Past. *Exceptionality*, 29(1), 16-28. <https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1727326>
- Klein, E., & Hollingshead, A. (2015). Collaboration between special and physical education: The benefits of a healthy lifestyle for all students. *Teaching Exceptional Children*, 47(3), 163-171. <https://doi.org/10.1177/1063426914558945>
- Korkmaz, S. ve Aner-Aktan, E. (2023). Yetişkinlerde algılanan sosyal destek düzeyinin problem çözme becerisi ve benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 51-62. <https://doi.org/10.34086/rteusbe.1241732>
- Kormaz, M. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimi uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar. *Marife Dini Araştırmalar Dergisi* 21(1), 319-353. <https://doi.org/10.33420/marife.795358>
- Küyükoğlu, A. ve Bulut, D. (2021). Özel eğitim okullarında görev yapan müzik öğretmenlerinin özel eğitim müzik dersine yönelik görüşleri. *Journal of International Social Research*, 14(81). <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/opinions-of-music-teachers-working-in-special-education-schools-about-music-lessons-in-special-education-schools.pdf>
- Merriam, S. B. (2015). *Nitel araştırma: desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.; 3.baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2014). *Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=19942&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2018). *Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Özel eğitim programları*. <https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-egitim-ile-ilgili-yayimlar/icerik/123>
- Morrison, H. J., & Gleddie, D. (2019). Playing on the same team: Collaboration between teachers and educational assistants for inclusive physical education. *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, 90(8), 34-41. <https://doi.org/10.1080/07303084.2019.1644257>
- Öz, S. ve Gelenbe-Öztürk, E. (2021). Meslek liselerinde kaynaştırma eğitimi veren branş öğretmenlerinin öz yeterlilik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Humanistic Perspective*, 3 (1), 122-145. <https://doi.org/10.47793/hp.852028>
- Özdemir, S., ve Yıldırım, M. (2023). Özel eğitim sınıfında din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretiminde öğretmen, öğrenci ve veli tutumlarından hareketle işbirlikli öğrenme yöntemi. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 14-40. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2834818>
- Perkins School For The Blind (2022). <https://www.perkins.org/>
- Ray, D. K., & Romano, N. C. (2013). Creative problem solving in gss groups: Do creative styles matter?. *Group Decision and Negotiation*, 22(6), 1129-1157. <https://doi.org/10.1007/s10726-012-9309-3>
- Reiter-Palmon, R., & Murugavel, V. (2018). The effect of problem construction on team process and creativity. *Frontiers in Psychology*, 9(2098), 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02098>

- Rihter, J. & Potočník, R (2022) Preservice teachers' beliefs about teaching pupils with special educational needs in visual art education. *European Journal of Special Needs Education*, 37(2), 235-248. <https://doi.org/10.1080/08856257.2020.1862340>
- Ripley, S. (1997). Collaboration between general and special education teachers. ERIC Digest.
- Ritter, S. M., & Mostert, N. M. (2018). How to facilitate a brainstorming session: The effect of idea generation techniques and of group brainstorm after individual brainstorm. *Creative Industries Journal*, 11(3), 263-277. <https://doi.org/10.1080/17510694.2018.1523662>
- Riza, L. S., Sawiji, T., Nurjanah, N., Havaluddin, H., Budiman, E., & Rosales-Pérez, A. (2020). A labyrinth game for blind children using problem solving learning model. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (iJET)*, 15(02), pp. 58–71. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i02.11375>
- Rosenfield, S., Newell, M., Zwolski Jr, S., & Benishek, L. E. (2018). Evaluating problem-solving teams in K–12 schools: Do they work?. *American Psychologist*, 73(4), 407.
- Sagir, M., ve Göksoy, S. (2012). Okul yöneticilerin örgütsel problemlere karşı bilimsel problem çözüme süreç ve tekniklerini uygulama düzeyleri. *Turkish Journal of Education*, 1(1), 1-11. <https://doi.org/10.19128/turje.181038>
- Salvador, K. (2010). Who isn't a special learner? A survey of how music teacher education programs prepare future educators to work with exceptional populations. *Journal of Music Teacher Education*, 20(1), 27-38. <https://doi.org/10.1177%2F1057083710362462>
- Sarı, H., ve Gülsöz, T. (2020). Özel eğitim uygulama okulunda görevlendirme yoluyla çalışan öğretmenlerin çalışma isteklerinin incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 194-201. <https://doi.org/10.47770/ukmead.839411>
- Sarı, H., ve Gürbüz, A. (2021). Özel eğitim meslek okulları öğretim programlarının uygulanması sırasında karşılaşılan güçlüklerin öğretmen görüşlerine göre incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International*, 3(2), 77-98. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1720397>
- Scruggs T. E., & Mastropieri, M. A. (2017). Making inclusion work with co-reaching. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 284-293. <https://doi.org/10.1177%2F0040059916685065>
- Sevinç, A. (2014), Problem çözüme teknikleri, Harmancı, F. M. Gözübenli, M. ve Alaç, A.E. (Ed.), *Güvenlik sektöründe insan ilişkileri* (s. 111-129). Nobel Yayınevi.
- Solunay, M. ve Aksoy, Y.(2024). Özel eğitim uygulama okulu 1. kademedeki özel eğitim öğretmenlerinin perspektifinden müzik ve oyun dersi. *International Academic Social Resources Journal*, 9 (1) (e-ISSN: 2636-7637), <https://doi.org/10.5281/zenodo.10714975>
- Texas School for the Blind and Visually Impaired (2022). <https://www.tsbvi.edu/about-tsbvi>
- Tidikis, V., & Ash, I. K. (2013). Working in dyads and alone: examining process variables in solving insight problems. *Creativity Research Journal*, 25(2), 189-198. <https://doi.org/10.1080/10400419.2013.783745>
- Ünlü, B. ve Dilekli, Y. (2023). Özel eğitim okullarında çalışan görsel sanatlar öğretmenlerinin öğretim süreçlerine yönelik görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(3), 908-922. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1321482>
- VanWeelden, K., & Whipple, J. (2014). Music educators' perceptions of preparation and supports available for inclusion. *Journal of Music Teacher Education*, 23(2), 33-51.

<https://doi.org/10.1177%2F1057083713484585>

Yaldız B.Ş. ve Tanrısever C. (2021). Konaklama öğretmenlerinin özel eğitim alanında zorlandığı konular, MEB'e ve eğitim fakültelerine öneriler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(1), 181-219. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1193614>

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (10. baskı). Seçkin Yayıncılık.

Yılmaz, E. ve Melekoğlu, M. A. (2018). Kaynaştırma eğitiminin yasa ve uygulamalardaki durumunun Türkiye ve Avrupa bağlamında değerlendirilmesi. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 5(1), 1-17.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction: In Turkish special education (SE) schools, branch courses should be conducted by branch teachers and at the same time the courses should be supported by SE teachers (MEB, 2018). It is very important for branch teachers working in SE schools to conduct the lessons in a planned and systematic manner in accordance with the individual characteristics of the students (Elçi, 2019). Regardless of the type of educational environment and the roles of teachers, trying to understand the details of each problem that is likely to be encountered in the school environment and requires collaborative solutions contributes to strong communication with other stakeholders, trust in others in complex situations, and reaching effective decisions efficiently (Friend, 2021; Jonassen, 2000). The problem solving process, which is considered essential for collaboration, is listed by Friend (2021) as defining the problem, generating potential solutions, evaluating the positive and negative aspects of potential solutions, choosing a solution, implementing the solution, and evaluating the results. As stated in the related studies, general education teachers, including branch teachers, are likely to experience difficulties in the educational environments of students with SEN. For this reason, it is important to examine cooperation, which is defined as almost a necessity in every institution, as a critical factor of the learning process in school (Gajda & Koliba, 2007). The importance of group problem solving emerges when more than one person's point of view is needed for the solution of a problem at school, when experts are needed to provide the necessary knowledge and skills for the solution, or when the problem and solution will take a large place in the educational process, not a single dimension (Friend, 2021). The experiences of branch teachers in SEN, the problems they encounter, their problem-solving approaches as a school team and the level of cooperation they develop in this regard is an area that is not directly included in the literature but needs to be researched. The aim of this study is to determine the problems experienced in SEN schools from the perspective of branch teachers and the cooperation in the process of solving problems.

Method: The research was designed with basic qualitative research method. The participant group, selected by criterion sampling, consisted of 18 branch teachers working in SE schools. Semi-structured interviews were used as data collection method. The collected data were explained by content analysis.

Findings: As a result of the analysis, three main themes were obtained: 'Being a teacher in an SE school', "Teachers' problem identifications" and "Collaboration". Under the theme of 'being a teacher in a SE school', the participants' experiences and opinions about working in an SE school are explained with the sub-themes of positive aspects, difficulties and psychological aspects. Under the theme of teachers' problem identifications, the participants' identifications of the problems they encountered in the SE school and their suggestions about the problems were included. Problems that are seen as unsolvable are explained with the sub-themes of lack of knowledge and experience, problems arising from SEN students and families, and problems in education plans. The views and experiences mentioned in the co-operation theme are explained by problem solving styles and group problem solving approach.

Discussion: In this study, which aimed to determine the problems experienced in SE schools and the collaboration in the process of solving the problems from the perspective of branch teachers, similar findings were found in the literature regarding the difficulties of working in SE schools. The common issue that teachers identified as a problem and made suggestions about the problem is the lack of knowledge and experience. In the literature, it is possible to say that branch teachers working with students with SEN express a common opinion on this issue regardless of the educational environment (Altun-Könez, 2015; Grimsby, 2020; Karatağ, 2024; Rihter & Potocnik, 2022). As a solution to the problem identifications, it was concluded that the teachers tended to find solutions to any problem individually, and when they could not find a solution, they primarily received support from the SE

teacher. This situation shows that the culture of multidimensional group problem solving (Friend, 2021), which requires the perspective of more than one person for problem solving, is limited in schools.

Conclusion: As a result, the problem definitions of the branch teachers in SEN schools focus on lack of knowledge and experience about SEN, motivation of SEN students, family involvement, school physical structure and materials, programs and IEP creation and problem behaviours. In the solution of the problems, branch teachers stated that they firstly looked for solutions from the SEN teachers. However, the general expectation from SEN teachers is to provide classroom management. The common problem stated by the branch teachers is the lack of experience with SEN students and lack of knowledge in special education. In the suggestion dimension, the majority of the teachers stated that SEN competences should be developed during the undergraduate period. Regarding group problem solving; only a few of the teachers give examples of problem solving steps. It is thought that this situation is related to the education status of the teacher. It is possible to say that there is no systematic process in schools for group problem solving, and teams are formed only on the basis of the meetings in the legislation. In general, teachers state that cooperation is high in their schools. However, it can be said that the stated perception of cooperation is not in line with the principles of cooperation.

Recommendation: The suggestions developed according to the results of this research are given

- below;
- "Team/group" approach can be developed for solving the problems experienced in SEN schools by supporting it with legislation.
- The group problem solving approach that supports collaboration can be included in teacher training programmes for pre-service or in-service teachers.
- It can be ensured that branch teachers gain experience in SEN schools within the scope of teaching practice during their undergraduate years.
- This study is limited to the teachers working in a single province. A similar study can be conducted by expanding the sample group.
- The data were collected through semi-structured interviews. In similar studies, in addition to interviews, data can be supported by observations to be made during lesson processes.