

NİTELİKLİ ÖĞRETMEN YETİŞTİRMEDE SORUNLAR VE ÇÖZÜMLER: ÖZEL EĞİTİM ÖRNEĞİ

Mehmet ÖZYÜREK*

Öz

Bu makalenin amaçlarından ilki ülkemizde özel eğitimde öğretmen yetiştirmeyi etkileyen etmenler ışığında öğretmen yetiştirme için yapılanları analiz ederek betimlemektir. Diğer amacı ise günümüzde özel eğitimde öğretmen yetiştirmede oluşan sorunları, çözümünü için de öğretmen yetiştirme sürecinin ve ürününün niteliğini artırma amacıyla yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirmeyi betimlemektir. İlk olarak öğretmen yetiştirmeyi etkileyen etmenlerden alandaki uzmanların liderliği dikkate alınarak özel eğitimde öğretmen yetiştirme kronolojik olarak betimlenmiştir. Günümüzdeki özel eğitim öğretmeni yetiştirmeyi etkileyen sorunlardan özel eğitim öğretmeni yerine kısa süreli eğitim programlarıyla yetişmiş alan dışı öğretmenleri atama, yeterli öğretim elemanı ve alt yapı sağlanmadan özel eğitim bölümlerini açma, tepkisel ve popülist yaklaşımlarla öğretmen yetiştirme programlarını düzenleme tartışılmıştır. Sorunların çözümü olarak yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme süreci ve özellikleri, yeterlilikleri belirlemek için izlenecek yollar, özel eğitim öğretmeni için yeterlilikler, yeterliliğe dayalı özel eğitim öğretmenliği programlarının karşılaşılabileceği sorunlar, önerilere yer verilerek tartışılmıştır. Ülkemizde bilimsel yaklaşım temelli öğretmen yetiştirme programı geliştirmek için yeterliliğe dayalı program geliştirmenin üniversitelerin misyonuyla çakıştığı sonucuna varılmıştır.

Anahtar Sözcükler: Öğretmen yetiştirme, nitelikli öğretmen yetiştirme, yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme, özel eğitimde öğretmen yetiştirme, özel eğitimde yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme, öğretmen yetiştirmede sorunlar.

Abstract

The purpose of this paper is twofold: One is to describe in analyzing what had been done for special education teacher training in considering effective factors of teacher training. The other one is to describe current issues of special education teacher training in Turkey and with the aim of enhancing teacher training procedure and teachers' qualities competency based teacher training described as a solution. Firstly, special education teacher training programs were described chronologically according to the leadership of personals who are in the field. Among current issues in training special education teachers is to hire teachers with short term certification program, Establishing new special education departments without providing sufficient stuffs and resources and redesigning teacher training programs with responsive and popular motives were discussed. The Competency Based Teacher Training was discussed in considering procedures and characteristics, the ways to determine competencies, problems of competency based programs will be facing and recommendations. Come to the conclusion that developing scientific approach based teacher training programs requires competency based program which is in accord to the mission of universities.

Keywords: Teacher training, effective teacher training, competency based teacher training, teacher training in special education, problems of teacher training in special education.

Giriş

Herkes büyük öğretmenler ve onların etkilerine ilişkin öyküler dinlemiştir. Bu öyküler uzun ve zengin tarihi içinde barındırır. Öğrencilerin yaşamlarında önemli olan öğretmenleri ve niteliklerinin araştırılmasıyla elde edilen bilgilerden yararlanarak nitelikli öğretmenleri yetiştirmek mümkün değildir. Öğretimin niteliğini etkileyen öğretmen niteliklerinin belirlenmesine ilişkin ilk araştırmalar kırklı ve ellili yıllarda ABD’de yapılmıştır. Altmışlı yıllarda araştırmacılardan çoğu, öğretmenin kişisel özelliklerinin öğretimin niteliği üzerindeki etkisini araştırmıştır. Öğretmenin sözel yeteneği, sevecenliği, zekâsı, eğitim öz geçmişi ve alan bilgisi gibi değişkenler ön plana çıkmıştır (Shulman, 1986; Cochran-Smith, 2001). Öğretmenin niteliklerinin araştırılmasının etkisiyle öğretmenin kültürlü, mesleğinde ve alanında bilgili olması gerektiği sayılısından hareketle öğretmen yetiştirme programları da alan, meslek bilgisi ve kültür dersleri dikkate alınarak düzenlenmiştir. Yetmişli yıllardan sonra ve günümüzde öğretmenin kişisel niteliklerinden çok öğretmen davranışlarının öğrencilerdeki davranış değişikliklerini etkilediğinin gözlenmesiyle öğretmen davranışları araştırmalarda artarak yerini almaktadır (Darling-Hammond, 1999; Wenglinsky, 2000). Öğretmen yetiştirme programların da öğrencilerde davranış değişikliğine yol açan öğretmen davranışlarını standartlar ya da yeterlilikler olarak ele alınarak düzenlenmektedir.

Öğrencilerin öğrenmelerinin ve okulların nasıl geliştirilebileceğine ilişkin kararlar alırken öğretmenlerin niteliğini göz ardı etmek mümkün değildir (Blanton, ve diğerleri, 2003). Öğretmen yetiştirme programlarının temellendiği öğretmen kültürlü, mesleğinde ve alanında bilgili olmalı ya da öğrencilerde davranış değişikliğine yol açan öğretmen davranışları belirlenmeli ve bunlar kazandırılmalı sayılıları nitelikli öğretmen yetiştirmeyi etkilemektedir. Ayrıca öğretmene olan talep, alandaki uzmanların liderlikleri, dünya bankası gibi kurumlardan alınan yardımlar, ulusal yardım programları, yüksek öğretim kurumlarına devam eden öğrencilere sağlanan burslar, yasalar, yönetmelikler ve eğitim programlarında oluşan değişiklikler öğretmen yetiştirmeyi etkileyen etmenler arasında yer almaktadır. Özel eğitim öğretmeni yetiştirmeyi etkileyen etmenler ise engelli öğrenci sayısı, yetersizlikten etkilenme derecesi, türü, bu öğrencilere sağlanan hizmet türü, alandaki uzmanların liderlikleri, ulusal yardım programları, yüksek öğretim kurumlarına devam eden öğrencilere sağlanan burslar, yasa, yönetmelikler ve normal eğitimde oluşan değişikliklerdir (Spungin ve Taylor, 1986).

Ülkemizde özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi çok yenidir. Araştırılmak üzere ele alınmış konular arasında yer almamaktadır. Özel eğitim öğretmeni

yetiştirmeyi etkileyen etmenlerin ışığında, özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye ve sorunlarını anlayarak çözüm üretmeye gereksinim vardır.

Amaç

Bu yazının iki amacı vardır:

Biri ülkemizde özel eğitimde öğretmen yetiştirmenin başladığı 1952 yılından günümüze, özel eğitimde öğretmen yetiştirmeyi etkileyen etmenler ışığında, öğretmen yetiştirme için yapılanları analiz ederek betimlemektir.

Diğeri günümüzde ülkemizde özel eğitimde öğretmen yetiştirmede oluşan sorunları, bu sorunların çözümü için de öğretmen yetiştirme sürecinin ve ürünün niteliğinin artırılmasını sağlayan yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirmeyi betimlemektir.

Yöntem

Bu yazının amaçlarından ilki için yöntem iç gözlem ve ilgili kaynakların taranmasıdır. 1978 yılından beri özel eğitimde öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine katılarak iç gözlemde bulunulmuş ve kayıtlardan yararlanılmıştır. İkinci amaç için yöntem kaynak taramasıdır. İlişkili kaynakları bulabilmek için 1992'de yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme ve geliştirilmesiyle ilgili Boston College'e o yıla kadarki yayınlar taranmış ve sentezlenerek gözden geçirilmiştir. Ayrıca günümüzde Eric Thesaurus'dan yararlanılmıştır. Öğretmen yeterlilikleri terimi girilerek 12000 dolayında özete rastlanmıştır. Daha sonra özel eğitimde yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme, sonra zihin engelliler, ağır derecede yetersizliği olanlar ve sınıflandırmayı temel almayan anahtar sözcükleri bileşen olarak katılarak yapılan taramalarla olası özet sayısı azalmıştır.

Ülkemizde Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme

Özel eğitim öğretmeni yetiştirmeyi; engelli öğrenci sayısı, yetersizlikten etkilenme derecesi, türü, bu öğrencilere sağlanan hizmet türü, alandaki uzmanların liderlikleri, ulusal yardım programları, yüksek öğretim kurumlarına devam eden öğrencilere sağlanan burslar, yasa, yönetmelikler ve normal eğitimde oluşan değişiklikler etkilemiştir. Ülkemizde ise, diğer ülkelerdeki gelişmeler, engelliler için açılan programlar, kurumlar, alanda çalışan uzmanların liderliği ve yükseköğretim

kanununda meydana gelen değişiklikler özel eğitimde öğretmen yetiştirmeyi en çok etkilendiği izlenimini vermektedir.

Başlangıçta özel eğitim öğretmeni yetiştirme en çok alandaki uzmanların liderliğinden etkilenmiştir. Örneğin, ellili yıllardan önce ABD de özel eğitim alanında doktorasını tamamlayan Mithat Enç 1950'lerde engelli öğrenciler için Gazi Eğitim Enstitüsündeki sistemli ilk öğretmen yetiştirme programıyla özel eğitim öğretmeninin yetiştirilmesine öncülük etmiştir. Ancak, özel yetişmiş öğretmenlerin çalışabileceği özel eğitim okul ve sınıflarının azlığı, talep olmaması ve sınıf öğretmenlerinin iki yıllık bir eğitim aldıktan sonra özel eğitim sınıflarında çalışmayı lüks görmeleri ve ücret artışı sağlanmamış olması nedeniyle engellilere öğretmen yetiştiren yüksek öğretim programı iki yıl mezun verdikten sonra 1955'te kapanmıştır (Altunya, 2006).

Yine altmışlı yıllarda ABD'de özel eğitim alanında yüksek lisanslarını tamamlamış özel eğitimciler özel eğitim okul ve sınıflarındaki öğretmenleri kısa süreli hizmet içi eğitim programlarından geçirerek yetiştirmişlerdir.

1965 yılında Ankara Üniversitesinde açılan eğitim fakültesinde Mithat Enç'in önderliğinde özel eğitim uzmanı yetiştirmek amacıyla özel eğitim bölümü açılmıştır. Üniversite giriş puanlarına göre orta öğretimi tamamlayan öğrenciler eğitim fakültesine kabul edilmiştir. İlk iki yılda ortak dersleri gördükten sonra, üçüncü yılda, öğrenciler eğitim yönetimi, eğitim programları ve öğretimi, okul psikoloğu, halk eğitimi ve özel eğitim bölümlerinden birini seçmişlerdir. Öğrencilerin seçtikleri alanın uzmanı olarak yetiştirilmeleri amaçlanmıştır. Özel eğitim bölümü mezunları rehberlik araştırma merkezlerinde var olan özel eğitim bölümlerine atanmıştır. Özel eğitim bölümünü seçen öğrencilerin sayısı 1982 yılına kadar üçle on beş arasında değişmiştir. Özel eğitim alanında yüksek lisans yapan öğrenci sayısı da sınırlı kalmıştır. Sınırlı sayıda özel eğitim uzman yardımcısı yetiştirilmiştir. Özel eğitim bölümünün programında yer alan dersler, özel eğitim sınıflandırmalarını temel alan yetersizlik gruplarının özellikleri ve eğitimleri üzerinde odaklanmış, bilgi ağırlıklıdır.

Yetmişli yılların sonlarına doğru birkaç haftadan birkaç aya kadar değişen kısa süreli hizmet içi eğitim programlarıyla özel eğitim öğretmeni yetiştirmenin verimli olmadığı düşünülmesi nedeniyle tek özel eğitim bölümünün olduğu Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesinde çalışan Enç, Özsoy ve Çağlar'ın liderliğinde özel eğitim öğretmenliği sertifikası programı açılmıştır. Daha sonra aynı sertifika programı yetmişli yılların sonu ve seksenli yılların başında o zamanki Eskişehir İktisadi Ticari İlimler Akademisinin bünyesinde Özsoy'un liderliğinde yeniden açılmıştır. Seksenli yılların ortasına kadar açılan hizmet içi eğitim kursları ve sertifika programları

yetersizlik sınıflamaları temelinde yetersizlik, yetersizliğin nedenleri, dereceleri, oluştukları yerler, yetersizliği olanların özelliklerine ve eğitimine ilişkin bilgilerin verildiği tıp modelini temel alan programlardır. 1952’de Gazi Eğitim Enstitüsü’nde açılan özel eğitim öğretmenliği programında yer alan derslerle ortak özelliklere sahiptir (Altunya, 2006).

Seksenli yılların sonuna kadar özel eğitim sınıflarında çalışan öğretmenler ya hiçbir özel eğitim almadan veya birkaç hafta süreli hizmet içi eğitim ya da bir yıllık sertifika programlarıyla yetersizliği olanların özelliklerine ve eğitimlerine ilişkin bilgilerle yetiştirilmiş öğretmenlerdir.

1982 üniversite reformundan önce, özel eğitim öğretmeni yetiştirme diğer ülkelerde olduğu gibi tıp modeli yaklaşımı odaklı olup, yetersizlikler, sınıflandırılması, nedenleri, derecelendirilmeleri, yetersizliği olanların eğitimine ve psikolojilerine ilişkin bilgi ağırlıklı ders ve içeriklerinden oluşmuştur. Davranış analizine dayalı sınıf yönetimi, öğrencilerin yapabildiklerine göre programı uyarlama, farklı öğretme stratejileri, eğitsel değerlendirme, günlük ve bağımsız yaşam becerilerinin öğretimi gibi konular programlarda yer almamıştır. Programlar “Ne ve nasıl öğretilmelidir?” sorusunun yanıtını bulmaya dönük olmadığı gibi programda “öğretime nereden başlanır?” sorusuna yanıt bulma amaçlı değerlendirme işlemlerine de yer verilmemiştir. Öğretmenlik uygulaması, programların bir parçası olmamıştır.

1982 üniversite reformuyla, öğretmen yetiştirme işi yasayla üniversitelere devredilmiştir. İkinci kez sistemli özel eğitim öğretmeni yetiştirme programı Prof. Dr. Yılmaz Büyükerşen’in rektör olduğu Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri bölümünde Özel Eğitim Öğretmenliği Programı olarak 1984’te başlamıştır. Program geliştirme, eğitim yönetimi, özel eğitim, konuşma sağaltımı ve iktisat alanlarında yetişmiş öğretim elemanlarının katılımıyla en az iki yıl süren sistemli toplantılarla öğretmen yetiştirme programı Özsoy, Konrot ve Eripek, sonradan Özyürek’in önderliğinde hazırlanmıştır. Tüfekçioğlu ve Bayan Clark’ın önderliğinde işitme engelliler alanında da öğretmen yetiştirme programı hazırlanmıştır. Eğitim fakültelerinde açılan dört yıl süreli özel eğitim öğretmenliği programları, başlangıçta, özde sınıflandırma temelli olmayan çok amaçlı özel eğitim sınıf ve alan öğretmeni yetiştirme odaklıdır. Program hazırlanırken genel kültür, alan ve meslek bilgisi dersleri düşünüldüğü kadar özel eğitim öğretmenin sınıfta yapması gerekenler de dikkate alındığından sınıf kontrolü, bireyselleştirilmiş eğitim programı geliştirme, eğitsel değerlendirme, öğretim yöntemleri ve alan derslerinin öğretimi gibi derslerle özel

eğitim sınıflarında öğretmenlik uygulaması öğretmen yetiştirme programında ilk kez yer almıştır.

1986 yılından sonra Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesinde Eğitim Bilimleri Bölümünde Özel Eğitim Ana bilim dalı Ataman'ın önderliğinde açılmıştır. Anabilim dalında lisans ve yüksek lisans eğitimini Ankara üniversitesi özel eğitim bölümünde tamamlamış ve doktorasını eğitimde psikolojik hizmetler alanında başlamış bir araştırma görevlisi bulunmaktadır. Ataman, program çalışmasını tamamlayamadan yurt dışına gitmiş ve programı hazırlama, en yakın bilim dalı olarak görülen eğitimde psikolojik hizmetler anabilim dalında çalışan öğretim elemanlarına kalmıştır. Ruh sağlığı ve psikoloji ağırlıklı programın ilk iki yılı tamamlandıktan sonra Anadolu Üniversitesinden Gazi Eğitim Fakültesine sırasıyla Güzel-Özmen, Özyürek ve Varol geçmiştir. Gordon ve diğerleri (1979), Herr ve diğerleri (1976), Idol-Maestas ve diğerlerinin (1978) belirttikleri sınıflamasız çekirdek özel eğitim programına ilişkin görüşleri, öğrencilerin öğrenmelerini etkileyen öğretmen davranışları, Anadolu Üniversitesinde geliştirilen program ve bilgi birikimi temel alınarak sınıflandırma temelli olmayan çekirdek özel eğitim sınıf öğretmeni yetiştirme programına son şekli anabilim dalında çalışan öğretim elemanları tarafından verilmiştir.

1982 tarihli Yüksek Öğretim Kanunuyla öğretmen yetiştirme işinin Milli Eğitim Bakanlığından yüksek öğretim kurumuna devredilmesi öğretmenlerin yetiştirilmesini özellikle de özel eğitim öğretmeni yetiştirmeyi kökten etkilemiştir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin Eğitim Bilimleri Bölümü bünyesinde Özel Eğitim öğretmenliği Programı açılmıştır. Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümünde Özel Eğitim Ana Bilim Dalının açılması izlemiştir. Ancak eğitim bilimleri bölümü içinde Özel Eğitim Anabilim Dalı dışındaki anabilim dallarının öğretmen yetiştirmeyi amaçlamayıp ve özel eğitim ana bilim dalının öğretmen yetiştirmeyi amaçlaması, bu bölümlerin amaçlarının örtüşmemesi sonucunu çıkarmıştır. En sonunda başta Anadolu Üniversitesinde sonra Gazi Eğitim Fakültesinin bünyesinde özel eğitim bölümleri açılmıştır. Gazi ve Anadolu üniversitelerinin Eğitim fakültelerinin bünyesindeki özel eğitim bölümlerinin yapılandırılması süreci içinde görme, işitme, zihin engelliler alanlarında özel eğitim öğretmeni yetiştirmek için iyi olarak bilinen öğretilerin sınıfta yaptıkları davranışlar dikkate alınarak oluşturulan amaçlar doğrultusunda dersler belirlenmiştir. Bu dersler arasında eğitsel değerlendirme, davranış analizine dayalı davranış yönetimi, öğretimi ve programı uyarlama, öğrenme alanlarının dersleri yer almıştır. Engelli öğrencilerin buldukları sınıflarda bir dönem süresince öğretmenlik uygulaması dersi ilk olarak konulmuştur.

Anadolu ve Gazi Üniversitesinin eğitim fakültelerindeki özel eğitim bölümlerini Abant İzzet Baysal ve Ankara Üniversitesinde öğretmen yetiştirme amaçlı özel eğitim bölümleri izlemiştir. 1997 yılında eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sonucunda özel eğitim bölümlerinin diğer bölümler arasında yerini alması sağlanmıştır. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesinin yeniden yapılandırılması sırasında özel eğitim bölümü uzman yetiştirme yerine özel eğitim öğretmeni yetiştirme amacını benimsemiştir. Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sırasında özel eğitim bölümündeki programlar yeniden gözden geçirilmiştir. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesinin o zamanki dekanı ve Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümünün sorumlularının ortak çabalarıyla eğitsel değerlendirme, program uyarlama, davranış yönetimi, uygulamalı davranış analizi, öğretim ağırlıklı dersler ve öğretim uygulamasının amaçları zenginleştirilerek ve süresi arttırılarak program korunmuş ve geliştirilmiştir.

Yükseköğretim Kanunu'yla diğer ülkelerde olduğu gibi eğitim fakültelerinde özel eğitimin bölüm olarak teşkilatlanması; programlarının daha bağımsız, alanın gerektirdiklerini ve gelişmeleri daha kolay dikkate alan programların düzenlenmesi kolaylığını sağlamıştır. Ancak, henüz özel eğitim öğretmeni yetiştirmek için standartlar belirlenmemiştir. Öğretmen yetiştirme programları, alanda çalışanların yönlendirmelerine göre düzenlenmektedir.

Günümüzde Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirmede Sorunlar ve Çözümler

Günümüzde özel eğitim öğretmeni yetiştirmeyi, alanda çalışan uzmanların liderliklerinden çok engelli öğrencilerin gereksinimleri olan eğitim ve diğer hizmetleri alabilmesi için Emekli Sandığı, Sosyal Sigorta ve Bağ Kur gibi sosyal güvenlik kurumlarınca kaynak ayrılmasına bağlı olarak açılan okul ve kurum sayısı etkilemiş görünmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde yetersizliği olan çocuklar için açılan okul ve sınıf sayılarındaki artışa özel özel eğitim kurumlarının sayılarındaki artış da eklenince özel eğitim öğretmeni açığı arttırmıştır. Millî Eğitim Bakanlığı dönem dönem öğretmen atamalarında yapmış olduğu düzenlemelerle mezun özel eğitim öğretmenlerinin atanmasını engellediğinden özel eğitim öğretmeni açığı daha da büyümüştür.

Özel özel eğitim merkezlerinin taleplerini karşılamak ve öğretmen açığını giderme gereğiyle yasayla kaybettiği özel eğitim öğretmeni yetiştirme işini tekrar uhdesinde tutmak için yasal olmayan şekilde kısa süreli özel eğitim öğretmeni

yetiştirme kursları açmıştır. Sınıf öğretmenlerinden ziraat mühendislerine kadar yüksek öğretim mezunu kişilerin özel eğitim öğretmeni olarak yetiştirilmesine, yeterli oldukları şüphe duyulan kişilerce başlanmıştır. Tekrar 1960'lı ve 1970'li yıllarda olduğu gibi kısa dönemli hizmet içi eğitim programlarıyla özel eğitim öğretmeni yetiştirilmeye geri dönmüştür.

Öğretmen ihtiyacını karşılamaktan sorumlu olan Yüksek Öğretim Kurumunun, özel eğitim öğretmen açığını karşılamaya yardımcı olmak için yeterli öğretim elamanı ve alt yapı olmadan yeni özel eğitim bölümleri açması özel eğitim öğretmeni yetiştirmeyi etkilemiştir. Ayrıca, 2005 yılında Yükseköğretim Kurumunca öğretmen yetiştirme programların gözden geçirilmesi sürecinde Yüksek Öğretim Kurumu, populist ve tepkisel yaklaşımlarla özel eğitim öğretmeni yetiştirmeyi etkilemiştir.

Günümüzde Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirmeyi ve Programları Tehdit Eden Durumlar:

İlk Tehlike: Özel eğitim alanında yetişmiş elemanlar yerine kısa süreli eğitim programlarıyla yetişmiş alan dışı öğretmenleri atama.

Özel eğitim alanında yetişmiş ya da nitelikli öğretmenler yerine daha fazla gelir elde etmek, il merkezinde kalmak isteyen sınıf öğretmenleri ve iş bulmaya istekli, özel eğitim alanı dışından ölçme değerlendirmeci, eğitim programcısı kısa süreli kurslardan geçirilerek Milli Eğitim Bakanlığı tarafından özel eğitim öğretmeni olarak atanmaktadır. Ayrıca, günümüzde özel eğitim alanında yüksek lisansını yapmış olan özel eğitimcilerden yönetim kademelerinde yararlanılmamakta, özel eğitimle yakından uzaktan ilgisi olmayan kişiler yönetici olarak özel eğitim okul ve kurumlarına atanmaktadır.

Ölçme ve değerlendirme, program geliştirme ve sınıf öğretmenliği gibi alanlardan mezun olup iki ay gibi kısa süreli bir eğitimden geçirilen ve özel eğitim öğretmeni olarak atanan bu öğretmenlerle yapılan çalışmada öğretmenler mutlu olmadıklarını, davranışlarını değiştirmekten sorumlu oldukları öğrencilere katkılarının da sınırlı olduğunu belirtmişlerdir (Nartgün, 2004). Yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenlerinin rollerinin fazlasıyla karmaşık ve geleneksel öğretmen rolünden çok farklı olması nedeniyle kısa süreli programlarla özel eğitim öğretmeni yetiştirme uygulamaları ülkemizde olduğu gibi diğer ülkelerde de büyük ölçekli başarısızlıkla sonuçlanmıştır (Horner, 1977; Nartgün, 2004; Nougaret ve diğerleri, 2005). Özel eğitim lisans programından mezun olanlarla sertifikalı özel eğitim

öğretmenleri karşılaştırıldığında; öğretimle bağlantılı olarak planlama, hazırlık, sınıf ortamını ve öğretimi düzenleme performansları bakımından lisans mezunlarının lehine büyük bir fark olduğu (Nougaret ve diğerleri, 2005).

Öğrencinin yetersizlik düzeyiyle öğretmen için gereken yeterlilik düzeyi arasında doğrudan ilişki vardır. Yetersizlik düzeyi ağır olarak telaffuz edilen öğrencilerin öğretmenleri için gereken beceriler daha fazla ve özel becerilerdir, (Sontag, Purke ve York, 1973). İki aylık sertifika programını tamamlayan sınıf öğretmenleri, ölçme değerlendirmeci ve eğitim programcısının pek çoğu kendine zarar verme gibi davranışları yok etme, göz kontağı kurma, öykünme tepkilerini kazandırma, öz bakım, günlük yaşam, toplumsal yaşam ve akademik becerileri sistemli bir biçimde öğretme becerilerinden yoksundur. Milli Eğitim Bakanlığının bünyesindeki okullara ve özel eğitim merkezlerine gerekli yeterliklerden yoksun öğretmenler atanarak yetersizliği olan çocukların yaşam biçimlerinde çok az önemli değişikliğin gerçekleştirilmesi garanti altına alınmaktadır. Bu nedenle, engelliler için açılan yeni sınıflar pek çoğunda, özellikle gelişimsel geriliği olan çocukların devam edeceği sınıflarda çok az eğitim almış ya da hiç eğitimden geçmemiş öğretmenlerin çalışacağı beklenmelidir. Engelli öğrencilerin devam ettiği sınıflara özel eğitim alanında yetişmemiş öğretmenlerin atanması, stajını yapan tıp öğrencisini hastanenin ameliyathanesine atamaya çok benzemektedir. Öğretmen açığını gidermenin tek yolu bu olsa bile böyle bir uygulama yapılmamalıdır (Horner, 1977).

Öğretmenlerin niteliğini artırma çabası içinde olması gereken Milli Eğitim Bakanlığı, özel eğitim alanında değişik baskı ve etkilerle niteliği aşağıya çekici uygulamalara liderlik ederek akıl dışı kurumsallaşma ve yönetme örneklerini vermektedir. Kısa süreli programlarla özel eğitim öğretmeni yetiştirilmesinden özel eğitim bölümleri kadar, yetersizliği olan çocuklar, aileleri ve genel olarak eğitim sistemi zarar görmektedir. Özel eğitim bölümlerinde öğretim elemanları daha iyi öğretmen yetiştirme isteğini yitirmektedir. Ana babalar da çocuklarında davranış değişikliği yaratamayan öğretmenlerden dolayı umutsuzluğa kapılmaktadır. Özel eğitimi her defasında yeniden öğrenen yöneticilerle özel eğitim hizmetlerinin niteliğini attıran düzenlemeleri yapmak güçleşmektedir.

Özel eğitim alanında kısa süreli hizmet içi eğitimden geçmiş sınıf öğretmenlerinin yerine özel eğitim bölümlerinden yetişmiş öğretmenlerin atanması daha ekonomik ve her zaman verimli olabilir (Horner, 1977; Wilcox, 1977).

Var olan baskıların yetersizliği olanların öğretmen ihtiyacının karşılanmasında tarih tekerrür etmektedir. Yükseköğretim Kanunu'ndan önce

olduğu gibi günümüzde yetersizliği olan öğrencilerin öğretmen ihtiyacı kısa süreli programlarla nitelik göz ardı edilerek niceliksel olarak göstermelik karşılanmaktadır. Niteliksiz öğretmenlerin çalışmasını önlemeye aşağıdaki öneriler çare olabilir:

Hizmet içi eğitim programları düzenleyerek öğretmen açığını gidermeye gereksinim olduğunda bu programlara geçici programlar olarak bakılmalı, bu programlar hizmet öncesi yaklaşıma alternatif programlar olarak görülmemelidir. Kısa süreli programlardan yetişen öğretmenler geçici süreler için atanmalıdır (Horner, 1977; Wilcox, 1977).

Özel eğitim sınıflarını ve özel eğitim merkezlerini öğretmenlerle donatmanın tek yolu kısa süreli programlarla alan dışındaki kişileri özel eğitim öğretmeni yetiştirmek ise, böyle olmadığı düşünülse de, yeterliliklere dayalı yoğun ve kapsamlı hizmet içi eğitim programlarına ivedi gereksinim vardır. Ama bu yine de pahalı ve yeterince verimli olmayan bir süreçtir (Brownell, Rosenberg, Sindelar ve Smith, 2004).

Hizmet öncesini temel alan öğretmen yetiştirme yaklaşımı her zaman eğitsel ve mesleki ön koşulları karşılamak için öğretmen adaylarına çok daha fazla fırsat yaratmaktadır. Ortaöğretimden sonra eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme programına girip tamamlayanlarla öğretmen ihtiyacı karşılanmalıdır. Bu programlar yeterlilik temelli olmalıdır.

İkinci Tehlike: Yeterli öğretim elemanı ve alt yapı sağlanmadan özel eğitim bölümlerinin açılması.

Yükseköğretim Kurumunun, baskılara direnemeyip eğitim fakültelerinde yeterli öğretim elemanı ve alt yapı olmadan özel eğitim bölümlerini açması bir başka tehlikedir. Özel eğitim bölümlerinden bazılarında, öğretme işi analiz edilmeden ve var olan bilimsel bilgilerden yararlanmadan, herhangi bir yaklaşıma dayanmadan öğretim elemanlarının bildiklerine göre program yürütülmektedir. (Yükseköğretim Kurumunun zorlamaları ve öğretim elamanları gelirlerini artırma arzusuyla ikinci öğretim programları açılması alt yapı ve öğretim elemanı sağlamadan özel eğitim öğretmeni yetiştirmenin en tipik örneğidir.) Bu bölümlerde; yeterince yetişmemiş öğretim üyeleriyle, kötü bir şekilde tasarlanmış derslerle, sınırlı beklentilerle ve yetersiz öğretmenlik uygulamasıyla çok az sayıda teknik beceriyle donatılmış mezun öğretmenler yetişmektedir. Yetişen bu öğretmenlerle engelli öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılamak mümkün değildir.

Özel eğitim öğretmeni yetiştirme amacıyla üniversitelerde yürütülen programlarda, engelli öğrencilerde davranış değişikliği yaratabilen öğretmenleri yetiştirmek için 2005 öğretmen yetiştirme programlarının gözden geçirilmesinde olduğu gibi programda yer alan ders isimlerini değiştirmekten çok yeterlilikleri dikkate alarak derslerin içeriklerinin ve öğretim sistemlerinin geliştirilmesine gereksinim vardır.

Üniversitelerin eğitim fakültelerine öğretmen yetiştirme görevi yasayla verilmiştir. Ancak yasal olmayan bir şekilde Millî Eğitim Bakanlığı özel eğitim öğretmenlerini hizmet içi eğitim düzenlemeleriyle yetiştirmektedir. Yüksek öğretim kurumu ve milli eğitim bakanlığınca nitelikli öğretmen yetiştirme konusunu ortak olarak sahiplendiğinde ve geliştirme arzusu içinde olduğunda, eğitim fakültelerinin özel eğitim bölümlerindeki öğretmen yetiştirme programları alanın ihtiyacını karşılayabilir. Bu durumda yetersizliği olan öğrencilere nitelikli ve kapsamlı hizmet veren elamanları yetiştirmek mümkün olduğu gibi hizmet öncesi ve hizmet içinde eğitim veren elemanları yetiştirmek de mümkün olur. Bugüne kadar engelli öğrencilere uygun eğitim sağlamak için yapılanlar, uygun eğitimi veren öğretmenleri yetiştirmek için yapılanlardan çok daha fazladır!

Üçüncü Tehlike: Tepkisel ve popülist yaklaşımlarla öğretmen yetiştirme programlarını düzenleme.

Ülkemizde öğretmen yetiştirmeden Millî Eğitim Bakanlığının sorumlu olduğu Yıllardan Yüksek Öğretim Kurumunun, sorumlu olduğu günümüze kadar, öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasında 1970’li yıllara kadar ABD’de benimsenen “Öğretmen kültürlü, mesleğinde ve alanında bilgili olmalıdır.” sayılıtsı damgasını vurmuştur. Bu nedenle gerek Millî Eğitim Bakanlığının gerek Yüksek Öğretimin Kurumunun sorumlu olduğu dönemlerde öğretmen yetiştirme programları hazırlanırken kültür, meslek ve alan derslerinden oluşmasına özen gösterilmiştir. Geleneksel öğretmen yetiştirme programlarında yer alan meslek, kültür ve alan derslerin oranları ve yapıları konusunda gelişigüzel davranıldığı kadar sistemli de davranılmıştır.

1997’deki eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması sırasında, öğretmen rolü gözetilerek öğretmen yetiştirmeyi etkileyen etmenlerden program, ortamlar ve programın işleyişi dikkate alınmış eğitim fakültelerinde ve üniversitelerde bulunması gerekli standartlar belirlenerek eğitim fakültelerinin bu standartlara ulaşmalarını cesaretlendiren akreditasyon uygulamasına yer verilmiştir. Bu

uygulama özel eğitim bölümlerinde yer alan öğretmen yetiştirme programlarında standardı sağlamıştır. 1997 yılından önce öğretim elemanları çalışma alanlarına, bilgilerine göre ders ve ders içerikleri düzenlerken 1997 yılından sonraki programlarda kısmen de olsa bu gelişigüze son verilmiştir.

Ancak, Yükseköğretim Kurumundaki yönetim değişikliğiyle 2005 yılından sonra akreditasyona dayalı öğretmen yetiştirme uygulamasını geliştirmek yerine, bu uygulamaya son verilmiştir. Bunun yerine yeniden yapılanmaya ve akreditasyona çeşitli nedenlerle karşı olan grupların tepkileri doğrultusunda ve öğretmen yetiştirmeden MEB'nin sorumlu olduğu dönemlerde ve 1997'deki yeniden yapılanmadan önce olduğu gibi öğretmen yetiştirme programlarının hazırlanmasında kültürlü, mesleğinde ve alanında bilgili öğretmen yetiştirme programı hazırlama yaklaşımına geri dönmüştür.

Kültürlü, mesleğinde ve alanında bilgili öğretmen yetiştirme yaklaşımına göre program hazırlanırken, görev alanlar çoğu zaman okul ve sınıflarda öğretim işiyle doğrudan ilgili kişiler olmadığı gibi bu ortamlarda nadiren bulunan kişiler olduğu görülmektedir. Ayrıca, iyi bir öğretmenin yaptıklarını analiz ederek ya da rolünü dikkate alarak programda yer alan dersleri belirlemek öncelikleri arasında değildir. Hazırlanan programlar öğretmen adayına öğretmeyle ilgili becerileri kazandırmayı nadiren amaçlarken daha çok bilgi ağırlıklıdır. Standartlardan uzak, daha çok öğretim elemanlarının kendi değer yargılarına göre dersleri ve içeriklerini belirlemenin esas olduğu bu programlarda belli süreler içinde derslerini başarılı bir şekilde tamamlayan öğrencilere öğretmenlik belgesi verilmektedir.

2005'te de herhangi bir yaklaşımdan temellenmeyen ders değiştirme, ders isimlerini değiştirme ve kendi değer yargılarına göre öğretmenlerde eksik gördükleri kültür zenginliğini sağlayan derslerle öğretmen yetiştirme programları geliştirilmiştir. Öğretmen yetiştirme programlarında oluşturulan değişiklikler var olan bilimsel bilgilerden uzak olduğu kadar geriye dönüşü vurgulamaktadır. Gelişmiş ülkelerde yetmişli yıllardan önceki duruma ve ülkemizde 1997'deki eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılmadan önceki duruma dönmüştür.

Üniversitelerden bilimsel bilgiler, yaklaşımlar ve yöntemlerden yararlanarak programları geliştirmesi beklenirken, öğretim üyesi bilim adamıdır ve bilim adamlarının belirttikleri her zaman bilimseldir sayılısından hareketle öğretmen yetiştirme programlarını öğretim üyelerinin görüşleri doğrultusunda geliştirme çabası içine girilmiştir. Bilimsel yaklaşıma dayalı program geliştirmek yerine

popülist bir yaklaşımla tüm öğretim elamanlarının görüşlerini uzlaştırma çabasıyla programları geliştirme yolu benimsenmiştir.

2005'ten sonra olduğu gibi öğretmen yetiştirme programları geliştirilirken ve değiştirilirken her zaman belirgin yaklaşımlar akılda olmadan da değişiklikler yapılabilir ya da herhangi bir yaklaşıma dayanmadan da öğretmen yetiştirme programları geliştirilebilir. Yaklaşıma dayanmayan öğretmen yetiştirme programlarında nereye gittiğini bilmeme ve kargaşanın egemen olduğu dikkati çeker. Herkes kendi aklına gelenleri, öğretmen adayının kazanması gereken davranışlar olarak görür ve aklına gelen dersleri öğretmen yetiştirme programı için önerir. Bu öneriler programda yer aldığı anda, öğretmen yetiştirme programı herhangi bir yaklaşıma dayanmamış olur. Sistemli öğretmen yetiştirme programı geliştirmek artık mümkün olmaz. Bu programdan etkili öğretim yapan öğretmenleri yetiştirmek de mümkün olmaz. Bu durumlar öğretmen yetiştirmede belirsizlik ve karmaşa yaratır. 2005 yılındaki öğretmen yetiştirme programlarını gözden geçirme uğraşları, akreditasyonla amaçlananları göz ardı ederek kültürlü, alanında ve mesleğinde bilgili öğretmen yetiştirmeye dönüşü simgelemektedir.

Öğretmen yetiştirme programları yaklaşımlara dayalı geliştirildiğinde, onları geliştirmek olasıdır. Bu yaklaşımlar büyümlü düşünceden temellendiği gibi, bilimsel düşünceden de temellenebilir. Büyümlü düşünceye göre geliştirilen öğretmen programlarından verim almak şansa kalmıştır. Büyümlü düşünceye göre geliştirilen öğretmen yetiştirme programında dersler kişilerin kişisel görüşleri ve önem verdikleri düşüncelere göre belirlenir. Programa konulan derslerin programa konulma nedenleri; bu tür dersleri koymanın iyi olacağı düşünüldüğünden ya da başkaları bu tür dersleri koyarak öğretmen yetiştirme programının işe yaradığını belirttiğinden ya da bürokrasinin öyle istemesindedir. Ya da bizden öncekiler böyle öğretmen yetiştirmiştir. Bizler de öyle yetiştirelim düşüncesiyle hazırlanan programlardır. Bilim yaklaşımının benimsenmesi gereken üniversitelerin eğitim fakültelerinde büyümlü düşünceye göre öğretmen yetiştirme programlarının hazırlandığı izlenimi oluşturmaktadır.

2006 -2007 öğretim yılında uygulamaya koyulan öğretmen yetiştirme programı, yaklaşıma dayalı olmaktan uzak ve büyümlü düşünceye göre geliştirilmiş program izlenimini vermektedir. Öğretmen yetiştirmeden Millî Eğitim Bakanlığının sorumlu olduğu dönemlerde yönetim değiştiğinde program ve uygulamalar değişmiştir. Yükseköğretim Kurumunda da, yönetimler değiştiğinde programların değişmesi gerektiği beklentisine girilerek bilimsel düşünceye dayalı öğretmen yetiştirmeden uzaklaşıldığı izlenimi edinilmektedir.

“Bilimsel yaklaşımı” benimsenen yaklaşım olduğunda ise, öğretmen yetiştirme programlarının temel özelliği, öğretmenin yaptığı işi anlayarak, analiz ederek öğrencide davranış değişikliğine yol açan öğretmen davranışları belirlemeyi gerektirir. Daha sonra da belirlenen davranışları listeleyerek öğretmen adayına kazandırmak için yapılacakları açık seçik planlama ve uygulanma gerektirir. Bilimsel yaklaşım benimsendiğinde, araştırma ve incelemelerin ışığında programı ve öğretme süreçlerini her zaman geliştirmek olasıdır. Öğrencide davranış değişikliğine yol açan öğretmen davranışlarının belirlenmesinden temellenen öğretmen yetiştirme yaklaşımı, yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme yaklaşımı, bilimsel yaklaşım ya da girdi ürün yaklaşımı olarak bilinmektedir.

Nitekim Avrupa Birliği-Türkiye Temel Eğitime Destek Projesi içinde Millî Eğitim Bakanlığının Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğünce 2005–2007 yılları arasında okullarda öğretimin ve öğretmenin niteliğini artırmak amacıyla öğretmen yeterlilikleri geliştirilmiştir (Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2007). Öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi sürecinde iyi öğretmenin sahip olması gereken özellikler belirlenmiş ve sonra bu özellikler gruplanarak yeterlilik alanları oluşturulmuştur. Daha sonra öğrenme alanları dikkate alınarak ve bilimsel bilgilerden yararlanılarak geliştirilen yeterlilik alanları ışığında yeterlilik bildirimlerine ve yeterliliklere sahip olan öğretmenin göstermesi gereken davranışları örnekleyen göstergelerine ilişkin üniversitede ve alanda çalışan öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak yeterliliklere son hali verilmiştir. Millî Eğitim Bakanlığı iyi öğretmenin davranışlarını dikkate alarak geliştirdiği öğretmen standartlarından öğretmenlerini haberdar etmiş, öğretmenin kendisini geliştirmesi için rehberlik ederken günümüzde öğretmen yetiştirmede benimsenen yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme yaklaşımından yararlanmıştır.

Bu nedenle öncelikle eğitim fakültelerinde öğretmen yeterlilikleri olarak belirtilen standartların belirlenmesine gerek vardır. Nitelikli öğretmeni yetiştirmek için üniversitede, fakültede ve programda bulunması gerekli kaynakların ve programlarda standartların sağlanması için akreditasyon sürecinden yararlanma sürdürülebilir. Akreditasyon çalışmalarında; yeni eğitim fakülteleri, bölümler açılırken ve var olanlar geliştirilirken üniversitede, fakültelerde ve bölümlerde bulunması gerekenlerin ve kaynakların sağlanması çabalarını hızlandırarak asgari standartlar garanti altına alınır. Akreditasyonla, öğretmen yetiştirmek için programlarda olduğu kadar programların uygulanması için gerekli girdilerdeki standartların sağlanması garanti altına alınmaktadır. Yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirmede ise ilköğretim ve orta öğretime devam eden öğrencilerde beklenen

davranış ve tutum değişikliğine yol açan öğretmen davranışlarına alanda iyi bilinen öğretmen davranışlarının gözlenmesiyle karar vermeyi ve belirlenen davranışları öğretmen adaylarına kazandırmak için program düzenlenmesini gerektirmektedir. Kısaca, yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme öğrencide davranış değişikliğine yol açan öğretmen davranışları analiz edilerek belirlenmiş olan bilgi, davranış ve tutumları tüm öğretmen adaylarının kazanmaları ve uygulamaları için süreçleri belirginleştirmeyi, yani öğrencilerde davranış değiştirme yeterliliğine sahip öğretmenleri yetiştirmeyi gerektirmektedir.

Asgari düzeyde nitelikli öğretmen yetiştirmek için üniversitelerin, fakültelerin ve bölümlerin kaynaklarında, programlarda ve programların uygulanmasında standartların sağlanmasına gereksinim vardır. Nitelikli öğretmeni yetiştirmek için programlarda ve programları uygulamada standardı sağlamanın yolu ise yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme yaklaşımını benimsemektir.

Nitelikli öğretmeni yetiştirmek ve var olan sorunları çözmek için bilimsel yaklaşımın uygulanmasını gerektiren yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme yaklaşımından yararlanmayı gerektirir. Öğretmen yeterliliklerinin ya da standartlarının belirlenmesi ve kazandırılması için izlenecek süreçler aşağıda betimlenmiştir.

Çözümler

Yeterliliğe Dayalı Öğretmen Yetiştirme

Geleneksel öğretmen yetiştirme programları yıllara, dönemlere göre belirlenmiş genel kültür, alan ve meslek bilgisi derslerinden oluşur. Bu dersler belirlenmiş sürede tamamlandığında, başarılı ve etkili öğretmenlerin yetişmiş olacağı varsayılır. Öğretmen adaylarının öğretmen rollerini ve davranışlarını tam olarak kazanıp, yerine getirmelerine bakmadan, programda belirlenmiş ve öğretim elemanlarının bildiklerine göre işledikleri dersleri belirtilen sürede tamamlamış olma, öğretmen yetiştirme için yeterli görülmektedir (Brown, 1978; Elam, 1971; Monjan ve Gassner, 1979).

Öğretmen eğitimi üzerinde davranış değiştirme kuramının uygulanmasıyla, yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme hareketi başlamıştır. Öğretmen davranışlarıyla, öğrenci davranışlarında oluşan değişiklikler arasında işlevsel ilişki olduğunun gözlenmesi ve kısmen belirlenmiş olmasına dayanılarak bu hareket başlamıştır. Yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme belirgin ve açık bir şekilde belirlenmiş olan yeterlilikleri (bilgileri, becerileri ve tutumları) öğretmen adayının kazanmaktan sorumlu

tutulduğu ve kazanıp kazanmadığının ölçümlendiği öğretim programından oluşur. Yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme yaklaşımı, kazanılacak davranış ya da becerilerin belirlenmesinin ve arzu edilen doğrultuda davranış değişikliğinin olup olmadığının hesabının verilmesini vurgular. Öğrencilerde davranış değişikliğine yol açan öğretmen davranışlarının öğretmen adaylarına kazandırılması için plan ve düzenlemelere yer verilir. Yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme yaklaşımı, öğretmen adayının belirgin, öğrencide davranış değişikliğine yol açabilecek beceri ve davranışların öğrenilmesini ve uygulamasını vurgular. Arzu edildiği gibi, daha verimli öğrenmelerin olduğu kadar öğrenmeme durumlarının hesabını veren öğretmeni yetiştirme amaçlanır. (Brown, 1978; Elam, 1971; Thiagarajan ve diğerleri, 1974; Monjan ve Gassner, 1979).

Yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme programı hazırlamaya, etkili olan öğretmenin gösterdiği davranışların neler olduğu sorusu sorularak, öğrencilerin davranışlarını değiştirmeye yol açan öğretmen davranışları belirlenerek başlanır. Bu davranış ve roller bilgi, beceri ve tutumlar olarak ayrıştırılır. Ayrıca, bu bilgi, beceri ve tutumların kazandırılması sürecinde öğretmen adaylarının dersleri ve kredilerini tamamlamalarına bakmaktan çok, belirlenmiş olan yeterlilikleri kazanmalarına bakıldığından, öğretim düzenlemelerini bireyselleştirmek ve esnekleştirmek mümkündür. Bireyselleştirme, kazanılan ders kredilerine bakmaktan çok yeterliliklerin kazanılıp kazanılmadığına bakılarak sağlanır (Brown, 1978; Elam, 1971; Monjan ve Gassner, 1979).

Yeterliliğe Dayalı Öğretmen Yetiştirme Programlarının Özellikleri

Öğretmen yetiştirme programını tamamlayan öğretmen adaylarının göstermesi beklenen yeterlilikler (bilgi, davranış beceriler) öğretmen rolünün gereklerinden kaynaklanmalı ve önceden ölçülebilir terimlerle açıkça bildirimler şeklinde yazılmalıdır (Thiagarajan ve diğerleri, 1974).

Açıkça betimlenen yeterliliklerle, yeterlilikleri değerlendirme ölçütleri uyumlu olmalı ve belirlenmiş koşullarda beklenen ustalık düzeyi önceden ortaya konulmalıdır. Öğretmeni yetiştiren de öğretmen adayı da yeterliliğe ulaşmış veya ulaşmadığını bilebilmelidir.

Sınıftaki durumları ya da davranışları nesnel bir şekilde analiz edebilme, yorumlayabilme, planlama bilgisine sahip olduğunun kanıtı olarak, öğretmen adayının yaptıklarına ve yapabildiklerine bakarak yeterliliğine karar verilir.

Öğretmen adayının programda ya da derste ilerlemesini, dersin süresi belirlemekten çok yeterlilikleri kazandığını göstermesi belirlemektir. Öğretmen

adayının bir dönem dersi almış olması, dersi tamamlamış olması anlamına gelmediği gibi, dersin yeterliliklerini dönemin yarısında tamamladıysa, bir başka yeterliliğe geçmesi için yarım dönem beklemesi de gerekmemektedir (Elam, 1971; Thiagarajan ve diğerleri, 1974).

Öğretmen adayının yeterlilikleri, engelli öğrencinin davranışlarında değişiklik yaratıp yaratmamasına bakılarak değerlendirilir. Öğretmen adayının öğretmen olma hakkını kazanabilmesi için Mili Eğitim Bakanlığının bünyesinde yer alan okullarda öğrenci davranışlarını amaçlandığı gibi değiştirebildiğini mutlaka göstermesi beklenir. Bu tür değerlendirme stratejisiyle, öğretmen adayının kâğıt kalemle yaptıklarını değerlendirme yerine sınıfta yaptıklarına bakarak değerlendirme öne geçer. Bu, öğretmen adayının geleneksel değerlendirilmesinden çok farklıdır. Geleneksel olarak öğretmen adayı değerlendirmeleri devam, görünüm, kurallara uyma, bölümdeki derslerdeki başarı gibi etmenler üzerinde odaklanırken burada engelli öğrencide davranış değişikliği oluşturma üzerinde odaklanılır.

Öğretmen yetiştirme programının öğretim programı, belirlenmiş olan yeterlilikleri öğretmen adayının kazanıp kazanmadığı değerlendirilmeli ve kazanmasını kolaylaştıracak şekilde düzenlenmelidir.

Yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirmenin temel niteliklerinde her zaman tamamıyla hemfikir olunmamakla birlikte, yeterliliklerin açık, gözlenebilir ve ölçülebilir şekilde belirtilmesi gerektiği konusunda görüş birliği vardır. Ayrıca, yeterliliklere sahip olduğunun bilgi, beceri ve davranış ya da ürün olarak göstergelerinin olması gerektiği konusunda da görüş birliği vardır.

Engelli Öğrencilerin Öğretmenleri için Yeterlilikleri Belirleme

Yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme yaklaşımında yeterlilik bildirimlerini üretmede farklı stratejiler uygulanmaktadır. Bazı eğitimciler var olan öğretmen yetiştirme programındaki derslerin amaçlarını yeterlilikler kümesine dönüştürerek yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme programı hazırladıkları düşünülmektedir. Oysa yapılan iş, doğal olarak geleneksel öğretmen yetiştirme programının etiketini değiştirmekten başka bir şey değildir. Ülkemizde geleneksel özel eğitim öğretmeni yetiştirme geleneği olmadığından her şeyi sıfırdan hazırlamak gerekmiştir. Engelli çocukların öğretmenlerini yetiştirme programlarını sıfırdan oluşturanların lüksleri olduğu kadar sorumlulukları vardır. Ancak özel eğitim öğretmenlerini geleneksel öğretmen yetiştirme yaklaşımı ve programıyla yetiştirme çabası içinde olanlar da vardır.

Öğretmen yetiştirme programı yeterliliklerini belirlemenin bir başka tekniği de belli yetersizliği olan öğrenci grubunun başarılı öğretmenlerinin yaptıklarının analiz edilerek ve öğretmenin sahip olması gerekenler dikkate alınarak oluşturulan davranış listesine, alanda çalışan öğretmenlerin ve öğretmenleri yetiştiren eğitim elemanlarının tepkide bulunmasını sağlamadır. Öğretmen ve eğitim elemanlarının fikir birliğine vardıkları beceri bildirimlerinden, öğretmen yetiştirme programının omurgasını oluşturmada yararlanılır. Bu durumda yeterlilik bildirimlerinin geçerliliği tamamen öğretmen ve eğitim elemanlarının söz konusu olan yetersizlik kümesiyle olan yaşantılarıyla sınırlıdır (Wilcox, 1977; Horner, 1977).

Engelli öğrencilerle çok az doğrudan etkileşimi olan yönetici ve deneticiler, öğretmen yetiştirme programları ve içerikleri üzerinde aydınlatıcı önerilerde bulunma konumunda olmamalıdır. Diğer yandan, engelli öğrencilerle genel olarak yeterince deneyimi olmayan eğitim elemanlarından bu öğrencilerin eğitimi için gerekli becerileri belirlemeleri istendiğinde eğitim elemanları bu gereksinimleri belirlemede başarısız olurlar (Horner, 1977). Genel olarak eğitim elemanlarının engelli öğrencilerin gereksinimlerine olan tepkileri akademik düzeyde kalır. Yine de temel öğretmen yeterliliklerine ilişkin olarak eğitim elemanlarının tepkide bulunmaları istenmelidir. Öğretmen yetiştirenler, mezun ettikleri öğretmenlerin başarısını izleyerek yeterlilikler listesini değiştirme yoluna gitmelidir.

Yeterlilikleri geliştirme problemine daha doğrudan yaklaşım ise iyi öğretmeni çalışırken gözlemek, yaptıklarını ve iyi öğretmenlik rolünün gerektirdiklerini karşılayan davranışları gerekli öğretmen yeterlilikleri olarak listelemektir. Doğrudan gözlemlerle üretilen öğretmen yeterlilikleri bildirimlerinin değeri birçok etmenle sınırlıdır.

- Bunlardan ilki, çok az sayıda nitelikli özel eğitim öğretmeni olduğunda öğretmen yetiştirme programını geliştirecek olanların gözleyebileceği davranışlar az sayıdadır.

- Bir diğeri nitelikli öğretmenler Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullarda çalışmaktan çok üniversitelere bağlı kurumlarda ya da özel kurumlarda çalışıyor olabilirler.

Bu iki durumun yarattığı sınırlılıkların üstesinden gelmek için farklı ortamlarda çalışmakta olan öğretmenler gözlenerek öğrencilerde davranış değişikliğine yol açan davranışlar listelenmeli ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesindeki okullardaki öğretmenlerden beklenen davranış listesine eklenmelidir.

Yeterlilikleri belirlerken tek ölçüt, engelli çocuğun davranışlarında değişmeye yol açan öğretmen davranışları olmalıdır. Vurgunun öğrenci davranışlarında değişimin gösterilmesi üzerinde olması, yetersizliği olan öğrencilere hizmetleri güvence altına alma hareketiyle yakından bağlantılıdır. Hizmetlerin güvence altına alınması, kurumların tüm çocukların uygun eğitim programlarından yararlandığını gösteren davranış değişikliği verilerini sunmalarıyla mümkündür.

Ülkemizdeki hizmetlerin güvence altına alınması durumu dikkate alındığında, gerek özel eğitim kurumlarının ve diğer okulların varlıklarının gerekçesi öğrencilerinde akademik, sosyal ve günlük yaşam becerilerinde değişikliği sağlamadır. Bu kurumların açılma ve hizmet verme amaçlarının karşılanması ancak öğrencilerde davranış değişikliği yaratan öğretmenlerle mümkündür. Kurumlar, öğrencilerde belirtilen alanlarda davranış değişikliği yaratmadan sorumlu tutulduklarında ve değişmelerin gerçekleştiğini belgeleyebilmeleri beklendiğinde yeterli olan öğretmenlerle çalışma isteği yaratılabilir. Özel eğitim öğretmeni yetiştiren bölümlerin geçerlilikleri doğal olarak test edilmiş olur. Öğretmen yetiştirme programının geçerliliğini ya da/ve öğretmen adaylarının programın amaçlarına eriştiğini test etmenin en kapsamlı yolu sınıfta öğrencilerde önemli ölçüde kazanıma yol açıp açmadığına bakma olmalıdır (Horner, 1977). Bu durumda yeterlilikler belirlenirken yetersizliği olan öğrencinin davranışında değişmeye yol açan öğretmen davranışlarında daha fazla odaklanıldığından öğretmen eğitimi programları gerçek işlevini kazanmış olur.

Yabancı kaynakların incelenmesiyle, alanda çalışanlarca ve öğretim elemanlarınca önerilmiş olan yeterlilikler arasından seçim yapmak gerekir. Seçim yapılırken ölçüt olarak bu bildirimlerin engelli öğrencinin davranışlarını değiştirmeye olan katkısının temel alınması arzulanan yaklaşımdır. Ancak, öğretmen yetiştirme programının kapsamı gereken bildirimlerden pek çoğu bilgilerden oluştuğunda, engelli öğrencinin davranış değişikliği bakma önemini yitirir.

Özel Eğitim Öğretmeni İçin Yeterlilikler

Özel eğitim öğretmeni yetiştirme programının amaçları öğretmen adayının davranış dağarcığında olması gereken yeterliliklere göre oluşturulmalıdır. Yeterlilikler üç ana başlık altında toplanabilir. Bunlar:

1. Engelli öğrencinin **davranışını doğrudan değiştirmeye ilgili yeterlilikler**. Sorumluluğu altında olan öğrencilerin davranış dağarcıklarında

deneysel olarak kanıtlanabilir değişikliklere yol açan öğretmen davranışları bu yeterlilik başlığı altında toplanabilir. Bu başlık altında belirgin yeterlilikler arasında dikkat işaretlerinin kullanımı, ipuçlarının sistematik geri çekilmesi ve uygun olan davranışlar üzerinde durma ve olmayanları görmezden gelme yer alabilir. Bu ana başlık altında yer alan yeterlilikler öğretmen yetiştirme programının öncelikli yeterlilikleri olup geçmişteki yöntem derslerinin çok ötesinde becerilerin kazandırılmasını gerektirmektedir.

2. Öğrenci **davranışını değiştirmeye dolaylı ilgisi olan yeterlilikler**. Bu başlık altında olası pekiştireçleri belirleme, beceri analizini uygulayabilme ve sınıf etkinliklerini programlayabilme ya da sıraya koyabilme gibi yeterlilikler yer alabilir.

3. Öğrenci davranışıyla ilişkisi bilinmeyen ama alanda çalışan **meslek elemanlarınca önemli bulunan** yeterlilikler. Bu yeterlilikler arasında engellilerin yasal hakları, öğrencinin yetersizliğini, bu yetersizliğe eşlik eden olası hastalık durumlarını ve normalleştirmenin ilkelerini betimleyebilme bu grup altında yer almaktadır (Horner, 1977).

Her ana başlık altında bilgi ve öğretmen adayından yapması beklenen (performans) yeterlilikler yer almalıdır. Bilgisel yeterlilikler, öğretmen adayından yapması beklenenleri yapabilme yeterliliklerini kazanması için mutlaka gerekli belli bilgilerden oluşmalıdır. Çoğu zaman bir dizi bilgisel yeterlilik performans yeterliliğinin kazanılması için ön koşuldur. Örneğin, öğretmen adayı pekiştireci izlerlilik gösterecek şekilde kullanabilmesi için önce, izlerliliğin ve pekiştirecin nelerden oluştuğunu tam olarak kazanmalıdır.

Etkili özel eğitim öğretmeni olmak için gerekli olan tüm bilgi ve performans (öğretmeden yapması beklenenleri yaptığı belirten davranışlar) yeterliliklerinin kesin listesi tam olarak henüz oluşturulamamıştır. Liste yüzlerce yeterlilikten oluşabilir. Oluşturulan listenin ana başlık ve alt başlıklarında pek çok gerekli yeterliliğin yer almayabileceği ve gereksiz olanların da yer almış olabileceği her zaman akılda tutulmalıdır. Bilgisel yeterliliklerin sayısı performans yeterliliklerin sayısına göre daha fazla olabilir. Bu yeterlilikler yabancı kaynakların analizi, uzman görüşü ve öğretmen davranışlarının doğrudan gözlenmesiyle derlenmelidir.

Yeterlilikler bir kez belirlendikten sonra öğretmen yetiştirme modeline ve yetersizlik sınıflandırmalarına göre ana başlıklar altında toplanmalıdır. Örneğin, Certo ve York (1974) ağır düzeyde yetersizliği olan öğrencilerin öğretmenleri için yeterlilikleri beş ana küme altında düzenlemiştir:

- Ölçümleme,
- Program,
- Öğretme teknikleri,
- Ölçme ve değerlendirme,
- Davranış yönetimidir.

Stainback ve diğerleri (1976) ise yeterlilikleri:

- Tanılayıcı değerlendirme,
- Program,
- Öğretme yöntemleri,
- Disiplinler arası takım çalışması,
- Kapsamlı alan çalışması,
- Ana baba eğitimi ve protezlerin kullanımı başlıkları altında toplamıştır.

Yeterlilik kümeleri daha sonra bilgi ve beceriler (yapılması beklenen beceriler) olarak iki kümeye ayrılabilir. Daha sonra bilgi ve beceri yeterlilikleri, öğretim modülleri olarak tekrar kendi içinde gruplanabilir.

Ayrıcalık Çocukların Eğitimi Konseyi (CEC), 1990 yılların başında öğretim standartlarını oluşturmaya başlamış ve 2001 yılında Özel Eğitim Öğretmenlerini yetiştirmeyi gözden geçirerek CEC standartları olarak yayımlamıştır. Bu yayında on alanda standartların betimi yer alır. Bu on alan temeller, öğrencilerin nitelikleri ve gelişimi, bireysel öğrenme farklılıkları, öğretim stratejileri, öğrenme ortamları ve sosyal etkileşimler, iletişim, öğretimi planlama, ölçümleme, profesyonel ve etik uygulamalar ve iş birliğidir. Her muhteva alanındaki standartlar bilgi ve beceri yeterlilikleri olarak betimlenmiştir. Tüm programlar için çekirdek program 54 bilgi ve 72 beceri bildiriminden oluşmaktadır. Görülme sıklığı yüksek olan yetersizliklerle ilgili olarak bireyselleştirilmiş genel program ve yetersizlikten ağır düzeyde etkilenmiş çocuklar için de bireyselleştirilmiş bağımsız yaşam programı diğer ortak programlar olarak betimlenmiş, CEC’de bilgi yeterlilikleri, genel betimleyici cümleler şeklinde yazılmıştır. Öğrencilerin özelliklerine ve gelişimine ilişkin ortak çekirdek alandan bilgi yeterliliği örneği şöyledir: “Değişik ayrıcalığı olanlara ilişkin eğitimsel çıkarsamaların özelliklerini betimleme” (CEC, 2001).

Ayrıcalık alanlarından zihin yetersizlikleri için -öğrenci özelliklerinden- belirgin bilgi temelli yeterlilik ise “zihin yetersizliğinin önlenmesi için zihin yetersizliği kuramlarını ve nedenleri betimleme” (CEC, 2001:1) yer almaktadır. Beceriye yönelik standartlar da eylem bildiren ifadelerdir ve bilgi bildirimlerinde olduğu gibi geneldir. Örneğin, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretmenlerinden “Temel becerilerin öğretiminde belli başlı yöntemleri kullanır.” CEC, Bağımsızlık programı sf. 3). Bazı beceri alanları oldukça açık, belirgin ve belli alanlarla ilişkilendirilmiştir. CEC’in standartlarında yeterlilik teriminin kullanılmamasına özellikle dikkat edilmektedir.

Bilgi Yeterliliği Bildirimleri

Bilgi yeterliliği bildirim örnekleri:

- Engelli öğrencilere hizmet sunmanın tarihçesini tartışma
- Engelli öğrencileri eğitim ortamına yerleştirmede piramit sisteminin betimleme
- Davranış sıklığıyla gözlem aralığının uzunluğu arasındaki ilişkiyi tartışma
- Beceri analizi uygulamanın amacını yazılı olarak betimleme
- Engellilerle ilgili yerel ve ulusal kurumları listeleme
- Olumlu, olumsuz pekiştirmeleri, birincil, ikincil genellenmiş pekiştirmeleri tanımlama ve örnek verme

Bu gibi bilgi yeterlilik bildirimlerinin arkasında bilgi uygulamadan önce gelir sayıltısı vardır. Öğretmenin engellilere başarılı şekilde hizmet sunabilmesi için önce bilgiyi kazanması gerekir. Ya da beklenenleri yapabilmeye yeterli olma olumlu ve olumsuz pekiştirme, beceri analizi ve benzeri şeyleri bilmeyi kapsar. Çocukla öğretime başlamadan önce öğretmenin bilmesi gerekenleri belirlemek için var olan öğretmen yetiştirme programlarından yararlanılabilir. Bunlar arasında ağır düzeyde zihin yetersizliğinin yaygın nedenlerini listeleme ve çoklu başlama desenini yazılı olarak tartışma yeterliliklerine sahip olma, bilgi yeterliklerini öğretmenin çocukların davranışını değiştirme yeteneğini etkiler mi? Ya da engelli öğrencilere sağlanan hizmetlerin kalitesini etkiler mi? Soruları sorulduğunda bilgi yeterliklerini öğretmen yetiştirme programının amaçları arasına koyma düşünülemez. Öğretmen beklenenleri yapmayı (performans) kazandırma ölçüt olduğunda bilgiye yönelik yeterliliklerden çoğunun pek fazla geçerliliği yoktur. Nadiren bilişsel yeteneğin

değerlendirilmesi için öğretmenlerden gelişim kuramını tartışmaları ya da engellilerle edimsel işlem süreçlerini kullanan altı çalışmayı gözden geçirmeleri beklenir. Yeterlilikleri bilgi ağırlıklı olan programlardan uzak durulması önerilir.

Bilgi yeterliliklerinden çoğunun geçerliliği sorgulanabilir olmasına ek olarak yeterliliğe dayalı programların uygulamasına iki şekilde zarar verir.

İlki, yeterliliklerde uzmanlaştığının göstergesi olarak her bir bilgi ayrı ele alındığında herhangi bir öğretmen yetiştirme programındaki yeterlilik sayısı çok artmakta ve bunları sistemli bir şekilde uygulamaya geçirmek zorlaşmaktadır. Öğretmen yetiştirme programının yüzlerce yeterliliğe dönüşmesi etkileyici görülmekle birlikte karmaşıktır ama ne yazık ki işlevsel değildir. Başlangıç aşamasında bu tür listeleme, yeterliliklerin düzenlenmesine hizmet etmeli ama sonradan yönetilebilir öğretmen yetiştirme programı için bu bildirimler birleştirilmelidir.

İkincisi, ayrıık bilgi yeterlilikleri listesine göre öğrencilerin ilerlemelerini izlediklerinde öğretim elemanlarının dikkatleri ve enerjileri tek tek beceriler üzerinde yoğunlaşır. Karmaşık ve zaman isteyen kontrol sisteminin gölgesinde öğretmen yetiştirme programının amaçlarından uzaklaşılır. Uygulamada göstermesi beklenen davranışların ön koşulu niteliğindeki çok sayıdaki bilgi yeterliliklerinin ve yapılması bekleneni ifade eden performans göstergelerini derli toplu göstermenin ayrı bir yolu, aşağıda örneklendiği gibi birçok özel beceriyi kapsayacak şekilde kapsamlı davranış üniteleri şeklinde yazmadır. Bilgileri davranış üniteleri olarak yazma her zaman bilgilerin her birini ayrı yazma yeğlenmelidir.

Davranış ünitesi şeklinde yazılmış bilgi göstergeleri: Öğretimin öğretmen adayı sunulmasını engelleyen aşırı davranışlar (kendine zarar verme, basmakalıp davranışlar) gösteren en az iki öğrenciyle hedef davranışların sıklığını azaltacak ya da ortadan kaldıracak öğretim programını desenler, yazar ve uygular.

Hazırlayacağı öğretim planı, izleyen bölümleri içermelidir:

- Problemin davranışsal bildirimi
- Program amaçlarının belirginleştirilmesi
- Ölçme işlem süreçleri
- Başlama düzeyine ilişkin veriler
- Sağaltımın betimi
- Öğrencinin yaptıklarının grafikleştirilmesi

• Davranış değişikliğinin sürmesi ve genellenmesini arttıran işlem süreçlerini desenleme

Öğretmen adayı, uygulamasının sonunda ürün olarak davranış değişikliğini mutlaka rapor etmeli ya da hazırlarken öğrencinin yapabildiklerini dikkate alarak programı sistemli bir şekilde yeniden oluşturmalıdır (Horner, 1977 ve Wilcox, 1977).

Yukarıdaki performans göstergesine bakıldığında öğretmen adayının; davranışları tanımlamasına, grafikte göstermesine ek olarak davranışı azaltan temel işlem süreçlerini listelemesi, tanımlaması, bu işlem süreçlerini ayırması ve gerekçesini belirtmesi gerekmektedir. Her bir performans göstergesinin işin gerektirdiğine yakın bütünlükte belirtilmesi, gerekli bilgilerin bütünleştirilmesini gerektirmektedir. Adayın yeterliliği doğal bağlamının dışına çıkarılmış parçalara bölünmüş becerilerde ayırık ele alınarak değerlendirmekten çok, problemi çözebilmesiyle değerlendirilmektedir. Öğretmen yetiştirme yeterliliklerinin göstergeleri kapsamlı performans üniteleri olarak ifade etme verimlilik kadar bilgilerin geçerliliğini de sağlar.

Başarılı uygulamalar bilgede ustalaştığını işaret ettiğinden öğretmen adayının bilgede ustalaştığına ayrıca bakmaya gerek yoktur. Ama adayın rolünün gereği performans yeterliliklerine ek olarak bilgi yeterliliğine bakmayı gerektiren durumlarda olabilir. Örneğin, öğretmenin disiplinler arası toplantıda en az sınırlandırıcı ortamı takım üyelerine sözlü olarak betimlemesi gerekebildiğinden bilgi yeterliliğine ilişkin bildirim uygun olur. Nöbet ve beyinsel inmeli çocuğun konumlandırılması gibi bazı durumlar da bilgi yeterliliklerine sahip olmama, çocuğa zarar vermeye sonuçlanabilir ve bu, aynı zamanda da performans yeterliliklerinin ön koşuludur.

Yeterlilik bildirimleri öğretmen yetiştirme programında gösterilmesi beklenen son davranışı temsil eder ve davranışsal amaçlara benzer şekilde yazılmalıdır. Adayın davranışı, hangi koşullarda davranışı göstereceği ve başarılı performansın göstergesi davranışsal amaçlarda olduğu gibi belirtilir.

Özel Eğitim Öğretmenlerinin Yeterlilikleri

Aşağıdaki tabloda belirtilen yeterlilikler her ne kadar koşulları, davranışları ve ölçütleri karşılamıyorsa da alanda çalışan öğretmenden yapması beklenenleri betimleyen bildirimlerdir.

1.0.0 Öğretimi Destekleyen Çevreyi Yönetebilme

- 1.1.0. Engelli çocukların özellikleri ve gereksinimlerine ilişkin olarak toplumu eğitmek için program geliştirme (normal ve özel eğitim okul yöneticileri, öğretmen ve ana baba)
- 1.2.0. Normalleştirme, en az sınırlandırıcı eğitim ortamı, alternatif ve toplumsal bütünleşirmeyi savunma
 - 1.2.1. Kavramları tanımlama
 - 1.2.2. Eğitim ve sağaltım hakkı kararları hakkında bilgi sahibi olma
- 1.3.0. Araştırma sonuçları ve mesleki yayınlar toplum eğitiminde kullanılmalıdır.
- 1.4.0. Engelli çocukların programlara yerleştirilmesi ve onlara hizmetlerin sağlanmasını düzenleyen yasa ve yönetmelikleri bilme
- 1.5.0. Uygun hizmet alamayan engelli çocukları belirlemeyi bilme
- 1.6.0. Engelli öğrencilerin aileleriyle çalışma
- 1.7.0. Çok disiplinli takımın üyesi olarak çalışabilme
 - 1.7.1. İlgili alanlardaki terimleri bilme
- 1.8.0. Öğretim planı hazırlayabilme.

2.0.0. Öğretim Planını Uygulama

- 2.1.0. Öğretim amaçlarını saptama
 - 2.1.1. Normal gelişim sırasını ve farklılıkları fark etme
 - 2.1.2. Aşağıdaki alanlarda sıfır işlevde bulunma düzeyinden bağımsız işlevde bulunmaya kadar program sırası oluşturma Sosyal, Dil, Öz Bakım, Matematik, Hayat Bilgisi, Resim, Müzik
 - 2.1.3. Beceri analizini uygulama
 - 2.1.4. Beceri analizine ve program sıralamasına araştırma sonuçlarını dahil etme
 - 2.1.4. Tıbbi/fiziksel engel durumlarının eğitsel anlamlarına ilişkin betimleme
 - 2.1.5. Yukarıdaki program alanlarında davranışsal amaçlar yazma

2.2.0. Giriş Davranışını Değerlendirme

- 2.2.1. Ön koşul becerilerini değerlendirme

Göz kontağı

Öykünme

Yönergeleri izleme

Çalışmaya odaklanma dikkat etme

2.2.2. Engelleyici davranışları değerlendirme

Kendine zarar verme davranışları

Kendini uyarıcı ya da basmakalıp davranış

Uygun olmayan varlığı kullanma

2.2.3. Duyumsal yetileri değerlendirme

2.2.4. Ölçüt bağımlı ölçü araçları kullanarak her bir disiplin alanında çocuğun işlevde bulunduğu düzeyi belirleme

2.2.5. Yukarıdaki kapsamlı değerlendirmeyi raporlaştırma

2.2.6. Akademik ve davranış hedeflerine ilişkin başlama düzeyi verileri toplama Öğretim amaçlarıyla veri toplama stratejilerini eşleme Başlama düzeyi verilerini grafikte gösterme

2.2.7. Öğrenci için işlevsel sonuçları olan pekiştireçleri belirlemek için sistemli test uygulama

2.2.8. Gerektiğinde norm bağımlı ölçü aracını uygulama

2.3.0. Öğretim İşlem süreçleri

<p>2.3.1. Genel Öğretim Becerileri</p> <p>2.3.1.1. Disiplinler arası takımın üyesi olarak çalışma</p> <p>2.3.1.2. Doğrudan öğretim formatını kullanabilme</p> <p>2.3.1.3. Var olan programları disiplin alanlarını dikkate alarak değerlendirebilme</p> <p>2.3.1.4. Programı güncelleştirmek için araştırma sonuçlarını kullanabilme</p> <p>2.3.1.5. Öğretim amaçlarını</p>	<p>2.3.2. Öğretim Öncesi</p> <p>2.3.2.1. Öğrencinin dikkatini en yüksek düzeyde tutacak şekilde ortamı düzenleme</p> <p>2.3.2.2. Fizyo terapistle iş birliğinde bulunarak öğrencinin dikkati en yüksek düzeyde olmasını sağlayacak şekilde oturma konumunu düzenleme</p> <p>2.3.2.3. Uygun protezleri bulma</p> <p>2.3.2.4. Grubun tümüne yönelik etkinlikleri planlanma</p> <p>2.3.2.5. Öğrencinin tepkide bulunma olasılığını arttıran teknikleri</p>	<p>2.3.3. Öğretimin Sonuçları</p> <p>2.3.3.1. Davranışı artırmak için uygun teknikleri kullanma</p> <p>Olumlu pekiştirme</p> <p>Ayrımlı pekiştirme</p> <p>Olumsuz pekiştirme</p> <p>Dönüştürülebilir sembol sistemi</p> <p>İzlerlilik kontratları</p> <p>2.3.3.2. Davranışı azaltmak</p>
--	--	---

sıraya koyabilme 2.3.1.6. Ayırt etmeyi öğretme formatını kullanabilme 2.3.1.7. Yanlışsız öğretme programı 2.3.1.8. Dersleri düzenli olarak gözden geçirme 2.3.1.9. İlaçların çocukların yapabildikleri üzerindeki etkisini bilme	kullanma 2.3.2.6. Pekiştirme tarifelerini desenleme	için uygun teknikleri kullanma Akademik beceriler için hata düzeltme işlem süreçleri geliştirme Ayrımlı pekiştirme işlem süreçleriyle davranışları azaltma Tepkinin bedeli Sönme 2.3.3.3. Davranışların sonuçlarının etkilerini en yüksek düzeye çıkarma.
--	--	--

3.0.0. Öğretimsel Kazanımların Sürmesi için Çevrenin Yönetimi

3.1.0. Programı diğer kişilere anlatma

3.1.1. İlgili kişileri programın sonuçlarıyla ilgili olarak bilgilendirme

3.1.2. Engelli öğrenciye hizmet veren diğer kişileri bilgilendirme

3.1.3. Program değerlendirme çalışmalarına katılma ya da hesap verme

3.2.0 Normalleştirmeyi, en az sınırlandırıcı ortamı ve toplumsal bütünleştirmeyi savunma

3.3.0. Öğrencileri uygun eğitsel kurumlara yöneltme (Wilcox, 1977; Horner, 1977 ve CEC, 2001).

Yeterlilik taslağından programın ana hatlarını oluşturmada ve uygulamaya konulan programı değerlendirmede yararlanılır. Yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme programı, öğretmen adayının engelli öğrencinin davranışlarında belirgin değişikliklerle sonuçlanacak davranışları kazanmasını vurgulamalı ve düzenlemelidir. Yeterlilik bildirimlerini oluşturmak güç iş olduğundan öğretmen yetiştirenler yeterlilikleri kendi aralarında paylaşmalıdır. Bu şekilde programlar birbirlerinden öğrenir ve program geliştirme zamanlarını etkili ve üretken bir şekilde kullanır.

Yeterliliklere dayalı öğretmen yetiştirme programları, standartların sınıftaki uygulamalarla bağlantılı olmasını, yetiştirenlerin deneyselliğe daha çok yer

vermelerini, alana çıkmalarını ve öğretmen adaylarını güdülemekten sorumlu olmalarını gerektirmiştir.

Yeterliliğe Dayalı Özel Eğitim Öğretmenliği Programları İçin Sorunlar ve Öneriler

Uygun yeterlilik bildirimlerini belirleme, üretme ve alandan gelen tepkilere göre programı geliştirme güç bir iştir. Ancak yeterliliğe dayalı engellilere öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştığı başka güçlükler de vardır. Bunların en önemlilerinden biri uygun uygulama ortamlarını bulabilme ya da bu ortamların varlığıdır. Engelli öğrencilerin olması onların öğretmenlerini yetiştirme için yeterli değildir. Yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme programlarının hayata geçirilmesi, uygun uygulama sınıflarını ve öğretmen adaylarının yerleştirilmesini gerektirir (Wilcox, 1977; Horner, 1977). Millî Eğitim Bakanlığının söz konusu olan engelli çocuklar için okul ya da sınıflar açmaması sorunlardan biri olabilir. Öğretmen adaylarının öğrendikleri becerileri gösterme ve geliştirmelerinde uygulama sınıflarının olması, yeterliliğe dayalı öğretmeni yetiştirmek için hayati öneme sahiptir.

Öğretmen yetiştirme programının amaçlarıyla uyuşan uygulama yerlerinin bulunmasıyla ilgili güçlükler yanıt olarak laboratuvar okul kavramına dönüş önerileri yer alır. Bu durum öğretim elemanları ve öğretmen adayları bakımından elverişli olabilir. Ancak bunlar normal düzenlemeler değildir. Uzun dönemli bakıldığında öğretmen adaylarının daha sonra çalışacakları sınıflara benzer sınıflarda öğretmenlik uygulamasını sürdürmek daha uygun olur.

Öğretmen adaylarından eğitimleri sırasında tuvalet eğitimi verebildiklerini, kendine zarar verme davranışlarını yok edebildiklerini, genellenmiş öykünmeyi kazandırabildiklerini, temel akademik becerileri ve günlük yaşam becerilerini kazandırabildiklerini göstermeleri beklenmektedir. Öğretmen adayının uygulama yaptığı sınıftaki öğrenciler bu becerileri zaten kazanmışsa ve öğrencilerin kendine zarar verme davranışları yoksa, öğretmen adayının bu becerileri kazandığını görmek mümkün olmayacaktır. Bu durumda sadece bilgi yeterlilikleriyle yetinilebilecektir (örneğin, öğrenci tuvalet eğitimi programının ana hatlarını çıkarır) ya da öğretmen adayının ne düzeyde beceriye sahip olduğunu anlamak için benzetişim yer verilir (sınıf arkadaşına taklit etme becerisini kazandır.) Bu son durumun benimsendiğinde yeterliliklerin ifadesinde de değişikliğe gitmeyi gerektirir.

Yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme için sorunlardan bir başkası; özel eğitim sınıflarında çalışan yardımcı öğretmenler, özel eğitim öğretmenleri ve yüksek lisansını tamamlamış olanlar için yeterlilikler belirlemedir. Ön lisans için yeterlilikler, benimsenen öğretim modelinin uygulanmasıyla sınırlı kalırken, lisans için programdaki öğrenme alanlarının çocuğa uygunluğuna karar verme, uyarlama ve geliştirme, öğrencinin izlenmesini kapsayabilir. Yardımcı öğretmenler için ise yeterlilik, öğretmenin karar verdiği öğretim modelinin uygulanmasıyla sınırlı kalır. Yüksek lisansta ise öğretim modelinin tüm yeterliliklerinde başarılı olmanın yanında ana babalarla çalışma, öğretimin verilmesini kolaylaştıran eğitsel yapay gereçleri düzenleme, genelleme ve süreklilik için program geliştirmeyi kapsayabilir.

Özel eğitim öğretmenin rolünün karmaşık olması nedeniyle özel eğitim bölümleri açılırken öğretim elamanı ve gerekenleri sağlanmalıdır. Öğretmen adaylarının engelli öğrencilerle etkili etkileşimde bulunmasına fırsat verecek sayıda sınıf ya da uygulama sınıfı okulu olmalıdır.

Öğretmen adaylarının program amaçlarını hangi düzeyde yerine getirildiğini ortaya çıkaran değerlendirme sistemi geliştirilmeli ve bu değerlendirmeler yetersizliklerin yol açtığı sınırlılıkların giderilmesi üzerine kurulmalıdır.

Günümüzde engelli öğrencilerde olumlu davranış değiştirmeyi ürettiği deneysel olarak belirlenmiş programların desenlenmesine, geliştirilmesine ve yaygınlaştırılmasına gereksinim vardır. Bu programlar akademik, okula hazırlık, günlük yaşam becerileri, sosyal becerilerle ilgili olmalıdır.

Sonuçlar ve Öneriler

Ülkemizde özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarını geliştirmeyi etkileyen etmenlerden en önemlisinin alanda çalışanların liderlikleri olduğu görünmektedir.. Nitekim Gazi Eğitim Enstitüsünde ilk sistemli özel eğitim öğretmen yetiştirme programı, ilk sertifika ve lisans programları alanda çalışanların liderliklerinin sonucudur. Bu programlar başlangıçta yetersizlik odaklı olup yetersizliğin nedeni, derecesi, yetersizliği olanların psikolojileri ve eğitimleri odaklıdır.

Eğitim fakültelerinin bünyesinde açılan özel eğitim öğretmeni yetiştirme programları, öğrencide davranış değişikliğine yol açan öğretmen davranışlarını kısmen de olsa dikkate alarak hazırlanan programlardır. Ancak, programlarda yer alan derslerin bu amaca hizmet edecek şekilde düzenlenmesine ve öğretim elamanlarına ihtiyaç vardır.

Öğretmen yetiştirmeden Milli Eğitim Bakanlığının sorumlu olduğu yıllarda bakanlık personeli değişikçe öğretmenlik programı ve uygulamalarının değişmesinde olduğu gibi YÖK'teki yönetim değişikliklerine paralel öğretmen yetiştirmeden sorumlu olanların yaklaşımlarına göre öğretmen yetiştirme ve programlarında değişiklikler olduğu izlenimi edinilmektedir. Bu durumun üstesinden gelmek için alanda çalışanların ya da öğretmen yetiştirmeden sorumlu olanların liderliklerinden çok, özel eğitim öğretmenini yetiştirmeyi geliştirmek ve standartlar oluşturmak için öğretmenlik işinin analiz edilmesi sonucunda öğrencide davranış değişikliğine yol açan öğretmen davranışlarının belirlenmesine ve bu davranışlardan yararlanarak standartları oluşturmaya gereksinim vardır.

Öğretmenlik işinin analizinden ve bilimsel bilgilerden temellenen yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirme programlarını geliştirme düzenlemelerinin eğitim fakültelerinin misyonu olması, üniversitelere hedeflerinin de uygun düşebilir.

Öğretmen açığı, diğer ülkelerde olduğu gibi özel eğitimde öğretmen yetiştirmeyi etkileyen etmenlerdir. Kısa süreli programlarla ve sertifika programlarıyla öğretmen gereksinimini karşılama, pahalı olduğu gibi etkili değildir. Lisans programlarından mezun olup atanan öğretmenler, okullarda öğretimi planlama ve etkili öğretimi gerçekleştirme bakımından sertifikalı öğretmenlerden kat kat üstündür. Sertifikalı olanlar da olmayanlardan daha başarılıdır. Millî Eğitim Bakanlığı kısa süreli programlardan yetişen öğretmenleri geçici olarak atamalıdır.

Millî Eğitim Bakanlığıyla Yükseköğretim Kurumu her zaman "En iyi öğretmen nasıl yetiştirilebilir?" sorusuna ortak yanıtlar aramalı ve iyi öğretmeni yetiştirmek için kaynakları artırma çabası içinde birbirlerini desteklemelidir. Millî Eğitim Bakanlığı iyi öğretmen yetiştirmeye hizmet eden projelerin geliştirilmesi ve desteklenmesini cesaretlendiren düzenlemelerle eğitim fakültelerini yönlendirmelidir.

Yükseköğretim Kurumu başkanlığı yeterliliğe dayalı öğretmen yetiştirmenin gereği olarak üniversitelerde öğretmeni yetiştirmek için gerekli olan alt yapı, kaynak ve uygulama ortamlarıyla ilgili standartları karşılayan yerlerde özel eğitim bölümleri açmalı, denetlemeli ve sağlanması için çaba içinde olmalıdır. Alt yapısı olmayan sistemlerden nasıl öğretmen yetişeceğinin bilincinde olan MEB, üniversitelerin ne denli alt yapıyı sağlaması için destek olmalıdır.

Kaynaklar

- Altman, R., ve Meyer, E. (1974). Some observations on competency based instruction. *Exceptional Children*. 4(40), 260-265.
- Altunya, N. (2006). *Gazi Eğitim Enstitüsü: Gazi Orta Öğretmen okulu ve Eğitim Enstitüsü (1926-1980)*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Blanton, L., Sindelar, P.T., Correa, V., Hardman, M., McDonnell, J., Kuhel, K. (2003). Conceptions of beginning teacher quality: Models of conducting research. (COPSE Document Number RS-6). Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education. İnternette 10.11.2007 tarihinde elde edilmiştir: <http://www.copsse.org>
- Brown, B. (1978). Competency-based education - is there anything new? *Journal of Teacher Education*. 24, 62-63.
- Brownell, M.T., Rosenberg, M.S., Sindelar, P.T. ve Smith, D.D. (2004). Teacher education :Toward qualified teacher for every classroom. Ed.Sorells,A.M., Reith, H.J. ve Sindelar, P.T. *Critical Issues In Special Education*. Pearson Education Inc.
- Cochran-Smith, M. (2001). Constructing outcomes in teacher education: Policy, practice and pitfalls. *Education Policy Analysis Archives*, 9, 1-34.
- Council for Exceptional Children [CEC] (2001). *The CEC standards for the preparation of special educators*. Arlington, VA.
- Darling-Hammond, L.(1999). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. Retrieved October 12, 2001, from the National Commission on Teaching and America's Future. Web site: <http://www.tc.edu/nctaf/publications/index.html>
- Elam, S.M. (1971). *Performance based teacher education: What is the state of art?* New York: American Association of Colleges for Teacher Education.
- Gordon, P.A., Ashcroft, S.C. ve Bourgeault, S. E. (1979) Generic teaching competencies applied to a specific target population: The severely multihandicapped visually impaired. *Education of the Visually Handicapped*. XI(4), 97-101.
- Herr, D., Algozzine, R., ve Heuchett, C. (1976). Generic teaching competencies applied to a specific target population: the severely multihandicapped visually impaired. *Education of the Visually Handicapped*. XI (4), 97-101.

- Herr, D., Algozzine, R., ve Heuchett, C. (1976). Competencies of teachers of mildly handicapped. *Journal of Special Education*. 10, 97-100.
- Horner R. Don. (1977). Competency-based approach to preparing teachers of the severely and profoundly handicapped: Perspective I I Sontag., Editor ; Judy Smith, Nick Certo, associate eds. *Educational Programming for The Severely and Profoundly Handicapped*. CEC. Reston, Va.
- Idol-Maestas, L., Liyod, S. ve Liily, M. S.(1978). A noncategorical approach to direct service and teacher education. *Exceptional Children*., 48(3), 213-220.
- Monjan, S. V. ve Gassner, S. M. (1979). *Critical issues in competency based education*. New York: Pergamon Press Inc.
- Nartgün, Ş. S. (2004). Farklı eğitim bilimleri alanlarından mezun olup zihinsel engelliler öğretmeni olarak atanan eğitimcilerin uygulamada ne tür sorunlarla karşılaştıklarına ilişkin görüşleri. *XIV. Ulusal Özel Eğitim Kongresi*.
- Nougaret, A. A., Scruggs, T. E. ve Mastropieri M. A.(2005). Does teacher education produce better special education teachers? *Exceptional Children*. 71, 217-229.
- Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. İnternette 11.10.2007 tarihinde alınmıştır: www.meb.gov.tr
- Shulman, L. S. (1986). Paradigms and research programs in the study of teaching: A contemporary perspective. In M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* . New York: MacMillan.
- Sindelar, P. T., Smith, M. A., Harriman, N. E., Hale, R. L., ve Wilson, R. J. (1986). Teachereffectiveness in special education programs. *Journal of Special Education*, 20, 195-207.
- Sontag, E., Purke, P. J. ve York, R. (1973). Considerations for serving the severely handicapped in the public schools. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 8, 20-26.
- Spungin, S. J. ve Taylor, J. L. (1986). The Teacher. (Ed) Schooll, G.T. *Foundations Of Education For Blind And Visually Handicapped Children And Youth*. AFB Inc .
- Spungin, S. J. (1977). *Competency-based curriculum for teachers of the visually handicapped: A national Study*.

- Stamm, J. M. (1975). A general model for the design of a competency-based special education professional program. *Education and Training of the Mentally Retarded*, 10, 196-200.
- Stainback, S., Stainback, W. ve Maurer, S.(1976). Training teachers for the severely and profoundly handicapped: A new frontier. *Exceptional Children*, 42, 203-210.
- Thiagarajan, S., Semmel, D. S. ve Semmel, M.I. (1974). *Instructional development for training teachers of exceptional children: A sourcebook*. CEC. Reston, Va.
- Wenglinsky, H. (2000). How teaching matters: Bringing the classroom back into discussions of teacher quality. Princeton, NJ: Educational Testing Service, PolicyInformation Center. (ERIC Document Reproduction Service No. ED447128).
- Wilcox, B (1977) Competency-based approach to preparing teachers of the severely and profoundly handicapped: Perspective I I. Sontag, Editor ; Judy Smith, Nick Certo, associate eds. *Educational Programming for the Severely and Profoundly Handicapped*. CEC. Reston, Va.

*Summary***EFFECTIVE TEACHER TRAINING ISSUES AND SOLUTIONS: SPECIAL EDUCATION CASE****Mehmet ÖZYÜREK***

Purpose of this paper is twofold: One is to describe in analyzing what had been done for special education teacher training since 1952 taking into consideration the effecting factors of teacher training. The other one is to describe current issues of special education teacher training in Turkey and to provide competency based teacher training as a solution.

Preparation of special education has been mainly influenced by two factors namely professional leadership and lack of special education teachers in Turkey. For example, Mithat Enc who had his training including in Perkins in late 30s in USA initiated the systematic special education teacher training programs in Ankara 1952. The teachers of primary school with an at least five year successful experience were admitted to the special education department in Gazi teacher training institute. After, two years of education, graduates of the program did not want to work with the handicapped children without any salary increase. Then, the Ministry of education closed the special education department down in Gazi teacher training institute in 1955. Second attempt was to initiate special education teacher certification program in 1979 in Ankara University with the collaboration of In-service Education Department of Ministry of Education. That was a one year program for at least five year experienced the primary school teachers and the teachers who were already working in special schools for handicapped were admitted. Before 1983 both programs were medical approach oriented that is content of courses of both programs were mainly about education and rehabilitation of handicapped, psychology of handicapped and the causes and prevention of handicapped. After 1981 University reform, non-categorical but multi purpose pre-service teacher preparation programs became part of the Education Faculties in some of the Turkish universities in 1983.

Address for correspondence: *Prof. Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü, ozyurek@gazi.edu.tr

Current Issues and Solutions in Training Special Education Teachers

After 1993 number of special schools and private schools was increased with initiation of programs for moderately and severely handicapped. Thus, finding trained special education teachers became issue. In order to overcome the shortage of special education teachers Ministry of education hired and staffed public and private special education schools and classes with personnel who were willing, rather than trained or qualified, to work with handicapped was the first problem. The outcome of such a practice would be failure on a massive scale since the role of the special education teacher of handicapped students is quite complex and extends far beyond the traditional teaching role. Most graduates of in service education programs which prepare teachers of handicapped did not have skills to toilet train, to eliminate self destructive and self stimulatory behavior, to systematically teach communicative survival skills and so on. However, if this is the only way that classes can be started for moderately and severely handicapped, then there is an urgent need comprehensive in service training to develop competencies.

A second problem, higher education institution began to constitute new special education departments in educational faculties of universities in order to respond special education teachers' shortage without considering standards. The needs of handicapped students would not be served poorly staffed and poorly conceived programs which turn out teachers with few technical skills, limited exposure to the handicapped students.

Third problem higher education institution is under the way of redesigning teacher training programs in educational faculties of universities in response of some of the staffs of teacher training departments without taking into consideration current trends and research findings. Accepted approach of higher education institution for teacher training programs was that the teacher should be cultured and knowledgeable in his/her subject and teaching area. Courses of the teacher training programs had been determined and changed by the staff of teacher training departments without analyzing teaching task and teacher behaviors and roles.

To train teachers with at least a minimum quality there is a need in providing standard resources and programs for teacher training departments of educational faculties in the universities and in applying programs with standard procedures. One of the ways in developing and applying standard teacher training programs is to utilize the competency based teacher training approach.

Solutions: Competency Based Teacher Training

Traditional teacher training programs have been designed to complete courses which are organized according to the subject area, teaching area and cultured in semesters and years. It is assumed that courses in the program are completed by attending prospective teachers in specified time period; it is believed that successful and effective teachers are trained. On the other hand competency based teacher training program which is based to observe “good” teachers as they work with their students, and to identify as necessary teacher competencies those skills required to meet role demands. In competency teacher training program prospective teachers are expected to be able to demonstrate that they can change public school students’ behavior in prescribed ways before they receive their teaching degree. It was suggested that demonstrated competence rather than course credits should be salient feature of a CBTE approach. An emphasis on documenting child behavior change seems to be closely tied to the movement to secure services for handicapped students. All children could also benefit from appropriate educational teacher training programs and presented behavior change data to support their case(Brown,1978; Elam, 1971; Monjan ve Gassner1979).

Competencies for Special Education Teacher

The objective of a curriculum to prepare teachers of special education should be established three broad blocks of competencies in the repertoire of each prospective teacher, as follows:

1. Competencies that are directly related to changing student behavior. Specific competencies of this block would be contingent use of attention, timing of prompts, and ignoring irrelevant behavior.
2. Competencies that are indirectly related to changing student behavior, including such specific competencies as determining reinforcers, performing a task and concept analysis, and scheduling classroom activities.
3. Competencies that currently have an unknown relationship to student behavior but appear to be critical to special education teacher trainers. Among these competencies knowing the legal rights of the handicapped, principles of normalization could be listed (Horner,1977).

Within each block there should be both informational and performance competencies. Informational competencies should be acquired by prospective teachers in order to achieve performance competencies. Informational competencies examples are provided as follows:

Discusses service delivery to handicapped; writes a description how to place handicapped students in educational programs; writes the purpose of conducting a task analysis of a concept; defines and identifies instances of the following: discriminative reinforcement, negative reinforcement, Premack principle, positive reinforcement etc.

The assumption behind such competency statements is that knowledge precedes application: information must be acquired before a teacher performs in delivering instruction. But, most informational competencies do not have much validity when one considers criterion performance for which teachers trained. It was suggested that special education teacher training departments should resist the pattern of structuring competency based teacher training programs which are heavy on information (Wilcox, 1977; Horner, 1977).

Focusing on child behavior change as the core of special education teacher competence, competencies could be organized as they relate to the actual instruction of handicapped students. It might be expected from special education teacher should be competent following area:

1. Management environment to support the delivery of instruction to the handicapped students.
2. Implementation of instruction
3. Management of the environment to maintain instructional gains.

Problems Facing Competency Based Special Education Programs

In addition to the identifying and generating competency statements and modifying program content accordingly, train special education teachers confront other problems. The most significant of these is the availability practicum placements. Teacher trainers are faced with the question of how to prepare special education teachers when no school training sites are available. Field sites crucial, since students need an environment in which to develop and demonstrate those skills learned in the special education department (Wilcox, 1977; Horner, 1977).

Conclusion and Recommendations

It appears that developing Special education teacher training programs were mainly effected in among the factors of the leadership of persons in the field. Before 1983 developed programs were disability focused.

After 1983 the special education teacher training programs were part of education faculties and partly focusing on child behavior change as the core of special education teacher competence. But there is a need trained personals for developing courses toward that aim. However, modifying programs according to the administrative change of higher education became a routine as teacher training was the responsibility of ministry of education.

Special education teachers training programs should be developed and modified according to the competency based teacher training approach instead of developing and modifying special education programs according to the leadership of personals in the field and administrative change of higher education. Thus, quality of teacher training programs were secured and based on scientific knowledge that would be appropriate with the mission of universities.

In order to overcome the shortage of special education teachers the ministry education should hired teachers with special education certification program tentatively. The sources of special education teachers should be pre service teacher training due to maintaining quality of education to the handicapped.

It may be appropriate to limit the number of programs preparing teachers for handicapped to those locations where some degree of faculty expertise and commitment to handicapped and sufficient number of handicapped students to support training program. In that way the probability of superior teacher training and services for handicapped are increased. It should not be forgotten that this could be realized with the collaboration of higher education institute and ministry of education.