

ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLERİNİN ÖZEL EĞİTİM ÖĞRETMENLİĞİ PROGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ

SPECIAL EDUCATION TEACHERS' PERSPECTIVES REGARDING THE SPECIAL EDUCATION TEACHING PROGRAM

Adnan ARI¹, Betül KAT²

ÖZ: Bu araştırmanın amacı özel eğitim öğretmenliği programından (ÖEÖP) mezun olmuş öğretmenlerin Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarına atanmadan önce ve sonra ÖEÖP'ye yönelik görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla veri toplanan bu çalışmada İstanbul'daki üniversitelerden mezun olmuş on özel eğitim öğretmeniyle altı ay aralıkla iki kez görüşme yapılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların yarısının önceden bir lisans mezuniyetinin olduğu, programın tercih edilme amacının çoğunlukla atama kolaylığı olduğu görülmüştür. Göreve başlamadan önce idare, veli, tecrübesizlik kaynaklı sorunlarla karşılaşabileceklerini ve deneyimi olan öğretmenlere danışarak bu problemlerini çözebileceklerini ileten öğretmenler; göreve başladıktan sonra okulun fiziksel şartları, mesleki yetersizlik, öğretmenler arasındaki iş birliğinin zayıf olması sorunlarıyla karşılaştıklarını idare-öğretmen-aile iş birliğinin güçlendirilerek sorunların çözülebileceğini bildirmiştir. Öğretmenlerin genel olarak uygulamalı derslerin daha erken dönemde verilmesi, yanlış öğretim yöntemleri ve uygulamalı davranış analizi derslerinin iki veya üç döneme çıkarılması, özel eğitimde uzmanlık alanının seçilebilmesi, alan dışı öğretmen atamalarının kaldırılması beklentilerinin olduğu bulunmuştur.

Anahtar sözcükler: Özel Eğitim Öğretmeni, Özel Eğitim Öğretmenliği Lisans Programı, Öğretmen Yetiştirme, Program Değişikliği, Öğretmen Görüşleri

ABSTRACT: This study compares the perspectives of teachers who graduated from special education teaching programs before and after their appointment to public schools under the Ministry of National Education in Türkiye. In this research, data was collected through semi-structured interviews, one of the qualitative research methods, from ten special education teachers who graduated from universities in Istanbul. Interviews were conducted twice at a six-month interval. The research findings indicate that half of the participants had a prior undergraduate degree, and the primary reason for choosing the program mainly was the ease of appointment. Pre-service teachers anticipated administration-related challenges, parental involvement, and lack of experience, suggesting resolution through consultation with experienced peers. In-service, they encountered additional issues, including physical school conditions, professional inadequacies, and poor teacher collaboration. They emphasized that strengthening the collaboration among administration, teachers, and parents could resolve these issues. Overall, teachers advocated for the earlier introduction of practical courses, extended durations for errorless teaching methods and applied behavior analysis courses, specialization options in special education, and abolish of out-of-field teacher appointments.

Keywords: Special Education Teacher, Undergraduate Special Education Programs, Teacher Training, Curriculum Change, Teachers' Perspectives

Bu makaleye atf vermek için:

Ari, A., Kat, B. (2024). Özel eğitim öğretmenlerinin özel eğitim öğretmenliği programına ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(3), 1790-1812.

Cite this article as:

Ari, A., Kat, B. (2024). Special education teachers' perspectives regarding the special education teaching program. *Trakya Journal of Education*, 14(3), 1790-1812.

¹ Doktor Öğretim Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, e-mail: adnan.ari@izu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4691-9680

² Araştırma Görevlisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul/Türkiye, e-mail: betul.kat@izu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3358-3217

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In 2015, the Türkiye Council of Higher Education centralized special education teaching within a single framework. The impact of this change on public institutions and the ability of teachers to meet the needs of the field with their educational background remain uncertain. In this context, the perspectives of special education teachers on teacher training programs and their experiences in public schools affiliated with the Ministry of National Education are valuable. These insights can guide universities, policymakers, and stakeholders in initiating change. This study aims to compare the perspectives of teachers who completed the special education teaching program before and after being assigned to public schools affiliated with the Ministry of National Education.

Method

This study utilized a qualitative research method, employing semi-structured interviews as the primary data collection technique. Two distinct interview protocols, pre-interview, and post-interview were developed in consultation with experts. Participants were selected through purposive sampling, specifically using snowball sampling techniques. Ten special education teachers from various universities, representing diverse educational backgrounds, were recruited for the research.

The study involved conducting initial interviews before the participants' appointments and follow-up interviews approximately six months after their appointments. All interviews were conducted online and recorded for subsequent analysis. The researchers employed descriptive analysis techniques for data analysis. Transcriptions of the recorded interviews were meticulously prepared and organized into designated interview forms, then coded.

A specialist in special education evaluated three of the ten interviews to assess inter-coder reliability and ensure consistency and reliability in the coding process. The data indicated an average reliability score of 85.3% for the first set of interviews and 87.3% for the second set.

Findings

Half of the participants in the study possessed prior undergraduate degrees and enrolled in the special education teaching program primarily to secure teaching appointments. Most participants preferred special education vocational schools because of their familiarity and proximity to residential areas. Participants consistently believed they would be most effective in special education vocational schools, given their experience.

Initially, participants voiced concerns about administrative duties, interactions with parents, and their need for teaching experience. However, as the study progressed, they highlighted additional issues, such as inadequate facilities and limited teacher collaboration. Proposed solutions included establishing mentorship programs and enhanced collaboration among school administrators, educators, and parents.

Participants felt under-prepared by the applied courses, though they found courses on applied behavior analysis beneficial. They expected various stakeholders to address their concerns. They urged the Council of Higher Education to restructure course sequencing, extend the duration of applied behavior analysis courses, and introduce specialized fields within special education programs.

Participants called on the Ministry of National Education not to appoint teachers outside their expertise. They also advocated for universities to offer courses aligned with specialized expertise, expand elective course options, and reduce class sizes to improve the learning environment.

Discussion and Conclusion

This study's findings align with previous research by Afat and Cicek (2019), Dedeoğlu et al. (2004), and Ozturk et al. (2022), which emphasizes signifying intrinsic and extrinsic motivations in the career choices of special education teachers. That eighty percent of participants were placed in their preferred schools underscores the alignment between their preferences and actual placements. Participants identified special education vocational schools, practice schools, and classrooms as the most conducive environments because of their prior experiences. Ergul et al. (2013) found that prior experience and internships enhance teachers' practical skills and awareness, and exposure to diverse student populations and school settings enriches their professional development.

Participants reported difficulties interacting with parents and acknowledged their need for more experience. These findings are consistent with prior studies highlighting these challenges in special

education (Avcıoğlu, 2011). Participants felt empowered by undergraduate courses on applied behavior analysis and errorless teaching methods, aligning with findings from Karasu et al., (2014) on the effectiveness of such courses in special education teaching. However, participants expressed dissatisfaction with practical courses in undergraduate education, a sentiment echoed by previous studies (Aydın & Senturk, 2021; Buyukalan-Filiz et al., 2018; Ergul et al., 2013; Gozler & Koc, 2021; Karasu et al., 2014; Omak et al., 2022), showing inadequate preparation for teaching roles.

Participants urged Higher Education Institutions to enhance applied courses and offer more specialization opportunities, reflecting challenges in specialization noted in previous research (Carri, 1985; Cobb et al., 1989; Aydın & Senturk, 2021; Buyukalan-Filiz, 2018). They also expect the Ministry of National Education to implement applied courses and maintain small class sizes, aligning with literature on concerns about out-of-field teacher appointments (Ozyurek, 2008). Having qualified teachers is crucial to meeting the diverse needs of students. Addressing these issues is essential for creating optimal learning environments in special education.

However, this study has certain limitations. The participant pool was limited to individuals from universities in Istanbul, which may limit the generalizability of the results to a broader population of special education teachers in different regions. The study's scope was confined to the 2022-2023 academic year, which may restrict the temporal applicability of the results.

Future research could address these limitations by expanding participant recruitment to include individuals nationwide from universities in various cities. Employing diverse research methodologies and including a larger, more heterogeneous sample would enhance understanding of the phenomena under scrutiny. Exploring additional variables, such as gender, graduation order, and age, would provide further insights into the factors influencing special education teacher training experiences.

GİRİŞ

Özel eğitim, gelişimsel olarak yaşlılarından anlamlı düzeyde farklılık gösteren bireylerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için bireyselleştirilmiş eğitim programları aracılığıyla en uygun ortam ve öğretim yöntemleri seçilerek yürütülen uzun soluklu süreci ifade eder (Kauffman ve ark., 2018; Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Bu eğitim-öğretim faaliyetlerini yürütmekle sorumlu olan kişiler özel eğitim öğretmenleridir (ÖZEÖ). Geçmişi yüz elli yıla dayansa da ÖZEÖ özellikle dünyada özel gereksinimli bireylere (ÖGB) nitelikli eğitimin sunulması üzerine yasal hakların gündeme geldiği 1960 ve 1970'li yıllarda daha fazla konuşulur olmuştur (Brownell ve ark., 2010). Ülkemizde de 1950'li yıllarda Gazi Üniversitesi bünyesinde ÖZEÖ yetiştirilmeye başlanmış ancak kısa bir süre sonra özel eğitim okul ve sınıflarının yetersiz oluşu sebebiyle kapatılmıştır. 1982 yılında Yüksek Öğretim Kanunu ile öğretmen yetiştirme sorumluluğunun üniversitelere devredilmesini takiben Anadolu Üniversitesi'nde ardından Gazi Üniversitesi ve Ankara Üniversitesi'nde özel eğitim öğretmenliği programı (ÖEÖP) açılmıştır (Özyürek, 2008). O zamandan günümüze Türkiye'de ÖGB'lerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak için kırk iki devlet ve on bir vakıf üniversitesi olmak üzere toplam elli üç üniversitede ÖEÖP açılmıştır (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2023). Son verilere göre özel eğitim okullarında görevli 21.312 öğretmen ve 516.603 ÖGB bulunmaktadır (MEB, 2023). Mevcut durum ÖZEÖ açığının devam ettiğini göstermektedir. ÖZEÖ açığı sadece Türkiye ile sınırlı değildir. ABD'de de her yıl bir milyon engelli öğrenci nitelik olarak yetersiz öğretmenlerden hizmet almakta veya hiçbir hizmetten yararlanamamaktadır (A. Tyler ve Brunner, 2014). Türkiye'deki birçok üniversite bahsi geçen açığı kapatmak ve alana istihdam sağlamak için ÖEÖP açmaya devam etmekte MEB ise farklı branşlardan mezun olmuş öğretmenlere sertifika programları vererek ihtiyacı karşılamaya çalışmaktadır (Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü [ÖÖGM], 2021). Mevcut sorun için ÖEÖP'lerin sayıca artışı bir çözüm yolu olsa da yetiştirilen ÖZEÖ'lerin sahadaki ihtiyacı ne düzeyde karşıladığı bir soru işaretidir.

Türkiye'deki ÖEÖP'lerde 2015 yılı öncesine kadar öğretmen adayları tek bir yetersizlik alanında yetkinlik kazanarak mezun olmuşlardır. 2015 yılında alınan YÖK kararı ile ÖEÖP'ler tek çatı altında birleştirilmiş ve kategorik olmayan sisteme geçiş yapılmıştır. Kategorik olmayan sistemde öğretmen adayları, eğitimleri süresince birden fazla yetersizlik türüne ilişkin eğitim alarak lisans eğitimleri sonunda çeşitli yetersizlik türlerine yönelik eğitim verebilecek yetkinliğe ulaşmaktadır (Cobb ve ark., 1989). Bu kararın olumlu özellikleri arasında öğretmenlerin sadece alan uzmanlığının bulunduğu yetersizlik gruplarından sorumlu olmayıp yetersizliğin her türüne eğitim verecek yetkinliğe sahip olmasıdır. Lisans eğitimi sırasında farklı yetersizlik türleri üzerine eğitim alan öğretmen adaylarının, her bir yetersizlik türünde kısmi bilgiye sahip olması, yeni sistemin olumsuz yönlerinden biridir (Carri, 1985; Curuickshank, 1986, aktaran Cobb ve ark., 1989). Ülkemizde de ilgili karardan bu yana alanda çalışan öğretim üyeleri ve öğretmenlerle bilimsel çalışmalar yürütülerek kategorik olmayan sistemin olumlu ve olumsuz yanları

tartışılmıştır. Büyükalan Filiz ve arkadaşları (2018) tarafından yapılan çalışmada yeni sistemin uyarlama becerisi kazandırma, branşlar arası geçişe imkân tanıma ve esnek seçmeli ders seçimi noktasında faydalı olduğu yönünde görüş bildiren öğretim üyeleri, programın uygulanmasına ilişkin belirsizlik, öğretim üyesi açığı, nitelik konularında eksik tarafları olduğunu belirtmiştir. Aydın ve Şentürk (2021) tarafından yapılan bir diğer çalışmada zihin, işitme ve görme engelliler öğretmenliği lisans programlarından mezun öğretmenlerin %65'i programların birleştirilmesini olumsuz bulmuşlardır. Ocak ve arkadaşları (2023) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise özel eğitim öğretmenlerinin akademik, mesleki ve entelektüel öz yeterliliklerinin “az katılıyorum” düzeyinde olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda sistemsel değişikliğin avantajları ve dezavantajlarını deneyimleyen öğretmen adaylarının ÖEÖP'den ne düzeyde yetkin ve yeterli hissederek mezun oldukları, mevcut programlardan mezun olduktan sonra sahada ne tür sorunlar yaşadıklarını, bu sorunlara ilişkin üniversite, MEB ve YÖK gibi paydaşlardan ne tür beklentileri olduğunun tespit edilmesi sistemin iyileştirilebilir ve geliştirilebilir yönlerine ışık tutacaktır.

ÖZEÖ istihdam sorununun devam ettiği ve mevcut öğretmenlerin alanda tutunmalarının zor olduğu bir meslek grubudur (Boe ve ark., 2013). ÖZEÖ'ler mesleklerini sürdürürken fazla iş yükü, kurumlardaki rollerinin belirsizliği, yetersiz fiziksel donanım ve personel eksikliği (Rock ve ark., 2016), teori ve uygulamanın birbirinden kopuk oluşu, toplum ve ailelerin bilinçsizliği gibi sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır (Himmetoğlu ve ark., 2022). Meslek hayatlarına yeni başlayan ÖZEÖ'ler de benzer sorunlarla karşı karşıya kalmaktadır. Bunlardan bazıları aldıkları eğitim ile atandıkları pozisyonların uyumsuzluğu, duygusal ve davranışsal sorunları olan çocuklarla başa çıkamama, materyal eksikliği, zamanı planlı kullanamama, mentor ve idari destek eksikliğidir (Kilgore ve ark., 2003; Mastropieri, 2001; Sweigart ve Collins, 2017). ÖZEÖ'ler ve ÖZEÖ adayları, bu sorunlarla başa çıkmak için duygusal destek, sınıf yönetimi (Gidalevich ve Shalev, 2022), resmi işlerin yürütülmesi, materyal, idare/yönetim, iş birliği, danışman/mentor (Whitaker, 2003) ve teorik bilgiyi pratikte uygulayabilmek için yardımcı kaynaklar (Sweigart ve Collins, 2017) konularında desteğe ihtiyaç duymaktadır. ÖZEÖ öğretmen adaylarının lisans eğitimi sırasında bahsi geçen sorunları öngörüp öngöremedikleri ve bu sorunlara çözüm üretme konusunda ne kadar hazır hissettiklerinin keşfedilmesi, ÖEÖP'lerin yürütülmesinde dikkat edilmesi gereken noktaları ortaya koyacaktır.

ÖZEÖ yetiştirme konusundaki farklı yaklaşımlarla birlikte artık tüm çocukların, dezavantajlı olup olmadıklarına bakılmaksızın, ihtiyaçlarına yönelik eğitim alabileceklerini savunan kapsayıcı eğitim kavramı ortaya çıkmıştır (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 1994). Bu bağlamda eğitim verecek bir öğretmenin farklılıkların bilincinde olması, öğrencilerin ihtiyaçlarına göre uyarlamalar yapabilmesi ve sınıf içerisinde tüm çocukları kapsayan pedagojik bir anlayış geliştirmesi gerekmektedir (Fernandes, 2021). European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EADSNE) (2012)'ye göre, kapsayıcı öğretmenlerinin farklılıkları değer olarak görmeleri, tüm öğrencilere destek sunabileceklerine inanmaları, paydaşlarla iş birliğine açık olmaları ve mesleki gelişimleri için sürekli çaba göstermeleri gerekmektedir. Byrd ve Alexander (2020) tarafından yapılan fenomenolojik bir araştırmada, nitelikli bir ÖZEÖ'nün de kapsayıcı öğretmenin sahip olması gereken bu özelliklere sahip olması gerektiği belirtilmiştir. Ülkemizde nitelikli öğretmen yetiştirmek amacıyla Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017) tarafından yayınlanan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri raporu, bu yeterliliklerin tüm öğretmenleri kapsamaya gerektiğine karar vermiştir. Nitekim bu kararlar beraber ÖZEÖ'lerin mesleki bilgi, mesleki beceri, tutum ve değerler olmak üzere üç ana yeterlilik alanında gelişmiş olması gerekmektedir. Keza tutum ve değerler yeterlilik alanı içerisinde kapsayıcı öğretmen için de geçerli olan bireysel farklılıklara saygı, her öğrencinin öğrenebileceği savunusu, iş birliği ve mesleki gelişime vurgu yapıldığı görülmektedir. ÖZEÖ'lerin bu yeterliliklere ne düzeyde sahip olduğu bir soru işaretidir. İlgili yeterlilikleri kazandırmak ve geliştirmekten sorumlu kuruluşlar arasında yükseköğretim, MEB ve üniversiteler vardır. Öğretmenler tarafından ilgili paydaşlara verilecek bir geri bildirim desteklenmesi gereken yeterlilik alanların görünür olmasını sağlayacaktır.

Eğitimde yapılan tüm sistemsel değişiklikler gibi kategorik olmayan sisteme geçişin de kalıcı olabilmesi için güçlü bir alt yapıya sahip olması gerekmektedir. Güçlü bir alt yapı ise sistemin iyi bir değerlendirilmeye tabi tutularak sorunların tespit edilmesi ve düzeltilmesiyle mümkündür (Uygun, 2013, aktaran Gözler ve Koç, 2021). Bilimsel çalışmalarla olumlu ve olumsuz yargıların dile getirildiği kategorik olmayan sistemin canlı ögesi ve uygulayıcısı ÖZEÖ'lerin mevcut sorunlara yönelik görüşlerinin alınması bu alanda değişim yaratabilecek eğitim politikacılarına ve paydaşlara yol gösterecektir. Ayrıca lisans eğitimi süresince edindiklerini ÖGB'lere sunan ÖZEÖ'lerin ÖEÖP'ye yönelik görüşlerinin alınması programların geliştirilebilir yönlerine ışık tutacaktır. Bu doğrultuda yapılan bu çalışmada, ÖEÖP'den mezun olmuş öğretmenlerin MEB'e atanmadan önce ve MEB'e atanıp sahada çalışma tecrübesi edindikten

sonra ÖEÖP'ye yönelik görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda araştırmanın soruları aşağıdaki gibidir;

1. ÖZEÖ'lerin MEB'e atanmadan önce ÖEÖP'ye yönelik görüşleri nelerdir?
2. ÖZEÖ'lerin MEB'e atandıktan sonra ÖEÖP'ye yönelik görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, ÖEÖP'ye ilişkin görüşlerin derinlemesine incelenmesi amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden görüşme yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Nitel araştırmalarda amaç evrene genellenebilir sonuçlar sunmak değil konu hakkında derinlemesine bilgi elde etmektir. Araştırmanın örneklemini belirlemek için, katılımcıların belirli bir amaç doğrultusunda seçilmesini sağlayan amaçlı örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme stratejisi kullanılmıştır (Creswell, 2020). Kartopu örnekleme stratejisinde araştırmacı ilk olarak konuya hâkim ve uygun bir katılımcı belirlemekte ve bu katılımcı vasıtasıyla aynı konu hakkında farklı bakış açılarına sahip diğer katılımcılara ulaşmaktadır (Patton, 2014).

Çalışma Grubu

Araştırmada katılımcılar belirlenirken üç ölçüt temel alınmıştır; (a) 2022 yılı itibariyle İstanbul'daki herhangi bir üniversitenin ÖEÖP'sinden mezun olmak, (b) İlk görüşme yapılmadan önce MEB'e bağlı okullarda ÖZEÖ olarak çalışmamış olmak ve (c) İlk görüşmenin ardından MEB'e bağlı bir okulda göreve başlamak. Araştırmaya bu ölçütleri karşılayan altısı kadın, dördü erkek olmak üzere 10 ÖZEÖ katılmıştır. Birinci görüşmenin ardından tüm katılımcılar Marmara Bölgesi'nde MEB'e bağlı okullara sözleşmeli öğretmen olarak atanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma kapsamında biri MEB'e atanmadan önce (birinci görüşme formu) diğeri MEB'e atandıktan sonra (ikinci görüşme formu) kullanılmak üzere iki adet görüşme formu oluşturulmuştur. Birinci görüşme formu 9 ana, 10 alt sorudan oluşmaktadır. Bu görüşme formunda ilk iki soru katılımcıların eğitim durumlarına ilişkin bilgi almaya yöneliktir. Diğer sorular ise ÖEÖP ile ilişkili paydaşlara, program tercihleri ve atama sonrası beklentilere yönelik bilgi toplamayı amaçlamaktadır. İkinci görüşme formu ise 7 ana, 6 alt sorudan oluşmaktadır. Bu görüşme formunda birinci görüşme formundaki sorulara "Göreve başladıktan sonra (GBS)" ifadeleri eklenmiş soruların içeriği değiştirilmemiştir. Soruların oluşturulmasının ardından özel eğitim alanında uzman bir araştırmacıdan görüş alınmıştır. Görüş doğrultusunda soru içerikleri değişmemiş, bazı sorular dil yönünden daha anlaşılır ve açık hale getirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırma, özel eğitim öğretmen adaylarının MEB'e bağlı bir okulda göreve başlamadan önce (GBÖ) GBS ÖEÖP'ye ilişkin görüşlerindeki farklılıkları belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla, her bir katılımcıyla 6 aylık arayla iki kez standardize edilmiş açık uçlu görüşme yöntemiyle veri toplanmıştır.

Birinci ve ikinci yazar tarafından araştırmaya katılmaya gönüllü birer katılımcı bulunmuştur. Her iki yazar buldukları bu katılımcı vasıtasıyla diğer katılımcılara ulaşmıştır. Ardından birinci yazarın dört katılımcı ikinci yazarın altı katılımcı ile görüşme yapmasına karar verilmiştir. Bu doğrultuda her bir katılımcı ile MEB'e bağlı okullarda eğitim-öğretim faaliyetleri başlamadan online bir platform üzerinden birinci görüşme formu kullanılarak görüşmeler yapılmıştır. ÖZEÖ'lerin MEB'e bağlı okullara ataması yapıp göreve başlamalarından 6 ay sonra ikinci görüşme formu aracılığıyla online platform üzerinden tekrardan görüşmeler yapılmıştır. Yapılan tüm görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Birinci ve ikinci görüşmeler sırasıyla ortalama on altı dakika (ranj. 12-22), yirmi dakika (ranj. 16-35) sürmüştür.

Verilerin Analizi

Nitel araştırmada ilk olarak veriler toplanarak analiz süreci için hazır hale getirilmektedir. Ardından tüm veriler okunmakta ve kodlanmaktadır. Sonrasında ise var olan kodlardan betimsel ve genel çıkarımlarda bulunularak temalara ulaşılmaktadır. Bu döngü araştırma sonlanana kadar devam etmektedir. Bu süreç nitel araştırma yöntemlerinde tümevarımsal analiz olarak bilinmektedir (Creswell, 2020). Analizler birinci görüşme sonrası ve ikinci görüşme sonrası olmak üzere ayrı ayrı yapılmıştır. Birinci görüşmelerin ardından birinci yazar ve ikinci yazar görüşme yaptıkları katılımcıların ses kayıtlarını yazıya

dökmüştür. Ardından ilgili görüşme dökümleri bilgisayar üzerinden oluşturulan görüşme formuna aktarılmıştır. Bu form katılımcıya ve görüşmeye ilişkin bilgilerin, görüşme dökümünün, kodlama ve yansıtma (kişisel yorum) verilerinin girileceği alanlardan oluşmaktadır. Görüşme dökümleri birçok kez okunarak görüşme formuna kodlar işlenmiştir. Ardından bu kodlar bilgisayar üzerinden görüşme sorusu, katılımcı ve kod sekmelerinin bulunduğu bir tabloya her bir katılımcı için ayrı ayrı işlenmiştir. İlgili kodlar vasıtasıyla araştırmanın temaları belirlenmiştir. Aynı süreç ikinci görüşmelerde de tekrar edilmiştir.

Güvenilirlik

Araştırmanın güvenilirliği için görüşmeler birinci ve ikinci yazar tarafından bağımsız olarak okunmuş ve kodlanmıştır. Ardından özel eğitim alanında uzman bir başka araştırmacıya GBÖ ve GBS'den üçer görüşme dökümü gönderilmiştir. Bağımsız kodlamaların ardından cevaplar karşılaştırılarak sonuçlar Miles ve Huberman'ın (1994) güvenilirlik formülüne (Güvenilirlik=Görüş Birliği/ [Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı]x100) göre analiz edilmiştir. Birinci ve ikinci görüşmelerde kodlayıcılar arası güvenilirlik sırasıyla %85 ve %87 bulunmuştur.

Araştırmanın Etik İzinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Araştırma kapsamında İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurulu tarafından, 30.09.2022 tarih ve E-20292139-050.01.04-36609 sayılı belge alınmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde ÖEÖP'den mezun olan öğretmenlerin, MEB'e bağlı resmî kurumlarda GBÖ'de ve GBS'de ÖEÖP'ye ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan görüşmeler neticesinde elde edilen bulgulara yer verilmiştir. GBÖ, birinci görüşme; GBS ise ikinci görüşme olarak belirtilmiştir. Katılımcılara K1, K2, ..., K10 şeklinde kod adları verilmiştir. Araştırmada yer alan sorular tema olarak belirlenmiş ve söylenme sıklığı (frekans) tablolarda gösterilmiştir.

Mezuniyet ile ilgili Bilgiler

Katılımcıların birinci görüşmede sorulan “Daha önce herhangi bir bölümden mezun olup olmadıkları” sorusuna verdikleri yanıtlar Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Mezuniyet ile ilgili bilgiler

Mezuniyet sayısı	f
İlk mezuniyet	5
İkinci mezuniyet	3
Üçüncü veya daha fazla mezuniyet	2
Daha önce mezun olunan bölüm	
Ön Lisans	
Çocuk gelişimi	1
Sosyal hizmet	1
Lisans	
Eğitim Fakültesi	3
Fen-Edebiyat Fakültesi	5
Yüksek Lisans	
Sosyal Hizmet	1
Türk Dili ve Edebiyatı	1

Tablo 1’e göre beş katılımcının ilk, üç katılımcının ikinci ve iki katılımcının da üçüncü ve daha fazla mezuniyeti olduğu görülmektedir. İkinci mezuniyeti olan katılımcıların Türkçe ve okul öncesi öğretmenliği, kamu yönetimi gibi alanlardan mezun oldukları görülmüştür.

ÖZEÖ'nün tercih edilme amacı ve bu amaçta meydana gelen değişiklikler

Araştırmaya katılan ÖZEÖ'lerin, birinci görüşmede sorulan “ÖEÖP'yi tercih etme amacı” ve “Lisans eğitimi süresince tercih etme amacında meydana gelen değişiklikler”; ikinci görüşmede sorulan

“GBS’de tercih etme amaçlarında meydana gelen değişiklikler” sorularına verdikleri yanıtlar Tablo 2, 3 ve 4’te gösterilmiştir.

Tablo 2.

ÖEÖP’yi tercih etme amaçları

Kişisel-mesleki	f
İlgimi çekmesi	3
Deneyim	2
Atanmak	2
Özel gereksinimli bireylere destek olmak	2
Mesleğin bana uygun olması ve mesleği yapabileceğime olan inanç	2
Diğer	5

Katılımcıların, ÖEÖP’yi tercih etme amacı olarak ilgimi çekmesi, deneyim, atanmak, özel gereksinimli bireylere destek olmak, mesleğin bana uygun olması ve mesleği yapabileceğime olan inanç gibi yanıtları verdikleri görülmüştür. Bu soruyla ilgili katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır: K4: “*Bu alana ilgim olduğu için, özel çocuklara karşı ilgim ve zaafım olduğu için...*”, K6: “*Çok güzel geldi. Bir de şey hani beni çok etkilemişti. Hani hem zihinsel yetersizlik hem üstün zekalılar, hani hem görme hem işitme öyle bir şey ki karşımda kim olursa olsun sen ona öğretmeyi öğreniyorsun bu çok böyle güzel bir güç gibi geldi bana...*”, K2: “*Daha öncesinde beş yıl kadar ücretli öğretmenlik yaptım ilk lisansından sonra ve özel eğitimde üç sene çalıştım o da açıkçası özel eğitim öğrencileriyle çalıştıktan sonra bu mesleği yapabileceğimi düşündüm ve üç sene sonunda sınava girip o şekilde kazandım...*”, K5: “*Başta tabii ki atanmaktı...*”, K7: “*Benimki biraz tesadüfi oldu sözel puanım oldukça iyiydi hedeflediğim alan eşdeğerdeydi ama istediğim üniversite gelmeyeceğini anlayınca sözel tercih etmeye karar verdim sonra araştırmaya başlayınca aslında ÖEÖP ile karşılaştım ilk defa duyduğum bir alandı...*”

Tablo 3.

Lisans eğitimi süresince ÖEÖP’yi tercih etme amaçlarında meydana gelen değişiklikler

Kişisel-mesleki	f
Özel gereksinimli bireylere destek olmak	3
Alana ilginin artması	2
Amacımda değişiklik olmadı	2
Alanda ilerlemek	2
Diğer	6

Katılımcıların, lisans eğitimi süresince ÖEÖP’yi tercih etme amacıyla meydana gelen değişiklikler olarak özel gereksinimli bireylere destek olmak, alana ilginin artması, alanda ilerlemek, hayal kırıklığı ve yetersizlik hissi gibi yanıtları verdikleri görülmüştür. Bu soruyla ilgili katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır: K6: “*Öğrencilerin hani benim sayemde bağımsız yaşayabilecek olması hani kendileri kendi başlarına bir şeyler halledebilecek olması güzel ve hani potansiyellerinin en üst sınırına çıkabilecek olmaları hala bu öğretmen olmağdaki şeyim...*”, K4: “*Daha da çok istek arttı ve hani daha farklı türler yani özel eğitim alanında birçok çeşitlilik olduğunu gördüm ne kadar fazla öğrenci görmek bana o kadar iyi geldi ve daha da çok istek arzu arttı...*”, K7: “*Şu an hem alanda çalışmak hem akademik çalışmalar yapmak istiyorum aslında bu alanda da çalışan bir kişi olarak uzman olarak devam etmek istiyorum...*”

Tablo 4.

GBS’de ÖEÖP’yi tercih etme amaçlarında meydana gelen değişiklikler

Kişisel-mesleki	f
Doğru meslek tercihi	3
Mesleği yapma motivasyonunda artış	2
Mesleği icra etme ve devam ettirmekle ilgili kaygılar	2
Amacımda bir değişiklik yok	2
Diğer	7

Katılımcıların, GBS’de ÖEÖP’yi tercih etme amacıyla meydana gelen değişiklikler ile ilgili olarak doğru meslek tercihi, mesleği yapma motivasyonunda artış, mesleği icra etme ve devam ettirmekle ilgili kaygılar gibi yanıtları verdikleri görülmüştür. Bu soruyla ilgili katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır: K2: “*Tam anlamıyla yapabilir miyim ya da daha başarılı olabilir miyim bunu bilmiyorum. Biraz*

bu konuda tereddüt içerisindeyim. Şansıma da bu sene zaten ilk atandığım zaman orta ağır zihinsel sınıftıydı. Şu an orta ağır otizm sınıfı açıldı. Orada görev yapıyorum. Sadece tek tedirgin olduğum konu bu olmuştu hiç otizm sınıfında çalışmamıştım...”, K8: “Yani öncesinde tabii programında getirdiği bir kaygı vardı tercih döneminde özel eğitimi yazmak için şu anda bu konuyla ilgili iyi ki de yazmışım diyebiliyorum iyi ki de tercih etmişim iyi ki de bu bölümü bitirmişim diyebiliyorum...”

Tercih edilen okul türleri ve tercih edilme nedenleri

Katılımcıların, birinci görüşmede sorulan “Atama tercihinde hangi okul türüne öncelik verdikleri”, “Bu okul türünü tercih etme nedenleri”, “Hangi okul türüne atamalarının olduğu” ve “Atamanın olduğu okul türü ile ilgili düşünceleri”; ikinci görüşmede sorulan “Göreve başlanılan okul türü ile ilgili şimdiki düşünceleri” ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 5, 6, 7, 8 ve 9’da gösterilmiştir.

Tablo 5.

Atama tercihinde öncelik verilen okul türü ve atamanın olduğu okul türü

	Tercih edilen okul türü	Atamanın olduğu okul türü	f
	Katılımcılar		
Özel eğitim meslek okulu	K1, K7	K1, K3, K7	3
Özel eğitim uygulama okulu (III. kademe)	K4, K5, K10	K5, K10	2
Özel eğitim uygulama okulu (II. kademe)	K9	K4, K9	2
Özel eğitim sınıfı (ortaokul)	K2, K6	K2, K6	2
Özel eğitim sınıfı (ilkokul)	K3, K8	K8	1

Yüzde seksen oranında ilk tercihinde yerleşen katılımcıların en çok özel eğitim uygulama okulunu (II. kademe) tercih ettikleri ve atama sonucunda en çok özel eğitim meslek okuluna atamalarının olduğu görülmüştür.

Tablo 6.

Atama tercihinde öncelik verilen okul türlerinin tercih edilme nedenleri

	f
Kişisel-mesleki	
Deneyim	6
Kişisel gelişim ve kişisel beceri	2
Diğer	4
Okul türü	
Öğrencilerin daha rahat kontrol edilmesi	1
Çalışma saatlerinin daha esnek olması	1
Öğrenci çeşitliliği	1
Küçük çocuklarla çalışma isteği	1
Daha rahat olması	1
Konum	
İkametgaha yakınlık	5
Diğer	
Arkadaş tavsiyesi	1
KPSS sıralaması	1

Katılımcıların, atama tercihlerinde öncelik verdikleri okul türlerini seçme nedenleri olarak deneyim, ikametgaha yakınlık, mesleki eğitim verme isteği, küçük çocuklarla çalışma isteği, arkadaş tavsiyesi gibi yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bu soruyla ilgili katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır: K7: “Hafif düzey çocuklarla başlamak istedim gözlem yaptığım okulda da hafif düzey çocuklar oldu ve çocuklarla çok iyi iletişim kurabildiğim için meslek okulunu tercih ettim...”, K3: “Çünkü ailem burada yaşıyor, eşim burada çalışıyor. O yüzden ikametim olan ...’ya en yakın tarafları seçmek. Yani o yüzden okul hiç ayırt etmedim...”

Tablo 7.

Atamanın olduğu okul türü ile ilgili düşünceler (birinci görüşme)

Duygu	
Mutluluk	7
Şaşkınlık	2
Endişe	2
Kişisel-mesleki	
Deneyim	3
Diğer	3

Katılımcılar, atamalarının olduğu okul türü ile ilgili düşünceleri olarak mutluluk, şaşkınlık, endişe, deneyim, kaynaştırma ve bütünleştirmeyi desteklemek gibi yanıtlar vermişlerdir. Bu soruyla ilgili katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır: K10: “*Valla çok mutlu oldum açıkçası hani ben geleceğini zannetmiyordum...*”, K1: “*Şu anda endişeliyim ama sonra bir arkadaşım bugün bana video attı. Böyle küçük iki-üç sınıflı. Bir de üç sınıf var şöyle olacak hani normalde meslek liselerinde on kişi sınıflar var ya yirmi kişi bir sınıfta iki öğretmenli eğitim yapmak zorunda kalacağız. Biraz zorluk çekeceğiz...*”

Tablo 8.

Atamanın olduğu okul türü ile ilgili şimdiki düşünceler (ikinci görüşme)

	f
Kişisel-mesleki	
Bütünleştirme/kaynaştırmaya yönelik amacı gerçekleştirme	1
Öğrencilerin ilk öğrenmelerini deneyimleme	1
Öğrenciye rehber olma	1
Geçmiş tecrübe	1
Okul türü	
Doğru okul tercihi	3
Zor bir okul türü olduğunu fark etme	1
İdare	
Yetkinliğe göre yönetim tarafından desteklenmek	1
İdarenin özel eğitimle ilgili bilgi yetersizliği	1
Aile	
Ailelerin beklentilerinin gerçekçi olmaması	1
Öğrenci	
Öğrencilerin daha iyi bir düzeyde olması	1
Büyük yaş çocuklarla çalışma endişesi	1
Orta-ağır düzey öğrencilerle çalışma fırsatı	1
İletişim	
Yaş farkı sebebiyle çalışma arkadaşı ile iletişim kurmakta zorlanma	1
Öğrencilerle kurulan olumlu iletişim	1
Çalışma arkadaşı tarafından zorbalığa uğrama	1
Fiziksel ortam/Araç-gereç	
Materyal eksikliği	2
Okulun özel gereksinimli bireyler için tasarlanmamış olması	1
Sınıfların yalıtımının olmaması	1
Rampanın uygun olmaması	1

GBS’de katılımcıların atamalarının olduğu okul türü ile ilgili düşünceleri sorusuna mutluluk, şaşkınlık, endişe, deneyim, kaynaştırma ve bütünleştirmeyi desteklemek gibi yanıtlar vermişlerdir. Bu soruyla ilgili katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır:

K6: “*Özel eğitim sınıfı istiyordum zaten. Özel eğitim sınıfındayım iyi ki olmuş diyorum...*”, K8: “*idari kadroda da özel eğitim tam olarak hakları nedir ihtiyaçları nedir özel eğitim tam olarak nedir bilen bir okul yönetimi yok açıkçası yani biz onlara bu konuda yol gösteriyoruz ama birçok konuda da sürekli tekrar tekrar aynı şeyleri söylememiz gerekiyor idareye böyle sıkıntılarımız da var yani...*”,

Atama tercihleriyle ilgili görüşler

Katılımcıların hem birinci hem de ikinci görüşmede sorulan “Hangi okul türünde veya türlerinde daha verimli çalışmayı düşündükleri” ve “Belirtilen bu okullarda daha verimli çalışma nedenleri” sorularına verdikleri yanıtlar Tablo 10, 11 ve 12’de gösterilmiştir.

Tablo 9.

Daha verimli çalışacaklarını düşündükleri okul türü veya türleri

	Birinci görüşme	İkinci görüşme	Birinci görüşme	İkinci görüşme
	Katılımcılar		f	f
Lise				
Özel eğitim meslek okulu	K1, K3, K7	K1, K3	3	2
Özel eğitim uygulama okulu (III. kademe)	K10	K5, K10	1	2
Ortaokul				
Özel eğitim uygulama okulu (II. kademe)	K9	K9	1	1
İlkokul				
Özel eğitim uygulama okulu (I. kademe)	-	K7	-	1
Okul öncesi				
Özel eğitim anaokulu	K4	K4	1	1
Diğer				
Özel eğitim sınıfları	K2, K6	K2, K6	2	2
Özel eğitim uygulama okulları	K5	-	1	-
İşitme engelliler okulu	K8	K8	1	1
Görme engelliler okulu	-	K7	-	1

Katılımcıların daha verimli çalışacakları okul türü olarak en çok meslek okulunu, ardından özel eğitim sınıflarını ve özel eğitim uygulama okullarını (ikinci ve üçüncü kademe) belirttikleri görülmüştür.

Tablo 10.

Verimli çalışmayı düşünme nedenleri (birinci ve ikinci görüşme)

	Birinci görüşme	İkinci görüşme
	f	f
Kişisel-mesleki		
Deneyim	4	5
Diğer	5	9
Öğrenci		
Öğrencilerin hafif düzey zihin yetersizliğinin olması	2	-
Ön koşul becerilere sahip öğrencilerle çalışma kolaylığı	-	5
Öğrencilere şekil vermenin daha kolay olması	-	4
Diğer	4	2
Kabul edilme		
İdare, öğretmen ve veli tarafından dışlanma ihtimalinin az olması	1	-
Araç-gereç		
Materyal sıkıntısı çekmemek	1	-

Katılımcıların her iki görüşmede de belirttikleri okul türlerinde daha verimli çalışma nedenleri olarak en çok deneyim yanıtını verdikleri görülmüştür. Birinci görüşmede verilen yanıtlardan bazıları şunlardır: K9: “*Bu bölümü seçtim staj da yapmıştım bu alanda uygulama okulunda staj da yapmıştım o yüzden burayı seçtim...*”, K3: “*Biraz daha kendilerini tarif edebiliyorlar biraz daha konuşabiliyorlar ondan dolayı...*” İkinci görüşmedeki bazı yanıtlar şunlardır: K7: “*Görme yetersizliği olan çok fazla insanla daha önce temasım olduğu için...*”, K5: “*Çünkü ben daha önce üçüncü kademe çalıştım...*”, K4: “*O kritik çağda dönemde oldukları için gelişime açıklar...*”

Zorluklar, zorlukların sebepleri ve çözüm önerileri

Katılımcıların, birinci görüşmede sorulan “Göreve başladıklarında karşılaştıklarını düşündükleri zorluklar”, “Belirtilen zorlukların sebepleri” ve “Belirtilen zorluklarla karşılaşılması için yapılması gerekenler”; ikinci görüşmede sorulan “GBS’de karşılaşılan zorluklar”, “Belirtilen zorlukların sebepleri” ve “Belirtilen zorluklarla karşılaşılması için yapılması gerekenler” ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 13, 14, 15, 16, 17 ve 18’de gösterilmiştir.

Tablo 11.

Karşılaşılabilecek zorluklar (birinci görüşme)

Kişisel-mesleki	f
Tecrübesizlik	2
Bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama (BEP)	1
Süreci planlama	1
Öğrenci	
Problem davranışları olan öğrencilerle karşılaşmak	2
Ağır zihinsel yetersizliği olan öğrencilerle karşılaşmak	1
Orta ve ağır düzeydeki öğrencilerin özellikleri	1
Ön koşul becerileri kazanmamış öğrencilerle karşılaşmak	1
Öğrencileri tanıma	1
Öğrencilerle birbirimize alışma	1
İletişim	
Ücretli öğretmenlerle anlaşamama	1
Kurum içi gruplaşma	1
Diğer öğretmenlerin bakış açısı	1
Diğer	
İdare	3
Veli	3
Sınıf mevcudunun fazla olması	1

Katılımcıların GBÖ karşılaşılabilecekleri zorluklar olarak en çok idare ve veli cevabını verdikleri görülmüştür. Bu soruyla ilgili katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır: K10: “Benim tek korktuğum şey idareyle bir sıkıntı yaşamam...”, K6: “Velilerle acaba anlaşabilecek miyim diye bir şey var ya velilerde yeni mezun istemiyorlar...”, K8: “Öğrenci grubunun şu anda tam hangisi olduğu belli değil okulda bu anlamda bir sıkıntı yaşayacağımı düşünüyorum çünkü otizmin zihin yetersizliği gruplarıyla çok fazla çalışmadım...”

Tablo 12.

Karşılaşılan zorluklar (ikinci görüşme)

Kişisel-mesleki	f
Teori ile uygulamanın farklı olması	2
Diğer	2
Veli	
Velilerin gerçekçi olmayan beklentilerinin/taleplerinin olması	3
Diğer	2
Öğrenci	
Problem davranışlar	1
Yabancı uyruklu öğrencilerin olması	1
Çoklu engelliliğin fazla olması	1
Diğer	3
Okul	
Okulun fiziksel şartları	1
Okulun konumu	1
Diğer	3
Öğretmen	
Özel eğitim alan bilgisi olmayan ücretli öğretmenlerin görev yapması	1
İş arkadaşıyla olumlu iletişim kuramamak	1
Diğer	3
Yönetim	
İdare tarafından zorbalık yapılması	1
Sınıf mevcudunun arttırılması	1
Diğer	2
Diğer	
Materyal eksikliği	2
İnternetin çekmemesi	1

Katılımcıların GBS’de karşılaştıkları zorluklar olarak en çok veli ardından materyal eksikliği ve teori ile uygulamanın farklı olması cevaplarını verdikleri görülmüştür. Bu soruyla ilgili katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır: K3: “Velilerden çok fazla istek olabiliyor. Çocuk renkleri bilmiyor ama hocam diyor okusun yazsın diyor...”, K4: “materyal eksikliği olabiliyor...”, K8: “Yönetmelikte on kişiyle sınırlandırılmıştı işitme engelliler sınıfları ve ...'da bu on üçe çıkarıldı, çünkü bir başka okul yok işitme engelliler sınıfı yok hiçbir yerde ve çok fazla öğrenci var...”

Tablo 13.

Karşılaşılabilecek zorlukların nedenleri (birinci görüşme)

Kişisel-mesleki	f
Deneyimsizlik	3
Zihin yetersizlik ve otizm ile ilgili az ders almış olmak	1
İdare	
Okul idaresi tarafından zorbalığa maruz kalmak	1
Diğer	3
Öğrenci	
Çocuğun çevresinden şiddeti öğrenmesi	1
Çocuğun yetersizlik düzeyi	1
Diğer	
Velilerin çocuklarına yeterli ilgiyi göstermemesi	2
Belirsizliğin olması	1
Toplumun üniversite eğitiminin yetkinlik kazandırdığına inanmaması	1
Özel eğitim alanının geniş bir yelpazesinin olması	1
Bakıcılık algısı	1

Katılımcıların GBÖ’de karşılaşılabilecekleri zorlukların nedenleri olarak en çok deneyimsizlik ve velilerin çocuklarına yeterince ilgi göstermemesi yanıtlarını verdikleri görülmüştür. Bu soruyla ilgili katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır: K7: “Otizm zihin yetersizliği üzerine çalışacağım şimdi atandığım okulda... En büyük çekincem deneyimsizlik ve lisansta onlarla ilgili gerektiğinden az sayıda ders görmüş olmam...”, K4: “Hani böyle okula sadece işte kaba tabir olacak biraz ama başından savma gibi hani çocuklar okula gönderen velilerimiz var bu civarda bu tarz veli profili çok fazla...”

Tablo 14.

Karşılaşılan zorlukların nedenleri (ikinci görüşme)

Kişisel-mesleki	f
Çocuğa yönelik esnek planlama yapamama	1
Tecrübe eksikliği	1
Diğer	3
Aile	
Ailenin çocuğun durumunu kabullenmemesi	2
Diğer	3
İdare	
Okul yönetiminin işleyiş hakkında bilgisinin olmaması	1
İdareyle olan iletişim eksikliği	1
Diğer	3
Öğretmen	
Ücretli öğretmenlerin/Branş öğretmenlerinin özel eğitime yönelik bilgi ve beceri eksikliği	1
Kadronun sürekli değişmesi	1
Diğer	3
Öğrenci	
Öğrencilerin yanlış okul türlerine yerleştirilmesi	1
Öğrencilerin bahçede tek başlarına bırakılması	1
Okul	
Okul yetersizliği	1
Destek eğitim odasının uygun olmaması	1
Diğer	
Özel eğitime yönelik farkındalığın oluşmaması	3
Göç	1

Katılımcıların GBS’de karşılaştıkları zorlukların nedenleri olarak en çok özel eğitime yönelik farkındalığın oluşmaması ve ailenin çocuğunu kabullenmemesi yanıtlarını verdikleri görülmüştür. Bu soruyla ilgili katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır: K2: “*Özel eğitim hani çok fazla yaygın değil yeni yeni yaygınlaştığını düşünüyorum açıkçası... Evet yıllardır var ama üniversiteye ilk bölümü okurken ÖEÖP’yi çok fazla bilmiyordum yani...*”, K3: “*Ya aile ile şey konusunda sıkıntı yaşıyoruz ilk başta kabullenmeme. Tez canlılık çabukluk hani hocam özel eğitime geldi ama hani ikinci dönem kaynaştırma olsun. Hani hızlandırılm...*”

Tablo 15.

Karşılaşılabilecek zorluklarla ilgili çözüm önerileri (birinci görüşme)

Kişisel-mesleki	f
Deneyimi olan öğretmenlere danışmak	2
Deneyim sahibi olmak	2
Diğer	5
Öğrenci	
Çocuğu iyi tanımak	2
Öğrenciye pozitif yaklaşmak	1
Öğrencilerin önceki öğretmenleriyle görüşmek	1
İletişim-iş birliği	
Velilerle iletişim	1
Velilerle iş birliği	1
İletişim içerisinde olma	1
Diğer	
ÖEÖP’nin tanıtılması	1

Katılımcıların GBÖ karşılaşılabilecekleri zorlukların çözümü için en çok deneyim ve çocukları iyi tanımak yanıtlarını verdikleri görülmüştür. Bu soruyla ilgili katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır: K8: “*İşitme haricinde otizm zihin yetersizliği gibi gruplarla biraz daha staj imkanımızın şey staj diyorum öğretmenlik uygulaması imkanımızın daha uzun senelere yayılmış olması bizim için daha iyi olabilirdi...*”, K7: “*Uzun yıllardır çalışan öğretmen arkadaşlarım var onlarla sürekli irtibat halindeyim başladktan sonra da sürekli onların deneyimlerinden faydalanmayı sürekli onlarla görüş alışverişinde olmayı düşünüyorum...*”

Tablo 16.

Karşılaşılan zorluklarla ilgili çözüm önerileri (ikinci görüşme)

Aile	f
Aile eğitimlerinin düzenlenmesi	4
Ailenin çocuğunun durumunu kabullenmesi için desteklenmesi	1
Aile eğitimlerinde kalıcılığın sağlanması için takibin artırılması	1
Öğretmen	
Öğretmenlerin öğrencileri tenefüste yalnız bırakmaması	2
Branş öğretmeninin özel eğitim ile ilgili desteklenmesi	1
İdare	
İdare, öğretmen ve aile arasında iş birliğinin artırılması	2
İdarenin teşvik ve kontrol edilmesi	1
İdarenin ve Milli Eğitimde görevli yöneticilerin göreve yeni başlayan öğretmenlere yönelik tutumlar ile ilgili eğitim alması	1
İletişim	
İdare ve öğretmenler arasındaki sürekli ve şeffaf bir iletişimin şeffaf olması	2
Kaynaştırma-bütünleştirme	
Özel eğitim sınıflarının yaygınlaştırılması	1
Özel eğitim sınıflarının genel eğitim sınıflarıyla kaynaştırılması	1
Destek eğitim odasının düzenlenmesi	1
Okul-fiziki şartlar	
Genel eğitim okullarındaki özel eğitim sınıflarının fiziksel şartlarının iyileştirilmesi	1
Yeni okulların yapılması	1
Diğer	
Birinci kademeye önem verilmesi	1
Uygun ölçme araçlarıyla sürekli değerlendirme yapma	1

Katılımcıların GBS karşılaştıkları zorlukların çözümü için en çok aile eğitimlerinin düzenlenmesi ile idare, öğretmen ve aile arasında iş birliğinin artırılması yanıtlarını verdikleri görülmüştür. Bu soruyla ilgili katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır: K5: “*Aile seminerleri, aile eğitimleri bence artırılmalı...*” K3: “*Aile görüşmesi yapılabilir. Çocuklar için aile görüşmesi sık sık yapılmalı çocuğu gelip almalı. Servis bile olsa yani ara ara gelmeli sormalı...*”

Lisansa alınan derslerin güçlü ve zayıf yönleri

Katılımcıların her iki görüşmede de sorulan “Lisans eğitiminde alınan derslerin güçlü hissettirdiği noktalar” ve “Lisans eğitiminde alınan derslerin zayıf hissettirdiği noktalar” ile ilgili sorulara verdikleri yanıtlar Tablo 19, 20, 21 ve 22’de gösterilmiştir.

Tablo 17.

Lisansa alınan derslerin güçlü yönleri (birinci görüşme)

Dersler	f
Uygulamalı davranış analizi	3
Özel eğitimde matematik öğretimi	2
Yanlıssız öğretim yöntemleri	2
Diğer	10
Staj	
Öğretmenlik uygulaması I-II	2
Özel eğitim kurumlarında gözlem	1
Özel eğitimde okul ve kurum deneyimi	1
Gönüllü staj	1
Yetkinlik	
Problem davranışlarla baş etme	2
Sınıf yönetiminde kendine güven	1
Aile eğitim programları hazırlamış olmak	1
Diğer	7

Katılımcıların GBÖ lisansta alınan derslerin güçlü yönleri olarak en çok uygulamalı davranış analizi, özel eğitimde matematik öğretimi, yanılsız öğretim yöntemleri ve problem davranışlarla baş etme yanıtlarını verdikleri görülmüştür. Bu soruyla ilgili katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır: K6: “*UDA dersini aldığım için birazcık daha bir şeyler analizi yeteneğimin geliştiğini hissediyorum...*”, K9: “*Problem davranış çıktığında ne yapmam gerekiyor bunlar hakkında güçlü hissettiriyor...*” K8: “*Hazırladığımız etkinlikler uygulamalar vesaire olsun bunlar sayesinde çocuklara ne gibi etkinlikler hazırlayabileceğiniz ders akışını nasıl yönetebileceğini de biliyorum...*”

Tablo 18.

Lisansa alınan derslerin güçlü yönleri (ikinci görüşme)

Dersler	f
Uygulamalı davranış analizi	4
Yanlıssız öğretim yöntemleri	4
Özel eğitimde okuma-yazma öğretimi	3
Türk işaret dili	3
Zihin yetersizliğinde kavram öğretimi	2
Özel eğitimde matematik öğretimi	2
Zihin Yetersizliği ve Otizm Spektrum Bozukluğu	2
Diğer	3
Staj	
Uygulamalı dersler	1
Yetkinlik	
Akademik dersleri verebilme	1
BEP hazırlama	1
İşaret dilini bilme	1
Yöntem, teknik	1

Katılımcıların GBS lisansta alınan derslerin güçlü yönleri olarak en çok uygulamalı davranış analizi, yanlışsız öğretim yöntemleri, özel eğitimde okuma-yazma öğretimi ve Türk işaret dili yanıtlarını verdikleri görülmüştür. Bu soruyla ilgili katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır: K6: “UDA çok kullandım...”, K5: “Akademik becerileri kazandırırken okuma yazma öğretirken... hocalarımızın verdiği eğitimler bizi destekliyor...”

Tablo 19.

Lisansta alınan derslerin zayıf yönleri (birinci görüşme)

Dersler	f
İşitme ve görme yetersizliği	2
Braille Okuma ve Yazma	2
Diğer	7
Staj	
Öğretmenlik uygulaması I ve II	4
Özel eğitim kurumlarında gözlem	1
Özel eğitimde okul ve kurum deneyimi	1
Eksiklikler	
Sınıfların kalabalık olması	1
Derslerde uygulamaların olmaması	1
Seçmeli derslerin seçilememesi	1
Otizimde vaka incelemelerinin olmaması	1
Tek bir alan üzerinden seçmeli ders almak	1
Az deneyimli alanda öğrenci eğitecek olmak	1

Katılımcıların GBÖ lisansta alınan derslerin zayıf yönleri olarak en çok işitme ve görme yetersizliği, Braille okuma-yazma ve öğretmenlik uygulaması yanıtlarını verdikleri görülmüştür. Bu soruyla ilgili katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır: K1: “İşitme engelliler okuluna atanmadım ama mesela ben kendimi işitme engellilerde, Braille de çok yetersiz hissediyorum...”, K7: “Tek bir alan üzerine seçmeli dersleri aldığım hocalarım genelde o alanda uzman olduğu için o alana yönelme eğiliminde çok fazlaydı o da bunu da kendim için şu an bir nevi zayıflık olarak görünüyorum...”

Tablo 20.

Lisansta alınan derslerin zayıf yönleri (ikinci görüşme)

Dersler	f
Özel eğitimde oyun ve müzik	2
Özel eğitimde aile eğitimi	2
Diğer	9
Staj	
Uygulama Dersleri	1
Yetersizlik	
Zihin ve OSB'de yetersizlik	1
Çoklu engel konusunda yetersizlik	1
Materyal hazırlama / düzenleme	1
Derslerin uygulamalı olarak yapılmamış olması	1

Katılımcıların GBS lisansta alınan derslerin zayıf yönleri olarak en çok özel eğitimde oyun ve müzik ve özel eğitimde aile eğitimi yanıtlarını verdikleri görülmüştür. Bu soruyla ilgili katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır: K4: “Aile eğitimin daha çok üzerinde durulması gerektiğini düşünüyorum...”, K10: “Sınıflarımız kalabalık olduğu için biz uygulamalı olarak yapamıyorduk birçok şeyi...”, K2: “Pandemi döneminde dersler aldığım için keşke diyorum daha çok okula gitme imkânım olsaydı. Daha çok uygulamalı olarak olsaydım düşüncesindeyim...”

Lisans eğitiminde YÖK'ten, MEB'den ve üniversiteden beklentiler

Katılımcıların her iki görüşmede de sorulan “Tekrar lisans eğitimi almaları durumunda değiştirmek istedikleri doğrultusunda YÖK, MEB ve üniversiteden beklentileri” ile ilgili soruya verdikleri yanıtlar Tablo 23 ve 24'te gösterilmiştir.

Tablo 21.

Lisans eğitiminde YÖK'ten, MEB'den ve üniversiteden beklentiler (birinci görüşme)

YÖK'ten beklentiler	f
Beklentim yok	2
Tüm uygulama derslerinin alan mezunu hocaların olduğu okullarda yapılmasına yönelik kısıtlamanın olmaması	1
Kavram öğretimi, uygulamalı davranış analizi, yanlışsız öğretim yöntemi gibi derslerin iki veya üç döneme çıkarılması	1
Daha fazla vaka incelenmesi fırsatı sunması	1
Uygulamalı derslerin daha erken dönemde verilmesi	1
Uygulamalı derslerin arttırılması	1
ÖEÖP'ye baraj puanı konulmalı	1
Uygulamalı Davranış Analizi II dersi olmalı	1
Tüm alanların birleştirilmesinden kaynaklı uzmanlık kazanılamamasına yönelik düzenlemelerin yapılması	1
Diğer	5
MEB'den beklentiler	
Beklentim yok	3
Alan dışı öğretmen atamaları durdurulmalı	2
Öğretmenlere hizmet içi eğitimlerin verilmesi	2
Özel eğitim sınıflarının fiziksel şartlarını iyileştirmek	1
Özel eğitim sınıflarının görünürlüğünü arttırmak	1
Öğretmenlere kurum içinde (yemek gibi) imkanlar sunulmalı	1
İdarenin zorbalık yapması önlenmeli	1
YÖK'e ders önerisinde bulunması	1
Diğer	6
Üniversiteden beklentiler	
Üniversitelerin farklı kademelerdeki okullara staja göndermesi	5
Daha fazla seçmeli ders seçimi fırsatı sunması	3
Uygulamalara her hafta dersin hocasının da eşlik etmesi, öğrenciye model olması	1
Alan seçmeli derslerin uzmanlaşmaya yönelik planlanması	1
Stajların daha fazla olması	1
Sınıf mevcudunun az olması	1
Derslerin uygulamalı olması	1
Diğer	6

Katılımcıların GBÖ lisans eğitimiyle ilgili beklentiler sorusuna üniversitelerin farklı kademelerdeki okullara staja göndermesi, alan dışı öğretmen atamalarının durdurulması, uygulamalı derslerin arttırılması gibi yanıtları verdikleri görülmüştür. Bu soruyla ilgili katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır: K3: “Uygulamaya gittiğimiz okullarda sıkıntı olabiliyor dediğim gibi, okul öncesi öğretmen olabiliyor sınıfta hatta ben işletme mezunu bile olanı gördüm böyle problemler olabiliyor...”, K4: “Çok çocuğun Bir arada olabileceği kurumlarda staj yapıp daha pratik yapabilmek çünkü ne kadar çocuk görürsek o kadar bizim için fayda sağlayacaktır...”, K9: “Üniversiteler de seçmeli dersleri çalışacağımız alanlardan koymalı...”, K10: “Sınıf mevcudu daha az olabilirdi...”

Tablo 22.

Lisans eğitiminde YÖK'ten, MEB'den ve üniversiteden beklentiler (ikinci görüşme)

YÖK'ten beklentiler	f
Özel eğitimin eski sistemdeki gibi uzmanlıklara ayrılması	4
Staj yapılan gün sayısının arttırılması	2
Uygulama/staj derslerinin arttırılması	2
Stajların birinci sınıf itibarıyla başlaması	1
Uygulamalı davranış analizi dersinin iki döneme çıkarılması	1
Bazı alan derslerinin hem teori hem de uygulama saatleri olmalı	1
Özel eğitimde uzmanlık dalının seçilmesi	1
Uygulamalı derslerin işlenişinin netleştirilmesi	1
Bölüme alınan öğrencilerin ek bir değerlendirmeye tabi tutulmaları	1
Diğer	5

Tablo 22 devam ...

MEB'den beklentiler	
Beklentim yok	2
Okulların fiziksel şartlarının iyileştirilmesi	1
Alan dışı atama yapılmaması	1
Genel eğitim okullarındaki özel eğitim öğretmenlerinin sayısının artırılması	1
Genel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrencilere yönelik fiziksel alanların yapılması	1
Genel eğitim okullarında kaynaştırma ve bütünleştirme faaliyetlerinin artırılması	1
Okullara sağlık personeli istihdam edilmesi	1
Okullardaki materyallerin zenginleştirilmesi	1
İlçe bazlı uygulama okullarının artırılması	1
MEB okullarında staja giden öğrencilerinin okul toplantılarına katılmasına izin verilmesi	1
Ücretli öğretmen sayısının fazlalığı ile ilgili önlem alınması	1
Ücretli öğretmenlerin maaşlarının motive edici olmasını sağlama	1
Yönetmeliğe uygun hareket edilmeli	1
Okulların inşasında özel eğitim sınıflarının da planlanması	1
Diğer	6
Üniversiteden beklentiler	
Özel eğitim öğretmenleri ile lisans öğrencilerinin buluşturulması/seminer verilmesi	2
Sınıf mevcudunun azaltılması	2
Üniversitelerin özel eğitim uygulama okulları/araştırma merkezlerinin olması	2
Eğitim fakültesindeki tüm öğretmenlik programlarına özel eğitime yönelik farkındalık artırıcı etkinlikler yapılması	1
Üniversitelerin her bir staj dersi için farklı kademelerdeki okullarla anlaşması	1
Staj yapılan gün sayısı artırılmalı	1
Bazı alan derslerinin hem teori hem de uygulama saatleri olmalı	1
Kadro eksikliğinin tamamlanması	1
Seçmeli ders sayısının daha fazla olması	1
Diğer	8

Katılımcıların GBS lisans eğitimiyle ilgili YÖK'ten, MEB'den ve üniversiteden beklentiler sorusuna, özel eğitimin eski sistemdeki gibi uzmanlıklara ayrılması, staj derslerinin ve staj gün sayısının artırılması, üniversitelerin özel eğitim uygulama okullarının-araştırma merkezlerinin olması, özel eğitim öğretmenlerinin ve özel lisans öğrencilerinin buluşturulması-seminer yapılması gibi yanıtları verdikleri görülmüştür. Bu soruyla ilgili katılımcıların verdikleri yanıtlardan bazıları şunlardır: K2: “Herkes farklı bir dalda eğitim alsaydı daha faydalı olabileceğini düşünüyorum...”, K5: “Özel eğitim tek bir çatı altında ama en azından son sınıfta tıp gibi mesela hani ayrılabilir...”, K10: “Bölüme alınan öğrencilerin gerçekten değerlendirilmesi lazım hani daha böyle eğitim düzeyinin yüksek olması lazım diye düşünüyorum böylece herkesi almamaları gerekiyor diye düşünüyorum ya gerçekten çünkü dediğim gibi hani o meslekte hiç alakası olmayan insanlar vardı sınıfta...”, K9: “Üniversitedeki hocalarımın mesela hocam böyle okullarda bir gün geçirip bunu bize daha uygulamaya dönük aktarmasını isterdim YÖK'ün de bu imkanı üniversitedeki hocama sağlamasını isterdim...”

TARTIŞMA

ÖEÖP'den mezun olmuş öğretmenlerin MEB'e atanmadan önce ve MEB'e atanıp sahada çalışma tecrübesi edindikten sonra ÖEÖP'ye yönelik görüşlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada katılımcıların ÖEÖP'yi tercih etme amaçları olarak daha önceki deneyimler, ilgi duyma, özel gereksinimli bireylere destek olma, mesleğin yapılabileceğine olan inanç gibi içsel motivasyonla bağlantılı yanıtlarla birlikte atanmak isteme, üniversite sınavında alınan puanın iyi olması ve tesadüfi gibi dışsal motivasyonla bağlantılı yanıtların da verildiği görülmüştür. Araştırmanın bulguları ÖEÖP'ye yönelimin, akademik kariyer hedefleri gibi içsel motivasyonlar (Afat ve Çiçek, 2019; Öztürk ve ark., 2022) ile öğretmen açığının fazla olması, atanma umudu, iş güvencesi ve ekonomik nedenler gibi dışsal motivasyonlardan kaynaklandığını gösteren çalışmalarla benzerlik göstermektedir. Bunların yanında katılımcıların en az yarısının ikinci lisansı olması da dışsal motivasyonla bağlantılı bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Katılımcıların ÖEÖP'yi tercih etme aşamasında belirttikleri bu amaçlarda lisans eğitimi süresince meydana gelen değişiklikler ile ilgili özel gereksinimli bireylere destek olma, alana olan ilgide artma, alanda ilerleme isteği gibi olumlu bulguların yanında hayal kırıklığı ve yetersizlik hissi gibi bulgulara da ulaşılmıştır. GBS ise bu amaçlarda meydana gelen değişikliklerle ilgili doğru meslek tercihi,

mesleği yapma motivasyonunda artış, kaygının ortadan kalkması gibi olumlu görüşlerin yanında mesleği icra etme ve devam ettirme kaygıları gibi olumsuz görüşler de belirtilmiştir. Yapılan çalışmalardaki bulgularla (Ergül ve ark., 2013; Kizir ve Memişoğlu, 2017; Omak ve ark., 2022; Öztürk ve ark., 2022; Tanrıverdi-Kış ve ark., 2014) benzerlik gösteren hem olumlu hem de olumsuz bu bulgular, içsel ve dışsal motivasyonla mesleği seçme ve deneyimin olup olmaması ile bağlantılı olduğunu göstermektedir.

Yüzde seksen oranında ilk tercihine yerleşen katılımcılar, her iki görüşmede de daha verimli çalışmayı düşündükleri okul türleri sıralamasına benzer olarak atanma tercihlerinde de en çok özel eğitim meslek okulunu ardından sırayla özel eğitim uygulama okullarını (III. ve II. kademe) ve özel eğitim sınıflarını (ortaokul, ilkokul) tercih etmişlerdir. Belirtilen okul türlerinde daha verimli çalışmayı düşünme ve tercih etme nedenleri olarak en çok deneyim yanıtını vermişlerdir. Deneyim yanıtı veren katılımcıların çoğunluğunun staj yaptığı okul türlerini tercih ettikleri bulgusu katılımcıların tüm okul türlerinde bir staja tabi tutulmaları ve farklı okul türlerinde deneyim kazanmaları gerektiğini göstermektedir. Bu bulgu öğretmenlik uygulamasının süresinin arttırılması (Ergül ve ark., 2013), stajların daha fazla olması (Dedeoğlu ve ark., 2004), ÖEÖP adaylarının gönüllü öğretmenlik yapması (Öztürk ve ark., 2022) gibi deneyim ile ilgili bulgularla benzerlik göstermektedir. Mesleki deneyimin artması, yapabileceğine olan inancın yerleşmesi ve karşılaşılabilecek grubu tanıdıkça öğretmenlerin mesleki algıları da artmaktadır (Ergül ve ark., 2013). Bu görüşle bağlantılı olarak gönüllü olarak ÖGB'lerle bir araya gelen ve çocukları tanıdıkça hem kendilerine güvenlerinin arttığını hem de sürecin kolaylaştığını belirten öğretmen adayları deneyimin önemini ifade etmişlerdir (Öztürk ark., 2022). Bu doğrultuda lisans eğitiminde alınan IV. yarıyıldaki özel eğitim kurumlarında gözlem, VI. yarıyıldaki özel eğitimde okul ve kurum deneyimi, VII. ve VIII. yarıyıllardaki öğretmenlik uygulaması (Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı [EÖDB], 2018) derslerinde öğrencilerin farklı okul türlerinde staja gönderilmeleri, farklı tanı gruplarıyla, farklı kademedeki öğrencilerle bir araya gelmelerini sağlayarak daha çok deneyim kazanmalarını sağlayacaktır.

Katılımcıların GBÖ'de atamalarının olduğu okul türü ile ilgili mutlu olduklarını (%41), şaşırıldıklarını (%12) ve endişeli (%12) olduklarını; GBS'de ise doğru okul tercihi, orta-ağır düzeyde öğrencilerle çalışma fırsatı, geçmiş tecrübe, bütünleştirme/kaynaştırmaya yönelik amacı gerçekleştirme gibi olumlu görüşlerle birlikte zor bir okul olduğunu fark etme, idarenin özel eğitim ile ilgili bilgi yetersizliği, ailelerin beklentilerinin gerçekçi olmaması, büyük yaş çocuklarla çalışma endişesi, materyal eksikliği, okulun özel gereksinimli bireyler için tasarlanmamış olması, rampanın uygun olmaması, çalışma arkadaşı tarafından zorbalığa uğrama gibi olumsuz yanıtlar da verdikleri görülmüştür. Bu bulgular deneyim boyutunu (Aydın ve Şentürk, 2021; Karasu ve ark., 2014; Kizir ve Memişoğlu, 2017; Omak ve ark., 2022; Öztürk ve ark., 2022; Tanrıverdi-Kış, 2014); aile, idari ve materyal eksikliği boyutlarını (Karasu ve ark., 2014; Kilgore ve ark., 2003; Mastropieri, 2001; Sweigart ve Collins, 2017) barındıran bulgularla benzerlik göstermektedir.

Katılımcılar, GBÖ'de karşılaşılabilecekleri zorluklar ile ilgili en çok idare, veli, deneyimsizlik ve problem davranışları olan öğrencilerle karşılaşmak; karşılaşılabileceklerini belirttikleri bu zorlukların nedenleri olarak da en çok deneyimsizlik ve velilerin çocuklarına yeterli ilgiyi göstermemesi yanıtlarını vermişlerdir. GBS'de ise karşılaştıkları zorluklar ile ilgili velilerin gerçekçi olmayan beklentilerinin-taleplerinin olması, teori ile uygulamanın farklı olması, mesleki bilgi-becerilerin yeterli olmayışı, ders planı hazırlamanın kolay olmaması, farklı tanı gurubundaki öğrencilerin aynı sınıfta eğitim alması, okulun fiziksel şartlarının uygun olmaması, özel eğitim ile ilgili bilgisi olmayan ücretli öğretmenlerin olması, öğretmenler arasında işbirliğinin olmaması, idare tarafından zorbalık yapılması, materyal eksikliği; karşılaştıklarını belirttikleri bu zorlukların nedenleri olarak da özel eğitime yönelik farkındalığın oluşmaması, ailelerin çocuğunun durumunu kabullenmemesi, tecrübesizlik, aile eğitimlerinin yetersiz olması, idarenin tutumunun profesyonel olmaması, ücretli öğretmenlerin yeterince ilgilenmemesi, öğrencilerin yanlış okul türüne yerleştirilmesi ve kadronun sürekli değişmesi yanıtlarını vermişlerdir. Bu bulgular problem davranışlarla baş etmede yetersizlik (Karasu ve ark., 2014; Omak ve ark., 2022), ailelere ulaşmada zorluk, aileler tarafından desteklenmeme, ailenin işbirliğinden uzak olması (Avcıoğlu, 2011; Karasu ve ark., 2014) sınıf yönetiminde yetersizlik, deneyim eksikliği yaşadıkları tanı gruplarıyla çalışmakta zorlanma (Karasu ve ark., 2014), araç-gereç yetersizliği (Rock ve ark., 2016), öğrencilerin uygun okul türüne yerleştirilememesi, branş dışı atama, aile ile iletişim ve aile eğitiminde yetersizlik (Aydın ve Şentürk, 2021), uygulamanın yetersiz olması (Büyükalın-Filiz ve ark., 2018; Dedeoğlu ve ark., 2004; Ergül ve ark., 2013; Himmetoğlu ve ark., 2022; Ulay, 2018) gibi bulgularla benzerlik göstermektedir.

Katılımcılar GBÖ'de karşılaşılabileceklerini belirttikleri zorluklar ile ilgili çözüm önerileri olarak deneyimi olan öğretmenlere danışmak, deneyim sahibi olmak, kendini geliştirmek, öğrenciyi iyi tanımak, öğrencinin önceki öğretmenleriyle görüşmek, velilerle iletişim-iş birliği gibi yanıtları vermişlerdir. Katılımcıların GBS'de ise karşılaştıklarını belirttikleri zorluklar ile ilgili çözüm önerileri olarak en çok aile eğitimlerinin düzenlenmesi ve idare-öğretmen-aile işbirliğinin arttırılmasının üzerinde durdukları bunların

yanında birinci kademeye önem verilmesi, idare-öğretmen arasındaki iletişimin şeffaf olması, özel eğitim sınıflarının artırılması, özel eğitim sınıflarının genel eğitim sınıflarıyla kaynaştırılması, özel eğitim sınıflarının fiziksel şartlarının iyileştirilmesi ve yeni okulların yapılması gibi yanıtlar verdikleri görülmüştür. Bu bulgular, öğretmenlik uygulamasının süresinin arttırılması (Ergül ve ark., 2013), stajların daha fazla olması (Aydın & Şentürk, 2021; Dedeoğlu ve ark., 2004), seminerlerin uygulamalı olarak yapılması (Gözler ve Koç, 2021), ÖZEÖ'lerin bireyselleştirilmiş eğitim programları hazırlamada donanımlı olması (Öztürk ve Eratay, 2010), uygulamaların daha erken başlaması (Aydın ve Şentürk, 2021) gibi daha çok deneyim kavramıyla bağlantılı bulgularla benzerlik göstermektedir. Belirtilen bu sorunların çözümü için ÖZEÖ'lerin sınıf yönetimi (Gidalevich ve Shalev, 2022), iş birliği (Whitaker, 2003) ve teorik bilgiyi pratikte kullanmaya yardımcı olacak yardımcı kaynaklar (Sweigart ve Collins, 2017) gibi konularda desteklenmeleri gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca ÖEÖP'de II. ve IV. yarıyıllarda staj uygulamalarının olmaması (YÖK, 2023) nedeniyle bu yarıyıllarda da stajların konulması, ÖZEÖ adaylarının hem farklı okul türlerinde hem de farklı tanı grubundaki bireylerle bir araya gelme olasılığını arttıracak ve bunun da ÖZEÖ'lerinin hem mesleki hem de akademik olarak kendilerini yetersiz görmeleri (Ocak ve ark., 2023) sorununu çözmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Katılımcıların GBÖ'de lisansta alınan derslerin güçlü yönleri olarak uygulamalı davranış analizi, özel eğitimde matematik öğretimi, yanlışsız öğretim yöntemleri, problem davranışlarla baş etme; GBS'de ise uygulamalı davranış analizi, yanlışsız öğretim yöntemleri, özel eğitimde okuma-yazma öğretimi, Türk işaret dili, zihin yetersizliğinde kavram öğretimi, özel eğitimde matematik öğretimi gibi yanıtlarını daha çok verdikleri görülmüştür. Bu bulgular yapılan çalışmalarda ulaşılan uygulamalı davranış analizi, davranış değiştirme, BEP, kavram ve beceri öğretimi konularının faydasını çok gördüklerini belirtme (Karasu ve ark., 2014), BEP hazırlama, davranış değiştirme konularında kendilerini yeterli görme (Dedeoğlu ve ark., 2004) bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Katılımcıların GBÖ'de lisansta alınan derslerin zayıf yönleri olarak işitme-görme yetersizliği, Braille okuma-yazma, öğretmenlik uygulaması (I ve II), derslerde uygulamaların olmaması, sınıfların kalabalık olması, seçmeli derslerin seçilememesi, tek bir alan üzerinde seçmeli ders alma vb.; GBS'de ise özel eğitimde oyun-müzik, özel eğitimde aile eğitimi, uygulama dersleri, derslerin uygulamalı olarak yapılamaması, çoklu engel konusunda yetersizlik, zihin ve otizmde yetersizlik gibi yanıtları verdikleri görülmüştür. Ulaşılan bu bulgular, yapılan araştırmalarda yer alan uygulamaların daha fazla yapılması (Aydın ve Şentürk, 2021; Büyükalan-Filiz ve ark., 2018; Ergül ve ark., 2013; Gözler ve Koç, 2021; Karasu ve ark., 2014; Omak ve ark., 2022), davranış değiştirmede zorlanma (Karasu ve ark., 2014), okuma-yazma, matematik gibi derslerde kendini yetersiz görme (Dedeoğlu ve ark., 2004; Ergül ve ark., 2013), aile eğitimi konularında eksiklik (Aydın ve Şentürk, 2021) bulgularıyla örtüşmektedir.

Katılımcıların YÖK'ten beklentileri sorulduğunda, GBÖ'de uygulamalı derslerin hem daha erken dönemde verilmesi hem de sayısının artırılması, kavram öğretimi, yanlışsız öğretim yöntemleri ve uygulamalı davranış analizi derslerinin iki veya üç döneme çıkarılması, ÖEÖP için baraj puanı konulması, tüm alanların birleştirilmesinden kaynaklı uzmanlık kazanılamamasına yönelik düzenlemelerin yapılması; GBS'de özel eğitimin eski sistemdeki gibi uzmanlıklara ayrılması, staj yapılan gün sayısının arttırılması, staj derslerinin arttırılması, stajın birinci sınıf itibarıyla başlaması, uygulamalı davranış analizinin iki döneme çıkarılması, bölüme alınan öğrencilerin ek bir değerlendirmeye tabi tutulması, özel eğitimde uzmanlık alanının seçilebilmesi gibi beklentileri ifade etmişlerdir. Katılımcıların genel olarak özel eğitim ile ilgili lisans programlarının birleştirilmesi ile getirilen uzmanlaşma hakkına rağmen uzmanlaşmak istedikleri alanda uzmanlaşamadıklarını ifade ettikleri ve bu yönüyle özel eğitimle ilgili lisans programlarının birleştirilmesine yönelik olumsuz görüş belirttikleri görülmüştür. Cobb ve arkadaşları (1989) birden fazla yetersizlik türüne yönelik eğitim verilmesinin öğretmen adaylarının farklı yetersizliklere yönelik yetkinlik kazandırdığı düşüncesine karşılık olarak bunun öğretmen adaylarının kısmi bir yeterliliğe sahip olması gibi olumsuzlukları içerisinde barındırdığı da vurgulanmaktadır (Carri, 1985). Belirtilen bu düşünceler eğitim verildiğinde eksikliklerin olup olmamasıyla bağlantılı olduğu düşünülmekte ve nitelik ülkemizde lisans programlarının birleştirilmesinde en çok uzmanlaşma sorunu dile getirilmekte ve buna çözüm olarak da öğretim üyelerinin yetiştirilmesi gerektiği belirtilmektedir (Aydın ve Şentürk, 2021; Büyükalan-Filiz ve ark., 2018). Kapsayıcı eğitimin gerekliliğinin vurgulandığı (UNESCO, 1994; Fernandes, 2021) zamanımızda öğretmenlerin tüm öğrencilere destek sunabileceğine inanması gibi kapsayıcı öğretmen özelliklerine (EADSNE, 2012) özel eğitim öğretmenlerinin de sahip olması gerekliliği belirtilmiştir (Byrd ve Alexander, 2020). Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda ülkemizde kapsayıcı eğitimin dezavantajı olarak belirtilen öğretim üyesi yetersizliğinden kaynaklı istenilen alanda uzmanlaşmama gibi sıkıntılarının çözümüne dönük adımların atılması gerekmektedir.

Katılımcılar, MEB'den beklentileri sorulduğunda, GBÖ'de alan dışı öğretmen atamalarının durdurulması, stajda öğrencilere aktif rol verilmesi, özel eğitim sınıflarının fiziki şartlarının iyileştirilmesi,

özel eğitim sınıflarının görünürlüğünün artırılması, kaynaştırma ve bütünleştirmeye yönelik etkinliklerinin artırılması; GBS’de branş öğretmenlerine özel eğitim okuluna atamadan önce hizmet içi eğitim verilmesi, alan dışı atanmanın yapılmaması, genel eğitim okullarında özel gereksinimli öğrencilere yönelik fiziksel alanların yapılması ve kaynaştırma/bütünleştirme faaliyetlerinin artırılması, okullara sağlık personeli istihdamı yapılması, ilçe bazlı uygulama okullarının artırılması, staja giden öğrencilerinin okul toplantılarına katılmasına izin verilmesi, ücretli öğretmen sayısının fazlalığı ile ilgili önlem alınması, ücretli öğretmenlerin maaşlarının motive edici olmasını sağlama gibi beklentileri ifade etmişlerdir. Özellikle alan dışı öğretmen atamalarının olmamasını belirten katılımcıların bu görüşü, alan dışı öğretmen atamalarının ÖEÖP için tehlikelerden biri olarak görüldüğü görüş ile benzerlik göstermektedir (Özyürek, 2008).

Katılımcıların üniversiteden beklentileri sorulduğunda GBÖ’de farklı kademelerde staja göndermesi, alan seçmeli derslerin uzmanlaşmaya yönelik planlanması, daha fazla seçmeli ders seçimi fırsatı sunması, uzmanlık alanına göre seçmeli ders seçimi, sınıf mevcudunun az olması, derslerin uygulamalı olması, uygulamalara her hafta dersin hocasının da eşlik etmesi ve öğrenciye model olması; GBS’de ÖZEÖ ile lisans öğrencilerinin buluşturulması/seminer verilmesi, sınıf mevcudunun azaltılması, üniversitelerin özel eğitim uygulama okulları/araştırma merkezlerinin olması, üniversitelerin her bir staj dersi için farklı kademelerdeki okullarla anlaşması, staj yapılan gün sayısının artırılması, kadro eksikliğinin tamamlanması, seçmeli ders sayısının daha fazla olması, derslerin daha çok uygulamalı olması, üniversite hocalarının farklı okul türlerini deneyimlemeleri ve deneyimlerini aktarmaları gibi beklentilerini dile getirmişlerdir. Katılımcıların hem farklı tanı grubunda hem de farklı okul türlerinde deneyim kazanmak istedikleri ve bu ortamlarda başarılı olmaları ile ilgili olarak derslerin uygulamalı olarak yapılması (Aydın ve Şentürk, 2021; Dedeoğlu ve ark., 2004; Ergül ve ark., 2013; Gözler ve Koç, 2021; Omak ve ark., 2022) gerekliliği ortaya çıkmaktadır. Ama lisans eğitiminde sınıf mevcudunun fazla olduğunun belirtilmesi derslerin uygulamalı olarak yapılmasına bir engel teşkil etmektedir. Bu sorunun ortadan kaldırılması için kontenjanı fazla olan üniversitelerde sınıfların şubelere ayrılması ÖEÖP adaylarının daha deneyimli olarak mezun olmalarına katkı sağlayabilecektir.

Yapılan bu çalışmada (a) Sadece İstanbul’da yer alan üniversitelerden katılımcıya ulaşılması, (b) 2022-2023 eğitim-öğretim yılı gibi sınırlılıklar bulunmaktadır.

SONUÇ ve ÖNERİLER

ÖZEÖ’lerin ÖEÖP’den ne düzeyde yetkin ve yeterli hissederek mezun olduklarının, mevcut programlardan mezun olduktan sonra sahada ne tür sorunlar yaşadıklarının, bu sorunlara ilişkin üniversite, MEB ve YÖK gibi paydaşlardan ne tür beklentilerinin olduğunun tespit edilmesi sistemin iyileştirilebilir ve geliştirilebilir yönlerine ışık tutacağına düşünüldüğü bu çalışmada ÖZEP’nin hem içsel hem de dışsal motivasyonla seçildiği görülmüştür. ÖZEÖ’ler lisans eğitimi sırasında staj yaptıkları okul türlerini tercih etmişlerdir. İdarenin özel eğitimle ilgili bilgi yetersizliği, ailelerin beklentilerinin gerçekçi olmaması, materyal eksikliği, okulun ÖGB’ler için tasarlanmamış olması, teori ve uygulamanın farklı olması, özel eğitim ile ilgili bilgisi olmayan ücretli öğretmenlerin olması, öğretmenler arasında iş birliğinin olmaması gibi zorluklarla karşılaşmışlardır. Çözüm olarak da aile eğitimlerinin düzenlenmesi ve idare-öğretmen-aile iş birliğinin artırılmasının özel eğitim sınıflarının fiziksel şartlarının iyileştirilmesi gibi önerilerde bulunmuşlardır. ÖZÖE’ler tüm alanların birleştirilmesinden kaynaklı uzmanlık kazanılamamasına yönelik düzenlemelerin yapılması, staj yapılan gün sayısının artırılması, uygulama derslerinin artırılması gibi YÖK’ten; alan dışı öğretmen atamalarının durdurulması, özel eğitim sınıflarının fiziki şartlarının iyileştirilmesi, özel eğitim sınıflarının görünürlüğünün artırılması gibi MEB’den ve farklı kademelerde staja göndermesi, lisans sınıf mevcudunun az olması, kadro eksikliğinin tamamlanması gibi üniversiteden beklentilerini belirtmişlerdir.

Yapılan bu çalışmadan yola çıkılarak yapılabilecek olan farklı çalışmalar farklı şehirlerde yer alan üniversitelerdeki katılımcılarla planlanabilir. Farklı araştırma modelleri kullanılarak benzer çalışmalar daha fazla katılımcıyla gerçekleştirilebilir. Daha fazla katılımcıyla yapılabilecek çalışmalarda cinsiyet, ilk mezuniyet, ikinci mezuniyet, yaş gibi değişkenler göz önünde bulundurularak çalışmalar planlanabilir.

KAYNAKÇA

- Abdalla, M., Oliveira, L., Azevedo, C. ve Gonzalez, R. (2018). Quality in Qualitative Organizational Research: Types of Triangulation as a Methodological Alternative. *Administration: Teaching and Research [Administracao: Ensino e Pesquisa]*, 19, 66-98. <https://doi.org/10.13058/raep.2018.v19n1.578>
- Afat, N. ve Çiçek, Ş. (2019). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarındaki öğrencilerin profili ve alana yönelik görüşleri. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 1(1), 97-127. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/izujed/issue/42924/535627>
- Akçamete, G., Kayhan, N., İşcen-Karasu, F., Sardohan-Yıldırım, A. E. ve Şen, M. (2016). Professional ethical principles for special education teachers. *SDU International Journal of Educational Studies*, 3(1), 27-44. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sduijes/issue/20865/223879>
- Avcıoğlu, H. (2011). Zihin engelliler sınıf öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı (BEP) hazırlamaya ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Dergisi* 12(1), 39-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000156
- Aydın, G. ve Şentürk, Ş. (2021). Özel eğitim bölümü lisans programının birleştirilmesine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Primary Education*, 6(1), 36-50. <https://doi.org/10.52797/tujped.829099>
- Boe, E. E., deBettencourt, L. U., Dewey, J., Rosenberg, M., Sindelar, P. T., ve Leko, C. (2013). Variability in demand for special education teachers: Indicators, explanations, and impacts. *Exceptionality*, 21, 1-23. doi:10.1080/09362835.2013.771563
- Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T. ve Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation: exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, 76(3), 357-377. <https://doi.org/10.1177/001440291007600307>
- Büyükalın Filiz, S., Çelik Şahin, A., Tufan, S. ve Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının birleştirilmesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(3), 763-775. doi: 10.16986/HUJE.2018036496.
- Byrd, D. R. ve Alexander, M. (2020). Investigating special education teachers' knowledge and skills: Preparing general teacher preparation for professional development. *Journal of Pedagogical Research*, 4(2), 72-82. <https://doi.org/10.33902/JPR.2020059790>
- Carri L. (1985). Inservice teachers' assessed needs in behavioral disorders, mental retardation, and learning disabilities: are they similar? *Exceptional Children*, 51(5), 411-416. <https://doi.org/10.1177/001440298505100507>
- Cobb, H. B., Elliott, R. N., Powers, A. R. ve Voltz, D. (1989). Generic versus categorical special education teacher preparation. *Teacher Education and Special Education*, 12(1-2), 19-26. <https://doi.org/10.1177/088840648901200104>
- Creswell, J. W. (2020). *Educational research* (H. Ekşi, Çev.; 3. Baskı). Edam Yayınları. (Orijinal Çalışma 2002 yılında yayımlanmıştır).
- Dedeoğlu, S., Durali, S. ve Tanrıverdi, A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(01), 47-55. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000074
- Eğitim Öğretim Dairesi Başkanlığı (EÖDB). (2018). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programı*. Yükseköğretim Kurulu. Erişim adresi: https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Ozel_Egitim_Ogretmenligi_Lisans_Programi.pdf
- Ergül, C., Baydık, B. ve Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri (Educational Sciences: Theory & Practice)*. 13(1), 499-522.
- European Agency for Development in Special Needs Education (ESDSNE). (2012). *Profile of inclusive teachers*, Odense, Denmark: European Agency for Development in Special Needs Education. Erişim adresi: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Profile-of-Inclusive-Teachers.pdf>
- Fernandes, P. R. da S., Jardim, J., ve Lopes, M. C. de S. (2021). The soft skills of special education teachers: evidence from the literature. *Education Sciences*, 11(3), 125. <https://doi.org/10.3390/educsci11030125>
- Gidalevich, S., ve Shalev, M. (2022). Changing needs of special education preservice teachers in the practicum. *Australian Journal of Teacher Education*, 47(4), 21-37. <https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n4.2>

- Gözler, A. ve Koç, K. (2021). Türk eğitim sistemindeki uygulamalara yönelik öğretmen görüşleri. *Erciyes Journal of Education*, 5(1), 1-22. <https://doi.org/10.32433/eje.892606>
- Himmetoğlu, B., Shikhkamalova, V., ve Bayrak, C. (2022). Özel eğitim öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunların çözümünde okul yöneticilerinin rolü. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(3), 1597-1618. <https://doi.org/10.24315/tred.1003550>
- Karasu, N., Aykut, Ç. ve Yılmaz, B., (2014). Zihin engellilerin eğitimi anabilim dalı öğretmen yetiştirme programı üzerine öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi [Hacettepe University Journal of Education]*, 29(4), 129-142.
- Kauffman, J. M., Hallahan, D. P., Pullen, P. C., ve Badar, J. (2018). *Special education: What it is and why we need it*. Routledge.
- Kilgore, K., Griffin, C., Otis-Wilborn, A., ve Winn, J. (2003). The problems of beginning special education teachers: Exploring the contextual factors influencing their work. *Action in Teacher Education*, 25(1), 38-47. <https://doi.org/10.1080/01626620.2003.10463291>
- Kızır, M. ve Memişoğlu, S. P. (2017). Özel eğitim okulu yöneticilerinin özel eğitim mevzuatına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1994-2013. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.32772-363987>
- Mastropieri, M. A. (2001). Is the glass half full or half empty? Challenges encountered by first-year special education teachers. *The Journal of Special Education*, 35(2), 66-74. <https://doi.org/10.1177/002246690103500201>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. Erişim adresi: <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2022/'23*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Başkanlığı. <http://sgb.meb.gov.tr>
- Ocak, G., Adaloğlu, C., ve Yurtseven, R. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin öz yeterlilik algıları ile motivasyon düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kırklareli Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 39-70. <https://doi.org/10.47140/kusbder.1245023>
- Omak, S., Alpdoğan, Y. ve Sazak, E. (2022). Sınıfında OSB'li öğrenci bulunan özel eğitim öğretmenlerinin özel alan yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 152-171. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1030716>
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri*. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://terme.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_05/21132052_ogretmenlik_meslegi_genel_yeterlilikleri.pdf
- Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü. (2021). *Özel eğitim alanında destek eğitim verecek uzman öğretici yetiştirme kursu başvuruları* [Dilekçe]. T.C. Millî Eğitim Bakanlığı. Erişim adresi: https://ookgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/08161308_uzman-oYretici-yetistirme-kurs-basvurulari.pdf
- Öztürk, C. Ç. ve Eratay, E. (2010). Eğitim uygulama okuluna devam eden zihinsel engelli öğrencilerin öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programı hakkında görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi* (10), 145-159. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1499/18144>
- Öztürk, H., Şahin, V. ve Vuran, S. (2022). Özel gereksinimli çocuklarla ilk karşılaşma ve özel eğitim öğretmen adaylarının eğitimlik deneyimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(3), 595-612. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.865603>
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26112/275107>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods*. 4rd Ed. California: Sage Publication.
- Rock, M. L., Spooner, F., Nagro, S., Vasquez, E., Dunn, C., Leko, M., ve Jones, J. L. (2016). 21st Century Change Drivers. *Teacher Education and Special Education: The Journal of the Teacher Education Division of the Council for Exceptional Children*, 39(2), 98–120. doi:10.1177/0888406416640634
- Sweigart, C. A., ve Collins, L. W. (2017). Supporting the needs of beginning special education teachers and their students. *Teaching Exceptional Children*, 49(4), 209–212. <https://doi.org/10.1177/0040059917695264>
- Tanrıverdi Kış, A., Dolunay Sarıca, A. ve Gönül Akçamete, A. (2014). Eğitim fakülteleri öğretim elemanlarının öğretmen adaylarının mesleki gelişim gereksinimlerine yönelik görüşleri. *Başkent*

- Tyler, T. A., ve Brunner, C. C. (2014). The case for increasing workplace decision-making: Proposing a model for special educator attrition research. *Teacher Education and Special Education*, 37(4), 283-308. <https://doi.org/10.1177/0888414527118>
- Ulay, G. (2018). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programının zihin engelliler öğretmenliği yeterlikleri açısından incelenmesi: Sakarya ili örneği* (Tez No. 510716). [Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca, Spain: UNESCO. Erişim adresi: <https://eric.ed.gov/?id=ED377665>
- Whitaker, S. D. (2003). Needs of beginning special education teachers: Implications for teacher education. *Teacher Education and Special Education*, 26(2), 106-117. <https://doi.org/10.1177/088840640302600204>
- Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı, *Program isim değişikliği*. Sayı: 75850160104.01.02.01/843. Ankara.
- Yükseköğretim Kurulu. (2023, 13 Nisan). *Özel eğitim öğretmenliği programı bulunan tüm üniversiteler*. Yükseköğretim Kurulu Bilgi Daire Başkanlığı. Erişim adresi: <https://yokatlas.yok.gov.tr/lisans-bolum.php?b=20903>