

Professional Development Preferences and Needs of Vocational Education Teachers Working with Students with Autism Spectrum Disorder

Esra Orum Çattık^a  Turgut Bahçalı^b  Ayşe Tunç Paftalı^c 

^a Assistant Professor, Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Türkiye, eocattik@ogu.edu.tr

^b Assistant Professor, Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Türkiye, tbahcali@gmail.com

^c Assistant Professor, Eskişehir Osmangazi University, Eskişehir, Türkiye, aysetunc@ogu.edu.tr

ABSTRACT

This study aims to determine the professional development preferences and support needs of teachers involved in the vocational education of students with autism spectrum disorder (ASD). For this purpose, teachers working in special education vocational schools affiliated with the Ministry of National Education (MoNE), who teach vocational courses for students with ASD, were included in the study. This study, conducted to determine the professional development preferences and needs of vocational education teachers working with students with ASD, is descriptive research based on a quantitative paradigm. The findings showed that teachers needed support in their teaching processes in behavior management, communication, social skills teaching, individualization, adaptation, and material preparation. This shows that vocational education teachers have difficulties not only in transferring academic content but also in creating an effective learning environment in the classroom. It is evident that the needs of vocational education teachers vary. Since behavioral problems are frequently observed in students with ASD, teachers' ability to manage these problems effectively plays a critical role in terms of both maintaining order in the classroom and increasing students' social adaptation. To address the diverse support needs of vocational education teachers, in-service training programs can be designed as flexible and practical modules, offering solutions to the challenges they encounter in real classroom settings. Programs can be developed to enable experienced special education teachers to mentor novice or less experienced colleagues, aiming to enhance teachers' ability to cope with the challenges they face in the field.

Article Type
Research

Article Background

Received:

10.01.2025

Accepted:

04.03.2025

Keywords

Autism Spectrum
Disorder,
Professional
Development,
Vocational Education
Teachers.

To cite this article: Orum Çattık, E., Bahçalı, T., & Tunç Paftalı, A. (2025). Professional development preferences and needs of vocational education teachers working with students with autism spectrum disorder. *International Journal of Turkish Education Sciences*, 13 (1), 557-592. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1617622>

Corresponding Author: Esra Orum Çattık, e-mail: eocattik@ogu.edu.tr

Introduction

Autism spectrum disorder (ASD) is defined as a neurodevelopmental disorder that occurs in the first years of life and is characterized by limitations in social interaction and communication skills (American Psychiatry Association, 2013). The prevalence of ASD is increasing annually. In the United States, there has been a 14.6% increase in children diagnosed with ASD since 2000. Currently, according to the Centers for Disease Control and Prevention (CDC) 2022 report, one in every 36 children between the ages of 0 and 8 is diagnosed with ASD (CDC, 2022). Recent studies show that the majority of students with ASD face difficulties in finding a job (Solomon, 2020). Despite the significant impact of vocational training on the education system and the workforce, there is a reported inconsistency among students with ASD in gaining and maintaining employment after graduating from secondary education (Ashburner et al., 2024). Students with ASD require mandatory career preparation and ongoing vocational support once they graduate from secondary education (Heinze, 2019).

Research shows that when implemented correctly, vocational education impacts the employment and independence of students with ASD, improves the individual's quality of life, and provides the ability to adapt to society (Zhou et al., 2023). Current vocational education and training programs do not address the emotional, social, and behavioral limitations of students with ASD that would negatively affect their competence in the workplace, focusing primarily on the ability to perform job skills (Heinze, 2019; Steinbrenner et al., 2024). However, to ensure that students with ASD can find a job after graduation and are sustainably employed, comprehensive and high-quality vocational training programs must be implemented by experts with the necessary competencies in the schools where they receive education (Han, 2024).

Vocational education for students with ASD is offered in schools by the Ministry of National Education (MoNE). Students with ASD who are eligible to receive education within the scope of mainstreaming/integration practices receive education in general vocational education schools. In general vocational schools, vocational teachers who have graduated from the relevant field teach the courses. However, students with mild ASD who are eligible for education in a separate special education school receive education in special education vocational schools. Students with moderate and severe ASD receive vocational education at special education vocational school level III. In special education vocational schools, courses on vocational knowledge are delivered by teachers who are graduates of the relevant vocational field (MoNE, 2018).

Experts/teachers working in vocational education should help individuals understand their interests and abilities and help them set career goals. Vocational education teachers match students' skills, needs, experiences, and interests with available jobs and provide professional training in the vocational field they have identified for their students (Hendricks, 2010; Taylor et al., 2014). Vocational education consists of content that equips the individual with the practical skills necessary for employment and indirectly enhances independence and social participation (Muzite & Gasa, 2024). Vocational education offered to students with ASD should include an individualized and adapted systematic teaching process to address these individuals' limitations in communication, social interaction, and behavior. Vocational education provided in this context improves students' quality of life and positively affects the employment expectations of their environment (Campanaro et al., 2021). The success of vocational education depends not only on a quality vocational education

program but also on the competencies, experience, and perceptions of the teachers providing the education (Loeb & Gustavsson, 2018; Walsh et al., 2014). In providing vocational education to students with ASD, teachers' work experiences and perceptions of these individuals significantly affect the effectiveness of vocational education programs and the success of student outcomes (Jones, 2023). However, teachers often report difficulties in meeting the vocational education needs of these students due to insufficient knowledge, support, and resources related to teaching methods used in the field of special education (Schena et al., 2024).

The increasing prevalence of ASD in recent years highlights the need for effective vocational training programs that aim to increase the independence and employment rates of these individuals. However, quality vocational training programs are most effective when delivered by qualified personnel (Cordell, 2024). Research highlights significant barriers faced by educators working with students with ASD, such as inadequate training, lack of access to resources, and the challenges of developing individualized instructional strategies to meet the complex needs of these students (Koegel et al., 2020). However, in the context of professional education of students with ASD, few studies have investigated these teachers' needs and experiences and preferred professional development practices for their professional development (Anderson et al., 2018; Lee et al., 2024). Recent studies have emphasized the importance of professional development in improving teachers' ability to teach students with ASD (Bound, 2011; Byrd & Alexander, 2020). Determining the experiences of teachers providing vocational education to students with ASD is valuable in obtaining up-to-date data on issues such as creating qualified professional development programs, training qualified personnel to deliver these programs, and developing policies to support employment.

The literature on vocational education for students with ASD points to a gap in how teachers plan and implement the vocational education process for students with ASD and what kind of support they need during these practices. The current study aims to address this gap by examining the experiences of vocational education teachers during the vocational education processes they offer to students with ASD and to provide recommendations on how to provide a quality vocational education that will strengthen the job placement and sustainable employment of students with ASD. This study aims to identify the professional development preferences and support needs of teachers involved in the vocational education of students with ASD. For this purpose, the following questions were sought to be answered in the current study:

1. What are the demographic characteristics of vocational education teachers who educate students with ASD?
2. What are the professional development preferences of vocational education teachers who teach students with ASD?
3. What are the vocational education support needs of teachers who teach students with ASD?

Method

Research Design

This study, which was conducted to determine the professional development preferences and needs of vocational education teachers working with students with ASD, is descriptive research based on the quantitative paradigm. Descriptive research is a type of research that aims to reveal the existing situation

regarding an event or phenomenon (Creswell, 2012).

Participants

The study participants were teachers working with students with ASD in vocational education classes in official special education schools affiliated with the MoNE. This study group was formed by purposive sampling. Purposive sampling is thought to provide in-depth information about the situation under investigation and can support the research most (Creswell, 2014). For the current study, participants were selected by criterion sampling, a type of purposive sampling. This method establishes the specific characteristics important for the study as criteria (Merriam & Tisdell, 2015). Two criteria were determined to include the participants: (a) graduation from associate or bachelor's degree programs in vocational education and (b) experience in providing or offering vocational education to students with ASD in official special education schools affiliated with the MoNE. Eighty-eight teachers who met the listed criteria participated in the study. Demographic information of the participants is presented in Table 1.

Table 1

Demographic Data of Participants

Participants	%	f
Gender		
Female	%49.99	44
Male	%46.59	41
Unspecified	%3.40	3
Age		
20-29	%4.54	4
30-39	%37.49	33
40-49	%39.77	35
50+	%11.36	10
Unspecified	%6.81	6
Graduation Program		
Handicrafts technology teacher	%13.95	12
Computer and instructional technology	%9.30	8
Furniture decoration	%9.30	8
Printing	%6.97	6
Food and beverage services	%5.81	5
Hospitality and travel services	%5.81	5
Ceramics and glass arts	%4.65	4
Travel management and tourism guidance teaching	%3.48	3
Textile teacher	%3.48	3
Other	%37.12	32
Graduation year		
1-9 years ago	%32.81	21
10-19 years ago	%25	16
20-29 years ago	%42.18	27
Educational status		
Associate degree	%9.09	8
Bachelor's Degree	%81.81	72
Master's Degree	%9.09	8
Years of professional experience in teaching		
1-5 years	%15.58	12

6-10 years	%28.57	22
11-15 years	%11.68	9
16-20 years	%12.98	10
20+ years	%31.16	24
Duration of teaching experience with students with ASD		
1-5 years	%46.59	41
6-10 years	%31.81	28
11-15 years	%14.77	13
16-20 years	%5.68	5
20+ years	%1.13	1
Type of school currently employed in		
Vocational training school	%93.18	82
Special education practice school (3rd level)	%6.81	6
Did you take any courses related to Special Education during your associate's/undergraduate/graduate studies?		
Yes	%13.63	12
No	%86.36	76
Have you participated in any in-service training program related to special education?		
Yes	%46.59	41
No	%53.40	47
Are you certified in special education?		
Yes	%20.45	18
No	%72.72	64
Unknown	%6.81	6
If you have received a certificate related to special education, the institution where you received this certificate		
MoNE	%86.66	26
Private Institutions/Organizations	%9.99	3
University	%3.33	1

According to Table 1, 49.99% of the participants were female, 46.59% were male, and 3.40% did not specify their gender. Most participants (77.26%) were between 30 and 49. Regarding graduation, the highest rate belongs to Gazi University graduates (29.54%), while the other participants graduated from 30 universities. The most common program that the participants graduated from was handicraft technology teaching, which constituted 13.95% of the participants. According to the year of graduation, the largest group was those who graduated 20-29 years ago (42.18%). Most of the participants (81.81%) had a bachelor's degree. In terms of years of professional experience in teaching, most participants had 20 years or more experience (31.16%). Of those with teaching experience with students with ASD, 46.59% had between 1 and 5 years of experience. The majority (93.18%) work in vocational education schools. The rate of taking courses related to special education was 13.63%, the rate of participation in in-service training programs was 46.59%, and the rate of certificate holders was 20.45%. Most certificate holders (86.66%) received their certificate from MoNE.

Data Collection

The "Data Collection Form for Determining the Professional Development Preferences and Needs of Vocational Education Teachers Working with Students with ASD" was developed by the

researchers to collect the research data. A literature review was conducted to determine the methods and techniques offered to support the professional development of teachers working with students with ASD and the scientifically based practices used to educate students with ASD. The data collection form, which was created based on the literature review (e.g., Craft, 2000; Campanaro et al., 2021; Fleming et al., 2013; Fong et al., 2021; Hedley et al., 2017; Zhou et al., 2023), was sent to three experts who have doctoral degrees in special education and academic studies in vocational education for expert validity. After the expert opinion, necessary corrections were made, and the form was finalized. The data collection form consisted of two parts: (a) demographic information and (b) questions for determining vocational education teachers' professional development preferences and support needs. The form comprised a total of 38 questions, including five open-ended and 33 closed-ended. The first section aimed to gather information on the participants' demographic characteristics regarding gender, age, university attended, department and graduate year, educational degree, and professional experience. The second section included a question to determine the participants' preferences for professional development. In this question, the possible types of in-service training (e.g., coaching by an expert, guidance presentation, meeting with colleagues, collaborative learning, school projects involving development and sharing experiences/skills, etc.) that participants could attend to support their professional growth were listed, and they were expected to mark their preferences. Moreover, in this section, there were 21 5-point Likert-type questions designed to identify the support areas that participating teachers may need when working with students with ASD. Participants were expected to rate their level of need in the specified areas (e.g., assessment, writing instructional objectives, preparing individualized education plans, adaptation, coping with problem behaviors, teaching with discrete trials, skill analysis, and differential reinforcement) by selecting the appropriate option from the choices: "I always need," "I often need," "I am undecided," "I sometimes need," "I never need." Finally, there was an open-ended question for the participants to describe the teaching practices they aimed to acquire for professional development. The data collection form was transferred to the online platform (Google Forms), and the access link was shared through social media platforms. On average, completing the data collection form took 10-15 minutes. The research data were collected between February 15, 2024, and July 30, 2024.

Ethic

In order to conduct the study, ethics committee approval was obtained from Eskişehir Osmangazi University Social and Human Sciences Human Research Ethics Committee dated 07.02.2024 with meeting number 2024-03. Voluntary participation of the participants in the study was observed. Participants who clicked on the previously mentioned access link were greeted with a consent form before proceeding to the questions in the data collection form. This consent form included information about the purpose, content, and scope of the study, as well as a question about whether they agreed to participate voluntarily. Participants who approved the consent form answered the questions in the data collection form.

Data Analyses

The data collected from the participants in the study were analyzed descriptively. Findings were obtained through percentage and frequency calculations.

Findings

This section presents the findings related to the analysis of the data obtained at the end of the study. In the findings section, the researcher presents data on the types of in-service training programs that the participant vocational education teachers had previously participated in related to special education, their educational preferences, the support needs they required when working with students with ASD, and the teaching practices they aimed to acquire in order to develop themselves professionally while teaching students with ASD to gain vocational skills. Table 2 presents information on the type of in-service training program on special education that the participant teachers had previously attended.

Table 2

Types of In-Service Training Programs Previously Attended Related to Special Education

In-Service Training Program Type	%	f
Seminars, courses, etc., given in the school or in other settings for different periods.	%46.87	30
School projects involving meetings with colleagues, collaborative learning, development, and sharing experiences/skills	%18.75	12
Other	%10.93	7
Coaching, guidance presentation by the expert	%7.81	5
Individual studies, individual assessments, etc.	%6.25	4
Using distance learning tools (websites, e-mail groups, blogs, wikis, forums, etc.)	%1.56	1
If your answer is "Other."		
I received face-to-face and distance training from experts	%3.12	2
TUBITAK project	%1.56	1
Workshop	%1.56	1
Course on special education practices	%1.56	1

The participant teachers were asked to write the type of in-service training program they had previously participated in related to special education. 46.87% of the participants answered seminars, courses, etc., given in their schools or other settings for different periods. 18.75% selected meetings with colleagues, collaborative learning, school projects involving development, and sharing experiences/skills. 10.93% selected other, while 7.81% selected coaching, guidance, etc. provided by experts. 6.25% selected individual studies and evaluations, and 1.56% selected the use of distance learning tools (websites, e-mail groups, blogs, wikis, forums, etc.). Participants who selected "other" were asked to provide an explanation. 3.12% of the participants reported receiving face-to-face and online education from experts, 1.56% mentioned the TUBITAK project, 1.56% referred to workshops, and 1.56% indicated the special education practices course. Table 3 displays the type of training teachers would prefer if they were to participate in an in-service training program to support and enhance their work with students with ASD.

Table 3

The Preferred Type of Training for Participation in an In-Service Training Program to Support and Enhance Work with Students with ASD

In-Service Training Program Type	%	f
Coaching, guidance presentation by the expert	%65.90	58
School projects involving meetings with colleagues, collaborative learning, development, and sharing experiences/skills	%13.63	12
Seminars, courses, etc., given in the school or in other settings for different periods.	%11.36	10
Individual studies, individual assessments, etc.	%7.95	7
Using distance learning tools (websites, electronic mail groups, blogs, wikis, forums, etc.)	%1.13	1

When asked which type of training they would prefer if they had to participate in an in-service training program to support and improve their work with students with ASD, 65.90% of the participants selected coaching and guidance provided by an expert, while 13.63% selected meetings with colleagues, collaborative learning, school projects involving development and sharing experiences/skills. Further, 11.36% selected receiving seminars and courses in the school or elsewhere for different periods. 7.95% selected individual studies and assessments, while 1.13% selected using online learning tools (websites, e-mail groups, blogs, wikis, forums, etc.) Table 4 presents information about the support needs of the participant teachers in providing education to their students with ASD.

Table 4

Information on the Support Needs of Vocational Education Teachers in Providing Education to Students with ASD

Support requirement areas	Levels of support needs				
	Always %-f	Frequently %-f	Sometimes %-f	Very rarely %-f	Never %-f
Evaluation	32.95-29	21.59-19	32.95-29	11.36-10	1.13-1
Writing instructional objectives	29.88-26	28.73-25	32.18-28	6.89-6	2.29-2
Preparing an Individualized Education Plan	29.54-26	23.86-21	28.40-25	14.77-13	3.40-3
Making adaptations in the educational program	24.99-22	30.68-27	29.54-26	11.36-10	3.40-3
Making adaptations in education	26.13-23	32.95-29	23.86-21	15.90-14	1.13-1
Reducing/eliminating problem behaviors	38.37-33	30.23-26	19.76-17	10.46-9	1.16-1
Retention and generalization of vocational skills	34.09-30	32.95-29	22.72-20	9.09-8	1.13-1
Discrete trial teaching	40.22-35	25.88-22	22.98-20	10.34-9	1.14-1
Differential reinforcement	37.49-33	26.13-23	23.86-21	11.36-10	1.13-1
Skill analysis	45.45-40	20.45-18	20.45-18	10.22-9	3.40-3
Time delay instruction	33.33-29	33.33-29	21.83-19	8.04-7	3.44-3
Natural teaching practices	35.22-31	26.13-23	21.59-19	13.63-12	3.40-3
Direct instruction	31.81-28	26.13-23	22.72-20	14.77-13	4.54-4
Visual support systems	20.24-23	22.88-26	14.08-16	15.84-18	4.4-5
Cueing systems	20.24-23	19.36-22	18.48-21	14.96-17	4.4-5
Modeling	24.64-28	11.44-13	17.6-20	17.6-20	6.16-7
Reinforcement	17.4-20	16.53-19	16.53-19	20.88-24	4.35-5
Self-management practice	26.1-30	22.62-26	16.53-19	10.44-12	0-0
Technology-assisted instruction and intervention	26.4-30	17.6-20	19.36-22	11.44-13	2.64-3
Stopping/directing the reaction	32.68-38	16.34-19	18.92-22	5.16-6	0.86-1
Video model application	30.8-35	16.72-19	16.72-19	9.68-11	3.52-4

Participating teachers were asked to indicate their support needs while evaluating students with ASD. 32.95% of the participants reported that they always needed support, 21.95% often needed support, 32.95% sometimes needed support, 11.36% very rarely, and 1.13% never needed support. Regarding the writing instructional objectives, 29.88% of the teachers stated that they always needed support, 28.73% frequently needed support, 32.18% occasionally needed support, 6.89% rarely needed support, and 2.29% never needed support. In terms of preparing individualized education plans, 29.54% of the teachers indicated that they always needed support, 23.86% needed support frequently, 28.40% needed support occasionally, 14.77% very rarely, and 3.40% never needed support. Regarding the need for support in making adaptations in the education program of students with ASD, 24.99% of the teachers stated that they always needed support, 30.68% frequently needed support, 29.54% needed support occasionally, 11.36% needed support very rarely, and 3.40% never needed support.

When it comes to adapting teaching (e.g., teaching materials, methods, and strategies, etc.) for vocational skills for students with ASD, 26.13% of the teachers stated that they always needed support, 32.95% often needed support, 23.86% sometimes needed support, 15.90% rarely needed support, and 1.13% never needed support. Regarding support for reducing/eliminating the problem

behaviors in students with ASD, 38.37% of the teachers indicated that they always needed support, 30.23% support frequently, 19.76% needed support occasionally, 10.46% needed support very rarely, and 1.16% never needed support. As for support in the retention and generalization of vocational skills taught to students with ASD, 34.09% of the teachers noted that they always needed support, 32.95% needed support frequently, 22.72% needed support occasionally, 9.09 needed support very rarely, and 1.13% never needed support. In terms of the support in applying discrete trials, 40.22% of them reported that they always needed support, 25.88% needed support frequently, 22.98% needed support occasionally, 10.34% needed support very rarely, and 1.14% never needed support.

Regarding the need for support in providing differential reinforcement in the behavior management of students with ASD, 37.49% of the teachers stated that they always needed support, 26.13% needed support frequently, 23.86% needed support occasionally, 11.36% needed support very rarely, and 1.13% never needed support. In skill analysis for teaching vocational skills to students with ASD, 45.45% of the teachers indicated that they always needed support, 20.45% needed support frequently, 20.45% needed support occasionally, 10.22% needed support very rarely, and 3.40% never needed support. In terms of time delay instruction, 33.33% of the teachers stated that they always needed support, 33.33% needed support frequently, 21.83% needed support occasionally, 8.04% needed support very rarely, and 3.44% never needed support. As for naturalistic teaching practices, 35.22% of the teachers stated that they always needed support, 26.13% needed support frequently, 21.59% needed support occasionally, 13.63% needed support very rarely, and 3.40 never needed support.

Regarding the need for support in providing direct instruction while teaching vocational skills to students with ASD, 31.81% of the teachers stated that they always needed support, 26.13% needed support frequently, 22.72% needed support occasionally, 14.77% needed support very rarely, and 4.54% never needed support. In using visual support systems, 20.24% of the teachers reported that they always needed support, 22.88% needed support frequently, 14.08% needed support occasionally, 15.84% needed support very rarely, and 4.4% never needed support. For prompting systems, 20.24% of the teachers noted that they always needed support, 19.36% needed support frequently, 18.48% needed support occasionally, 14.96% needed support very rarely, and 4.4% never needed support. Regarding the need for support in modeling, 24.64% of the teachers stated that they always needed support, 11.44% needed support frequently, 17.6% needed support occasionally, 17.6% very rarely, and 6.16% never needed support.

As for the use of reinforcement, 17.4% of the teachers indicated that they always needed support, 16.53% needed support frequently, 16.53% needed support occasionally, 20.88% needed support very rarely, and 4.35% never needed support. In terms of using self-management practice, 26.1% of the teachers stated that they always needed support, 22.62% needed support frequently, 16.53% needed support occasionally, 10.44% needed support very rarely, and no one stated that they never needed support. Concerning the need for support in technology-assisted instruction and intervention, 26.4% stated that they always needed support, 17.6% needed support frequently, 19.36% needed support occasionally, 11.44% needed support very rarely, and 2.64% never needed support. Regarding the need for support in stopping/directing the reaction while teaching vocational skills to students with ASD, 32.68% of the teachers declared that they always needed support, 16.34% needed support frequently, 18.92% needed support occasionally, 5.16% needed support very rarely, and 0.86% never needed support. Regarding using a video model, 30.8% of the teachers stated that they always needed support, 16.72% needed support frequently, 16.72% needed

support occasionally, 9.68% needed support very rarely, and 3.52% never needed support. Table 5 shows the teaching practices that the participant teachers of the study aimed to acquire for their professional development while teaching students with ASD to develop vocational skills.

Table 5

Instructional Practices that Teachers Aim to Acquire When Providing Instruction to Students with ASD to Acquire Vocational Skills.

Teaching Practices	%	f
Teaching methods	%4.42	13
Vocational in-service training	%1.36	4
Practical training	%1.36	4
Material preparation	%0.68	2
Skill analysis	%0.68	2
Technology use	%0.68	2
Educational work	%0.34	1
Web 2.0 tools	%0.34	1
Individualisation	%0.34	1
Receiving education from doctors about the health characteristics of students	%0.34	1
Applied behaviour analysis	%0.34	1
Drawing programmes	%0.34	1
All applications	%0.34	1

The participant teachers were asked about the instructional practices they aim to acquire for their professional development while teaching students with ASD to develop vocational skills. The results revealed that 4.42% of participants emphasized the importance of teaching methods, 1.36% highlighted the need for vocational in-service training, 1.36% expressed interest in practical training, 0.68% mentioned material preparation, 0.68% referred to skill analysis, 0.68% indicated the use of technology, 0.34% pointed to the utilization of Web 2.0 tools, 0.34% suggested individualization, 0.34% expressed a desire to receive training from doctors regarding students' health characteristics, 0.34% noted the relevance of applied behavior analysis, 0.34% referred to drawing programs, and 0.34% indicated a need for training across all of these areas. Table 6 presents information on the areas in which participant teachers of the study require the most support when teaching students with ASD.

Table 6

Areas of Support Needed When Providing Instruction to Students with ASD

Areas of Support Needed	%	f
Behavior management	%24.99	12
Communication skills	%10.41	5
Special education teacher support	%8.33	4
Teaching social skills	%6.24	3
Teaching	%6.24	3
Individualization	%6.24	3
Material preparation	%6.24	3
Making adaptations	%4.16	2
About everything	%4.16	2
Classroom management	%4.16	2
Information	%4.16	2
In-service training	%2.08	1
Hands-on training	%2.08	1
Approach to the student	%2.08	1
Special education methods	%2.08	1
Innovations in technology and tools	%2.08	1
Providing motivation	%2.08	1
IEP preparation	%2.08	1

The participating teachers were asked what kind of support they needed the most when teaching students with ASD. The results revealed that 24.99% of the participants indicated a need for support in behavior management, 10.41% in communication skills, 8.33% in support from special education teachers, 6.24% in teaching social skills, 6.24% in instruction, 6.24% in individualization, 4.16% in making adaptations, 6.24% in material preparation, 4.16% in all areas, 4.16% in classroom management, 4.16% in knowledge, 2.08% in in-service training support, 2.08% in practical training, 2.08% in student approach, 2.08% in special education methods, 2.08% in innovations in technology and tools, 2.08% in motivation, and 2.08% in IEP preparation.

Discussion

This study aimed to determine the professional development preferences and needs of vocational education teachers working with students with ASD. The unique aspect of this study is that it is the first study in the national literature on the professional development preferences and support needs of vocational education teachers working with students with ASD. The findings obtained from this study are considered important and original, as they provide valuable insights that can guide the development of practices to support the professional development of vocational education teachers working with students with ASD in Turkey. In the following paragraphs, the findings obtained from the teachers are discussed based on the literature.

When the demographic characteristics of the teachers who participated in the study are analyzed, it is seen that the ratio of male and female participants is almost the same. The majority of the teachers (approximately 70%) are between the ages of 30 and 50. In addition, teachers graduated from 33 universities in Turkey and studied in 30 different programs, which is significant for the generalizability and reliability of the research findings.

When the type of in-service training programs that the teachers participating in the study had

previously participated in was examined, nearly half of the teachers (46%) stated that they had participated in seminars and courses given in or out of school for different periods. However, about 65% of the teachers who chose the type of in-service training program for providing education to their students with ASD preferred coaching offered by an expert. This was followed by meetings with colleagues and school projects involving collaborative learning, development, and sharing experiences/skills. This suggests that teachers may not have found the in-service training program(s) they previously participated in effective; thus, they preferred coaching processes. When the literature is examined, it is similar to the findings of studies on the professional development of teachers in general and special education (e.g., Biswas et al., 2022). When teachers are asked about their preferences, it is stated that the majority of them prefer coaching practices for their professional development (e.g., McElearney et al., 2019). Similarly, it is clear that one of the lowest rates of support teachers receive for their professional development is coaching processes offered by experts, which also explains teachers' higher need for coaching practices. Moreover, it also indicates an intense need for feedback in their teaching processes. The current study's findings align with the findings of previous studies (Scheeler et al., 2004; Schles & Robertson, 2019). Similarly, this finding is consistent with the national literature that special education teachers need qualified and practice-oriented professional development activities (Tekin-İftar et al., 2023).

Approximately 83% of the participant teachers stated that they needed to adapt their teaching while teaching vocational skills to students with ASD. Due to its advantages, such as individualizing teaching, supporting inclusive education policies, effectively implementing curricula, and enhancing student success, adapting instruction is considered an essential component in the education of students with ASD (Schipper et al., 2023). However, it is known that adaptation is not easy for an expert with limited training in the field of special education (Mason-Williams et al., 2015). At this point, supporting the professional development of vocational education teachers to meet their support needs for adaptation of instruction is one of the most functional ways (Hardy et al., 2019). While this finding also reveals the necessity of understanding inclusion, which has been emphasized frequently in recent years, in the vocational education process, it also underscores the difficulties teachers face in this process.

Approximately 90% of the participant teachers stated that they needed support in dealing with problem behaviors of students with ASD during their vocational training. Problem behaviors are one of the most common characteristics of students with ASD that complicate the teaching process and negatively affect interaction with other individuals (Lindor et al., 2019). The fact that teachers need such a high level of support in coping with problem behaviors can be explained by the fact that they did not receive adequate training on coping with problem behaviors during their undergraduate education. However, reducing these behaviors is important to increase teaching efficiency (Williams et al., 2018). In reducing problem behaviors, which requires a systematic and professional approach, professional support for vocational education teachers can make a significant difference in coping with problem behaviors (Companaro et al., 2021). This finding also shows that vocational education teachers are left alone in the vocational education of students with ASD and that support mechanisms are insufficient under current conditions. Therefore, the need for support should be transformed into an organized and sustainable structure within the education system, not just individual efforts (Walsh et al., 2014). Such an approach would increase the professional satisfaction of vocational education teachers and significantly improve the learning outcomes of students with ASD.

Similarly, 90% of the participant teachers stated they needed support ensuring retention and

generalization while teaching vocational skills to their students with ASD. It is stated that retention and generalization are critical for the sustainable employment of students with ASD, especially in teaching complex and sequential occupational skills (Gunning et al., 2019; Neely et al., 2016). The lack of these two learning stages will hinder the future use of vocational skills in work environments (Berg et al., 1997; Hanley-Maxwell et al., 1990). At this point, the lack of competence of vocational education teachers in using the methods, techniques, and strategies used in the field of special education in teaching vocational skills to students with ASD, the lack of sufficient opportunities to generalize the learned skills (such as limitations in practicing in out-of-class environments), the lack of knowledge of the factors that facilitate retention, and the limitations of expert support to be provided to vocational education teachers may cause vocational education teachers to have difficulties in this regard.

More than half of the participant teachers stated that they needed significant support in using various teaching methods, techniques, or strategies (such as teaching with discrete trials, naturalistic teaching methods, reinforcement, providing prompts, and skill analysis). As in other skill areas, it is recommended that many methods, techniques, and strategies be used effectively to acquire professional skills. The fact that teachers are not adequately equipped in this area may significantly affect the future employment rates of students with ASD. However, it can be considered understandable that vocational education teachers may not be familiar with how to use these applications in special education. At this point, teachers getting support from experts working in special education and working in coordination with special education teachers in schools can reduce these limitations. A qualified vocational education for students with ASD will facilitate their participation in independent living and support their personal development areas such as self-confidence and motivation. In addition, it can reduce prejudices against these students by increasing social awareness and inclusiveness regarding their employment (Hayward et al., 2019). In addition to the in-service training programs offered to vocational education teachers on the methods used in special education, mentoring and supervision can reduce the need for support in teaching methods. Among the study findings, teaching methods ranked first among the teaching practices vocational education teachers aim to acquire to improve themselves professionally while teaching students with ASD to gain vocational skills. This finding shows that vocational education teachers need intensive support to use effective teaching methods to teach vocational skills to students with ASD. Teaching vocational skills is too complex to be effectively achieved through the efforts of individual teachers alone (Lorenz et al., 2016). Therefore, supporting teachers, providing appropriate teaching materials, increasing expert support, and strengthening collaboration mechanisms are vital (Griffiths et al., 2016; Wei et al., 2015). Such holistic approaches will enable students with ASD to participate more successfully in work life and society.

When participating teachers were asked to rank their support needs, it was found that the most intensive support need was related to teaching methods, which was followed by in-service training, practical training, skill analysis, use of technology, and receiving information about student characteristics. When asked to rank their support needs in teaching processes, participant teachers stated they needed support in behavior management, communication, special education teacher support, social skills teaching, individualization, adaptation, and material preparation. This study reveals that teaching methods are the area where vocational education teachers need the most intensive support. This finding emphasizes the need for differentiated and individualized teaching methods in the education of students with ASD. The learning processes of students with ASD are complex and show individual differences; therefore, teachers need theoretical and practical support

to determine effective teaching strategies in the classroom. It is also emphasized in the literature that teachers working in special education experience limitations while preparing and implementing individualized education plans (IEPs). This situation reveals that vocational education teachers must be systematically supported to increase their professional competencies.

The need for in-service training and practical training ranked second, which may be attributed to the teachers' need for ongoing professional development. Especially in the field of special education, it is emphasized that it is essential to support theoretical knowledge with the capacity to produce practical solutions to the problems experienced in practice settings. The fact that traditional in-service training programs generally focus on the presentation of basic and one-way theoretical knowledge may cause the unique needs of teachers working in special education to be insufficiently met. Therefore, practical training programs for the education of students with ASD should be enriched by providing feedback through in-class applications and one-to-one counseling. Such programs may enable teachers to provide more effective solutions to the daily problems they experience during the education process.

The findings showed that teachers also needed support in their teaching processes in behavior management, communication, social skills teaching, individualization, adaptation, and material preparation. This suggests that vocational education teachers have difficulties conveying academic content and creating an effective learning environment in the classroom. Since behavioral problems are frequently seen in students with ASD, teachers' ability to manage these problems effectively plays a critical role in terms of both maintaining order in the classroom and increasing students' social adaptation. Support in behavior management can also positively affect teachers' professional motivation by reducing their stress levels. In addition, teachers' support needs for social skills teaching align with the findings of the study conducted by Acar et al. (2023). In the related study, the professional support needs of general and special education teachers working with students with developmental disabilities in teaching social skills to their students were revealed. Therefore, it is important to include social skills teaching in supporting the professional development of teachers who educate students with developmental disabilities.

The findings regarding the support needs of vocational education teachers showed that these teachers had similar needs to the subject teachers working in the field of special education. However, it is noteworthy that this group needs more intensive support in providing vocational skills to students with ASD. Vocational education is a process that enables individuals to acquire lifelong skills and supports social integration. Therefore, vocational education teachers need to be trained regarding the methods used in teaching vocational skills, workplace adaptations, and individualized work programs. Otherwise, the employment participation rates of students with ASD will remain low.

As a result, comprehensive training policies need to be developed for the areas where vocational education teachers need support. These policies must include elements to support teachers' psychological resilience and professional satisfaction as well as increase their knowledge and skill levels. Designing the frequency and content of training programs based on teachers' needs can enhance learning processes and improve students' academic and social achievement. Steps to be taken in this respect will ensure a structure that supports both teachers' professional competencies and students' active participation in social life.

Limitations

The current research is limited to the data obtained from vocational education teachers working with students with ASD in vocational education schools in various provinces in Turkey and the questions included in the questionnaire. Although the research planning process initially aimed to reach teachers working in schools across more provinces in Turkey, the findings obtained were limited due to voluntary participation. In addition, the study's methodological limitations include using only a descriptive survey, the inability to conduct in-depth interviews during the qualitative phase due to constraints, and the absence of an educational practice that addresses the identified needs.

Further Research

- In order to meet the needs of vocational education teachers in different areas of support, in-service training programs can be designed in the form of flexible and practical modules and offer solutions to the problems they face in real classroom situations.
- Programs can be developed that enable experienced special education teachers to mentor their novice or less experienced colleagues, aiming to increase teachers' ability to cope with the challenges they encounter in the field.
- Digital platforms and applications can be developed to facilitate IEP preparation and implementation processes and ease teachers' burden in individualization and adaptation.
- In the vocational education of students with ASD, collaborations with local businesses can be developed to provide hands-on training opportunities in real work environments. In this way, individuals can acquire vocational skills and increase their employability.
- Studies can be designed using control group experimental research, mixed method research, and single-subject research methods, with training programs prepared by considering the needs of vocational education teachers working with students with ASD.
- Action research studies can be planned for the practices that vocational education teachers working with students with ASD carry out with students in their workshops.

Ethics Committee Approval: The ethics committee approval of the study was unanimously granted in the 7th decision of Eskişehir Osmangazi University Social and Human Sciences Human Research Ethics Committee with meeting number 2024-03 dated 07.02.2024.

Author Contributions: The first author was involved in the collection of the data, the second author was involved in the generation of the findings of the study, and the third author was involved in the preparation of the ethics committee documents and the application process. All authors were involved in the reporting of the study. Author contribution rates in the study were 35%, 30%, 30%, respectively.

Conflict of Interest: The authors declare that there are no potential conflicts of interest.

Otizm Spektrum Bozukluğu olan Öğrencilerle Çalışan Meslek Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Tercih ve Gereksinimleri

Esra Orum Çattık^a  Turgut Bahçalı^b  Ayşe Tunç Paftalı^c 

^a Doktor Öğretim Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, eocattik@ogu.edu.tr

^b Doktor Öğretim Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, tbahcali@gmail.com

^c Doktor Öğretim Üyesi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir, Türkiye, aysetunc@ogu.edu.tr

ÖZET

Bu çalışma, Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) olan öğrencilerin meslek eğitiminde rol alan öğretmenlerin mesleki gelişim tercih ve destek gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaçla Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı özel eğitim meslek okullarında görev yapan OSB olan öğrencilerin meslek bilgisi derslerine giren öğretmenler araştırmaya dahil edilmiştir. OSB olan öğrencilerle çalışan meslek eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim tercih ve gereksinimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma nicel paradigmaya dayalı betimsel araştırmadır. Bulgular, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde davranış yönetimi, iletişim, sosyal beceri öğretimi, bireyselleştirme, uyarlama ve materyal hazırlama konularında desteğe gereksinim duyduklarını göstermiştir. Bu durum meslek eğitim öğretmenlerinin sadece akademik içeriği aktarma konusunda değil, aynı zamanda sınıf içinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturma konusunda da zorluk yaşadıklarını göstermektedir. Meslek dersi öğretmenlerinin gereksinimlerinin çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. OSB olan öğrencilerde davranış problemleri sıklıkla görüldüğü için öğretmenlerin bu problemleri etkili şekilde yönetebilmeleri hem sınıf içindeki düzeni sağlamak hem de öğrencilerin sosyal uyumunu artırmak açısından kritik bir rol oynamaktadır. Meslek eğitim öğretmenlerinin farklı destek alanlarındaki ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, modüller şeklinde sunulabilecek esnek, uygulamalı, gerçek sınıf durumlarında karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm yolları sunan hizmet içi eğitim programları tasarlanabilir. Deneyimli özel eğitim öğretmenlerinin, yeni veya daha az deneyimli meslektaşlarına mentorluk yapmasını sağlayan, öğretmenlerin sahada karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma becerilerini artırmayı hedefleyen programlar geliştirilebilir.

MAKALE BİLGİSİ

Makale Türü

Araştırma

Makale Geçmişi

Gönderim tarihi:

10.01.2025

Kabul tarihi:

04.03.2025

Anahtar Kelimeler

Otizm Spektrum Bozukluğu, Mesleki Gelişim, Meslek Eğitim Öğretmenleri.

Atıf Bilgisi: Orum Çattık, E., Bahçalı, T., ve Tunç Paftalı, A. (2025). Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilerle çalışan meslek eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim tercih ve gereksinimleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (1), 557-592. <https://doi.org/10.46778/goputeb.1617622>

Sorumlu yazar: Esra Orum Çattık, e-posta: eocattik@ogu.edu.tr

Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) yaşamın ilk yıllarında ortaya çıkan ve sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde sınırlılıklarla kendisini gösteren nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatry Association, 2013). OSB görülme oranı her geçen yıl artmaktadır. Amerika Birleşik Devletleri'nde 2000 yılından bu yana OSB tanısı konan çocuklarda %14,6'lık bir artış olmuştur ve şu anda ABD Hastalık Kontrol ve Korunma Merkezi 2022 raporuna göre (Centers for Disease Control and Prevention, [CDC]) 0-8 yaş aralığındaki her 36 çocuktan birine OSB tanısı konulmaktadır (CDC, 2022). Son yıllarda yapılan çalışmalar, OSB olan öğrencilerin büyük çoğunun iş bulmakta zorluklarla karşılaştığını göstermektedir (Solomon, 2020). Meslek eğitiminin, eğitim sistemi ve işgücü üzerindeki önemli etkilerine karşın, OSB olan öğrenciler arasında ortaöğretimden mezun olduktan sonra istihdam olma ve istihdamı sürdürme konusunda bir tutarsızlık olduğu rapor edilmektedir (Ashburner ve diğerleri, 2024). OSB olan öğrenciler, ortaöğretimden mezun olduklarında zorunlu kariyer hazırlığı ve sürekli mesleki desteğe gereksinim duymaktadır (Heinze, 2019).

Araştırmalar, doğru şekilde uygulandığında meslek eğitiminin OSB olan öğrencilerin istihdamı ve bağımsızlığı üzerinde etkili olduğunu, bireyin yaşam kalitesini artırdığını ve topluma uyum sağlama becerisi kazandırdığını göstermektedir (Zhou ve diğerleri, 2023). Mevcut meslek eğitimi ve öğretim programları, OSB olan öğrencilerin iş yerindeki yeterliliklerini olumsuz etkileyecek duygusal, sosyal ve davranışsal sınırlılıklarını ele almamakta, öncelikle iş becerilerini yerine getirme becerisine odaklanmaktadır (Heinze, 2019; Steinbrenner ve diğerleri, 2024). Ancak OSB olan öğrencilerin mezun olduktan sonra iş bulabilmelerini ve sürdürülebilir biçimde istihdam olmalarını sağlamak için eğitim aldıkları okullarda gerekli yeterliliklere sahip uzmanlar tarafından kapsamlı ve nitelikli bir meslek eğitimi programı uygulanmasına gereksinim vardır (Han, 2024).

OSB olan öğrenciler için meslek eğitimi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından okullarda sunulmaktadır. Durumları kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında eğitim almaya uygun olan OSB olan öğrenciler genel meslek eğitim okullarında eğitim almaktadır. Genel meslek eğitim okullarında ilgili alandan mezun olan meslek bilgisi öğretmenleri derslere girmektedir. Bununla birlikte durumları ayrı bir özel eğitim okulunda eğitim almaya uygun olan hafif düzey OSB olan öğrenciler özel eğitim meslek okulunda eğitim görmektedir. Orta ve ağır düzey OSB olan öğrenciler ise özel eğitim uygulama okulu III. kademedede meslek eğitimi görmektedir. Özel eğitim eğitim okullarında meslek bilgisi dersleri ilgili meslek alanının mezunu olan öğretmenler tarafından verilmektedir (MEB, 2018).

Meslek eğitimi alanında çalışan uzmanlar/öğretmenler bireylerin ilgi alanlarını, yeteneklerini anlamalarına ve kariyer hedefleri belirlemelerine yardımcı olmalıdır. Meslek eğitim öğretmenleri öğrencilerin becerilerini, gereksinimlerini, deneyimlerini ve ilgi alanlarını mevcut işlerle eşleştirirler ve öğrencileri için belirledikleri meslek alanına ilişkin profesyonel bir eğitim verirler (Hendricks, 2010; Taylor ve diğerleri, 2014). Meslek eğitimi bireyin istihdam olması için gerekli pratik becerilerle donatılmasını sağlayan, bağımsızlığını ve toplumsal katılımı dolaylı yoldan arttıran bir içerikten oluşmaktadır (Muzite ve Gasa, 2024). OSB olan öğrencilere sunulan meslek eğitiminin ise bu bireylerin iletişim, sosyal etkileşim ve davranış alanlarındaki sınırlılıkları da ele alarak bireyselleştirilmiş ve uyarlanmış sistematik bir öğretim sürecini içermesi gerekmektedir. Bu kapsamda sağlanan bir meslek eğitimi OSB olan öğrencilerin yaşam kalitelerini artırarak, yaşadıkları çevrenin onlara ilişkin istihdam beklentilerini olumlu yönde etkilemektedir (Campanaro

ve diğerleri, 2021). Meslek eğitiminin başarısı nitelikli bir meslek eğitim programının yanı sıra eğitimi sunan öğretmenlerin yeterliliklerine, deneyimlerine ve algılarına da bağlı olmaktadır (Loeb ve Gustavsson, 2018; Walsh ve diğerleri, 2014). OSB olan öğrencilere meslek eğitimin sunulmasında da öğretmenlerin bu bireylere ilişkin çalışma deneyimleri ve algıları, meslek eğitimi programlarının etkililiğini ve öğrenci çıktılarının başarısını önemli ölçüde etkilemektedir (Jones, 2023). Bununla birlikte, öğretmenler genellikle özel eğitim alanında kullanılan öğretim yöntemleriyle ilgili yetersiz bilgi, destek ve kaynaklar nedeniyle OSB olan öğrencilerin meslek eğitimlerine ilişkin gereksinimlerini karşılamakta zorluk yaşadıklarını ifade etmektedirler (Schena ve diğerleri, 2024).

OSB'nin son yıllarda artan yaygınlığı, bu bireylerin bağımsızlığını ve istihdam oranlarını artırmayı hedefleyen etkili meslek eğitim programlarına duyulan ihtiyacı ortaya koymaktadır. Bununla beraber nitelikli meslek eğitimi programları nitelikli personel tarafından sunulduğunda etkili olmaktadır (Cordell, 2024). Araştırmalar OSB olan öğrencilerle çalışan eğitimcilerin karşılaştığı yetersiz eğitim, kaynaklara erişim eksikliği ve bu öğrencilerin karmaşık ihtiyaçlarını karşılamak için bireyselleştirilmiş öğretimsel stratejiler geliştirmenin zorlukları gibi önemli engelleri vurgulamaktadır (Koegel ve diğerleri, 2020). Bununla birlikte OSB olan öğrencilerin meslek eğitimi bağlamında bu öğretmenlerin gereksinimleri, deneyimleri ve kendi mesleki gelişimlerine yönelik tercih ettikleri mesleki gelişim uygulamalarının neler olduğunu araştıran az sayıda çalışma bulunmaktadır (Anderson ve diğerleri, 2018; Lee ve diğerleri, 2024). Son yıllarda yapılan çalışmalar, öğretmenlerin OSB olan öğrencilere öğretim sunma becerilerini geliştirmede mesleki gelişimin önemini vurgulamaktadır (Bound, 2011; Byrd ve Alexander, 2020). OSB olan öğrencilere meslek eğitimi veren öğretmenlerin deneyimlerini belirlemenin nitelikli mesleki gelişim programlarının oluşturulması, bu programları sunacak nitelikli personel yetiştirilmesi ve istihdamı destekleyici politikaların geliştirilmesi gibi konularda güncel verilerin elde edilmesi bakımından değerli olduğu düşünülmektedir.

OSB olan öğrencilerin meslek eğitimine ilişkin alanyazın öğretmenlerin OSB olan öğrenciler için meslek eğitim sürecini nasıl planlayacakları, uygulayacaklarına ve bu uygulamalar sırasında ne tür desteklere gereksinimleri olduğuna ilişkin bir boşluğu işaret etmektedir. Mevcut araştırma, bu boşluğu ele alarak meslek eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere sundukları meslek eğitimi süreçleri sırasındaki deneyimlerini incelemeyi ve OSB olan öğrencilerin işe yerleşmelerini ve sürdürülebilir istihdamını güçlendirecek nitelikli bir meslek eğitimi nasıl sunacaklarına ilişkin öneriler sunmayı amaçlamaktadır. Bu çalışma, OSB olan öğrencilerin meslek eğitiminde rol alan öğretmenlerin kendi mesleki gelişim tercih ve destek gereksinimlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

Bu amaçla mevcut araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1.OSB olan öğrencilere eğitim sunan meslek eğitim öğretmenlerinin demografik özellikleri nelerdir?
- 2.OSB olan öğrencilere eğitim sunan meslek eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim tercihleri nelerdir?
3. OSB olan öğrencilere eğitim sunan meslek eğitim öğretmenlerinin mesleki eğitime ilişkin destek gereksinimleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma Deseni

OSB olan öğrencilerle çalışan meslek eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim tercih ve gereksinimlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma nicel paradigmaya dayalı betimsel araştırmadır. Betimsel araştırmalar bir olay ya da olguya ilişkin var olan durumun ortaya konduğu araştırmalardır (Creswell, 2012).

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları MEB'e bağlı resmi özel eğitim okullarında bulunan meslek eğitimi sınıflarında OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerdir. Bu çalışma grubu amaçlı örnekleme ile oluşturulmuştur. Amaçlı örnekleme araştırılan duruma ilişkin derinlemesine bilgi vereceği düşünülen, araştırmaya en çok destek sunabilecek örneklemedir (Creswell, 2014). Çalışmada amaçlı örnekleme türlerinden biri olan ölçüt örnekleme ile katılımcılar belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme ise çalışma için önemli olan özelliklerin ölçüt olarak belirlendiği örnekleme türüdür (Merriam ve Tisdell, 2015). Bu çalışmada katılımcıları dahil etmek için (a) meslek eğitimi alanında önlisans ya da lisans programlarından mezun olmak ve (b) MEB'e bağlı resmi özel eğitim okullarında OSB olan öğrencilere meslek eğitimi sunmuş ya da sunuyor olmak şeklinde iki ölçüt belirlenmiştir. Sıralanan ölçütleri karşılayan 88 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1

Katılımcı Öğretmenlere İlişkin Demografik Bilgiler

Katılımcılar	%	f
Cinsiyet		
Kadın	%49.99	44
Erkek	%46.59	41
Belirtilmemiş	%3.40	3
Yaş		
20-29	%4.54	4
30-39	%37.49	33
40-49	%39.77	35
50+	%11.36	10
Belirtilmemiş	%6.81	6
Mezun Olunan Program		
El sanatları teknoloji öğretmeni	%13.95	12
Bilgisayar ve öğretim teknolojileri	%9.30	8
Mobilya dekorasyon	%9.30	8
Matbaa	%6.97	6
Yiyecek içecek hizmetleri	%5.81	5
Konaklama ve seyahat hizmetleri	%5.81	5
Seramik ve cam sanatları	%4.65	4
Seyahat işletmeciliği ve turizm rehberliği öğretmenliği	%3.48	3
Tekstil öğretmeni	%3.48	3
Diğer	%37.12	32
Mezuniyet yılı		
1-9 yıl önce	%32.81	21
10-19 yıl önce	%25	16

20-29 yıl önce	%42.18	27
Öğrenim durumu		
Ön lisans	%9.09	8
Lisans	%81.81	72
Yüksek Lisans	%9.09	8
Öğretmenlikte Mesleki Deneyim Yılınız		
1-5 yıl	%15.58	12
6-10 yıl	%28.57	22
11-15 yıl	%11.68	9
16-20 yıl	%12.98	10
20+ yıl	%31.16	24
OSB olan Öğrencilerle Öğretmenlik Deneyimi Yılınız		
1-5 yıl	%46.59	41
6-10 yıl	%31.81	28
11-15 yıl	%14.77	13
16-20 yıl	%5.68	5
20+ yıl	%1.13	1
Şu anda Çalıştığınız Okul Türü		
Mesleki Eğitim Okulu	%93.18	82
Özel Eğitim Uygulama Okulu (3. Kademe)	%6.81	6
Önlisans/Lisans/Lisansüstü dönemde Özel Eğitim ile ilgili ders aldınız mı?		
Evet	%13.63	12
Hayır	%86.36	76
Özel eğitim ile ilgili herhangi bir hizmet-içi eğitim programına katıldınız mı?		
Evet	%46.59	41
Hayır	%53.40	47
Özel eğitim ile ilgili aldığınız sertifika var mı?		
Evet	%20.45	18
Hayır	%72.72	64
Bilinmiyor	%6.81	6
Özel eğitim ile ilgili sertifika aldıysanız, bu sertifikayı aldığınız kurum		
Milli Eğitim Bakanlığı	%86.66	26
Özel Kurum/Kuruluşlar	%9.99	3
Üniversite	%3.33	1

Tablo 1'e göre katılımcıların %49.99'u kadın, %46.59'u erkek olup, %3.40'ı cinsiyet bilgisini belirtmemiştir. Katılımcıların büyük bir kısmı (%77.26) 30-49 yaş aralığındadır. Mezun oldukları üniversiteler açısından, en yüksek oran Gazi Üniversitesi mezunlarına aittir (%29.54), diğer katılımcılar ise 30 farklı üniversiteden mezundur. Mezun olunan programlar içinde en yaygın olanı el sanatları teknolojisi öğretmenliği olup, katılımcıların %13.95'ini oluşturmaktadır. Mezuniyet yılına göre, en büyük grup 20-29 yıl önce mezun olanlardan oluşmaktadır (%42.18). Katılımcıların çoğu (%81.81) lisans mezunudur. Öğretmenlikteki mesleki deneyim süresi açısından en fazla katılımcı 20 yıl ve üzeri deneyime sahiptir (%31.16). OSB olan öğrencilerle öğretmenlik deneyimi olanların %46.59'u 1-5 yıl arasında deneyime sahiptir. Büyük çoğunluğu (%93.18) mesleki eğitim okulunda çalışmaktadır. Özel eğitim ile ilgili ders alma oranı %13.63, hizmet içi eğitim programına katılım oranı %46.59, sertifika sahibi olanların oranı ise %20.45'tir. Sertifika sahiplerinin büyük bir kısmı (%86.66) bu sertifikayı MEB'den almıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplamak üzere "OSB Olan Öğrencilerle Çalışan Meslek Eğitim Öğretmenlerinin Mesleki Gelişim Tercih ve Gereksinimlerinin Belirlenmesi Veri Toplama Formu"

araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Veri toplama formunda yer alan OSB olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek üzere sunulan yöntem ve teknikler ile OSB olan öğrencilerin eğitiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamaları belirlemek üzere alan yazın taraması yapılmıştır. Alan yazın taramasına dayalı olarak (örn; Craft, 2000; Campanaro ve diğerleri, 2021; Fleming ve diğerleri, 2013; Fong ve diğerleri, 2021; Hedley ve diğerleri, 2017; Zhou ve diğerleri, 2023) oluşturulan veri toplama formu uzman geçerliği için özel eğitim alanında doktora derecesine sahip ve meslek eğitimi konusunda akademik çalışmaları olan üç uzmana gönderilmiştir. Uzman görüşü ardından gerekli düzeltmeler yapılmış ve forma son hali verilmiştir. Veri toplama formu (a) demografik bilgi ve (b) meslek eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim tercih ve destek gereksinimlerinin belirlenmesine yönelik soruların yer aldığı iki bölümden oluşmaktadır. Formda toplam 38 soru bulunmaktadır. Sorulardan beş tanesi açık uçlu soru olup kalan 33 soru kapalı uçlu sorulardan oluşmaktadır. Birinci bölümde katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin bilgi elde etmek amacıyla cinsiyet, yaş, mezun olunan üniversite, bölüm ve yıl, eğitim derecesi, mesleki deneyime yönelik sorular yer almaktadır. İkinci bölümde ise ilk olarak katılımcıların mesleki gelişim tercihini belirlemek üzere bir soru bulunmaktadır. Bu soruda katılımcıların mesleki gelişimlerini desteklemek üzere katılabilecekleri olası hizmet-içi eğitim türleri (örn; uzman tarafından sunulan koçluk, kılavuzluk sunumu, meslektaşlarla toplantı yapma, işbirliğine dayalı öğrenme, gelişim ve deneyim/becerileri paylaşmayı kapsayan okul projeleri vb.) sıralanmış ve katılımcılardan tercihlerini işaretlemeleri beklenmiştir. Ardından bu bölümde katılımcı öğretmenlerin OSB olan öğrenciler ile çalışırken ihtiyaç duyabilecekleri destek alanlarını belirlemek üzere 5'li likert tipi 21 adet soru bulunmaktadır. Katılımcıların belirtilen alanlarda (örn; değerlendirme, öğretimsel amaç yazma, bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlama, uyarlama, problem davranışlarla baş etme, ayrık denemelerle öğretim, beceri analizi yapma, ayrımlı pekiştirme vb.) duydukları gereksinim düzeylerini "Her zaman gereksinim duyarım", "Sıkça gereksinim duyarım", "Kararsızım", "Ara sıra gereksinim duyarım", "Hiçbir zaman gereksinim duymam" seçeneklerinden uygun olanı işaretleyerek derecelemeleri beklenmiştir. Bu bölümde son olarak katılımcıların kendilerini mesleki olarak geliştirmek üzere kazanmayı hedefledikleri öğretim uygulamalarını yazmaları için açık uçlu bir soru yer almaktadır. Veri toplama formu çevrimiçi platforma (Google Forms) aktarılmış ve oluşturulan erişim linki sosyal medya platformları aracılığıyla paylaşılmıştır. Veri toplama formunu doldurmak ortalama olarak 10-15 dakika sürmektedir. Araştırma verileri 15 Şubat 2024- 30 Temmuz 2024 tarihleri aralığında toplanmıştır.

Etik

Çalışmanın yürütülebilmesi için Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 07.02.2024 tarihli 2024-03 toplantı numaralı etik kurul onayı alınmıştır. Katılımcıların çalışmaya gönüllü katılımı gözetilmiştir. Daha önce belirtilen erişim linkine tıklayan katılımcıları veri toplama formunda yer alan sorulara erişimlerinden önce bir onam formu karşılamaktadır. Bu onam formunda çalışmanın amaç, içerik ve kapsamı ile ilgili bir bilgilendirme ve gönüllü katılım göstermeyi kabul edip etmediklerine ilişkin bir soru bulunmaktadır. Onam formunu onaylayan katılımcılar veri toplama formundaki soruları yanıtlamışlardır.

Verilerin Analizi

Çalışmada katılımcılardan toplanan veriler betimsel olarak analiz edilmiştir. Yüzde ve frekans hesaplamaları yapılarak bulgular elde edilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sonunda elde edilen verilerin analizine ilişkin bulgular yer almaktadır. Bulgular bölümünde araştırmacının katılımcı meslek eğitim öğretmenlerinin, daha önce özel eğitim ile ilgili katılmış oldukları hizmet-içi eğitim programı türleri, eğitim tercihleri, OSB olan öğrencilerle çalışırken ihtiyaç duydukları destek gereksinimi ve OSB olan öğrencilere meslek becerileri kazandırmak üzere öğretim sunarken kendilerini mesleki olarak geliştirmek üzere kazanmayı hedeflediği öğretim uygulamalarına ilişkin veriler yer almaktadır. Tablo 2’de araştırmanın katılımcı öğretmenlerinin daha önce özel eğitim ile ilgili katılmış oldukları hizmet-içi eğitim programının türüne ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2

Daha Önce Özel Eğitim İle İlgili Katılmış Olunan Hizmet-İçi Eğitim Programının Türü

Hizmet-İçi Eğitim Programı Türü	%	f
Farklı sürelerde okul içinde ve/veya dışında verilen seminer, kurs vb.	%46.87	30
Meslektaşlarla toplantı yapma, işbirliğine dayalı öğrenme, gelişim ve deneyim/becerileri paylaşmayı kapsayan okul projeleri	%18.75	12
Diğer	%10.93	7
Uzman tarafından sunulan koçluk, kılavuzluk sunumu	%7.81	5
Bireysel çalışmalar, bireysel değerlendirmeler vb.	%6.25	4
Uzaktan öğrenme araçlarını kullanma (web siteleri, elektronik posta grubu, bloglar, wikiler, forumlar vb.)	%1.56	1
Yanıtınız "Diğer" ise		
Uzmanlar tarafından yüz yüze ve uzaktan eğitim aldım	%3.12	2
TÜBİTAK projesi	%1.56	1
Çalıştay	%1.56	1
Özel eğitim uygulamaları kursu	%1.56	1

Araştırmanın katılımcı öğretmenlerinden daha önce özel eğitim ile ilgili katılmış oldukları hizmet-içi eğitim programının türünü yazmaları istenmiştir. Katılımcıların %46.87’si farklı sürelerde okul içinde ve/veya dışında verilen seminer, kurs vb., %18.75’i meslektaşlarla toplantı yapma, işbirliğine dayalı öğrenme, gelişim ve deneyim/becerileri paylaşmayı kapsayan okul projeleri, %10.93’ü diğer, %7.81’i uzman tarafından sunulan koçluk, kılavuzluk sunumu, %6.25’i bireysel çalışmalar, bireysel değerlendirmeler vb., %1.56’sı uzaktan öğrenme araçlarını kullanma (web siteleri, elektronik posta grubu, bloglar, wikiler, forumlar vb.) cevabını vermişlerdir. Yanıtı diğer seçeneği olan katılımcılardan açıklama yazmaları istenmiştir. Katılımcıların %3.12’si uzmanlar tarafından yüz yüze ve uzaktan eğitim aldığı, %1.56’sı TÜBİTAK projesi, %1.56’sı çalıştay ve %1.56’sı özel eğitim uygulamaları kursu cevabını vermişlerdir. Tablo 3’te araştırmanın katılımcı öğretmenlerinin OSB olan öğrenciler ile çalışmalarını desteklemeye ve geliştirmeye yönelik bir hizmet-içi eğitim programına katılmak durumunda olsalar tercih edecekleri eğitim türü bilgileri yer almaktadır.

Tablo 3

OSB Olan Öğrenciler İle Çalışmaları Desteklemeye ve Geliştirmeye Yönelik Bir Hizmet-İçi Eğitim Programına Katılmak Durumunda Olunsa Tercih Edilen Eğitim Türü

Hizmet-İçi Eğitim Programı Türü	%	f
Uzman tarafından sunulan koçluk, kılavuzluk sunumu	%65.90	58
Meslektaşlarla toplantı yapma, işbirliğine dayalı öğrenme, gelişim ve deneyim/becerileri paylaşmayı kapsayan okul projeleri	%13.63	12
Farklı sürelerde okul içinde ve/veya dışında verilen seminer, kurs vb.	%11.36	10
Bireysel çalışmalar, bireysel değerlendirmeler vb.	%7.95	7
Uzaktan öğrenme araçlarını kullanma (web siteleri, elektronik posta grubu, bloglar, wikiler, forumlar vb.)	%1.13	1

Araştırmada OSB olan öğrencileriniz ile çalışmalarınızı desteklemeye ve geliştirmeye yönelik bir hizmet-içi eğitim programına katılmak durumunda olsanız hangi eğitim türünü tercih edersiniz sorusuna katılımcıların %65.90'ı uzman tarafından sunulan koçluk, kılavuzluk sunumu, %13.63'ü meslektaşlarla toplantı yapma, işbirliğine dayalı öğrenme, gelişim ve deneyim/becerileri paylaşmayı kapsayan okul projeleri, %11.36'sı farklı sürelerde okul içinde ve/veya dışında verilen seminer, kurs vb., %7.95'i bireysel çalışmalar, bireysel değerlendirmeler vb. ve %1.13'ü uzaktan öğrenme araçlarını kullanma (web siteleri, elektronik posta grubu, bloglar, wikiler, forumlar vb.) cevabını vermişlerdir. Tablo 4'te araştırmanın katılımcı öğretmenlerinin OSB olan öğrencilerine eğitim sunmada ihtiyaç duydukları destek gereksinimine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 4.

Meslek Eğitim Öğretmenlerinin OSB Olan Öğrencilerine Eğitim Sunmada İhtiyaç Duyduğu Destek Gereksinimlerine İlişkin Bilgiler

Destek gereksinim alanları	Destek gereksinim düzeyleri				
	Her zaman %-f	Sıkça %-f	Ara sıra %-f	Çok nadiren %-f	Hiçbir zaman %-f
Değerlendirme yapma	32.95-29	21.59-19	32.95-29	11.36-10	1.13-1
Öğretimsel amaç yazma	29.88-26	28.73-25	32.18-28	6.89-6	2.29-2
Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı hazırlama	29.54-26	23.86-21	28.40-25	14.77-13	3.40-3
Eğitim programında uyarlama yapma	24.99-22	30.68-27	29.54-26	11.36-10	3.40-3
Eğitimde uyarlama yapma	26.13-23	32.95-29	23.86-21	15.90-14	1.13-1
Problem davranışları azaltma/ortadan kaldırma	38.37-33	30.23-26	19.76-17	10.46-9	1.16-1
Meslek becerilerinin kalıcılık ve genellenmesi	34.09-30	32.95-29	22.72-20	9.09-8	1.13-1
Ayrık denemelerle öğretim	40.22-35	25.88-22	22.98-20	10.34-9	1.14-1
Ayrımlı pekiştirme	37.49-33	26.13-23	23.86-21	11.36-10	1.13-1
Beceri analizi	45.45-40	20.45-18	20.45-18	10.22-9	3.40-3
Bekleme süreli öğretim	33.33-29	33.33-29	21.83-19	8.04-7	3.44-3
Doğal öğretim uygulamaları	35.22-31	26.13-23	21.59-19	13.63-12	3.40-3
Doğrudan öğretim	31.81-28	26.13-23	22.72-20	14.77-13	4.54-4
Görsel destek sistemleri	20.24-23	22.88-26	14.08-16	15.84-18	4.4-5
İpucu sistemleri	20.24-23	19.36-22	18.48-21	14.96-17	4.4-5
Model olma	24.64-28	11.44-13	17.6-20	17.6-20	6.16-7
Pekiştirme	17.4-20	16.53-19	16.53-19	20.88-24	4.35-5
Kendini yönetme uygulaması	26.1-30	22.62-26	16.53-19	10.44-12	0-0
Teknoloji destekli öğretim ve müdahale	26.4-30	17.6-20	19.36-22	11.44-13	2.64-3
Tepkiyi durdurma/yönlendirme	32.68-38	16.34-19	18.92-22	5.16-6	0.86-1
Video model uygulaması	30.8-35	16.72-19	16.72-19	9.68-11	3.52-4

Araştırmanın katılımcı öğretmenlerinden OSB olan öğrencileri değerlendirirken duydukları destek gereksinimlerini belirtmeleri istenmiştir. Katılımcıların %32.95'i her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %21.95'i sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %32.95'i ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %11.36'sı çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve %1.13'ü hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. Öğretimsel amaç yazma konusunda öğretmenlerin %29.88'i her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %28.73'ü sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %32.18'i ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %6.89'u çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve %2.29'u hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. Bireyselleştirilmiş eğitim planı hazırlamada destek gereksinimi konusunda öğretmenlerin %29.54'ü her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %23.86'sı sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %28.40'ı ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %14.77'si çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve %3.40'ı hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. OSB olan öğrencilerin eğitim programında uyarlama yapmada destek gereksinimi hakkında öğretmenlerin %24.99'u her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %30.68'i sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %29.54'ü ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %11.36'sı çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve %3.40'ı hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. OSB

olan öğrencilere mesleki becerileri öğretirken öğretimde uyarlama yapmada (örn; öğretim materyalleri, öğretim yöntemleri ve stratejileri vb.) destek gereksinimi olarak öğretmenlerin %26.13'ü her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %32.95'i sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %23.86'sı ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %15.90'ı çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve %1.13'ü hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. OSB olan öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada/ortadan kaldırmada destek gereksinimi ile ilgili öğretmenlerin %38.37'si her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %30.23'ü sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %19.76'sı ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %10.46'sı çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve %1.16'sı hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. OSB olan öğrencilere öğretilen mesleki becerilerin kalıcılık ve genelleme çalışmalarında destek gereksinimi konusunda öğretmenlerin %34.09'u her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %32.95'i sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %22.72'si ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %9.09'u çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve %1.13'ü hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. OSB olan öğrencilere mesleki becerileri öğretirken ayrı denemelerle öğretimi uygulamada destek gereksinimine yönelik öğretmenler %40.22'si her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %25.88'i sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %22.98'i ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %10.34'ü çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve %1.14'ü hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. OSB olan öğrencilerin davranış yönetiminde ayrımlı pekiştirme sunmada destek gereksinimi konusunda öğretmenlerin %37.49'u her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %26.13'ü sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %23.86'sı ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %11.36'sı çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve %1.13'ü hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. OSB olan öğrencilere mesleki becerileri öğretirken beceri analizi yapmada destek gereksinimine ilişkin öğretmenlerin %45.45'i her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %20.45'i sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %20.45'i ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %10.22'si çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve %3.40'ı hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. OSB olan öğrencilere mesleki becerileri öğretirken bekleme süreli öğretimi sunmada destek gereksinimine yönelik öğretmenlerin %33.33'ü her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %33.33'ü sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %21.83'ü ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %8.04'ü çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve %3.44'ü hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. OSB olan öğrencilere mesleki becerileri öğretirken doğal öğretim uygulamalarını sunmada destek gereksinimine ilişkin öğretmenlerin %35.22'si her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %26.13'ü sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %21.59'u ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %13.63'ü çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve %3.40'ı hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. OSB olan öğrencilere mesleki becerileri öğretirken doğrudan öğretimi sunmada destek gereksinimi olarak öğretmenlerin %31.81'i her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %26.13'ü sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %22.72'si ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %14.77'si çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve %4.54'ü hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. OSB olan öğrencilere mesleki becerileri öğretirken görsel destek sistemlerini kullanmada destek gereksinimine ilişkin öğretmenlerin %20.24'ü her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %22.88'i sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %14.08'i ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %15.84'ü çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve %4.4'ü hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. OSB olan öğrencilere mesleki becerileri öğretirken ipucu sistemlerini kullanmada destek gereksinimine yönelik öğretmenlerin %20.24'ü her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %19.36'sı sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %18.48'i ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %14.96'sı çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve

%4.4'ü hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. OSB olan öğrencilere mesleki becerileri öğretirken model olmada destek gereksinimine ilişkin öğretmenlerin %24.64'ü her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %11.44'ü sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %17.6'sı ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %17.6'sı çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve %6.16'sı hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. OSB olan öğrencilere mesleki becerileri öğretirken pekiştirme kullanımındaki destek gereksinimine yönelik öğretmenlerin %17.4'ü her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %16.53'ü sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %16.53'ü ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %20.88'i çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve %4.35'i hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. OSB olan öğrencilere mesleki becerileri öğretirken kendini yönetme uygulamasını kullanmada destek gereksinimine ilişkin öğretmenlerin %26.1'i her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %22.62'si sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %16.53'ü ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %10.44'ü çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu belirtirken ve hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirten olmamıştır. OSB olan öğrencilere mesleki becerileri öğretirken teknoloji destekli öğretim ve müdahalede destek gereksinimine yönelik öğretmenlerin %26.4'ü her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %17.6'sı sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %19.36'sı ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %11.44'ü çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve %2.64'ü hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. OSB olan öğrencilere mesleki becerileri öğretirken tepkiyi durdurma/yönlendirmede destek gereksinimine ilişkin öğretmenlerin %32.68'i her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %16.34'ü sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %18.92'si ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %5.16'sı çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve %0.86'sı hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. OSB olan öğrencilere mesleki becerileri öğretirken video model ile öğretimde destek gereksinimine ilişkin öğretmenlerin %30.8'i her zaman desteğe gereksinim duyduğunu, %16.72'si sıkça desteğe gereksinim duyduğunu, %16.72'si ara sıra desteğe gereksinim duyduğunu, %9.68'i çok nadiren desteğe gereksinim duyduğunu ve %3.52'si hiçbir zaman desteğe gereksinim duymadığını belirtmiştir. Tablo 5'te araştırmanın katılımcı öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere meslek becerileri kazandırmak üzere öğretim sunarken kendilerinin mesleki gelişimleri bakımından kazanmayı hedeflediği öğretim uygulamaları bilgileri yer almaktadır.

Tablo 5

Öğretmenlerin OSB Olan Öğrencilere Meslek Becerileri Kazandırmak Üzere Öğretim Sunarken Kazanmayı Hedeflediği Öğretim Uygulamaları

Öğretim Uygulamaları	%	f
Öğretim yöntemleri	%4.42	13
Mesleki hizmet içi eğitim	%1.36	4
Uygulamalı eğitim	%1.36	4
Materyal hazırlama	%0.68	2
Beceri analizi	%0.68	2
Teknoloji kullanımı	%0.68	2
Eğitsel çalışma	%0.34	1
Web 2.0 araçları	%0.34	1
Bireyselleştirme	%0.34	1
Öğrencilerin sağlık özellikleri hakkında doktorlardan eğitim alma	%0.34	1
Uygulamalı davranış analizi	%0.34	1
Çizim programları	%0.34	1
Tüm uygulamalar	%0.34	1

Araştırmanın katılımcı öğretmenlerine OSB olan öğrencilerine meslek becerileri kazandırmak üzere öğretim sunarken kendilerini mesleki olarak geliştirmek üzere kazanmayı hedefledikleri öğretim uygulamalarının neler olduğu sorulmuştur. Katılımcıların %4.42'si öğretim yöntemleri, 1.36'sı, mesleki hizmet içi eğitim, %1.36'sı uygulamalı eğitim, %0.68'i materyal hazırlama, %0.68'i beceri analizi, 0.68'i teknoloji kullanımı, %0.34'ü web 2.0 araçları, %0.34'ü bireyselleştirme, %0.34'ü öğrencilerin sağlık özellikleri hakkında doktorlardan eğitim alma, %0.34'ü uygulamalı davranış analizi, %0.34'ü çizim programları ve %0.34'ü tüm uygulamalarla ilgili eğitim ihtiyacı olduğunu belirtmiştir. Tablo 6'da araştırmanın katılımcı öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere öğretim sunarken en çok hangi konuda desteğe gereksinim duymakta olduklarına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Tablo 6

OSB Olan Öğrencilere Öğretim Sunarken Desteğe Gereksinim Duyulan Konular

Desteğe İhtiyaç Duyulan Konular	%	f
Davranış yönetimi	%24.99	12
İletişim becerileri	%10.41	5
Özel eğitim öğretmeni desteği	%8.33	4
Sosyal becerileri öğretme	%6.24	3
Öğretim yapma	%6.24	3
Bireyselleştirme	%6.24	3
Materyal hazırlama	%6.24	3
Uyarlama yapma	%4.16	2
Her konuda	%4.16	2
Sınıf yönetimi	%4.16	2
Bilgi	%4.16	2
Hizmet içi eğitim	%2.08	1
Uygulamalı eğitim	%2.08	1
Öğrenciye yaklaşım	%2.08	1
Özel eğitim yöntemleri	%2.08	1
Teknolojideki yenilikler ve araç gereçler	%2.08	1
Motivasyon sağlama	%2.08	1
BEP hazırlama	%2.08	1

Araştırmanın katılımcı öğretmenlerine OSB olan öğrencilere öğretim sunarken en çok hangi konuda, nasıl bir desteğe gereksinim duydukları sorulmuştur. Katılımcıların %24.99'u davranış yönetimi, %10.41'i iletişim becerileri, %8.33'ü özel eğitim öğretmeni desteği, %6.24'ü sosyal becerileri öğretme konusunda, 6.24'ü öğretim yapmada, %6.24'ü bireyselleştirmede, %4.16'sı uyarlama yapmada, %6.24'ü materyal hazırlamada, %4.16'sı her konuda, %4.16'sı sınıf yönetimi, %4.16'sı bilgi konusunda, %2.08'i hizmet içi eğitim desteği, %2.08'i uygulamalı eğitim, %2.08'i öğrenciye yaklaşım, %2.08'i özel eğitim yöntemleri, %2.08'i teknolojideki yenilikler ve araç gereçler, %2.08'i motivasyon sağlama ve %2.08'i BEP hazırlama konusunda desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmiştir.

Tartışma

Bu çalışmada OSB olan öğrencilerle çalışan meslek eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim tercih ve gereksinimlerini belirlemek amaçlanmıştır. Özellikle ulusal alan yazında OSB olan öğrencilerle çalışan meslek eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim tercih ve destek gereksinimlerine ilişkin gerçekleştirilmiş ilk araştırma olması bu araştırmanın özgün yönüdür. Bu araştırmadan elde edilen bulguların Türkiye'de meslek eğitimi alan OSB olan öğrencilerle çalışan meslek eğitim

öğretmenlerinin profesyonel gelişimini desteklemeye yönelik geliştirilecek uygulamalara rehberlik etmesi bakımından önemli ve özgün bir çalışma olduğu düşünülmektedir. İzleyen paragraflarda öğretmenlerden elde edilen bulgular alan yazına dayandırılarak tartışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin demografik özellikleri incelendiğinde kadın-erkek katılımcı oranının hemen hemen aynı oranda olduğu; öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (yaklaşık %70) 30-50 yaş arasında olduğu görülmektedir. Ayrıca Türkiye’de bulunan 33 farklı üniversiteden mezun olmuş ve 30 farklı programda öğrenim görmüş öğretmen dağılımı bulunmaktadır. Bu durumun araştırma bulgularının genellenebilirliği ve güvenilirliği açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin daha önce katıldıkları hizmet-içi eğitim programlarının türü incelendiğinde öğretmenlerin yarısına yakını (%46) farklı sürelerde okul içi veya dışında verilen seminer, kurs gibi programlara katıldıklarını ifade etmişlerdir. Bununla birlikte OSB olan öğrencilerine eğitim sunma konusunda hizmet-içi eğitim programı türü seçimi yapan öğretmenlerin yaklaşık %65’i bir uzman tarafından sunulan koçluk uygulamasını tercih etmişlerdir. Bu oranı meslektaşlarla toplantı yapma, işbirliğine dayalı öğrenme, gelişim ve deneyim/becerileri paylaşmayı kapsayan okul projeleri izlemiştir. Bu durumda öğretmenlerin daha önce katıldıkları hizmet-içi eğitim programı/larından verim alamadıklarını ve bu nedenle koçluk süreçlerini tercih ettiklerini düşündürmektedir. Alanyazın incelendiğinde genel ve özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin gerçekleştirilen araştırmaların bulgularıyla benzerlik göstermektedir (ör. Biswas ve diğerleri, 2022). İlgili araştırmalar incelendiğinde öğretmenlerin tercihleri sorulduğunda büyük çoğunluğunun mesleki gelişimleri için koçluk uygulamalarını tercih ettikleri belirtilmektedir (ör. McElearney ve diğerleri, 2019). Benzer şekilde öğretmenlerin mesleki gelişimleri için aldıkları destekler arasında en düşük oranlardan birisinin uzmanlar tarafından sunulan koçluk süreçleri olduğu görülmektedir. Bu durum öğretmenlerin koçluk uygulamalarına daha fazla gereksinimleri olmasını da açıklamaktadır. Öğretmenlerin tercihlerini koçluk süreçlerinden yana yapmalarının öğretim süreçlerinde geribildirim almaya yoğun biçimde gereksinim duyduklarını da göstermektedir. Mevcut araştırmanın bulgusu ilgili araştırmaların bulgularıyla uyumludur (Scheeler ve diğerleri, 2004; Schles ve Robertson, 2019). Benzer şekilde bu bulgu ulusal alanyazındaki özel eğitim öğretmenlerinin nitelikli ve uygulama ağırlıklı mesleki gelişim etkinliklerine gereksinim duydukları (Tekin-İftar ve diğerleri, 2023) bulgusu ile tutarlılık göstermektedir.

Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık %83’ü OSB olan öğrencilere meslek becerilerini kazandırırken öğretimde uyarlama yapma gereksinimlerine ilişkin soruda gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. OSB olan öğrencilerde öğretimde uyarlama, öğretimin bireyselleştirilmesi, kapsayıcı eğitim politikalarının desteklenmesi, öğretim programlarının işlevsel biçimde uygulanabilmesi ve bu yolla öğrenci başarısının artırılması gibi avantajları nedeniyle öğretimin olmazsa olmazları arasında yer almaktadır (Schipper ve diğerleri, 2023). Bununla birlikte özel eğitim alanında sınırlı düzeyde eğitim alan bir uzman için uyarlama yapmanın kolay olmadığı bilinmektedir (Mason-Williams ve diğerleri, 2015). Bu noktada meslek eğitim öğretmenlerinin öğretimin uyarlanmasına ilişkin destek gereksinimlerinin karşılanması için mesleki gelişimlerinin desteklenmesi en işlevsel yollardan birisi olarak düşünülebilir (Hardy ve diğerleri, 2019). Bu bulgu ayrıca son yıllarda sıklıkla üzerinde durulan kapsayıcılık anlayışının mesleki eğitim sürecindeki gerekliliğini ortaya koyarken, öğretmenlerin bu süreçte karşılaştığı güçlükleri de göstermektedir.

Katılımcı öğretmenlerin yaklaşık %90’ı OSB olan öğrencilerin mesleki eğitimleri sırasında problem davranışlarıyla baş etmede desteğe gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Problem davranışlar

OSB olan öğrencilerde en sık görülen öğretim sürecini zorlaştıran ve diğer bireylerle etkileşimi olumsuz etkileyen özelliklerden birisidir (Lindor ve diğerleri, 2019). Öğretmenlerin problem davranışlarla baş etmede bu kadar yüksek düzeyde desteğe gereksinim duymaları lisans eğitimleri sırasında problem davranışlarla baş etmeye ilişkin yeterli düzeyde eğitim almamış olmaları ile açıklanabilir. Bununla birlikte öğretim verimliliğini arttırabilmek için bu davranışların azaltılması önem arz etmektedir (Williams ve diğerleri, 2018). Sistematik ve profesyonel bir yaklaşım gerektiren problem davranışların azaltılması sürecinde meslek eğitim öğretmenlerinin profesyonel destek almaları problem davranışlarla baş etmede önemli bir fark yaratabilir (Companaro ve diğerleri, 2021). Bu bulgu, OSB olan öğrencilerin meslek eğitiminde meslek eğitim öğretmenlerinin yalnız kaldıklarını ve mevcut koşullarda destek mekanizmalarının yetersiz kaldığını da göstermektedir. Bu nedenle destek gereksinimi yalnızca bireysel çabalara değil, eğitim sistemi içerisinde organize ve sürdürülebilir bir yapıya dönüştürülmelidir (Walsh ve diğerleri, 2014). Bu tür bir yaklaşım, meslek eğitim öğretmenlerinin mesleki doyumunu arttırmanın yanı sıra OSB olan öğrencilerin öğrenme çıktılarını önemli ölçüde arttıracaktır.

Benzer şekilde katılımcı öğretmenlerin %90'ı OSB olan öğrencilerine meslek becerilerini kazandırırken kalıcılık ve genellemeyi sağlama noktasında desteğe gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Özellikle karmaşık ve zincirleme becerilerden oluşan meslek becerilerinin öğretiminde OSB olan öğrencilerin sürdürülebilir bir biçimde istihdam edilebilmeleri için kalıcılık ve genellenmenin oldukça kritik olduğu belirtilmektedir (Gunning ve diğerleri, 2019; Neely ve diğerleri, 2016). Bu iki öğrenme aşamasının eksikliği meslek becerilerinin ileride iş ortamlarında kullanılmasını sekteye uğratacaktır (Berg ve diğerleri, 1997; Hanley-Maxwell ve diğerleri, 1990). Bu noktada meslek eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere meslek becerilerini kazandırmalarında özel eğitim alanında kullanılan yöntem, teknik ve stratejileri kullanabilme konusunda yeterli olmamaları, öğrenilen becerilerin genellenmesi noktasında yeterli fırsatların sağlanmaması (sınıf dışı ortamlarda uygulama gerçekleştirilmesindeki sınırlılıklar gibi), kalıcılığı kolaylaştıran etmenlerin bilinmemesi ve meslek eğitim öğretmenlerine sunulacak uzman desteği sınırlılıkları meslek eğitim öğretmenlerinin bu konuda zorlanmalarına neden olabilir.

Katılımcı öğretmenlerin yarısından fazlası çeşitli öğretim yöntem teknik ya da stratejilerini kullanmada (ayrık denemelerle öğretim, doğal öğretim yöntemleri, pekiştirme, ipucu sunma, beceri analizi yapma gibi) önemli düzeyde desteğe gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Diğer beceri alanlarında olduğu gibi meslek becerilerinin kazandırılmasında etkili olan pek çok yöntem, teknik ve strateji kullanılması önerilmektedir. Öğretmenlerin bu konuda yeterli donanıma sahip olmamaları OSB olan öğrencilerin gelecekte istihdam edilme oranlarını önemli ölçüde etkileyebilir. Bununla birlikte meslek eğitim öğretmenlerinin özel eğitimde kullanılan bu uygulamaları nasıl kullanacaklarını bilmiyor olmaları normal kabul edilebilir. Bu noktada öğretmenlerin özel eğitim alanında çalışan uzmanlardan destek almaları, okullarda yer alan özel eğitim öğretmenleriyle eşgüdümlü çalışmaları bu sınırlılıkları azaltabilir. OSB olan öğrencilerin nitelikli bir meslek eğitimi almaları bağımsız yaşama katılımlarını kolaylaştıracak; onların özgüven ve motivasyon gibi kişisel gelişim alanlarını da destekleyecektir. Buna ek olarak bu öğrencilerin bir işte çalışmalarına ilişkin toplumsal farkındalığı ve kapsayıcılığı artırarak onlara ilişkin önyargıları azaltabilir (Hayward ve diğerleri, 2019). Meslek eğitim öğretmenlerine özel eğitimde kullanılan yöntemlere ilişkin sunulacak hizmet-içi eğitim programlarına ek olarak mentörlük ve süpervizyon destekleri öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ilişkin destek gereksinimi azaltabilir. Araştırmanın bulguları arasında meslek eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere mesleki becerileri kazandırmak üzere öğretim sunarken kendilerini mesleki olarak geliştirmek üzere kazanmayı hedeflediği öğretim uygulamaları

arasında öğretim yöntemleri ilk sırada yer almaktadır. Bu bulgu meslek eğitim öğretmenlerinin OSB olan öğrencilere meslek becerilerini kazandırmada etkili öğretim yöntemlerini kullanabilmeleri için yoğun desteğe gereksinim duyduklarını açıkça göstermektedir. Meslek becerileri öğretimi, yalnızca bireysel öğretmen çabalarına bırakılamayacak kadar karmaşık bir süreçtir (Lorenz ve diğerleri, 2016). Bu nedenle, öğretmenlerin desteklenmesi, uygun öğretim materyallerinin sağlanması, uzman desteğinin artırılması ve iş birliği mekanizmalarının güçlendirilmesi hayati önemdedir (Griffiths ve diğerleri, 2016; Wei ve diğerleri, 2015). Bu tür bütüncül yaklaşımlar, OSB olan öğrencilerin iş yaşamına ve topluma daha başarılı bir şekilde katılmalarını sağlayacaktır.

Katılımcı öğretmenlerden destek gereksinimlerini sıralamaları istendiğinde en yoğun destek gereksiniminin öğretim yöntemlerine ilişkin olduğu bulgusu ortaya çıkmıştır. Bunu hizmet-içi eğitim, uygulamalı eğitim, beceri analizi yapma, teknoloji kullanımı, öğrenci özellikleri hakkında bilgi alma takip etmektedir. Öğretim süreçlerindeki destek gereksinimlerini sıralamaları istendiğinde ise katılımcı öğretmenler davranış yönetimi, iletişim kurma, özel eğitim öğretmeni desteği, sosyal beceri öğretimi, bireyselleştirme, uyarlama yapma ve materyal hazırlamada desteğe gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmanın bu bulgusu meslek eğitim öğretmenlerinin en yoğun desteğe ihtiyaç duyduğu alanın öğretim yöntemleri olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgu OSB olan öğrencilerin eğitiminde öğretmenlerin farklılaştırılmış ve bireyselleştirilmiş öğretim yöntemlerine duyduğu gereksinimi vurgulamaktadır. OSB olan öğrencilerin öğrenme süreçleri karmaşık ve bireysel farklılıklar göstermektedir; bu nedenle öğretmenlerin sınıfta etkili öğretim stratejileri belirlemeleri için hem kuramsal hem de uygulamalı desteğe gereksinimleri vardır. Alanyazında da özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin, bireyselleştirilmiş eğitim planlarını (BEP) hazırlarken ve uygularken sınırlılıklar yaşadıkları vurgulanmaktadır. Bu durum meslek eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerinin artırılması için sistematik olarak desteklenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Hizmet içi eğitim ve uygulamalı eğitim ihtiyacının ikinci sırada gelmesi, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini sürekli kılma gereksiniminden kaynaklanıyor olabilir. Özellikle özel eğitim alanında, teorik bilgilerin uygulama ortamlarında yaşanan sorunlara yönelik pratik çözüm üretme kapasitesiyle desteklenmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır. Geleneksel hizmet-içi eğitim programlarının genellikle temel düzeyde ve tek yönlü teorik bilgi sunumuna odaklanması, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin özgün ihtiyaçlarının yeterince karşılanmamasına neden olabilir. Dolayısıyla, OSB olan öğrencilerin eğitime yönelik uygulamalı eğitimlerin sınıf içi uygulamalar ve bire bir danışmanlık yoluyla geribildirim sunularak zenginleştirilmesi gerekmektedir. Bu tür programlar, öğretmenlerin eğitim sürecinde yaşadıkları günlük sorunlara daha etkin çözüm getirebilmelerine olanak sağlayabilir.

Bulgular, öğretmenlerin öğretim süreçlerinde davranış yönetimi, iletişim, sosyal beceri öğretimi, bireyselleştirme, uyarlama ve materyal hazırlama konularında da desteğe gereksinim duyduklarını göstermiştir. Bu durum meslek eğitim öğretmenlerinin sadece akademik içeriği aktarma konusunda değil, aynı zamanda sınıf içinde etkili bir öğrenme ortamı oluşturma konusunda da zorluk yaşadıklarını göstermektedir. OSB olan öğrencilerde davranış problemleri sıklıkla görüldüğü için öğretmenlerin bu problemleri etkili şekilde yönetebilmeleri hem sınıf içindeki düzeni sağlamak hem de öğrencilerin sosyal uyumunu artırmak açısından kritik bir rol oynamaktadır. Davranış yönetimi konusunda verilecek destek, öğretmenlerin stres düzeyini azaltarak mesleki motivasyonunu da olumlu yönde etkileyebilir. Buna ek olarak öğretmenlerin sosyal beceri öğretimine ilişkin destek gereksinimleri Acar ve diğerleri (2023) tarafından gerçekleştirilen çalışma bulgusu ile paralellik göstermektedir. İlgili çalışmada gelişimsel yetersizliği olan öğrenciler ile çalışan genel ve özel eğitim

öğretmenlerinin öğrencilerine sosyal beceri öğretiminde mesleki destek gereksinimleri ortaya konmuştur. Dolayısıyla gelişimsel geriliği olan öğrencilere eğitim sunan öğretmenlerin mesleki gelişiminin desteklenmesinde sosyal beceri öğretimi konusuna yer verilmesi önemli bir gereksinim olarak karşımıza çıkmaktadır.

Meslek eğitim öğretmenlerinin destek gereksinimlerine ilişkin bulgular, bu öğretmenlerin özel eğitim alanında çalışan branş öğretmenleriyle benzer gereksinimlere sahip olduklarını göstermiştir. Ancak bu grubun, OSB olan öğrencilere mesleki beceri kazandırma konusunda daha yoğun bir desteğe ihtiyacı olduğu da dikkat çekmektedir. Mesleki eğitim, bireylerin yaşam boyu kullanabilecekleri beceriler kazanmalarını sağlayan ve toplumsal entegrasyonu destekleyen bir süreçtir. Dolayısıyla, meslek eğitim öğretmenlerinin, meslek becerilerinin öğretiminde kullanılacak yöntemler, iş yeri uyarlamaları ve bireyselleştirilmiş çalışma programları konusunda eğitilmesi gerekmektedir. Aksi halde, OSB olan öğrencilerin istihdama katılma oranları düşük kalmaya devam edecektir.

Sonuç olarak meslek eğitim öğretmenlerinin destek ihtiyacı duydukları alanlara yönelik kapsamlı eğitim politikalarının geliştirilmesi gerekmektedir. Bu politikaların, öğretmenlerin bilgi ve beceri düzeylerini artırmanın yanı sıra, psikolojik dayanıklılıklarını ve mesleki doyumlarını desteklemeye yönelik unsurları da içermesi önemlidir. Destek ihtiyacına yönelik eğitim programlarının sıklığı ve içeriğinin öğretmenlerin görülen ihtiyaçlarına uygun olarak tasarlanması, öğrenme süreçlerini iyileştirerek öğrencilerin akademik ve sosyal başarılarını artırabilir. Bu yönde atılacak adımlar hem öğretmenlerin profesyonel yetkinliklerini hem de öğrencilerin toplumsal yaşama etkin katılımlarını destekleyen bir yapının oluşmasını sağlayacaktır.

Sınırlılıklar

Mevcut araştırma Türkiye'deki çeşitli illerde yer alan meslek eğitim okullarında OSB olan öğrencilerle çalışan meslek eğitim öğretmenlerinden elde edilen verilerle ve ankette yer alan sorularla sınırlıdır. Araştırmanın planlanması sürecinde Türkiye'de bulunan daha fazla ildeki okulda görev yapan öğretmenlere ulaşılması planlansa da katılımın gönüllülük içermesi nedeniyle elde edilen bulgulara ulaşılabilmiştir. Ayrıca yalnızca betimsel tarama yapılmış olması, gereksinimler için nitel aşamayla derinlemesine görüşme yapılamamış olması, gereksinimleri karşılayan bir eğitim uygulaması içermiyor olması araştırmanın yöntemsel açıdan sınırlılıkları arasında sıralanabilir.

İleri Araştırma ve Uygulamalara İlişkin Öneriler

- Meslek eğitim öğretmenlerin farklı destek alanlarındaki ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla, modüller şeklinde sunulabilecek esnek, uygulamalı, gerçek sınıf durumlarında karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm yolları sunan hizmet içi eğitim programları tasarlanabilir.
- Deneyimli özel eğitim öğretmenlerinin, yeni veya daha az deneyimli meslektaşlarına mentorluk yapmasını sağlayan, öğretmenlerin sahada karşılaştıkları zorluklarla başa çıkma becerilerini artırmayı hedefleyen programlar geliştirilebilir.
- BEP hazırlama ve uygulama süreçlerini kolaylaştıracak, öğretmenlerin bireyselleştirme ve uyarlama konusundaki yükünü hafifletebilecek dijital platformlar ve uygulamalar geliştirilebilir.

- OSB olan öğrencilerin meslek eğitiminde, yerel işletmelerle iş birlikleri geliştirilerek gerçek iş ortamlarında uygulamalı eğitim olanakları sağlanabilir. Bu sayede, bireylerin meslek becerilerini kazanmaları ve istihdam edilebilirlikleri artabilir.
- OSB olan öğrencilerle çalışan meslek eğitim öğretmenlerinin gereksinimleri dikkate alınarak hazırlanmış eğitim programlarıyla kontrol gruplu deneysel araştırmalar, karma yöntem araştırmalar ve tek denekli araştırma yöntemleriyle araştırmalar tasarlanabilir.
- OSB olan öğrencilerle çalışan meslek eğitim öğretmenlerinin atölyelerinde öğrencilerle gerçekleştirdikleri uygulamalara yönelik eylem araştırmaları planlanabilir.

Etik Kurul Onayı: Çalışmanın etik kurul onayı Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun 07.02.2024 tarihli 2024-03 toplantı numaralı 7. Kararı'nda oybirliğiyle verilmiştir.

Araştırmacıların Katkı Oranı: Birinci yazar çalışmanın verilerinin toplanmasında; ikinci yazar çalışmanın bulgularının oluşturulmasında, üçüncü yazar çalışmanın etik kurul belgelerinin hazırlanması ve başvuru sürecinde görev almıştır. Tüm yazarlar çalışmanın raporlaştırılmasında yer almışlardır. Çalışmada yazar katkı oranları sırasıyla %35; %30; %30 şeklindedir.

Çatışma Beyanı: Yazarlar potansiyel bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler.

References

- Acar, Ç., Degirmenci, H. D., Olçay, S., & Tekin-İftar, E. (2023). Öğretmenlerin gelişim yetersizliği olan öğrencilere sosyal beceri öğretimine ilişkin bilgileri, deneyimleri ve mesleki gelişim gereksinimleri [Teachers' knowledge, experiences and professional development needs regarding teaching social skills to students with developmental disabilities] *Uludağ University Education Faculty Journal*, 36(2), 641-668. <https://doi.org/10.19171/uefad.1293113>
- Alshahrani, B. F., & Khasawneh, M. A. (2024). Online professional development and cognitive growth: A quantitative analysis for special education educators. *Journal of Infrastructure, Policy, and Development*, 8(8), 5240. <https://doi.org/10.24294/jipd.v8i8.5240>
- Anderson, K. A., Sosnowy, C., Kuo, A. A., & Shattuck, P. T. (2018). Transition of individuals with autism to adulthood: A review of qualitative studies. *Pediatrics*, 141(4) 318–327. <https://doi.org/10.1542/peds.2016-4300I>
- Ashburner, J., Glastonbury, E., Bobir, N., Sanders, D., Swift, E., Rietberg, E., & Hill, J. (2024). In search of a good person-to-job fit: perspectives of autistic clients, their family members, and employers of a pilot autism-specific employment program. *Autism in Adulthood*. <https://doi.org/10.1089/aut.2023.0075>
- Berg, W. K., Flynn, T. H., & Wacker, D. P. (1997). Using hypothesis testing and generalization training to promote maintenance of supported work placements. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 8(1), 35-42.
- Biswas, A., Begum, N., Bilkis, S., & Mabud, S. M. A. (2022). Professionalism and professional development practices of secondary teachers. *NAEM Publication*, 30 (2), 26-37.

- Bound, H. (2011). Vocational education and training teacher professional development: Tensions and context. *Studies in Continuing Education*, 33(2), 107-119. <https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.554176>
- Byrd, D. R., & 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>
- Campanaro, A. M., Vladescu, J. C., Manente, C. J., Deshais, M. A., & DeBar, R. M. (2021). A review of the literature on vocational training interventions with individuals with autism spectrum disorder. *Behavioral Interventions*, 36(3), 675-696. <https://doi.org/10.1002/bin.1795>
- Cordell, A. T. (2024). Creating a vocational training site for individuals with autism spectrum disorder. *Intervention in School and Clinic*, 59(4), 274-280. <https://doi.org/10.1177/10534512231156882>
- Craft, A. (2000). Continuing professional development: a practical guide for teachers and schools. London: RoutledgeFalmer.
- Creswell, J. W. (2014). Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research (4th ed.). Upper Saddle River, N.J: Merrill.
- Fleming, A. R., Del Valle, R., Kim, M., & Leahy, M. J. (2013). Best practice models of effective vocational rehabilitation service delivery in the public rehabilitation program: A review and synthesis of the empirical literature. *Rehabilitation Counseling Bulletin*, 56(3), 146- 159. <https://doi.org/10.1177/0034355212459661>
- Fong, C. J., Taylor, J., Berdyeva, A., McClelland, A. M., Murphy, K. M., & Westbrook, J. D. (2021). Interventions for improving employment outcomes for persons with autism spectrum disorders: A systematic review update. *Campbell Systematic Reviews*, 17(3), <https://doi.org/10.1002/cl2.1185>
- Griffiths, A. J., Giannantonio, C. M., Hurley-Hanson, A. E., & Cardinal, D. N. (2016). Autism in the workplace: Assessing the transition needs of young adults with autism spectrum disorder. *Journal of Business and Management*, 22(1), 5-22. <https://doi.org/10.1504/JBM.2016.141233>
- Gunning, C., Holloway, J., Fee, B., Breathnach, Ó., Bergin, C. M., Greene, I., & Ní Bheoláin, R. (2019). A systematic review of generalization and maintenance outcomes of social skills intervention for preschool children with autism spectrum disorder. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 6, 172-199. <https://doi.org/10.1504/JBM.2016.141233>
- Han, W. (2024). The role of vocational colleges in supporting the employment of adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Innovation and Development*, 6(3), 20-24. <https://doi.org/10.54097/96h4ys75>
- Hanley-Maxwell, C., Griffin, S., Szymanski, E. M., & Godley, S. H. (1990). Supported and time-limited transitional employment services. *Journal of Visual Impairment & Blindness*, 84(4), 160-166. <https://doi.org/10.1177/0145482X9008400403>
- Hardy, I., Decristan, J., & Klieme, E. (2019). Adaptive teaching in research on learning and instruction. *Journal for Educational Research Online*, 11(2), 169-191.
- Hayward, S. M., McVilly, K. R., & Stokes, M. A. (2019). Autism and employment: What works. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 60, 48-58.
- Hedley, D., Uljarevic, M., Cameron, L., Halder, S., Richdale, A., & Dissanayake, C. (2017). Employment programs and interventions targeting adults with autism spectrum disorder: A systematic review of the literature. *Autism*, 21(8), 929-941. <https://doi.org/10.1177/1362361316661855>

- Heinze, M. C. (2019). Perceptions of vocational education training specialists and employers of adults with autism spectrum disorder. Unpublished Doctoral Dissertation, Lynn University.
- Hendricks, D. (2010). Employment and adults with autism spectrum disorders: Challenges and strategies for success. *Journal of Vocational Rehabilitation*, 32(2), 125-134.
- Jones, R. (2023). Post-secondary preparation: Strategic transition planning for employment outcomes in vocational education for students on the autism spectrum. Unpublished Doctoral Dissertation, Lynn University.
- Koegel, L. K., Bryan, K. M., Su, P. L., Vaidya, M., & Camarata, S. (2020). Definitions of nonverbal and minimally verbal in research for autism: A systematic review of the literature. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50, 2957-2972. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04402-w>
- Lindor, E., Sivaratnam, C., May, T., Stefanac, N., Howells, K., & Rinehart, N. (2019). Problem behavior in autism spectrum disorder: considering core symptom severity and accompanying sleep disturbance. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 487. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00487>
- Lee, E. A. L., Scott, M., Black, M. H., D'Arcy, E., Tan, T., Sheehy, L., ... & Girdler, S. (2024). "He sees his autism as a strength, not a deficit now": A repeated cross-sectional study investigating the impact of strengths-based programs on autistic adolescents. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 54(5), 1656-1671. <https://doi.org/10.1007/s10803-022-05881-9>
- Loeb, I. H., & Gustavsson, S. (2018). Challenges and development in and of vocational teacher education. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 8(3). <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.1883iii>
- Lorenz, T., Frischling, C., Cuadros, R., & Heinitz, K. (2016). Autism and overcoming job barriers: Comparing job-related barriers and possible solutions in and outside of autism-specific employment. *PloS one*, 11(1), <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0147040>
- Mason-Williams, L., Frederick, J. R., & Mulcahy, C. A. (2015). Building adaptive expertise and practice-based evidence: Applying the implementation stages framework to special education teacher preparation. *Teacher Education and Special Education*, 38(3), 207-220. <https://doi.org/10.1177/0888406414551285>
- McElearney, A., Murphy, C., & Radcliffe, D. (2019). Identifying teacher needs and preferences in accessing professional learning and support. *Professional Development in Education*, 45(3), 433-455. <https://doi.org/10.1080/19415257.2018.1557241>
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=24736&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5>.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). Qualitative research: A guide to design and implementation. John Wiley & Sons.
- Muzite, P., & Gasa, V. (2024). Experiences of students with disabilities in technical vocational education and training colleges. *African Journal of Disability*, 13, 1477. <https://hdl.handle.net/10520/ejc-ajdis v13 n1 a1477>
- Neely, L. C., Ganz, J. B., Davis, J. L., Boles, M. B., Hong, E. R., Ninci, J., & Gilliland, W. D. (2016). Generalization and maintenance of functional living skills for individuals with autism spectrum disorder: A review and meta-analysis. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 3, 37-47.
- Scheeler, M. C., Ruhl, K. L., & McAfee, J. K. (2004). Providing performance feedback to teachers: A review. *Teacher Education and Special Education*, 27(4), 396-407. <https://doi.org/10.1177/088840640402700407>

- Schena, D., Hillier, A., Veneziano, J., & Geary, B. (2024). High-School and Vocational Programs and Autism. In *Neurodiversity and Work: Employment, Identity, and Support Networks for Neurominorities* (pp. 311-333). Cham: Springer Nature Switzerland.
- Schipper, T. M., Goei, S. L. & de Vries, S. (2023). Dealing with the Complexity of Adaptive Teaching through Collaborative Teacher Professional Development. In *Effective Teaching Around the World: Theoretical, Empirical, Methodological and Practical Insights* (pp. 707-722). Cham: Springer International Publishing.
- Schles, R. A., & Robertson, R. E. (2019). The role of performance feedback and implementation of evidence-based practices for preservice special education teachers and student outcomes: A review of the literature. *Teacher Education and Special Education*, 42(1), 36-48.
- Smith-Demers, A., McCrimmon, A. W., & Shaw, K. S. (2017). Vocational training for adolescents and adults with autism spectrum disorder: Effectiveness of the practical assessment exploration system (PAES). *Emerging Perspectives: Interdisciplinary Graduate Research in Education and Psychology*, 1(1), 1-19. <http://orcid.org/0000-0003-4909-2455>
- Solomon, C. (2020). Autism and employment: Implications for employers and adults with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(11), 4209-4217. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04537-w>
- Steinbrenner, J. R., DaWalt, L., Hume, K. A., Kraemer, B., Odom, S. L., Hall, L. J., ... & Bolt, D. (2024). Social and vocational activities of autistic high school students and relationships with educational programming. *The Journal of Special Education*, <https://doi.org/10.00224669241301732>
- Tekin-İftar, E., Genç-Tosun, D. & Özen, A. (2023). Özel eğitim öğretmenlerinin bilimsel-dayanaklı uygulamalara ilişkin bilgileri, deneyimleri ve mesleki gelişim gereksinimleri [Special education teachers' knowledge, experiences and professional development needs regarding evidence-based practices]. *Dokuz Eylül University Buca Education Faculty Journal*, (58), 3209-3235.
- Taylor, J. L., Smith, L. E., & Mailick, M. R. (2014). Engagement in vocational activities promotes behavioral development for adults with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 1447-1460.
- Walsh, L., Lydon, S., & Healy, O. (2014). Employment and vocational skills among individuals with autism spectrum disorder: Predictors, impact, and interventions. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1, 266-275. <https://doi.org/10.1007/s40489-014-0024-7>
- Wei, X., Wagner, M., Hudson, L., Yu, J. W., & Shattuck, P. (2015). Transition to adulthood: Employment, education, and disengagement in individuals with autism spectrum disorders. *Emerging Adulthood*, 3(1), 37-45. <https://doi.org/10.1177/2167696814534417>
- Williams, D. L., Siegel, M., & Mazefsky, C. A. (2018). Problem behaviors in autism spectrum disorder: Association with verbal ability and adapting/coping skills. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 48, 3668-3677. <https://doi.org/10.1007/s10803-017-3179-0>
- Zhou, K., Ma, S., Gu, Z., Li, S., & Liu, X. (2023). Meta-analysis of vocational skills intervention in adolescents with autism spectrum disorders. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 35(4), 523-549. <https://doi.org/10.1007/s10882-022-09867-4>