

**İŞE YENİ BAŞLAYAN ZİHİN ÖZÜRLÜLER  
ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKSEL  
SORUNLARININ BELİRLENMESİ VE BU  
SORUNLARI GİDERMEYE YÖNELİK  
ÖNERİLERİN GELİŞTİRİLMESİ**

**Yasemin ERGENEKON**

**(Doktora Tezi)**

**Eskişehir, 2004**

**İŞE YENİ BAŞLAYAN ZİHİN ÖZÜRLÜLER ÖĞRETMENLERİNİN  
MESLEKSEL SORUNLARININ BELİRLENMESİ VE BU SORUNLARI  
GİDERMEYE YÖNELİK ÖNERİLERİN GELİŞTİRİLMESİ**

Yasemin ERGENEKON

DOKTORA TEZİ  
Özel Eğitim Anabilim Dalı

Danışmanlar:  
Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR  
Doç. Dr. Yıldız UZUNER

Eskişehir  
Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü  
Ekim, 2004

## DOKTORA TEZ ÖZÜ

### İŞE YENİ BAŞLAYAN ZİHİN ÖZÜRLÜLER ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKSEL SORUNLARININ BELİRLENMESİ VE BU SORUNLARI GİDERMEYE YÖNELİK ÖNERİLERİN GELİŞTİRİLMESİ

Yasemin ERGENEKON

Özel Eğitim Anabilim Dalı

Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ekim 2004

Danışmanlar: Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR

Doç. Dr. Yıldız UZUNER

Bu araştırmanın amacı, ilk yılını çalışan zihin özürlülerin öğretmenlerinin meslek yaşamlarının ilk yılında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerilerinin incelenmesi; bu bulgulardan hareketle, zihin özürlülerin öğretmenlerini ilk yıllarında desteklemek için öneriler geliştirilmesidir. Bu amaçla, Abant İzzet Baysal, Anadolu ve Gazi Üniversiteleri'nin Özel Eğitim Bölümleri'nin Zihin Engelliler Öğretmenliği Programları'ndan mezun olan 17 işe yeni başlayan öğretmenle yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Elde edilen veriler, tümevarım analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Veri analizi sonunda temalar ve alt-temalar haline dönüştürülen veriler, araştırmanın bulgularını oluşturmuştur.

Araştırmanın bulguları, öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk yılında (a) yeni bir çevrede yaşamaya alışma, (b) okul yönetimleri, okuldaki diğer öğretmenler ve ailelerle iletişim kurma ve işbirliği içinde çalışma, (c) davranış ve sınıf yönetimi ve (d) öğretimi planlama ve yürütme gibi konularda çeşitli zorluklar yaşadıklarını göstermiştir.

Bu bulgular, işe yeni başlayan öğretmenlerin mesleklerinin ilk yılını ve izleyen yıllarını daha verimli geçirmeleri için pek çok önerinin geliştirilmesini sağlamıştır. Bu öneriler, ilk yılını çalışan öğretmenler için işe uyum programlarının geliştirilmesi, öğretmen yetiştirme programlarının uyarlanması ve eğitim ortamlarına ilişkin öneriler başlıkları altında toplanmıştır.

**DOCTORAL DISSERTATION ABSTRACT****IDENTIFYING THE WORK-RELATED PROBLEMS OF FIRST YEAR TEACHERS  
OF THE MENTALLY RETARDED AND DEVELOPING SUGGESTIONS FOR  
SOLVING THESE PROBLEMS**

Yasemin ERGENEKON

Special Education Major

Graduate School of Educational Sciences, Anadolu University, October 2004

Advisors: Prof. Dr. Gonul KIRCAALI-IFTAR

Assoc. Prof. Dr. Yildiz UZUNER

The purpose of the present study was to analyze the opinions and suggestions of teachers of the mentally retarded about the problems they face at the first year of their professional lives. Furthermore, it was aimed to develop suggestions to support the teachers of the mentally retarded at their first year. To achieve these purposes, semi-structured interviews were conducted with 17 first year teachers who graduated from the special education departments of Abant Izzet Baysal, Anadolu, and Gazi Universities. The data were analyzed by inductive analyses. The findings of the study consisted of the themes and sub-themes which emerged as a result of the data analyses.

The findings of the study revealed that the teachers experienced problems at the first year of their professional life at (a) adjusting to the new environment, (b) communicating and collaborating with administrators, colleagues, and families, and (c) classroom issues such as behavior and classroom management, and planning and implementing instruction.

These findings were beneficial for developing suggestions for novice teachers to spend their first and following years more productively. These suggestions were grouped as (a) suggestions for developing inductions programs, (b) suggestions for adapting the teacher training programs, and (c) suggestions for the educational environments.

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Yasemin ERGENEKON'un, "İşe Yeni Başlayan Zihin Özürlüler Öğretmenlerinin Mesleki Sorunlarının Belirlenmesi ve Bu Sorunları Gidermeye Yönelik Önerilerin Geliştirilmesi" başlıklı tezi 15/10/2004 tarihinde, aşağıda belirtilen jüri üyeleri tarafından Anadolu Üniversitesi Lisansüstü Eğitim-Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca Özel Eğitim Anabilim Dalı Zihin Engelliler Öğretmenliği Programında, Doktora tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

	Adı-Soyadı	İmza
Üye (Tez Danışmanı)	: Prof.Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR	
Üye	: Prof.Dr.Gönül AKÇAMETE	
Üye	: Prof.Dr.Süleyman ERİPEK	
Üye	: Doç.Dr.Ferhan ODABAŞI	
Üye	: Doç.Dr.Yıldız UZUNER	

Prof.Dr. İlknur KEÇİK  
Anadolu Üniversitesi  
Eğitim Bilimleri Enstitüsü Müdürü

## ÖNSÖZ

Öğretmenliğin ilk yılı zor bir yıl olmasına rağmen, bu konuda yapılmış oldukça az sayıda araştırma vardır. İlk yılını çalışan özel eğitim öğretmenlerine odaklanan araştırmalar ise, çok daha azdır. Yapılan çalışmalar, genç ve deneyimsiz öğretmenlerin meslek yaşamlarında pek çok sorunla karşılaştıklarını, iş verimlerinin düştüğünü ve bazılarının da kariyerlerinin ilk yıllarında çeşitli nedenlerle öğretmenlikten ayrılma eğiliminde olduklarını göstermektedir.

Ülkemizde ise, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerini değerlendirmeye ve mesleksel streslerini belirlemeye yönelik sınırlı sayıda araştırma bulunmakla birlikte, ilk yılını çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleksel sorunlarını belirlemeye yönelik bir araştırmaya rastlanmamıştır. İşe yeni başlayan öğretmenlerin meslek yaşamlarının ilk yılını ve izleyen yıllarını daha verimli geçirmeleri için gerekli düzenlemelerin yapılmasına zemin hazırlamak amacıyla bu araştırma için yola çıkılmıştır.

Araştırmamın tüm aşamalarında gereksinim duyduğum her an, olumlu eleştirileri ve katkılarıyla akademik ve manevi olarak beni destekleyen, bakış açımı geliştiren ve çalışmamın tamamlanmasında benimle birlikte yorulan danışmanlarım Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR'a ve Doç. Dr. Yıldız UZUNER'e teşekkürlerim sonsuzdur.

Tez izleme komitemde yer alan ve değerli görüşleriyle daha iyiyi yapmam için yol gösteren Prof. Dr. Süleyman ERİPEK'e ve Doç. Dr. Ferhan ODABAŞI'na çok teşekkür ederim.

Araştırmaya istekle katılan, sorunlarını ve deneyimlerini açık yüreklilikle paylaşan ve görüşleriyle destek önerileri geliştirmeme katkı sağlayan genç meslektaşlarıma sonsuz teşekkür ederim. Ayrıca, pilot çalışmalara katılan öğretmen arkadaşlarıma da teşekkür ederim.

Bakanlık düzeyinde ve illerde öğretmenlere ulaşmamı sağlayan Milli Eğitim Bakanlığı Personel Genel Müdürlüğü Özel Eğitim İlk Atama Şube Müdürü Suzan KAYNAR'a ve değerli meslektaşlarım Esra AKDAĞCIK'a, Naci AKSONA'ya, Şule DOĞANOĞLU'na, Sezgin KARTAL'a ve Rengin TİLLEM'e teşekkürlerimi sunarım.

Yoğun iş yüküne rağmen, tezimin güvenilirlik çalışmalarını büyük bir titizlikle gerçekleştiren ve bana her zaman moral veren oda arkadaşım Arş. Gör. Serhat YILDIRIM'a çok teşekkür ederim.

Araştırmam süresince, umutsuzluğa kapıldığım anlarda beni motive eden, her zaman akademik ve manevi desteklerini yanımda hissettiğim sevgili arkadaşlarım Yrd. Doç. Dr. E. Sema BATU'ya ve Yrd. Doç. Dr. Ayten UYSAL'a teşekkürü bir borç bilirim. Ayrıca, araştırma verilerini bilgisayara giren Seçil EROL'a teşekkür ederim.

Doktora derslerim ve tez çalışmam süresince maddi ve manevi desteklerini her zaman yanımda hissettiğim canım anneme, babama ve sıkıştığım her an yardımına koşan biricik kardeşime sonsuz teşekkür ederim.

Yasemin ERGENEKON

Eskişehir, 2004

## İÇİNDEKİLER

	<u>Sayfa</u>
ÖZ .....	ii
ABSTRACT .....	iii
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI .....	iv
ÖNSÖZ .....	v
ÖZGEÇMİŞ .....	vii
TABLolar LİSTESİ.....	xxxı
ŞEKİLLER LİSTESİ .....	xxxii

### BÖLÜM 1

1. GİRİŞ .....	1
1.1. Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdam Etme .....	1
1.1.1. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Durum .....	2
1.1.2. İngiltere'deki Durum .....	4
1.1.3. Türkiye'deki Durum .....	6
1.1.3.1. Türkiye'de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirmeyle İlgili Yasalar .....	6
1.1.3.2. Türkiye'de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirmeyle İlgili Şura Kararları .....	7
1.1.3.3. Türkiye'de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirmeyle İlgili Uygulamalar .....	8
1.1.3.4. Türkiye'de Özel Eğitim Öğretmenlerinin İstihdamı .....	11
1.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin İlk Yılı .....	13
1.2.1. Meslek Becerileri İle İlgili Sorunlar .....	14
1.2.2. Stresle İlgili Sorunlar .....	17
1.2.3. Meslekte Kalıp Kalmama Kararı .....	23
1.2.4. İşe Uyum Gereksinimleri .....	25
1.3. İşe Uyum Programları.....	28
1.4. Amaç .....	41



**Sayfa****BÖLÜM 2**

2. YÖNTEM .....	43
2.1. Katılımcılar .....	46
2.1.1. Araştırmaya Katılacak Öğretmenlerin Belirlenmesi .....	46
2.1.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri .....	50
2.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi .....	52
2.3. Verilerin Toplanması .....	54
2.4. Verilerin Analiz Edilmesi .....	55
2.4.1. Analiz Öncesi Hazırlıklar .....	55
2.4.2. Verilerin Tümevarım Yoluyla Analiz Edilmesi .....	57
2.4.2.1. Verilere Sayfa Numaraları Verilmesi .....	57
2.4.2.2. Verilerin Kodlanması .....	58
2.4.2.3. Kodlanan Verilerin Çoğaltılması .....	60
2.4.2.4. Kod Dosyalarının Düzenlenmesi .....	61
2.4.2.5. Verilerin Kesilmesi ve Kod Dosyalarına Yerleştirilmesi .....	61
2.4.2.6. Tema ve Alt-Temaların Oluşturulması ve Tutarlılığın Kontrol Edilmesi .....	61
2.4.2.7. Tema ve Alt-Temaları Oluşturan Verilerin Düzenlenmesi .....	62
2.4.2.8. Tema ve Alt-Temaların Yazılması .....	63
2.4.2.9. Tema ve Alt-Temaların Okunması ve Gerekli Düzeltmelerin Yapılması .....	63
2.5. Nicel Güvenirlik Çalışması .....	64

**BÖLÜM 3**

3. BULGULAR .....	66
A. Çevre, Okul ve Meslekle İlgili Özellikler .....	88
3.1. Yeni Bir Çevrede Bulunmak .....	88
3.1.1. Yeni Çevrenin Olumlu Yanları .....	88
3.1.1.1. Yeni Durumlardan Hoşnut Olunması .....	88
3.1.1.2. Barınma Sorununun Kolay Çözülmesi .....	89
3.1.1.3. Büyük Şehrin Avantajları .....	89
3.1.1.4. Yeni Çevrenin Kişi İçin Yeni Ortam Olmaması .....	90

	<b><u>Sayfa</u></b>
3.1.1.5. Kişinin Öğretmenlik Sayesinde Yeni Statü Kazanması .....	90
3.1.1.6. Akraba/Arkadaş Çevresinin Olması .....	90
3.1.1.7. Yeni İnsanlarla Sıcak İlişkiler Kurulması .....	90
3.1.1.8. Ulaşım Sorununun Yaşanmaması .....	90
3.1.1.9. Çevre Değiştirmeye Alışkın Olunması .....	91
3.1.2. Yeni Çevrenin Olumsuz Yanları .....	91
3.1.2.1. Barınma Sorunu Yaşanması .....	91
3.1.2.2. Ulaşım Sorunu Yaşanması .....	91
3.1.2.3. Yeni Çevrede Sosyal Etkinliklerin Sınırlı Olması ve Kişinin Kendisini Yalnız Hissetmesi .....	92
3.1.2.4. İstanbul'dan Kaynaklanan Sorunlar .....	92
3.1.2.5. Yeni Şehre Uyum Sağlamada ve Şehirdeki İnsanlarla İletişimde Sorunlar Yaşanması .....	93
3.1.2.6. Meslek Sahibi Olmanın Getirdiği Sorumluluklar .....	93
3.2. Öğretmenin İşine Bakışı .....	93
3.2.1. Başarılı Öğretmen Olduğunu Düşünme .....	93
3.2.2. Öğretimle İlgili Sorumluluklara Duyarlı Olma .....	94
3.2.3. Maaşlarını Hak Edip Etmeme Konusunda Kendisini Sorgulama .....	94
3.2.4. "Sistemin Öğretmeni Olmaya Adayız" Görüşünde Olma .....	94
3.2.5. Bilgili ve Donanımlı Olmaya Önem Verme .....	95
3.2.6. Dönüt Almadığını Düşünme .....	95
3.2.7. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsüyle İlgili Sorunlar Yaşama .....	96
3.2.8. Okuldaki Sınıf Dışı Sorumluluklara Duyarlı Olma .....	96
3.2.9. İleride Yönetici Olmak İsteme .....	96
3.2.10. Diğer Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Davranışlarıyla İlgili Düşünceler .....	97
3.2.11. Kendini Geliştirip "Topluma Yararlı Olmak" İsteme .....	97
3.2.12. İşini Severek Yapma .....	97
3.2.13. Öğretmenin Evinin İşine Yakın Olması Gereğiyle İlgili Görüş .....	97
3.2.14. Öğretmenliğin "Zevkli" Bir Meslek Olduğuyla İlgili Görüş .....	97

	<b><u>Sayfa</u></b>
3.3. Okulun Özellikleri .....	98
3.3.1. Sınıftaki Öğretmen Sayısıyla İlgili Öneriler .....	98
3.3.2. Sınıfların Kalabalık Olması ve Seviye Sorunu .....	98
3.3.3. Okulun Fiziksel Koşullarının Uygun Olmaması .....	98
3.3.4. Okulun Öğretim Kadrosu .....	99
3.3.5. MEB İle İlgili Yakınmalar .....	99
3.3.6. Sınıfın Donanımlı Olması .....	99
3.3.7. OÇEM'lerin (Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi) Özellikleri .....	100
3.4. Okul Yönetiminin ve Denetiminin Özellikleri .....	100
3.4.1. Okul Yönetimiyle Sorun Yaşamayanlar .....	100
3.4.2. Okul Yönetimiyle Sorun Yaşayanlar .....	101
3.4.2.1. Okul Yönetiminden Bilgi Akışında Sorun Yaşanması .....	101
3.4.2.2. Okul Yönetiminin Özel Eğitim Öğretmenlerine ve Özürlü Öğrencilere Yönelik Olumsuz Bakış Açısı .....	101
3.4.2.3. Öğretmenlerin Okul Yönetiminden Talepleriyle İlgili Sorunlar .....	102
3.4.2.4. Okul Yönetiminin Öğretmenlere Adaletsiz Davranması.....	102
3.4.2.5. Okul Yöneticisinin Yönetimle İlgili İşleri Bilmemesi .....	103
3.4.2.6. Okul Yönetiminin “Resmi” ve “Soğuk” Olması .....	103
3.4.2.7. Okul Yönetimiyle Görüş Ayrılıkları Yaşanması .....	103
3.4.2.8. Öğretmeni Pekiştirecek Kişilerin Olmaması .....	103
3.4.2.9. Okul Yönetiminin Öğretmenlerden Görevleri Olmayan İşler İstemesi .....	104
3.4.2.10. Okul Yönetiminin Öğretmenlerden Kurallara Aykırı Davranmasını İstemesi .....	104
3.4.2.11. Okul Yönetiminin Velilerle İlgili Olarak Öğretmene Destek Olmaması .....	105
3.4.2.12. Okul Yönetiminin Öğretmenlerin Görüşlerini Almaması.....	105
3.4.2.13. Öğretmenin Kendisini Dinleyecek Kişi Bulamaması .....	105
3.4.2.14. Okul Yönetimlerinin Özel Eğitim Konusunda Yetersiz	

	<b><u>Sayfa</u></b>
Olması .....	106
3.4.3. Müfettişlerle Sorun Yaşanması .....	106
3.5. Okuldaki Öğretmenlerle İletişim ve İşbirliği .....	106
3.5.1. Bilgi Paylaşımı .....	106
3.5.1.1. Bilgi Paylaşımının Olması .....	106
3.5.1.2. Bilgi Paylaşımının Olmaması .....	107
3.5.1.3. Öğretmenlerin Bilgi Paylaşımında Birbirini Oyalaması .....	108
3.5.2. Arkadaşlık İlişkileri .....	108
3.5.2.1. Arkadaşlık İlişkilerinin İyi Olması .....	108
3.5.2.2. Arkadaşlık İlişkilerinin Okulla Sınırlı Kalması .....	108
3.5.3. Araç-Gereç Paylaşımı .....	109
3.5.3.1. Araç-Gereç Paylaşımının Olması .....	109
3.5.3.2. Araç-Gereç Paylaşımının Olmaması .....	109
3.5.4. Diğer Öğretmenlerin Özel Eğitime ve Özel Eğitim Öğretmenlerine Bakışı .....	110
3.5.5. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle Özürlü Öğrenciler Arasında Köprü Olmaya Çalışması .....	110
3.5.6. Okul Sorumluluklarını Paylaşmada Sorunlarının Olması .....	110
3.5.7. Öğretmenler Arasında Davranış Değiştirme Tekniklerinin Kullanımı ve Öğretime İlişkin Görüş Ayrılıklarının Olması .....	111
3.5.8. Herkesin En İyi Kendisinin Bildiğini Düşünmesi .....	111
3.6. Diğer Uzmanlarla ve Eğitimcilerle İletişim ve İşbirliği .....	112
3.6.1. Diğer Uzmanlara ve Eğitimcilerle Görüşmeler.....	112
3.6.1.1. Sadece Özel Eğitimcilerle Görüşmeler .....	112
3.6.1.2. RAM'deki Eğitimcilerle Görüşmeler .....	112
3.6.1.3. Sınıf Öğretmenleriyle Görüşmeler .....	112
3.6.1.4. Kurslar Sayesinde Tanışanlar .....	113
3.6.1.5. Psikologlarla Görüşmeler .....	113
3.6.2. Diğer Uzmanlarla ve Eğitimcilerle Görüşemeyenler .....	113
3.6.2.1. Özel Eğitimcilerle Görüşemeyenler .....	113
3.6.2.2. Özel Eğitimcilerle Tanışmayanlar .....	114

**Sayfa**

3.6.2.3. Özel Eğitimcilerle Görüşmenin İyi Olacağı Önerisini Getirenler .....	114
3.6.2.4. Okul Dışındaki Eğitimcilerle Görüşemeyenler .....	114
3.7. Adaylık Eğitimi .....	115
3.7.1. Adaylık Eğitimi Kurslarının Kapsamı ve Süreci .....	115
3.7.1.1. Kurslarda Anlatılan Yararlı Konular .....	115
3.7.1.2. Kurslarda Anlatılan Gereksiz Konular .....	115
3.7.1.3. Dersleri Anlatanların Yetersiz Olması .....	115
3.7.1.4. Kursların Sonunda Yapılan Sınav .....	116
3.7.1.5. Kursların “Formaliteden” Olması .....	116
3.7.1.6. Kurslarda Dağıtılan Materyaller .....	116
3.7.1.7. MEB’nin Öğretmenlerden Kursları Değerlendirmelerini İstemesi .....	116
3.7.1.8. Stajyerlik Dosyası Hazırlanması .....	117
3.7.2. Adaylık Eğitimi Kurslarının Zamanlaması .....	117
3.7.2.1. Kursların Süresi .....	117
3.7.2.2. Kursların Gün İçine Dağılımı .....	117
3.7.2.3. Kursların Açılış Zamanı .....	118
3.7.3. Çeşitli Nedenlerle Kursların Yararsız Olması .....	118
3.7.4. Öğretmenler Kurstayken Sınıflarının Durumuyla İlgili Sorunlar .....	118
3.7.5. Adaylık Eğitiminin Her Branşa Uygun Hale Getirilmesi .....	119
3.7.6. Fakültelerde Kanunların Ders Olarak Okutulması Önerisi .....	119
3.7.7. Kurslarda Diğer Öğretmenleri Bilgilendirme Fırsatı .....	119
3.8. Atama ve Maaşlar .....	120
3.8.1. Atamayla İlgili Sorunlar Yaşanması .....	120
3.8.2. Özel Eğitimde Çalışan Personelle İlgili Öneriler .....	120
3.8.3. Maaşların Yetersiz Olması .....	121
B. Öğretim .....	121
3.9. Öğrencilerin Eğitim Ortamlarına Yerleştirilmeleri .....	121
3.9.1. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sınıflara Yerleştirilmesi .....	121

**Sayfa**

3.9.2. Öğrencilerin Performanslarına Göre Sınıflara Yerleştirilmesi .....	121
3.10. Öğrencilerin Özellikleri .....	121
3.10.1. Öğrencilerin Performans Düzeylerinin Birbirinden Farklı Olması ...	121
3.10.2. Sınıfta Farklı Özür Gruplarından Öğrencilerin Olması .....	122
3.10.3. Sınıflardaki Öğrencilerin Özelliklerinden Dolayı Zorlananlar .....	122
3.10.4. Davranış Sorunları Olan Öğrenciler .....	123
3.10.5. Kaynaştırmaya Giden Öğrenciler .....	123
3.10.6. Cinsellik Problemi Olan Öğrenciler .....	123
3.10.7. Beceri Eksikliği Olan Öğrenciler .....	123
3.11. Öğretilecek Konuların Seçimi .....	124
3.11.1. Konu İçeriğinin Öğrenci Performansına Göre Değiştirilmesi .....	124
3.11.2. Konuların Seçilmesi .....	124
3.11.2.1. Konuları MEB Programından Seçme Zorunluluğu .....	124
3.11.2.2. Konuların Öğrencilerin Gözlenmesi Yoluyla Seçilmesi .....	125
3.11.2.3. Konuların Gözlem Yapıp Kaba Değerlendirme Formu Doldurularak Seçilmesi .....	125
3.11.2.4. Konuların Ailelerle Görüşülerek Seçilmesi .....	126
3.11.2.5. Konuların Sınıfta Öğretmenlerle Birlikte Seçilmesi .....	126
3.11.2.6. Konuların Daha Önce Yapılan Planlara Bakarak Seçilmesi ....	127
3.11.2.7. Konuların Öğrencilerin Gereksinimlerine Göre Seçilmesi .....	127
3.11.2.8. Konuların Öğrencilerle Daha Önce Çalışan Kişilerden Bilgi Alınarak Seçilmesi .....	127
3.11.2.9. Konuların Öğrenci Performansının Kestirimi Yoluyla Seçilmesi .....	128
3.11.2.10. Konuların Öğrenci Dosyalarının İncelenmesiyle Seçilmesi ...	128
3.11.2.11. Konuların Davranışı Yaptırarak Seçilmesi .....	128
3.11.2.12. Atölye Derslerindeki Konuların Atölye Öğretmenlerince Seçilmesi .....	128
3.11.2.13. Konuların Özel Eğitim Kurumlarındaki Eğitimciden Bilgi Alınarak Seçilmesi .....	129
3.11.2.14. Kavramla İlgili Konuların “Rasgele” Seçilmesi .....	129

	<u>Sayfa</u>
3.11.3. MEB Programındaki Gereksiz Konular .....	129
3.11.4. Programlara Yönelik Öneriler .....	129
3.11.5. “Göstermelik Planlardan” Yakınma .....	130
3.11.6. İş Eğitimi Derslerinde Konu Seçme Sorunu Olması .....	130
3.11.7. Planlara Yansıtılmayan Ekstra Konular Olması .....	131
3.12. Performans Düzeyi Belirleme .....	131
3.12.1. Öğretim Sürecinde Performans Düzeyi Belirleme Sıklığı .....	131
3.12.2. Kaba Değerlendirme Formları Yoluyla Performans Düzeyinin Belirlenmesi .....	132
3.12.3. Performans Düzeyi Belirlemede Yaşanan Sorunlar .....	132
3.12.3.1. Yer Nedeniyle Yaşanan Sorunlar .....	132
3.12.3.2. Zaman Nedeniyle Yaşanan Sorunlar .....	133
3.12.4. Performans Düzeyi Belirlemeyen Öğretmenler .....	133
3.12.5. Konuya Başlamadan Önce Sorular Yoluyla Performans Düzeyinin Belirlenmesi .....	134
3.12.6. Davranışı Yaptırarak Performans Düzeyinin Belirlenmesi .....	134
3.12.7. Gözlem Yaparak Performans Düzeyinin Belirlenmesi .....	134
3.12.8. Kavramlarda Performans Düzeyinin Belirlenmesi .....	135
3.12.9. Sınıfta Ders İşlerken Etkileşim Yoluyla Performans Düzeyinin Belirlenmesi .....	135
3.12.10. Performans Düzeyi Belirlenmenin Önemi .....	136
3.12.11. Ailelerle Görüşerek Performans Düzeyinin Belirlenmesi .....	136
3.12.12. Öğrencinin Bir Önceki Öğretmenine Danışarak Performans Düzeyinin Belirlenmesi .....	136
3.12.13. Öğrencinin Önceki Defterlerinin İncelenmesi Yoluyla Performans Düzeyinin Belirlenmesi .....	137
3.13. Amaç Belirleme .....	137
3.13.1. Performans Düzeyine Göre Amaç Belirlenmesi .....	137
3.13.2. Amaçların Sadece Gruba Göre Belirlenmesi .....	137
3.13.3. Aynı Amaçların Gerçekleşene Kadar Planlarda Yer Alması .....	138
3.13.4. Amaç Belirlemede Önceliğin Davranış Sorunlarına Verilmesi .....	138

**Sayfa**

3.13.5. Üniversitede Öğrenilen Amaç Yazımının MEB'daki Sisteme Uymaması .....	139
3.13.6. Gelişim Alanlarına Göre Amaç Belirlenmesi .....	139
3.13.7. Amaçların Kendi İçinde Aşamalandırılarak Sıralanması .....	139
3.13.8. Amaçların "Kaba Taslak" Belirlenmesi .....	140
3.13.9. Ünitenin Süresine Göre Uzun ve Kısa Dönemli Amaçların Belirlenmesi .....	140
3.13.10. Bir Önceki Yılın Taslak Programlarından Yararlanarak Amaç Belirlenmesi .....	140
3.14. Plan Hazırlama .....	141
3.14.1. Plan Hazırlamada Zorlanma .....	141
3.14.2. Program MEB'dan Geç Geldiği İçin Planların Geç Yapılması .....	141
3.14.3. Planlarla İlgili Öneriler .....	141
3.14.4. BEP Hazırlama .....	142
3.14.5. Özel Sınıfta Planların Oluşturulmasında Sorun Yaşanması .....	142
3.14.6. Planların Göstermelik Olduğu Görüşü .....	143
3.14.7. Planların "Eğitilebilir Müfredat Programı'ndan" Seçilerek Oluşturulması .....	143
3.15. Araç Hazırlama .....	144
3.15.1. Öğretmenlerin Araçlarını Kendilerinin Hazırlaması .....	144
3.15.1.1. Farklı Kitaplardan ve Dergilerden Yararlanmaları .....	144
3.15.1.2. Türkçe Dersi İçin Araç Hazırlamaları .....	144
3.15.1.3. Kavramlar İçin Araç Hazırlamaları .....	144
3.15.1.4. Resim Çizimleri .....	145
3.15.1.5. Ünite Köşeleri İçin Araç Hazırlamaları .....	145
3.15.1.6. Araçlarını Karton ve Mukavvalardan Yapmaları .....	145
3.15.1.7. Matematik Dersi İçin Çalışma Kağıdı Hazırlamaları .....	145
3.15.1.8. Ölçüt Bağımlı Teste Göre Araç Hazırlamaları .....	145
3.15.1.9. Sınıfların Bölünmesi Nedeniyle Yeni Araç Hazırlamaları .....	146
3.15.2. Okulda Araç-Gereç Eksikliğinin Olması .....	146
3.15.3. Öğretmenlerin Araç Hazırlamamaları .....	146



	<b><u>Sayfa</u></b>
3.15.4. Öğretmenlerin Araç Yapma Materyallerini Kendilerinin Almaları Veya Okul Yönetiminden Sağlamaları .....	147
3.15.5. Öğretmenlerin Araçlarını Başkalarına Hazırlatmaları .....	147
3.15.6. Öğretmenlerin Ailelerden Araç Sağlamaları .....	148
3.15.7. Öğretmenlerin Öğrenciliklerinde Hazırlamış Oldukları Araçları Kullanamamaları .....	148
3.15.8. Öğretmenlerin Öğrenciliklerinde Hazırlamış Oldukları Araçları Kullanmaları .....	148
3.15.9. Araç Yapmada Grup İşbirliğinde Sorun Yaşanması .....	148
3.15.10. Öğretmenlerin Usta Öğretici ve Diğer Öğretmenlerin Araçlarından Faydalanmaları .....	149
3.15.11. Öğretmenlerin Okul Vakfı Aracılığıyla Bazı Ders Materyallerini Sağlamaları .....	149
3.15.12. MEB'nin Araç-Gereç Masrafını Karşılammaması .....	149
3.15.13. Öğretmenlerin Okuldaki "Uygulama Evini" Kullanmaları .....	149
3.15.14. Öğretmenlerin Kendi Hazırladıkları Araçları Arkadaşlarıyla Paylaşmaları .....	150
3.16. Öğretim Yöntemlerini Belirleme .....	150
3.16.1. Kavram Öğretiminde Kullanılan Yöntemler .....	150
3.16.1.1. Kavram Öğretiminde Açık Anlatım (Bu, Bu Değil) Yönteminin Kullanılması .....	150
3.16.1.2. Kavram Öğretiminde "Doğal Dilin" Kullanılması .....	150
3.16.1.3. Kavram Öğretiminde Eşleştirme Yapılması ve Nesnenin Adının Söylenmesi .....	151
3.16.1.4. Kavram Öğretiminde Çocukların Araç Olarak Kullanılması ...	151
3.16.1.5. Kavram Öğretiminde "Etkileşim Ünitesinin" Kullanılması ....	151
3.16.2. Beceri Öğretiminde Kullanılan Yöntemler .....	151
3.16.2.1. Beceri Öğretiminde İpuçlarının Kullanılması .....	151
3.16.2.2. Beceri Öğretiminin Ailelere Bırakılması .....	152
3.16.3. Soru-Cevap Yönteminin Kullanılması .....	152
3.16.4. Düz Anlatım Yönteminin Kullanılması .....	152

	<b><u>Sayfa</u></b>
3.16.5. Canlandırma Yönteminin Kullanılması .....	153
3.16.6. Gezi Yönteminin Kullanılması .....	153
3.16.7. Soyut Konular İçin Öğretim Yöntemi Bulmada Zorlanma .....	153
3.16.8. Ünitelerde Oyunlaştırma Yönteminin Kullanılması .....	153
3.16.9. Basamaklandırılmış Yöntemin Kullanılması .....	154
3.16.10. Deney Yönteminin Kullanılması .....	154
3.17. Ders İşleme .....	154
3.17.1. Ünitelerin İşlenmesi .....	154
3.17.2. Türkçe Dersinin İşlenmesi .....	155
3.17.3. Kavramların İşlenmesi .....	155
3.17.4. Matematik Dersinin İşlenmesi .....	156
3.17.5. Beceri Öğretimi İçin Ders İşlenmesi .....	156
3.17.6. Daha İyi Bilen Öğrencilerle İşbirliği Yapılması .....	156
3.17.7. Ders Öncesi Hazırlıklar .....	157
3.17.8. Din Kültürü Dersinin İşlenmesi .....	157
3.17.9. Bildiklerini Aktaramama Endişesi Duyan Öğretmenler .....	157
3.17.10. Derslerin Belirlenen Amaçlar Doğrultusunda İşlenmesi .....	157
3.17.11. Resim Dersinin İşlenmesi .....	158
3.17.12. Ders İşlerken Ara Etkinlikler Düzenlenmesi .....	158
3.17.13. Ders Süresinin Uzun Gelmesi .....	158
3.17.14. Performansın Bir Alt Basamağından Başlayarak Dersin İşlenmesi .....	158
3.17.15. İşlenen Konuların Sonunda Çeşitli Etkinlikler Düzenlenmesi .....	158
3.18. Öğretimi Değerlendirme .....	159
3.18.1. Soru Sorarak Değerlendirme Yapılması .....	159
3.18.1.1. Dersin Sonunda Soru Sorulması .....	159
3.18.1.2. Geriye Dönük Soru Sorulması .....	159
3.18.1.3. Dersin Başında ve Sonunda Soru Sorulması .....	159
3.18.1.4. Aralıklı Olarak Soru Sorulması .....	160
3.18.1.5. Bir Sonraki Dersin Başında Soru Sorulması .....	160
3.18.1.6. Dersin Başında Soru Sorulması .....	160

	<u>Sayfa</u>
3.18.1.7. Ders Süresince ve Dersin Sonunda Soru Sorulması .....	160
3.18.1.8. Ders Süresince Soru Sorulması .....	160
3.18.2. Ünite Sonunda Değerlendirme Yapılması .....	160
3.18.3. Yazılı Sınav Yoluyla Değerlendirme Yapılması .....	161
3.18.4. Karne Yazımıyla İlgili Konular .....	161
3.18.5. Becerilerin Öğretim Öncesinde ve Sonrasında Değerlendirilmesi ...	161
3.18.6. Öğrencilerin Gelişimlerinin Deftere Kaydedilmesi .....	162
3.18.7. Yıl Sonunda Değerlendirme Yapılması .....	162
3.18.8. Resim Dersinin Değerlendirilmesi .....	162
3.18.9. Evde Öğrencileri Hatırlayarak Değerlendirme Yapılması .....	162
3.18.10. Hiç Değerlendirme Kaydı Tutulmaması .....	163
3.18.11. Öğrencilerin Defterlerinin İzlenmesi .....	163
3.18.12. Çalışma Kağıtları Kullanılarak Değerlendirme Yapılması .....	163
3.18.13. Değerlendirme Sonuçlarının Bilgisayara Kaydedilmesi .....	163
3.18.14. Öğretim ve Değerlendirme Materyalleriyle İlgili Öneriler .....	163
3.18.15. Ölçüt Bağımlı Test Uygulanması .....	164
3.19. Program Dışı Çalışmalar .....	164
3.19.1. Performansı İyi Öğrencilerle Program Dışı Ek Çalışmalar	
Yapılması .....	164
C. Davranış Yönetimi .....	164
3.20. Davranış Sorunları .....	164
3.20.1. Sınıf Rutinini Bozan Davranış Sorunları .....	164
3.20.1.1. Gezinme .....	164
3.20.1.2. Yönergeleri Yerine Getirmeme (İnatlaşma) .....	164
3.20.1.3. Bir Öğrencide Çok Çeşitli Davranış Sorunlarının Olması .....	165
3.20.1.4. Ayağa Kalkma .....	165
3.20.1.5. Ağlama .....	165
3.20.1.6. Kendi Eşyalarına Zarar Verme .....	165
3.20.1.7. Derse Geç Gelme .....	166
3.20.1.8. Okuldan Kaçma .....	166
3.20.1.9. Sınıfta Eşyaların Yerini Değiştirme .....	166

	<u>Sayfa</u>
3.20.1.10. Kalemle Oynama .....	166
3.20.1.11. Arkadaşlarını Sürekli Öpme .....	166
3.20.1.12. Sınıfta Aynı Anda Çok Çeşitli Davranış Sorunlarının Olması .....	166
3.20.1.13. Sınıfta Top Oynama .....	167
3.20.1.14. Masa-Sandalye Sallayarak Kendine Zarar Verme .....	167
3.20.1.15. Öğretmen Geldiğinde Ayağa Kalkmama .....	167
3.20.1.16. Ödev Yapmama .....	167
3.20.1.17. Yavaş Yemek Yeme .....	167
3.20.1.18. Derse Katılmak İstememe .....	167
3.20.1.19. Sürekli Kapı Açıp-Kapama .....	167
3.20.1.20. Elinin Tersiyile Duvara Vurma .....	168
3.20.1.21. Perde Çekme .....	168
3.20.1.22. Camdan Atlama .....	168
3.20.2. Saldırgan Davranışlar .....	168
3.20.2.1. Vurma .....	168
3.20.2.2. Küfür Etme .....	168
3.20.2.3. Isırma .....	168
3.20.2.4. Tükürme .....	169
3.20.2.5. El Hareketi Yapma .....	169
3.20.2.6. Öğretmene Efelenme .....	169
3.20.2.7. Öğretmene El Kaldırma .....	169
3.20.2.8. Saç Çekme .....	169
3.20.3. İletişimle İlgili Davranış Sorunları .....	169
3.20.3.1. Yerli Yersiz Sürekli Konuşma .....	169
3.20.3.2. Anlamsız Sesler Çıkarma .....	169
3.20.3.3. İzin Almadan Konuşma .....	170
3.20.3.4. Tekrarlı Sorular Sorma .....	170
3.20.4. Altını İslatma .....	170
3.20.5. Baş Sallama .....	170
3.20.6. “Okulun En Sorunlu Sınıfı Benim Sınıfım” Diyen Öğretmen .....	171

	<u>Sayfa</u>
3.20.7. Öğretmene Duygusal Mektup Yazma .....	171
3.20.8. Teneffüslerde Öğretmenler Odasına Girme .....	171
3.20.9. Arkadaşlarının Eşyalarını Çalma .....	171
3.20.10. Başkasının Malını Başkasının Çantasına Koyma .....	171
3.20.11. Davranış Sorunlarını Çözmeden Öğretim Yapmamam Diyen Öğretmen .....	172
3.20.12. Elini Ağızına Sokma .....	172
3.20.13. Burun Karıştırma .....	172
3.21. Davranış Sorunlarının Çözümü .....	172
3.21.1. Sınıf Rutinini Bozan Davranış Sorunlarının Çözümü .....	172
3.21.1.1. Gezinme Davranışının Çözümü .....	172
3.21.1.2. Ayağa Kalkma Davranışının Çözümü .....	173
3.21.1.3. Yönergelere Uymama (İnatlaşma) Davranışının Çözümü .....	173
3.21.1.4. Derse Girmeme Davranışının Çözümü .....	173
3.21.1.5. Okuldan Kaçma Davranışının Çözümü .....	174
3.21.1.6. Ağlama Davranışının Çözümü .....	174
3.21.1.7. Ödev Yapmama Davranışının Çözümü .....	174
3.21.1.8. Defter Karalama Davranışının Çözümü .....	174
3.21.1.9. Parmak Kaldırmadan Konuşma Davranışının Çözümü .....	175
3.21.1.10. Masa Sallama Davranışının Çözümü .....	175
3.21.1.11. Yavaş Yemek Yeme Davranışının Çözümü .....	175
3.21.1.12. Kapı Açma-Kapama Davranışının Çözümü .....	175
3.21.2. Saldırgan Davranışların Çözümü .....	175
3.21.2.1. Küfür Etme Davranışının Çözümü .....	175
3.21.2.2. Tükürme Davranışının Çözümü .....	176
3.21.2.3. Vurma Davranışının Çözümü .....	176
3.21.2.4. Elini Isırma Davranışının Çözümü .....	177
3.21.2.5. Saç Çekme Davranışının Çözümü .....	177
3.21.2.6. Öğretmene Efelenme Davranışının Çözümü .....	177
3.21.2.7. Arkadaşını Rahatsız Etme Davranışının Çözümü .....	178
3.21.2.8. Kavga Etme Davranışının Çözümü .....	178

**Sayfa**

3.21.2.9. Kendine/Başkalarına Zarar Verme Davranışının Çözümü .....	178
3.21.3. Öğretmenlerin Davranış Çözümüne Genel Bakışı .....	178
3.21.4. Çözülemeyen Davranış Sorunları .....	179
3.21.5. İletişimle İlgili Davranış Sorunlarının Çözümü .....	180
3.21.5.1. Yerli Yersiz Konuşma Davranışının Çözümü .....	180
3.21.5.2. Anlamsız Sesler Çıkarma Davranışının Çözümü .....	180
3.21.6. Davranış Sorunlarının Çözümünde Etkili Olmayan Yöntemler .....	180
3.21.7. Davranış Sorunları Karşısında Ne Yapacağını Bilememe .....	181
3.21.8. Davranış Sorunlarının Çözümünde Alternatifler .....	181
3.21.8.1. Öğretmenin Kendini Uyarıcı Hale Getirmesi .....	181
3.21.8.2. Öğrenciyi Başka Bir Okula Gönderme .....	181
3.21.9. Davranış Değiştirme Programı Hazırlama Süreci .....	181
3.21.10. Dönüştürülebilir Sembol Pekiştireçlerin (DSP) Kullanımı .....	182
3.21.11. Birinci Tür Cezayı Uygulama Örneği .....	182
3.21.12. Başkasının Malını Başkasının Çantasına Koyma	
Davranışının Çözümü .....	182
3.21.13. Kurslar Nedeniyle Davranış Değiştirmede Başarının Düşmesi .....	183
3.21.14. Sınıfını Devir Aldığı Öğretmenin Öğretmeni Bilgilendirmemesi ..	183
3.21.15. Nöbetçi Aile Sistemi .....	183
3.21.16. Elini Ağızına Sokma Davranışının Çözümü .....	183
3.21.17. Öğretmene Duygusal Mektup Yazma Davranışının Çözümü .....	184
3.21.18. Üniversiteden Yardım Almayı Planlama .....	184
3.22. Önuyaranlar Oluşturma .....	184
3.22.1. Sınıf Kurallarının Kazandırılması İçin Önuyaranlar Sağlanması ....	184
3.22.1.1. Kuralın ve Öğrencinin Kazanacağı Pekiştirecin	
Bildirilmesi Yoluyla Önuyaranlar Oluşturulması .....	184
3.22.1.2. Sınıf Kurallarının Kazandırılması Süreci .....	184
3.22.1.3. Pekiştirecin Gösterilmesi ve Kuralın Hatırlatılması	
Yoluyla Önuyaranlar Oluşturulması .....	185
3.22.1.4. Uygun Davranan Öğrencileri Örnek Gösterme Yoluyla	

	<b><u>Sayfa</u></b>
Önuyaranlar Oluşturulması .....	185
3.22.1.5. Öğretmenin Kural Listesinin Olmaması .....	185
3.22.2. Önuyaranların Anlamının Bilinmemesi .....	185
3.22.3. Derste Ne Öğrenileceğini Söyleme ve Tahtaya Yazma Yoluyla Önuyaranlar Oluşturulması .....	186
3.22.4. Ders Araçlarının Önuyaran Olarak Kullanılması .....	186
3.22.5. Hatırlatıcı Kelimeler Ya Da İşaretler Kullanarak Önuyaranlar Oluşturulması .....	186
3.22.6. Sohbet Başlatmak İçin Önuyaranlar Sunulması .....	187
3.22.7. Öğrencilerin Özelliklerine Göre Önuyaranlar Sunulması .....	187
3.23. Uygun Davranışların Arttırılması .....	187
3.23.1. Uygun Davranışların Kazandırılmasında Pekiştireçlerin Kullanımına Genel Bakış .....	187
3.23.2. Sosyal Pekiştireçler Yoluyla Uygun Davranışların Kazandırılması .....	187
3.23.3. Etkinlik Pekiştireçleri Yoluyla Uygun Davranışların Kazandırılması .....	188
3.23.4. Yiyecek Pekiştireçleri Yoluyla Uygun Davranışların Kazandırılması .....	188
3.23.5. Uygun Davranan Öğrenciyi Model Gösterme Yoluyla Uygun Davranışların Kazandırılması .....	188
3.23.6. Kazandırılan Uygun Davranışlar .....	189
3.23.7. DSP Kullanılması Yoluyla Uygun Davranışların Kazandırılması ...	189
3.23.8. Uygun Davranış İçin Öğrenciye Fırsat Sağlanması .....	189
3.23.9. Birincil Pekiştireçlerden İkincil Pekiştireçlere Geçiş Yapılması .....	190
3.23.10. Öğrencilerin Uygun Davranış İçin Birbirlerini Sözel Olarak Uyarmaları .....	190
3.23.11. Öğrencilerin Birbirlerinin Davranışlarını Pekiştirmesi .....	190
3.23.12. Kazandırılacak Uygun Davranışların Belirlenmesinde İzlenen Yol .....	191
3.23.13. Akademik Derslerde Kazandırılacak Davranışların Diğer	

	<u>Sayfa</u>
Derslerle İlişkilendirilmesi .....	191
3.23.14. Kazandırılması Planlanan Davranışlar .....	191
3.23.15. Öğrenciye Ödülü Kazanamayacağı Anlatılması .....	191
3.24. Pekiştireçler .....	192
3.24.1. Etkinlik Pekiştireci Kullananlar .....	192
3.24.2. Yiyecek Pekiştireci Kullananlar .....	192
3.24.3. Sosyal Pekiştireç Kullananlar .....	192
3.24.4. Öğretmenin Kendisini Pekiştireç Olarak Kullanması .....	193
3.24.5. Yiyecek Pekiştireci Kullanmayanlar .....	193
3.24.6. Öğrencinin Özelliğine Göre Pekiştireç Belirlenmesi .....	194
3.24.7. Yiyecek Pekiştireci Sağlamada Sıkıntı Yaşanması .....	194
3.24.8. Nesnel Pekiştireç Kullananlar .....	194
3.24.9. Sembol Pekiştireç Kullananlar .....	194
3.24.10. Pekiştirecin Öğrencinin Ailesine Sorularak Belirlenmesi .....	195
3.24.11. Bazen Sosyal Pekiştirecin Bile İşe Yaramadığına İnanılması .....	195
3.25. Davranış Değişikliklerinin Kalıcılığı .....	195
3.25.1. Davranışa Süreklilik Kazandırmayı Bilmemek .....	195
3.25.2. Davranışların Kalıcılığı İçin Şu An Yaptıklarını Yeterli Bulmak ...	195
3.25.3. Davranışa Süreklilik Kazandıramamak .....	196
3.25.4. Davranışa Süreklilik Kazandırılmamasında Çevrenin Etkisi .....	196
3.25.5. Pekiştireç Tarifelerini Kullanırken Karmaşa Yaşamak .....	196
3.25.6. Davranışların Kalıcılığı İçin Pekiştireç Tarifelerini Kullanmak .....	197
3.25.7. Davranışların Kalıcılığı İçin Sistemli Bir Program İzlememek .....	197
D. Aileler .....	197
3.26. Ailelerin Özellikleri .....	197
3.26.1. Beklenti Düzeyi Yüksek Aileler .....	197
3.26.2. İlgisiz Aileler .....	198
3.26.3. Ekonomik Durumu Bozuk Aileler .....	198
3.26.4. Okul Disiplinine Karışan Aileler .....	198
3.26.5. Çocuklarının Övrünü Kabullenmeyen Aileler .....	199
3.26.6. Çocuklarının Becerileri Gerçekleştirmeleri İçin Fırsat	



	<b><u>Sayfa</u></b>
Vermeyen Aileler .....	199
3.26.7. Ataerkil Yapıya Sahip Aileler .....	199
3.26.8. İlgili ve Anlayışlı Aileler .....	199
3.26.9. Çocuğunu Okula Yerleştirmede Sıkıntı Yaşayan Aileler .....	200
3.26.10. Öğretmenin Ailelere Zorlayıcı Tutum Uygulayamaması .....	200
3.26.11. Öğretmeni Dış Görünüşüyle Değerlendiren Aileler .....	200
3.26.12. Çocuklarının Okulda Öğrendikleri Uygun Olmayan Davranışlardan Yakınan Aileler .....	200
3.26.13. Bazı Dersleri Gereksiz Gören Aileler .....	201
3.26.14. Öğretmeni Suçlayan Aileler .....	201
3.27. Velilerle İletişim ve İşbirliği .....	201
3.27.1. Velilerle Görüşme .....	201
3.27.1.1. Veli Toplantılarının Sıklığı .....	201
3.27.1.2. Velilerle Fırsat Buldukça Görüşme .....	201
3.27.1.3. Velilerin Toplantılara Gelmemesi .....	202
3.27.1.4. Velilerle Telefon Yoluyla Görüşme .....	202
3.27.1.5. Velilerin Okula Gelmeleriyle İlgili Sorun Yaşanmaması .....	202
3.27.1.6. Velilerle Notlar Yoluyla Görüşme .....	203
3.27.1.7. Yetiştirme Yurdundan Gelen Öğrencilerin Gözetmenleriyle Görüşme .....	203
3.27.1.8. Okul Yönetiminin Genel Toplantılar Düzenlemesi .....	203
3.27.2. Velilere Bilgi Verme .....	203
3.27.2.1. Öğrenci Hakkında Çeşitli Bilgiler Verme .....	203
3.27.2.2. Öğrencinin Gelişim Özellikleriyle İlgili Bilgi Verme .....	204
3.27.2.3. Okuldaki Çalışmalar Hakkında Bilgi Verme .....	204
3.27.2.4. Aile Eğitimi Seminerleri Yoluyla Bilgi Verme .....	204
3.27.2.5. Yıl İçinde Yapılacak Çalışmalar ve Uyulacak Kurallara İlişkin Bilgi Verme .....	205
3.27.2.6. Evde Becerilere Fırsat Vermeleri Konusunda Bilgi Verme .....	205
3.27.2.7. Velileri Çalışmalara Ortak Etme .....	205
3.27.2.8. Velilerin Beklentilerine Yönelik Olarak Bilgi Verme .....	206

	<b><u>Sayfa</u></b>
3.27.2.9. Özel Eğitimle İlgili Genel Bilgiler Verme .....	206
3.27.2.10. Özbakım Becerilerine Yönelik Bilgi Verme .....	206
3.27.2.11. Okulun ve Öğretmenin Görevleri Hakkında Bilgi Verme ....	206
3.27.3. Velilerden Bilgi Alma .....	206
3.27.3.1. Velilerin Okuldan Beklentilerine İlişkin Bilgi Alma .....	206
3.27.3.2. Velilerden ve Rehber Öğretmenden Öğrencinin Sağlığı Hakkında Bilgi Alma .....	206
3.27.3.3. Öğrencinin Gelişim Özellikleriyle İlgili Bilgi Alma .....	207
3.27.3.4. Ev Ödevleriyle İlgili Bilgi Alma .....	207
3.27.3.5. Ev Ziyaretleri Yoluyla Bilgi Alma .....	207
3.27.3.6. Öğrenciyle İlgili Demografik Bilgiler Alma .....	207
3.27.4. Davranış Sorunlarıyla İlgili Olarak Velilerle İletişim .....	207
3.27.4.1. Davranış Sorunlarına Yönelik Velilere Bilgi Verme .....	208
3.27.4.2. Davranış Sorunlarına Yönelik Velilerden Bilgi Alma .....	208
3.27.4.3. Davranış Sorunlarıyla İlgili Olarak Velilerle Ortak Çözüm Üretme .....	208
3.27.5. Velilerle Yaşanan Sorunlar .....	208
3.27.5.1. Ev Ödevlerini Yaptırmada Sorun Yaşanması .....	208
3.27.5.2. Velilerle İletişimde Zorlanması .....	209
3.27.5.3. Velilerin Eski ve Yeni Öğretmenleri Karşılaştırması .....	209
3.27.5.4. Velilerin Çocuklarının Sağlığı Hakkında Öğretmeni Doğru Bilgilendirmemesi .....	209
3.27.5.5. Velilerin Beklentilerini Karşılayamama Endişesi Duyma .....	210
3.27.5.6. Velinin Çocuğunun Okulda Geçirdiği Kazalar İçin Öğretmeni Suçlaması .....	210
3.27.5.7. Öğretmenin İfadelerinin Velilere Yabancı Gelmesi .....	210
3.27.6. Bilgi Toplama Araçları .....	210
3.27.6.1. Öğretmenin Rehber Öğretmenle Birlikte Hazırladığı Aile Görüşme Formları .....	210
3.27.6.2. Velilerden Alınan Bilgilerin Herhangi Bir Yazılı Kaydının	

	<b><u>Sayfa</u></b>
Olmaması .....	210
3.27.6.3. Okulun Hazırladığı Aile Görüşme Formları .....	211
3.27.6.4. Öğretmenlerin Hazırladığı Aile Görüşme Formları .....	211
3.27.6.5. Velilerden Sözlü Olarak Bilgi Alınması .....	211
3.27.6.6. Velilere Anket Uygulanması .....	211
3.27.7. Velilerle Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözümleri ....	211
3.27.7.1. Özel Ders Aldırmaları Konusunda Velilerin Desteklenmesi ...	211
3.27.7.2. Öğretmenin Veliler Arasında Arabuluculuk Yapması .....	212
3.27.7.3. Nöbetçi Aile Sistemi Oluşturulması .....	212
3.27.7.4. Yardımcı Elaman Bulunmasında Velilerin Desteği .....	212
3.27.7.5. Yönetimin Veliler İçin Bekleme Odası Düzenlemesi .....	212
3.27.7.6. Öğretmenin Velileri Seminerlere Götürmesi .....	212
3.27.7.7. Veli Okula Gelmeyince Öğretmenin Öğrenciyle Konuşması ...	212
E. Öğretmen Yetiştirme/Üniversite Eğitimi .....	213
3.28. Üniversite Eğitimine İlişkin Görüş ve Öneriler .....	213
3.28.1. Üniversitede Öğrendiklerinin MEB Sisteminden Farklı Olması ....	213
3.28.2. Üniversitede Staj Uygulamasına “Ağırlık” Verilmesi ve “Erken” Başlanması .....	214
3.28.3. Sistemde Karşılaşılabilecek Olası Tüm Durumlara Göre Öğretmen Yetiştirilmesi .....	214
3.28.4. Kuramsal Derslerin Daha Uygulamaya Dönük Verilmesi .....	215
3.28.5. Üniversitede MEB Sistemine Yönelik Yeterince Bilgi Verilmemesi .....	215
3.28.6. Programda Bölümle İlgili Daha Çok Dersin Yer Alması .....	216
3.28.7. Staj Uygulamasında Sınıf Öğretmeni Sorunu .....	216
3.28.8. Öğretmenlerin Üniversite Öğrendiklerini Yetersiz Bulmaları .....	216
3.28.9. Mezun Olunan Üniversiteye Bağlı Olarak Yeterliklerin Farklı Olduğunun Düşünülmesi .....	217
3.28.10. BEP ve Sınıf Kontrolünün “Baraj” Dersi Olması .....	217

**Sayfa****BÖLÜM 4**

<b>4. TARTIŞMA VE ÖNERİLER</b> .....	218
4.1. Tartışma .....	218
4.1.1. Çevre, Okul ve Meslekle İlgili Özellikler .....	218
4.1.2. Öğretim .....	223
4.1.3. Davranış Yönetimi .....	228
4.1.4. Aileler .....	230
4.1.5. Öğretmen Yetiştirme/Üniversite Eğitimi .....	231
4.2. Öneriler .....	232
4.2.1. İşe Uyum Desteğiyle İlgili Öneriler .....	232
4.2.1.1. İşe Uyum Programlarının İçeriği .....	232
4.2.1.2. İşe Uyum Programlarının Sunuluş Biçimi .....	234
4.2.2. Öğretmen Yetiştirme Programlarıyla İlgili Öneriler .....	236
4.2.3. Eğitim Ortamlarına İlişkin Öneriler .....	237
4.3. Sınırlılıklar .....	238
4.4. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler .....	238
<b>EKLER</b> .....	240
<b>KAYNAKÇA</b> .....	265

**TABLÖLAR LİSTESİ**

	<b><u>Sayfa</u></b>
Tablo 1. Öğretmenlerin Çalıştıkları İllere Göre Dağılımları .....	49
Tablo 2. Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Dağılımları .....	50
Tablo 3. Öğretmenlerin Çalıştıkları Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları .....	51

**ŞEKİLLER LİSTESİ****Sayfa**

Şekil 1.	Verilerle İlgili Belirlenen Kategoriler ve Bu Kategorilerin Her Birine Karşılık Gelen Kodlar .....	60
----------	--	----

# BÖLÜM I

## GİRİŞ

Eğitim toplumsal bir sistem olarak ele alındığında, bu sistemin başlıca öğelerini öğretmen, öğrenci ve eğitim programları oluşturmaktadır. Eğitimin etkili olabilmesi ve amaçlarını en üst düzeyde gerçekleştirebilmesi ise öğretmen, öğrenci ve eğitim programları arasındaki uyuma bağlıdır. Öğretmen, öğrenci ve eğitim programları arasındaki bu üçlü ilişkiyi ve etkileşimi verimli bir biçimde sürdürebilmek için bu üç öğenin belirli niteliklere sahip olması gerekmektedir. Bunlardan birinin istenen niteliklerden yoksun olması, eğitim sürecini doğrudan etkilemektedir. Ancak, bu üç öğeden öğretim işinin nicelik ve niteliğini planlayan, uygulamayı yürüten ve öğrencileri değerlendiren bir kişi olan “öğretmen” öğesinin, diğer iki öğe olan öğrenci ve eğitim programlarını etkileme gücü diğerlerinden fazladır. Bu nedenle, eğitim sisteminde görev alacak öğretmenlerin gerek hizmet öncesinde, gerekse hizmet-içinde iyi yetiştirilmeleri büyük önem taşımaktadır (Alkan, 2000; Darling-Hammond, 2003; Demirtaş, 1987; Ergun, Ergezer, Çevik ve Özdaş, 1999; Gözütok ve Pektaş, 1997; Gürkan, 2000; Karagözoğlu, 1987; MEB, 1998; Sönmez, 2000; Sünbül, 2001; Toprak ve Akboy, 1997; Varış, 1988).

### 1.1. Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirme ve İstihdam Etme

Öğretmen yetiştirme, genel eğitimin her kademesinde olduğu kadar özel eğitimde de önemli bir konu ve sorundur. Özel eğitim alanında görev yapacak öğretmenlerin, öğretmenlik formasyonuna sahip olmanın yanı sıra, özel gereksinimli bireylerin özelliklerine ve bunlara yönelik öğretim yöntemlerine ilişkin eğitim almış olmaları gerekmektedir. Böyle bir eğitim, öğretmenin özel gereksinimli bireyi daha iyi tanınmasına, onun bireysel özelliklerini ve gereksinimlerini dikkate alan programlar hazırlamasına, birey için işlevsel amaçlar belirlemesine ve etkili öğretim sunmasına yardım edecektir (Kargın, 1997).

Dünyada demokrasinin ve insan haklarının gelişimine paralel olarak özel eğitim alanında gerçekleşen gelişmeler (Hallahan ve Kauffman, 1982), özel gereksinimli

bireylerin eğitiminin olabildiğince kendileri için en az kısıtlayıcı ortamlarda gerçekleştirilmesi görüşünü geliştirmiştir. Bu görüş ise, özel gereksinimli öğrencilere yönelik eğitim ortamı seçeneklerini farklılaştırmış; dolayısıyla da, nitelikli öğretmen yetiştirmenin önemi daha da artmıştır (Kargın, 1997). Nitelikli özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi, özel gereksinimli öğrenciler için eğitim olanaklarının artırılmasında izlenecek yollardan biridir (OSEP, 2002). Yapılan pek çok araştırma iyi yetişmiş, nitelikli öğretmenlerin öğrencilerin öğrenmelerini büyük oranda etkilediğini göstermektedir (Darling-Hammond, 2000; Wilson, Floden ve Ferrini-Mundy, 2001).

Amerika Birleşik Devletleri (ABD) ve İngiltere, özel gereksinimli bireylere sağlanan eğitim olanakları ve yasal düzenlemeler açısından öncü çalışmaların yapıldığı ülkelerdir. Bu nedenle, bu iki ülkede yapılan çalışmalar, pek çok ülke tarafından yakından takip edilmekte ve örnek alınmaktadır. Türkiye de özel gereksinimli bireylere eğitim olanaklarının sağlanması ve yasal düzenlemeler açısından ABD ve İngiltere'deki uygulamaları örnek almaktadır. Dolayısıyla, bu bölümde ABD, İngiltere ve Türkiye'de özel eğitim öğretmenlerinin nasıl yetiştirildiği ve istihdam edildiği konularına yer verilmektedir.

### **1.1.1. Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Durum**

ABD'de eğitim ve dolayısıyla öğretmen yetiştirme, tamamen eyaletlere bırakılmıştır. Federal Hükümet çeşitli yollardan ve federal kaynaklardan eğitime ayrılan paranın nasıl harcanacağı konusunda birtakım standartlar saptayarak eğitime ve öğretmen yetiştirmeye dolaylı yollardan dahil olmaktadır (<http://www.yok.gov.tr/egfak/Akredit.html>, 2002).

ABD'de her eyalette eğitim konusunda minimum standartları saptayan ve eyalet düzeyindeki sınavları düzenleyen bir Eyalet Eğitim Bakanlığı mevcuttur. Her eyalette Eğitim Bakanlığı ile eşgüdümlü çalışan bir Eyalet Eğitim Kurulu ve onun altında da eğitim bölgeleri bulunmaktadır. Yerel eğitim bölgeleri, bölgelerinde okutulacak kitapların seçimi, öğretmen ve diğer personelin istihdamı, programların geliştirilmesi ve değiştirilmesi gibi işlevleri yürütür (<http://www.yok.gov.tr/egfak/Akredit.html>, 2002).

ABD'deki her eyalet, o eyalette görev yapan öğretmenlerin öğretim yöntemleri, öğretim becerileri ve sınıf yönetimi gibi konularda yetişmiş olarak sınıflara girmesini



sağlamak amacıyla sertifika programları düzenler. Sertifika programları eyaletlere göre farklılık göstermekle birlikte, çoğu eyalet öğretmen adaylarının sahip olması gereken yeterlikleri şu şekilde belirlemiştir: (a) Öğretmen adayları, en azından bir lisans derecesine sahip olmalıdır. Bazı eyaletlerde beş yıllık deneyime ya da yüksek lisans derecesine sahip olma koşulu aranmaktadır. (b) Öğretmen adayları, onaylanmış, akredite edilmiş bir eğitim programını tamamlamalıdır. (c) İlköğretimde çalışacak öğretmen adayları, ana branş ya da ikinci bir branş sertifikasına sahip olmalıdır. (d) Ortaöğretimde ya da lisede çalışacak öğretmen adayları, öğretim yapmayı planladıkları alanda bir ana sertifikaya sahip olmalıdır. (e) Öğretmen adayları, eyalet sınavını ya da yaygın olarak kullanılan Praxis sınavını geçmelidir (<http://www.recruitingteachers.org/become/index.html>, 2002).

ABD’de 1975 yılında yürürlüğe giren “Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası” (P.L. 94-142), özel gereksinimli bireylere gereksinimlerine uygun eğitim hizmetlerinin sağlanması için yapılması gerekenleri ayrıntılı olarak düzenlemiştir (Kırcaali-İftar, 1996). Bu yasa ile, ayrıca, özel gereksinimli bireylerin gereksinimlerini karşılamak amacıyla özel eğitim öğretmenlerinin ve okul yöneticilerinin rol ve sorumlulukları yeniden yapılandırılmıştır. Yeniden yapılandırma, öğretmenler için yeni rol ve sorumluluklar geliştirme ile eski rol ve sorumlulukları iyileştirme şeklinde düzenlenmiştir (Fiscus ve Mandell, 1997). 1990 yılında bu yasada bazı değişiklikler yapılmasıyla yasa, “Özürlü Bireylerin Eğitimi Yasası” (IDEA) adını almış (Heward, 1996) ve yasa ile öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin eğitimindeki sorumlulukları yeniden düzenlenmiştir (Kargin, 1997).

ABD’de özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi 1970’li yılların başında yeterliğe dayalı öğretmen yetiştirme programlarıyla ve dört ya da altı yıllık fakülte eğitimi aracılığıyla sağlanmaktaydı. 1980’li yıllarla birlikte öğretmen yetiştirme konusundaki sorunları irdeleyen araştırmalar yürütülmeye başlanmıştır. Bu araştırmalar, öğretmenlerin kuramsal bilgilerini uygulamaya dönüştürmede yetersizlikler gösterdiklerini ortaya çıkarmıştır. 1980’li yıllarda ABD’de hizmet öncesi eğitimin yanı sıra yoğun şekilde hizmet-içi eğitim sağlayan programlar da başlatılmıştır (Goodland, 1991; Zeinhner, 1999).

ABD’de özel eğitim öğretmenlerine, özel gereksinimli bireylere yönelik öğretim yöntemlerinin ve materyallerinin geliştirilmesi boyutunda yoğunlaşan bir öğretim

sağlanmaktadır. Okullarda çalışan öğretmenler, özel gereksinimli bireylere daha iyi hizmet verebilmek için üniversiteler, özel eğitim okulları ve diğer kurumlarla sıkı bir işbirliği içindedirler. Bazı eyaletlerde, tüm normal ilk ve ortaöğretim öğretmenlerinin mezun olmadan önce özel eğitim dersleri almalarını sağlayacak düzenlemeler yapılmaktadır (Heward ve Orlansky, 1988).

Günümüzde ABD’de birçok eyalette herhangi bir alanda lisans diplomasına sahip olan bireylerin öğretmenlik yapabilmesi için çeşitli sertifika programları düzenlenmektedir. Bu programlar genellikle kısa sürelidir ve katılanlar geleneksel diploma programlarına katılanlardan çok daha hızlı bir şekilde işe yerleştirilmektedir ([http://www.specialedcareers.org/career\\_choices/started.html](http://www.specialedcareers.org/career_choices/started.html), 2004). İşe yeni başlayan özel eğitim öğretmenleri, lisans ve yüksek lisans derecesi veren programlar, alternatif sertifika programları, yaşam boyu mesleki gelişim programları ve beş yıllık programlardan herhangi birine katılarak özel eğitim alanında bir sertifikaya sahip olabilmektedirler (Billingsley, 2002). Özel eğitim alanında lisans eğitimi ya da sertifika veren özel eğitim programlarının ulusal mesleki standartlarla örtüşebilmesi için Özürlü Çocuklar Konseyi ile birlikte Ulusal Öğretmen Eğitimi Akreditasyon Konseyi tarafından akredite edilmiş olması gerekmektedir ([http://www.specialedcareers.org/career\\_choices/profiles/professions/special\\_edu.html](http://www.specialedcareers.org/career_choices/profiles/professions/special_edu.html), 2004).

Öğretmen yetiştirme sürecindeki çeşitliliğe karşın, ABD’de özel eğitimcilerde giderek artan bir gereksinim vardır ve her eyalette nitelikli özel eğitim öğretmeni yetersizliğinden söz edilmektedir ([http://www.specialedcareers.org/career\\_choices/profiles/professions/special\\_edu.html](http://www.specialedcareers.org/career_choices/profiles/professions/special_edu.html), 2004).

### **1.1.2. İngiltere’deki Durum**

İngiltere’de öğretmen yetiştirme tek model anlayışı yoktur. Öğretmen eğitiminde, hem üniversitelerin hem de okulların (ilköğretim ve ortaöğretim) önemli bir rolü vardır. Üniversiteler ve okullar, öğretmen eğitiminde işbirliği yaparak öğretmen yetiştirme sorumluluğu paylaşmaktadırlar. Öğretmen eğitiminde üç ve dört yıllık lisans programları yanında, lisans sonrası 36 haftalık sertifika programları da yürütülmektedir (<http://www.yok.gov.tr/egfak/Akredit.html>, 2002).

İlköğretimde görev yapacak öğretmenlerin ya üniversiteler/kolejler tarafından verilen ilk dereceye (first degree) ve lisansüstü öğretmenlik sertifikasına sahip olması; ya da bir lisansüstü derecesinin yanı sıra bir yıllık lisansüstü öğretmenlik sertifikası ya da öğretmenlik lisans derecesini içeren temel öğretmen eğitimini başarı ile tamamladıktan sonra nitelikli öğretmen sertifikasına sahip olması gerekmektedir. Ortaöğretimde görev yapacak öğretmenlerde de benzer özellikler aranmaktadır (<http://www.euroeducation.net/prof/ukco.html>, 2004). Gerek lisans, gerekse sertifika programlarının önemli bir bölümü okullarda yürütülen uygulama çalışmalarına ayrılmakta ve öğretmen adaylarının gerçek okul ve sınıf ortamında öğretmenlik bilgi ve becerilerini kazanmaları öngörülmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin tümü nitelikli bir öğretmen olabilmek için hizmet-içi eğitim almak durumundadır (<http://www.britishcouncil.org/education/system/te/>, 2004; <http://www.yok.gov.tr/egfak/Akredit.html>, 2002).

İngiltere’de hükümetin eğitim politikalarını gerçekleştirmekle yükümlü Eğitim Bakanlığı, öğretmen eğitimine doğrudan müdahale etmek yerine, bunu öğretmen eğitiminde standartları belirleyen Öğretmen Yetiştirme Bürosu ve belirlenen standartlara göre fakülteleri denetleyen Eğitimde Standartlar Bürosu gibi yarı bağımsız birimler yoluyla yapmaktadır. İngiltere’de öğretmen yetiştiren tüm fakültelerin Öğretmen Yetiştirme Bürosu’ndan akreditasyon almaları zorunludur (<http://www.britishcouncil.org/education/system/te/>, 2004; <http://www.yok.gov.tr/egfak/Akredit.html>, 2002).

İngiltere’de üniversiteler dışında okulların da öğretmen yetiştirmesi mümkündür. Bu durumda, birkaç okul bir araya gelerek bir ortaklık oluşturmakta ve kendi hazırladıkları öğretmen yetiştirme programlarına öğrenci kabul edebilmektedir. Bu okul temelli programlar, Öğretmen Yetiştirme Bürosu’nun geliştirdiği standartları karşılamak zorundadır ve öğretmen yetiştiren üniversitelerle aynı şekilde Eğitimde Standartlar Bürosu ve Öğretmen Yetiştirme Bürosu tarafından performans değerlendirmesine tabi tutulmaktadır. Okul temelli öğretmen yetiştirme programlarının çok az örneği vardır ve bu çerçevede yetiştirilen öğretmen sayısı çok azdır (<http://www.britishcouncil.org/education/system/te/>, 2004; <http://www.yok.gov.tr/egfak/Akredit.html>, 2002).

İngiltere’de özel eğitim öğretmenliğinde yeterlik, hem normal öğretmenlik formasyonuna, hem de özel eğitim formasyonuna sahip olmayı gerektirmektedir. 1984

yılında Öğretmen Eğitim ve Yetiştirme Danışma Kurulu, genel öğretmenlik alanında formasyon olmadan özel eğitim alanında branşlaşmama kararı almıştır. Temel politika, nitelikli bir öğretmenlik eğitiminin ardından özel eğitimde uzmanlaşma ve daha sonra bir alanda branşlaşmadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin çoğu, yarı zamanlı olarak üniversitelerde eğitimlerini sürdürmektedirler (Hegarty, 1984).

İngiltere’de özel eğitimde hizmet-içi eğitim; yüksek lisans ve doktora düzeylerinde yapıldığı gibi, tam zamanlı bir yıl ve yarı zamanlı iki yıllık sertifika programları şeklinde de yürütülmektedir. Bunun yanı sıra, ilköğretim ve ortaokullarda görevli öğretmenler, iş başında en az bir dönemlik kurslarla çağdaş gelişmelere ve kendi gereksinimlerine göre hizmet-içi eğitimden geçirilmektedirler (DPT, 1992). İngiltere, ayrıca, Açık Üniversite’nin Uzaktan Eğitim Programları ile özel eğitime öğretmen yetiştirmeye önemli bir katkı getirmektedir (Hegarty, 1989; <http://www.britishcouncil.org/education/system/te/>, 2004; Metcalfe ve Diniz, 1991).

### **1.1.3. Türkiye’deki Durum**

Türkiye’de özel eğitim alanına öğretmen yetiştirme sürecinin geçmişi, ilköğretime ve ortaöğretime öğretmen yetiştirmede olduğu kadar eskilere dayanmamaktadır. Aşağıda, Türkiye’de özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreciyle ilgili yasa maddeleri, şura kararları ve varolan uygulamalarla ilgili bilgiler yer almaktadır.

#### **1.1.3.1. Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirmeye İlgili Yasalar**

Özel eğitim alanına öğretmen ve diğer personelin yetiştirilmesi konusuna 14 Haziran 1973 tarihinde yürürlüğe giren 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun 8. ve 43. maddelerinde değinilmiştir. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun ilgili maddelerinde “Özel eğitime ve korunmaya muhtaç çocukları yetiştirmek için özel tedbirler alınır.” ve “Hangi kademedede olursa olsun, öğretmen adaylarının yüksek öğrenim görmelerinin sağlanması esastır.” denilerek, özel gereksinimli bireylerin eğitilmelerine ve alana öğretmen ve diğer personelin yetiştirilmesi konusuna açıklık getirilmeye çalışılmıştır (MEB, 1973).

Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin Türk Milli Eğitim sistemini düzenleyen genel esaslar doğrultusunda eğitilmeleri, iş ve meslek edinmeleri, çevre ve topluma uyum sağlamalarıyla ilgili esasları düzenlemek amacıyla, 15 Ekim 1983 tarihinde yürürlüğe giren 2916 sayılı Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu, özel eğitimle ilgili ilk ve en önemli temel yasa olarak kabul edilmektedir (Akçamete, 1998). Ancak, özel eğitimle ilgili ilk ve en önemli temel yasa olmasına karşın Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu’nda özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesine ilişkin bir madde yer almamaktadır. İlgili Kanun’un 15. maddesinde “resmi ve özel eğitim kurumlarında sürdürülen özel eğitim hizmetlerini yürütmek ve denetlemek için gereksinim duyulan personelin Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığı ile işbirliği yapılarak Bakanlıkça görevlendirileceği” belirtilmiştir.

Son çıkan 573 sayılı Kanun Hükmündeki Kararname’nin (1997) hükümlerine dayanılarak hazırlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği’nde (2000) de özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesine ilişkin bir madde bulunmamaktadır. İlgili Yönetmeliğin 49. maddesinde “Özel eğitim sınıf, okul ve kurumlarına öğretmenler; özel eğitim öğretmeni yetiştiren bir programı tamamlamış olanlardan atanır. Özel eğitim öğretmeni bulunmadığı hallerde öğretmen yetiştiren bir programı tamamlamış olan ve en az beş yıl öğretmenlik yapmış, ayrıca özel eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin hizmet-içi eğitim programına katıldığını belgelendiren veya bu konularda resmi veya özel kuruluşlarca düzenlenen bir sertifika programına katılmış olanların atanmasına öncelik tanınır.” ifadesiyle, atanacak öğretmenlerin özelliklerinden bahsedilmiştir.

### **1.1.3.2. Türkiye’de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirmeye İlgili Şura Kararları**

14 Kasım 1953’de toplanan V. Milli Eğitim Şurası’nda özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi ayrıntılı olarak ele alınmıştır. Şura, personel yetiştirmeyi; alana yeni girecek personelin üniversiteler, eğitim enstitüleri ve yabancı ülkelerde yetiştirilmesini ve halihazırda çalışanların da hizmet-içi eğitimden geçirilmesini karara bağlamıştır.

8-11 Haziran 1982’de toplanan XI. Milli Eğitim Şurası’nda tüm özür gruplarına yönelik özel eğitim uzmanı yetiştirilmesi benimsenmiştir. Özel eğitim uzmanlığı için

yüksek lisans düzeyinde öğrenim yapmış olma ve en az beş yıllık deneyime sahip olma koşulu getirilmiştir.

18-22 Temmuz 1988'de toplanan XII. Milli Eğitim Şurası'nda özel eğitimin gereksinim duyduğu öğretmenlerin yetiştirilmesi için yeni programların açılması görüşü benimsenmiştir.

15-19 Ocak 1990'da toplanan XIII. Milli Eğitim Şurası'nda yaygın eğitimde görev yapan öğretmenlerin özürli bireylerle de karşılaşacağı düşüncesi ile bu öğretmenlerin özel gereksinimli bireylere yardımcı olacak bilgilerle yetiştirilmesi görüşü benimsenmiştir.

13-15 Mayıs 1991'de toplanan I. Özel Eğitim Konseyi'nde her bir özür kategorisi için ayrı komisyonlar toplanmış ve bu komisyonların çalışmaları sonucunda birtakım kararlar alınmıştır. Konsey raporunda, öğretmen yetiştirme ve personelin istihdamı konusunda her bir özür kategorisi için varolan durum ve sorunlar ile bu sorunları gidermeye yönelik öneriler sıralanmıştır. Tüm komisyonlardan çıkan ortak kararların belli başlıları arasında; özel eğitim öğretmenliği programlarının yaygınlaştırılması, özel eğitim okullarında çalışmayı cazip hale getirecek teşviklerin konması ve personelin niteliğini arttırmak için çalışmalar planlanması gibi öneriler yer almıştır.

### **1.1.3.3. Türkiye'de Özel Eğitim Öğretmeni Yetiştirmeye İlgili Uygulamalar**

Türkiye'de özel gereksinimli bireylerle çalışan öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde, bu öğretmenlerin birbirinden farklı formasyonlara sahip oldukları dikkat çekmektedir. Bunları üç grupta toplamak mümkündür: Birinci grupta, doğrudan özel eğitim öğretmeni olarak yetiştirilenler yer almaktadır. İkinci grupta, normal sınıf öğretmeni olarak yetiştirilmiş ve özel gereksinimli bireylerin eğitimi konusunda hizmet-içi eğitim ve sertifika programlarına katılmış öğretmenler yer almaktadır. Üçüncü grupta ise, daha önce özel gereksinimli bireylerin eğitimi konusunda hiç eğitim almamış öğretmenler yer almaktadır (Başbakanlık Özürli İdaresi Başkanlığı Sonuç Raporları, 2000).

1953 yılının 25 Ağustos-6 Eylül tarihleri arasında İzmir Sağır Okulu'nda Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen ve iki hafta süren hizmet-içi eğitim

programıyla, özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yetiştirilmesi süreci başlamıştır. Bu hizmet-içi eğitim programıyla, eğitilebilir zihin engelli çocukların seçiminde ve eğitiminde görev alacak sınıf öğretmenleri ile onlara rehberlik edecek rehber öğretmenlerin yetiştirilmesi amaçlanmıştır (DPT, 1992).

1979 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından toplam 27 kredilik dokuz dersten oluşan “Özel Eğitim Sertifika Programı” başlatılmıştır. Dört yıl devam eden program 1983 yılında kapatılmıştır (DPT, 1992; Özsoy, Özyürek ve Eripek, 1989).

1981 yılında Eskişehir İktisadi ve Ticari İlimler Akademisi (EİTİA) ile Milli Eğitim Bakanlığı arasındaki işbirliği programı çerçevesinde Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı çeşitli özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin yaz aylarında hizmet-içi eğitime tabi tutuldukları “Engelli Çocukların Eğitimi Sertifika Programı” açılmıştır. Kısa adı EÇES olan program, EİTİA’nın Anadolu Üniversitesi ile bütünleşmesi ve bu adı almasından sonra da 1986 yılına dek düzenli olarak yürütülmüştür (DPT, 1992; Konrot, 1991).

EÇES programına Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel eğitim okulları ve sınıflarında görev yapan öğretmenler katılmıştır. EÇES programına katılan öğretmenler derslere iki yaz devam etmişlerdir. 1981-1986 yılları arasında sürdürülen bu programdan 175’i zihin engellilerin eğitiminde olmak üzere 461 öğretmen sertifika almıştır (DPT, 1992; Konrot, 1991).

Sertifika programlarının geçici bir çözüm olduğu, özel gereksinimli bireylerin eğitimi alanına nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesinin ancak kalıcı programlarla mümkün olabileceği, bu çalışmalar sırasında açıkça ortaya çıkmıştır. Bu nedenle, bir yandan EÇES programı yürütülürken, bir yandan da özel eğitim alanına öğretmen yetiştirme sorununa kalıcı bir çözüm için çalışmalar başlatılmıştır (DPT, 1992). Bu amaçla, devlet üniversiteleri bünyesinde zihin, işitme ve görme engellilerin ve üstün zekalıların eğitimi alanında öğretmen yetiştiren özel eğitim bölümleri açılmaya başlanmıştır.

Özel eğitim öğretmenlerinin yetiştirilmesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Anadolu Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi ve Selçuk Üniversitesi Özel Eğitim Bölümleri bünyesindeki zihin, işitme, görme engellilerin ve üstün zekalıların öğretmenliği programlarıyla yürütülmektedir. Özel

eğitim retmeni yetiştirmenin tarihsel süreci incelendiğinde, Türkiye’de özel eğitim retmenlerinin yetiştirilmesinin çeşitli kesintilerle sürdüğü görülmektedir.

Özel eğitim alanına retmen yetiştirmeye yönelik ilk kurumsal uygulama 1952’de Gazi Eğitim Enstitüsü zel Eğitim Şubesi’nde başlatılmıştır. Özel Eğitim Şubesi 60 mezun verdikten sonra 1955 yılında kapatılmıştır (MEB, 1991).

Özel eğitim alanına uzman personel yetiştirmek için ikinci kurumsal uygulama, 1965 yılında Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi bünyesinde kurulan zel Eğitim Bölümü’nün açılmasıdır. Bölümde zel eğitim uzmanı yetiştirmek amacıyla dört yıllık bir lisans programı uygulanmıştır. 1982 yılında Eğitim Fakültesi’nin adı Eğitim Bilimleri Fakültesi olarak değiştirilmiş; zel Eğitim Bölümü, Eğitimde Psikolojik Hizmetler Bölümü içinde Anabilim Dalı’na dönüştürülerek, yürütülmekte olan program kapatılmıştır. 1995 yılında ise, zel Eğitim Bölümü yeniden kurulmuştur. 1998-1999 ğretim yılında da Zihin Engelliler ğretmenliği Programı’na ğrenci alınmaya başlanmıştır (Akçamete, 1998; MEB, 1991).

1983 yılında Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Bölümü’ne bağlı ve Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı bünyesinde açılan zel Eğitim ğretmenliği Lisans Programı, zihin ve işitme engellilerin eğitimi alanında ilk özel eğitim retmeni yetiştirme programı olma özelliğini göstermektedir. 1989 yılında Eğitimde Psikolojik Hizmetler Anabilim Dalı bünyesindeki zel Eğitim ğretmenliği Lisans Programı, zel Eğitim ğretmenliği Bölümü bünyesine alınmıştır (DPT, 1992).

Gazi niversitesi’nde 1987-1988 ğretim yılında zihin ve görme engellilerin eğitimi alanına retmen yetiştirmek amacıyla, Eğitim Bilimleri Bölümü bünyesinde zel Eğitim ğretmenliği Programı başlatılmıştır. Eğitim Bilimleri Bölümü bünyesindeki zel Eğitim ğretmenliği Programı, 1992 yılında zel Eğitim ğretmenliği Bölümü bünyesine geçmiştir (I. Özürlüler Şurası, 1999).

1994-1995 Öğretim yılında kurulan Abant İzzet Baysal niversitesi zel Eğitim Bölümü’nde Zihin Engelliler ğretmenliği Programı bulunmaktadır (Başbakanlık zrller İdaresi Başkanlığı Sonuç Raporları, 2000).

1998-1999 Öğretim yılında Karadeniz Teknik niversitesi zel Eğitim Bölümü bünyesinde kurulan Zihin Engelliler ğretmenliği ve İşitme Engelliler ğretmenliği Programları’na ğrenci alınmaya başlanmıştır (Başbakanlık zrller İdaresi Başkanlığı Sonuç Raporları, 2000).



2001-2002 öğretim yılında Ondokuz Mayıs Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü bünyesinde kurulan Zihin Engelliler Öğretmenliği ve İşitme Engelliler Öğretmenliği Programları'na ve Selçuk Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü bünyesinde kurulan Zihin Engelliler Öğretmenliği Programları'na öğrenci alınmaya başlanmıştır (ÖSYM, 2002).

2002-2003 öğretim yılında Marmara Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü bünyesinde kurulan Zihin Engelliler Öğretmenliği Programı'na ve İstanbul Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü bünyesinde kurulan Üstün Zekalılar Öğretmenliği Programı'na öğrenci alınmaya başlanmıştır (ÖSYM, 2003).

Böylece, Türkiye'de lisans düzeyinde zihin, işitme, görme engellilerin ve üstün zekalıların eğitimi alanlarına özel eğitim öğretmeni yetiştiren programların sayısı dokuza ulaşmıştır. Türkiye'de özel eğitim bölümlerindeki programların tümünde öğrencilere özel gereksinimli çocukların eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi, buna uygun eğitim programlarının hazırlanması ve uygun öğretim yöntemlerinin kullanılmasına ilişkin bilgi ve beceriler kazandırılmaktadır. Tüm programların son sınıfında uygulama çalışmalarına ağırlık verilmektedir.

#### **1.1.3.4. Türkiye'de Özel Eğitim Öğretmenlerinin İstihdamı**

Türkiye'de özel eğitim bölümlerine bağlı olan zihin, işitme ve görme engelliler öğretmenliği programlarından mezun olan öğretmen adayları, Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı devlet okulları, MEB'na bağlı özel özel eğitim okulları veya kursları ya da Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu'na (SHÇEK) bağlı özel rehabilitasyon merkezleri gibi farklı kurumlarda çalışabilmektedir.

Türkiye'de MEB'na bağlı devlet okullarında öğretmen olarak görev alabilmek için öğretmen adaylarının, ilk atamada Kamu Personeli Seçme Sınavı (KPSS) sonucuna göre Bakanlıkça alanlara ve kontenjanlara göre belirlenecek taban puanın üstünde puan almaları, alanlarıyla ilgili bir yükseköğretim programında en az lisans derecesine sahip olmaları ve atama döneminin içinde bulunduğu yılın son günü itibariyle 40 yaşından gün almamış olmaları gerekmektedir. Öğretmen olarak atanacakların gerekli ve yeterli düzeyde genel kültür, özel alan eğitimi ve pedagojik formasyon almaları esastır. Bu eğitim süreçlerinden biri için yeterli kredi almamış olanların öğretmen olarak ataması yapılmaz. Ancak, öğretmen ihtiyacının karşılanamadığı durumlarda, pedagojik

formasyonu olmayanların atamaları da yapılabilir. Bu durumda, ilgililerin adaylık dönemi içinde pedagojik formasyon kazanmaları için gerekli önlemler alınır (MEB, 2000a).

Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nin 49. maddesinde özel eğitim sınıflarına, okullarına ve kurumlarına atanacak öğretmenlerin özellikleri şöyle belirlenmiştir: "Özel eğitim sınıf, okul ve kurumlarına öğretmenler; özel eğitim öğretmeni yetiştiren bir programı tamamlamış olanlardan atanır. Özel eğitim öğretmeni bulunmadığı hallerde öğretmen yetiştiren bir programı tamamlamış ve en az beş yıl öğretmenlik yapmış, ayrıca özel eğitimde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin hizmet içi eğitim programına katıldığını belgelendiren veya bu konularda resmî veya özel kuruluşlarca düzenlenen bir sertifika programına katılmış olanların atanmasına öncelik tanınır." (MEB, 2000b).

Bakanlıkça istenen koşullara sahip olan ve Bakanlık veya Valilik tarafından ilk açıktan, askerlik dönüşü veya naklen atanan öğretmenlerin atandığı okula başvurması ile birlikte göreve başlatılma süreci işlemeye başlar. İlk atamalarda görev yerinin kendisine tebliğinden itibaren, 15 gün içerisinde göreve başlamayanların atamaları iptal edilir. İlk atama ile göreve başlayan öğretmen bir yıl süre ile aday öğretmendir. Aday olarak atanmış öğretmenlerin adaylık süreleri bir yıldan az, iki yıldan çok olamaz. "Milli Eğitim Bakanlığı Aday Memurların Yetiştirilmelerine İlişkin Yönetmelik" uyarınca eğitime tabi tutulan ve eğitim sonunda sınavda başarılı olan aday öğretmenler asil öğretmen olmaya hak kazanırlar (Bircan ve Sefunç, 2000).

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre öğretmenlerin hem devlet memuru olmayla, hem de öğretmenlik mesleğiyle ilgili yükümlülükleri vardır. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğiyle ilgili olarak, kendilerine verilen sınıf veya dersleri programlarda belirtilen esaslara göre okutmak; bunlarla ilgili bütün uygulamaları ve/veya deneyleri yapmak; ders dışında okulun eğitim, öğretim ve yönetim işlerine etkin biçimde katılarak bu konularda okul müdürünün vereceği görevleri yapmak; kanun, tüzük, yönetmelik, genelge ve emirlerde belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdürler. Ayrıca, öğretmenler Tebliğler Dergisi'ni, genelgeleri, emirleri okumak ve imzalamak; okul müdürünün yanında mülki amirin verdiği ek görevleri yapmak; okulda yapılan her türlü resmi toplantıya ve her türlü mahalli kurtuluş günü ile milli bayrama katılmak ve okulun

gereklarine göre kendisine verilen nöbet görevlerini yerine getirmek durumundadırlar (Bircan ve Sefunç, 2000).

Türkiye’de MEB’na bağlı özel özel eğitim okullarında ve kurslarında öğretmen olarak görev alabilmek için öğretmen adaylarının MEB’na bağlı devlet okullarına atanan öğretmenlerde aranan nitelik ve şartları taşıyor olması gerekir (MEB, 1985). Çünkü özel özel eğitim okullarındaki görevlendirme ve atamalarda 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 625 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu ile Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği ve diğer mevzuat hükümleri esas alınır ([http://ookgm.meb.gov.tr/Mevzuat\\_htm/yonetmelikler/OOKozelegceryon.htm](http://ookgm.meb.gov.tr/Mevzuat_htm/yonetmelikler/OOKozelegceryon.htm), 2004). Bu okullarda çalışacak yöneticiler ve öğretmenler, kurumların müdürleri ve kurucuları tarafından seçilir ve istihdamları Milli Eğitim Bakanlığı’nın iznine sunulur. Gerekli şartları taşıyan yönetici ve öğretmenler için Bakanlıkça çalışma izni düzenlenir (MEB, 1965).

Türkiye’de SHÇEK’na bağlı özel rehabilitasyon merkezlerinde öğretmen olarak görev alabilmek için de özel eğitim alanında öğrenim görmüş olmak ve il milli eğitim müdürlüğü tarafından öğrenim durumunun uygunluğu açısından onaylanmak gerekir (SHÇEK, 1988).

## 1.2. Özel Eğitim Öğretmenlerinin İlk Yılı

Öğretmenliğin ilk yılı alanyazında oldukça zor bir yıl olarak tanımlanır. Çünkü öğretmenler, yalnızca kendi sorumluluklarını taşıdıkları öğrencilikten, başkalarına bir şeyler öğretme sorumluluğunu üstlendikleri öğretmenliğe geçiş yaparlar (Cooke ve Pang, 1991; Lortie, 1975; Whitaker, 2000b; Whitaker, 2001). Birçok eğitim araştırmacısı da, öğretmenliğin ilk yılının zorluklarla, beklenmeyen olaylarla (Conderman ve Stephens, 2000) ve stresle (Lloyd, Wood ve Moreno, 2000) dolu olduğunda hem fikirdir (Huling-Austin, Odell, Ishler, Kay ve Edelfelt, 1989; Veenman, 1984). Öğretmenliğin ilk yılı genel olarak zor bir yıl olmasına rağmen, bu konuda yapılmış oldukça az araştırma vardır. İlk yılını çalışan özel eğitim öğretmenlerine odaklanan araştırmalar ise, çok daha azdır. Öte yandan, genç ve deneyimsiz öğretmenlerin meslek yaşamlarında pek çok sorunla karşılaştıklarını; hatta, bazılarının kariyerlerinin ilk yıllarında çeşitli nedenlerle öğretmenlikten ayrılma eğiliminde

olduklarını gösteren bilimsel bulgular bulunmaktadır (Boe, Cook, Bobbitt ve Terhanian, 1998; Boe, Cook, Bobbitt ve Weber, 1995; Boyer ve Gilespe, 2000; Brownel, Smith ve Miller, 1995; Gonzalez, 1996; Haselkorn ve Calkins, 1993; Huling-Austin, 1986; Kronowitz, 1992; Lloyd ve diğ., 2000; Miller, Brownel ve Smith, 1999; Singer, 1992; Smith-Davis ve Billingsley, 1993; Whitaker, 2001; Zabel ve Zabel, 2001). Bu araştırmada, zihin özürlülerin öğretmenlerine odaklanılmakla birlikte, alanyazın taraması sonucu ulaşılan kaynakların büyük çoğunluğu, özür kategorisi ayrımı yapılmaksızın ilk yılını çalışan özel eğitim öğretmenleriyle ilgilidir. Dolayısıyla, bu bölümde, ilk yıllarındaki özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlar ve mesleğe devam kararlarıyla ilişkili etmenler yer almaktadır.

### 1.2.1. Meslek Becerileri İle İlgili Sorunlar

Hizmet sunduğu kategori ne olursa olsun ilk yılını çalışan tüm öğretmenler, ilk yıldan kaynaklanan çeşitli zorluklar yaşamaktadırlar. Bu bölümde ilk yılını çalışan öğretmenlerin yaşadıkları zorluklara değinildikten sonra, özel eğitim öğretmenlerinin yüz yüze kaldıkları sorunlara yer verilecektir.

Whitaker (2001) öğretmenlerin mesleklerinin ilk yıllarında karşılaştıkları zorlukları, (a) kuramsal bilgiyi uygulamaya dönüştürmedeki yetersizlik, (b) öğretim ve karşılaşılan zorluklar için yeterince hazırlıklı olmama, (c) yardım istemek için soru sormada isteksizlik, (d) öğretim yükümlülükleri ve yeterli kaynak sağlamadaki güçlükler ve (e) gerçekçi olmayan beklentiler ve arkadaşlık etkisinin azalması olarak sıralamıştır.

Eisenman ve Thornton (1999) 37 ilk yıl öğretmeniyle ilk yıllarında yaşadıkları sorunları belirlemek üzere bireysel görüşme ve fokus grup çalışması yürütmüşlerdir. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin sınıf yönetimi, öğretimi planlama, özellikle farklı başarıları, gereksinimleri ve yeterlikleri olan öğrencilere okuma ve matematik öğretimi, meslektaşlarla, yöneticilerle ve ailelerle işbirliği içinde çalışma gibi konularda çeşitli sorunlar yaşadıklarını göstermektedir.

Reynolds (1995), yaptığı ayrıntılı analiz sonucu işe yeni başlayan öğretmenlerin başarılı uygulamacılar olabilmeleri için gerekli olan becerilere ve anlayışa sahip olmadıklarını ortaya koymuştur. Reynolds, işe yeni başlayan öğretmenlerin özellikle;

öğrenci farklılıklarının yöntem seçimini nasıl etkilediğini görme; sınıf organizasyonu, yönetimi ve disiplini konusundaki sistemleri uygulama; öğrenciler ve iş arkadaşlarıyla iletişim kurma ve ders materyallerini öğrencilerin anlayacağı şekilde sunma alanlarında güçlükler yaşadıklarını ortaya koymuştur. Gratch (1996), yaptığı çalışmada, ilk yılını çalışan on öğretmenle bir dizi görüşme yaparak onların yüz yüze kaldıkları zorlukları ve kaygılarını belirlemeye çalışmıştır. Bulgular, öğretmenlerin kaygılarının süreçle ilgili kaygılar, öğretimsel kaygılar ve sosyal/bireysel kaygılar olarak sınıflanabildiğini göstermektedir.

Özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinde birincil rol üstlenen uzmanlardır. Boyer ve Gillespie (2000), işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin sınıf yönetimi, bölgenin müfredat programından haberdar olma, çalıştıkları bölge ve okul hakkında bilgi edinme, okul ekibinin bir üyesi olarak etkileşim ve işbirliğine katılma gibi konularda genel eğitimdeki meslektaşlarıyla benzer zorlukları yaşadıklarını; bunların yanı sıra, işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin ek sorumluluklarla karşı karşıya kaldıklarını ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, bu ek sorumlulukları, Özürlü Bireylerin Eğitimi Yasası'nı (IDEA), yasanın hukuksal gereklerini ve özel gereksinimli bireyler için öğretimsel uygulamalarını anlama; öğretim ve test için eyalet ve okul bölgelerindeki çeşitli özel eğitim formları hakkında bilgi edinme, bölgenin özel eğitim kaynakları hakkında bilgi edinme, belirli bir grup için müfredatı uyarlama ve değerlendirme sistemini sürdürme; öğrencilerin başarılı olabilmesi için genel eğitim müfredatında değişiklikler ve uyarlamalar yapma; öğretmenlerin yardımcı personelle (paraprofessional) etkili mesleki ilişki geliştirmelerini sağlama; kaynaştırma konusu çerçevesinde okul kültürünü ve kaynaştırma öğrencileri için rolleri açıklama; varolan destekleyici teknoloji araçlarını belirleme ve bu araçların kullanımı için gerekli eğitimleri sağlama; öğrencilere uygulanan karmaşık tıbbi işlemler hakkında ve bu işlemleri sağlama ve düzenleme sorumluluğuyla ilgili bilgi verme; BEP amaçlarında her bir öğrencinin ilerlemesini kaydetme ve davranış sorunu olan öğrencilerle çalışırken veri toplama olarak sıralanmışlardır. Boyer ve Gillespie'ye göre, işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinden talep edilen bu ek istekler, öğretmenlerde hayal kırıklığı ve stresi arttırmakta ve öğretmenlerin alandan ayrılmalarına katkıda bulunmaktadır.

Lloyd ve diğerleri (2000) özellikle özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sıklıkla zorluklarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Örneğin, otistik ya da hafif derecede zihin özürlü çocuklarla çalışan öğretmenler, genelde birçok kaygıya sahiptirler ve öğrenciler arasında bireysel farklılıklar olduğu için bazı konular gruptaki tek bir öğrenciyle çalışılmaktadır. Araştırmacılar, ayrıca, ilk yılını çalışan öğretmenlerin sıklıkla dile getirdikleri yakınmalardan birinin özellikle öğretmenlikteki ilk aylarda işlerine dair yeterince dönüt alamamaları olduğunu ifade etmişlerdir. Araştırmacılar, yeni öğretmenlerin en çok gereksinim duydukları şeyi ise, birilerinin kaygılarını dinlemesi ve ikileme düşüklerinde güven tazelemesi olduğunu dile getirmişlerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin özellikle öğretimle ilgili konulardaki sorumluluklar ve becerilerle ilgili daha belirgin önerilere gereksinim duyabileceklerini belirtmişlerdir. Rosenberg, Griffin, Kilgore ve Carpenter (1997) özel eğitim alanında çalışmaya başlayan ilk yıl öğretmenlerinin sıkıntılarını; yoğun uygun olmayan davranışları ve ileri derecede akademik geriliği olan öğrencilerle uğraşmak, isteksiz genel eğitimcilerle ve ailelerle çalışmak ve bürokrasiyle uğraşmak olarak ifade etmişlerdir.

Conderman ve Stephens (2000), ilk ya da ikinci yılını çalışan 13 özel eğitim öğretmeniyle yaptıkları anket çalışmasında, öğretmenlerin işe yerleştirme ve destek programlarıyla ilgili düşüncelerini, profesyonel olarak yaşadıkları zorlukları, geliştirdikleri stratejileri ve diğer işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerine önerilerini belirlemişlerdir. Araştırmacılar, alanyazında işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin yüz yüze kaldıkları olası sorunların, sınıfında özürlü öğrencileri desteklemeyen genel eğitimcilere nasıl yaklaşacağından emin olamama, başarılı kaynaştırma uygulamalarına ya da modellerine aşına olamama, ailelerle ve diğer hizmet sağlayıcılarla işbirliği içinde çalışmada deneyimsizlik, yardımcı personelle nasıl çalışılacağından emin olamama ve yetersizlik ya da yalnızlık duygusuyla ilgili deneyimler olarak ifade edildiğini belirlemişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler ise, yaşadıkları zorlukları; genel eğitimcilerle, ailelerle ve yardımcı personelle birlikte çalışmanın getirdiği sıkıntılar, öğrencilerin gereksinimleri, akademik toplantılar, ödev kağıtları ve iki farklı bina arasında çalışmak olarak sıralamışlardır. Öğretmenler ilk yıllarında yaşadıkları zorluklarla başa çıkmak için stratejiler kullanmaya gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Kilgore ve Griffin'e göre (1998) öğretmenlerin ilk yıllarındaki zorluklarla başa çıkmak için geliştirdikleri stratejiler, öğretmenin eğitsel

geçmişi ve yetiştirme düzeyi, öğrenciler, sınıf ortamı, meslektaşlar ve yöneticiler gibi etmenlere dayalıdır. Araştırmaya katılan öğretmenler, ayrıca, bölgelerinde destek aldıkları işe uyum programını çok yararlı ve eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler son olarak, diğer işe yeni başlayan öğretmenlere önerilerini, olumlu olma ve bunu sürdürme, diğer kişilerle işbirliği içinde olma ve etkili kaynaklar kullanma olarak sıralamışlardır.

Kilgore, Griffin, Otis-Wiborn ve Winn (2003) işe yeni başlayan 36 özel eğitim öğretmeniyle bir dizi bireysel görüşme yapmışlar ve sınıfta öğretmenlerin davranışlarını gözlemişlerdir. Araştırmacılar, işe yeni başlayan öğretmenlerin en sık karşılaştıkları sorunları; sınıf ve davranış yönetimindeki sorunlar, müfredatla ilgili materyallerin yetersizliği ve genel eğitim öğretmenleriyle işbirliğinde yaşadıkları engeller olarak belirlemişlerdir. Araştırmacılar, öğretmenlerin yüz yüze kaldıkları bu sorunların çözümü için işe uyum programlarının geliştirilmesini ve öğretmen yetiştirme programlarında müfredatla ilgili bilgilerin sunulmasını önermişlerdir.

Alanyazın taramasına bakıldığında, işe yeni başlayan öğretmenlerin meslek becerileriyle ilgili olarak davranış ve sınıf yönetimi, öğretim, ailelerle ve diğer öğretmenlerle işbirliği içinde çalışma gibi konularda sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Aşağıda ise stresle ilgili sorunlar yer almaktadır.

### 1.2.2. Stresle İlgili Sorunlar

Alanyazında, öğretmenlerin işten ayrılmalarının en önemli nedeni olarak stres, yıpranma ve tükenmişlik yer almaktadır (Billingsley, 1993; Billingsley ve Cross, 1991; Metzke, 1988; Nichols ve Sosnowsky, 2002; Singer, 1993; Weiskopf, 1980; Zabel ve Zabel, 1982; Zabel ve Zabel, 2001). Darling-Hammond (2003), maaşlar, kaynak azlığı, kötü çalışma koşulları, çok fazla sayıda öğrenciyle çalışma ve gereksinimleri çok olan ailelerle çalışmanın öğretmenlerin yıpranmasına neden olduğunu ifade etmiştir. Bunlara ek olarak, yüksek oranda yoksulluğun olduğu okullardaki birçok öğretmen iyi yetişmemekte ve desteklenmemektedir. Tüm bu etmenler yıpranmanın etkisini güçlendirmektedir.

Mesleksi yıpranma, alanyazında, (a) öğretmenin bir önceki yıl çalıştığı aynı pozisyonda kalması, (b) öğretmenlikle ilgili bir başka alana ve pozisyona geçmesi ve (c)

alandan ayrılması şeklinde farklı terimlerle tanımlanmaktadır. Birinci kategorideki öğretmenler, alanda kalanlar olarak da adlandırılmakta ve bir önceki yıl çalıştığı aynı okulda, aynı öğretim yükümlülüklerinde kalmaktadırlar. İkinci kategorideki öğretmenler, öğretim yükümlülükleri farklı olan bir başka alana geçmektedirler. Bu öğretmenlerin bir kısmı, özel eğitimde bir başka pozisyona ya da çalıştığı okul veya bölgenin dışına geçmektedirler. Özel eğitimde bir başka bölgedeki pozisyona ya da özel okullara geçen bu öğretmenler, özel eğitim alanından ayrılmış kabul edilmemekte; ancak, bölgenin kaybı olarak nitelendirilmektedirler. İkinci kategorideki öğretmenlerin diğer bölümü, aynı ya da farklı okul veya bölgelerdeki genel eğitim sınıflarına geçmektedirler. Bu öğretmenler ise, bir başka alana geçen öğretmenler olarak kabul edilmektedirler. Üçüncü kategorideki öğretmenler ise, öğretmenlik mesleğinden ayrılanlar olarak adlandırılmaktadırlar (Billingsley, 1993).

Mesleksel stres, öğretmenlerin meslek rollerini ve sorumluluklarını yerine getirirken yüz yüze kaldıkları durumların bir sonucudur. Stresin aşamaları, geçmişteki davranışsal, fiziksel ve psikolojik tepkilerle yakından ilişkilidir. Bunun da ötesinde, bu tepkilerin yığılımlı etkisi, öğretmenin mesleğinde ve okulunda kalma kararını etkilemektedir. En sonunda stresin düzeyi, tükenmişlik olarak tanımlanan bir duruma ulaşabilmektedir (Maslach ve Jackson, 1981).

Birey için olumsuz bir deneyim olan ve olumsuz koşullara yol açan tükenmişlik, üç boyutlu bir sendrom olarak açıklanmaktadır (Friesen, Prokop ve Sarros, 1988; Greenglass ve Burke, 1985; Jackson, Schwab ve Schuler, 1986; Maslach ve Jackson, 1985). Tükenmişliğin birinci boyutu, bireylerin işlerinde yorulmalarını ve yıpranmalarını ifade eden ve tükenmişliğin temel boyutu olarak kabul edilen “duygusal tükenme”dir. İkinci boyut, duygusal kaynakların azalmasına bağlı olarak ortaya çıkan ve bireyin çalıştığı kişilere karşı olumsuz, alaycı tutumlar ve duygular geliştirmesi olarak ifade edilen “duyarsızlaşma”dır. Duyarsızlaşma, genellikle bireyin rahatsızlığının artması ve işle ilgili idealinin kaybolması ile açıklanmaktadır. Tükenmişliğin üçüncü boyutu ise, bireyin çalıştığı işle ilgili olarak kendisini başarısız hissetmesidir (Friedman, 1993). “Kişisel başarı” olarak adlandırılan bu boyut, depresyon, düşük moral, bireylerarası ilişkilerden kaçınma, üretimin azalması, baskı ile baş edememe, başarısızlık duygusu, zayıf/düşük benlik algısı ile açıklanabilir. Bir çeşit iş stresi olarak da tanımlanan tükenmişlik, duygusal tükenme ile duyarsızlaşmanın artması ve kişisel



başarının/başarı duygusunun azalması ile ortaya çıkmaktadır (Maslach ve Jackson, 1985).

Mesleksel stres, yıpranma ve tükenmişliğin yığılımlı etkisi, zaman içinde, öğretmenlerde mesleksel eskimişliğe neden olabilmektedir. Mesleksel eskimişlik; yeni bilgilere gereksinim duyma, beklentilerin değişmesi, yeni meslek rolleri gibi çalışma koşullarındaki yeterliklerin etkili performans için artık yeterli olmaması anlamında kullanılan kavramdır (Knight, 1998). Bu çalışmada, ilk yılını çalışan öğretmenlere odaklanıldığı için, mesleksel eskimişliğin stresle ilişkili öncelikli bir sorun olmayacağı varsayılmıştır.

Araştırmalar, birçok örgütsel etmenin öğretmenlerde mesleksel stres, yıpranma ve tükenmişliğe neden olduğunu göstermektedir. Örneğin, Dangel, Bunch ve Coopman (1987), George, George ve Grosenick (1992), Metzke (1988) hizmet öncesinde üniversitelerin öğretmenleri mesleğe başarılı olarak hazırlayamaması; Billingsley ve Cross (1991), Brownel ve Smith (1993), Gonzalez (1995), Zabel ve Zabel (2001) özel eğitim ve genel eğitim yöneticilerinin desteklerindeki eksiklik; Crane ve Iwanicki (1989), Zabel ve Zabel (2001) öğretmenlerin meslek rollerindeki görüş ayrılıkları ve belirsizlikler; Metzke (1988), Platt ve Olson (1990) sınırlı mesleksel gelişim fırsatları; Bensky, Shaw, Gouse, Bates, Dixon ve Beans (1980), Billingsley ve Cross (1991), Brownel ve Smith (1993) okullardaki veya bölgelerdeki sosyal destek ağının eksikliği; Gonzalez (1995), Zabel ve Zabel (2001) ise çalışma koşulları ve saatleri gibi örgütsel etmenlerin öğretmenlerde mesleksel stres ve tükenmişliğe katkıda bulunduğunu ifade etmişlerdir.

Johnson ve diğerleri (1981) yaptıkları çalışmayla 135 özel eğitim öğretmeni üzerindeki stres yoğunluğunu belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlerden daha çok stres yaşadığı saptanmıştır. Stresi ortaya çıkaran en önemli nedenler; yönetsel sorunlar, meslektaş desteğinin yokluğu ve destek hizmetlerin yetersizliği olarak belirlenmiştir. Araştırma bulgularına dayanılarak stresle başa çıkabilmek için meslektaş desteğinin sağlanması önerilmiştir.

Fimian ve Santoro (1983) tam gün çalışan özel eğitim öğretmenlerinin iş stresleri ve bunların nedenleri konusunda yaptıkları çalışmada, 365 özel eğitim öğretmeninde ortaya çıkan stresin daha çok iş koşullarından kaynaklandığını belirlemişlerdir. Çalışmada stresin değişik kaynaklarının olduğu ve öğretmenleri çeşitli

derecelerde etkilediği belirtilmiştir. Normal çocuklarla çalışan öğretmenlerde olduğu gibi özel eğitim öğretmenlerinde de okul yöneticisinin sağladığı desteğin ve iletişim becerilerinin yetersiz olması ile stres ve tükenmişlik artmakta; yöneticinin öğretmene rehberlik edememesi, yeterli dönüt verememesi ve diğer yönetsel konular öğretmenlerde en yoğun ve en sık görülen stres kaynakları olarak kabul edilmektedir. Yöneticinin yanı sıra özel eğitim öğretmenin meslektaşlarından, arkadaşlarından hatta eşinden destek almaması da işle ilişkili stresi arttırabilmektedir.

Shea (1990) yapmış olduğu çalışmada, öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin öğretmenlerinin ailelerden ve yöneticilerden mesleksel destek alamadıkları için stres yaşadıklarını belirlemiştir. Buna karşılık, mesleksel deneyimi olan, ailelerden destek alan ve diğer profesyonel mesleklerle ilişki içinde bulunan öğretmenlerin daha az ruhsal çöküntü ve stres yaşadıkları ortaya konmuştur.

Öğretimsel sorumluluklar ve öğrenci farklılıkları, öğretmenlerin yıpranmasına ve tükenmesine yol açan stres kaynaklarına etki etmektedir. Bank ve Necco (1990) öğrencilerin özür türünün ve hizmet sunum modelinin tükenmişliği hızlandırdığını belirlemiştir. Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin stres yaşamalarının nedenlerinden birinin sınıflardaki öğrenci kategorilerinin farklı olmasından kaynaklandığını ortaya koymaktadır (Billingsley, 1993; Billingsley ve Cross, 1991; Metzke, 1988; Zabel ve Zabel, 1982). Metzke (1988) yaptığı çalışmada, farklı kategorilerden öğrencilere öğretim yapma sorumluluğu olan özel sınıf öğretmenlerinin daha homojen, tek kategorili öğrenci gruplarına öğretim yapma sorumluluğu olan öğretmenlerden daha fazla yıpranma riski taşıdıklarını saptamıştır.

Araştırmalar, duygusal ve davranışsal sorunu olan öğrencilerle çalışan öğretmenlerin iş streslerinin ve yıpranmalarının daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır (Platt ve Olson, 1990; Zabel ve Zabel, 1982). Parshall (1993) 1992-1993 öğretim yılında Michigan'da çalışıp alanı terk eden ya da başka alanlara geçen özel eğitim öğretmenlerinin yaklaşık % 43'ünün duygusal ya da davranışsal sorunu olan öğrencilerle çalıştıklarını ifade etmiştir. George ve diğerleri (1992) yaptıkları çalışmada, duygusal ve davranışsal sorunu olan öğrencilerle çalışıp varolan pozisyonlarında kalmak isteyen ve ayrılmak isteyen iki grup öğretmeni karşılaştırmıştır. Araştırma sonuçları ve izleyen telefon görüşmeleri, öğretmenlerin alandan ayrılmaya karar vermelerini etkileyen birçok stres etmeni olduğunu göstermiştir. Bunlar; yüksek oranda

fiziksel ve duygusal tükenmişlik, özel sınıf hizmetleriyle ilgili yüksek risk, evden ya da okuldaki diğer personelden gelen desteğin eksikliği ve olumsuz ya da motive olmamış öğrenci tutumlarıdır.

Mesleksel yıpranma, özel eğitim öğretmenlerinin en büyük sorunlarından biridir. Araştırmalar, mesleksel yıpranma nedeniyle özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerine kıyasla çok yüksek oranda işten ayrıldıklarını göstermektedir. Yapılan çalışmalarda 1995-1996 yılları arasında California'da özel eğitim öğretmenlerinin yıpranma oranı % 24.2 (Pyecha ve Levine, 1995), Kansas'da % 8.9 (McKnab, 1995) ve Wisconsin'de % 8.4 (Lauritzen, 1997) olarak bulunmuştur.

Türkiye'de özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerini değerlendirmeye ve mesleksel streslerini belirlemeye yönelik yapılan sınırlı sayıdaki araştırmada da ABD'dekine benzer bulgular elde edilmiştir. Özel eğitim öğretmenleri üzerinde tükenmişliğe ve strese neden olan etmenler; kendini işe hazır hissetmeme, kendini başarılı olarak görmeme, sınıf yönetimi, öğrencilerin özellikleri, programlarla ilgili sorunlar ve maaş yetersizliği olarak sıralanabilir (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Saylan ve Yurdakul, 1998; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996). Ancak, özel eğitim alanında çalışan öğretmenler üzerinde tükenmişliğe ve strese yol açan etmenler her iki ülkede benzer olmakla birlikte, bu durum, Türkiye'nin varolan ekonomik koşulları nedeniyle öğretmenlerin işlerinden ayrılmasıyla sonuçlanmamaktadır.

Sucuoğlu ve Kuloğlu (1996) özel eğitim öğretmenleri ile normal çocuklarla çalışan öğretmenlerin tükenmişliklerini değerlendirmeye yönelik yaptıkları çalışmada, tükenmişliği, duygusal olarak yorulma ve yıpranma, çevresindekilere karşı duyarsız ve alaycı tutuma sahip olma ve kendini yaptığı işle ilgili olarak yetersiz hissederek yaptığı işten doyum alamama olarak üç alt başlık altında ele almışlardır. Araştırma bulguları, özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerin "kendini yaptığı işle ilgili olarak yetersiz hissederek, yaptığı işten doyum alamama" ile ilgili alt ölçek puanlarının normal sınıfta çalışan öğretmenlerden daha yüksek olduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin mesleksel doyum sağlamasında; öğrenci özelliklerinin, öğretmenlerin bu iş için hazır olmamalarının ve çocukları kontrol etmede güçlüklerinin olmasının etkili olduğu; bu nedenle özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin ortaya çıktığı belirlenmiştir.

Saylan ve Yurdakul (1998) aralarında özel eğitim öğretmenlerinin de bulunduğu 357 öğretmenle, öğretmenlerin mesleksel stres kaynakları ile mesleksel stres düzeylerini ve mesleksel stresle başa çıkmada kullandıkları bireysel ve örgütsel stratejileri belirlemek amacıyla bir anket çalışması yapmışlardır. Araştırma bulguları, maaş yetersizliğinin en önemli; mesleğin saygınlığının azalması, öğretim programlarını uygulamak için ayrılan zamanın yetmemesi, öğrencilerin gerekli hazır bulunuşluk düzeyinde olmamaları ve öğrencilerin motivasyonlarının düşük olmasının orta düzeyin üzerinde stres kaynakları olduğunu göstermiştir. Bulgular, ayrıca, öğretmenlerin stresten kaçınmak için duygusal stratejileri fiziksel stratejilere oranla daha sık kullandıklarını ortaya çıkarmıştır.

Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu (2001) özel eğitim öğretmenleri ile normal çocuklarla çalışan öğretmenlerin iş doyumunun tükenmişlikle ilişkisini belirlemek amacıyla bir çalışma yapmışlardır. Araştırmanın bulguları, iş doyumunu tükenmişlik arasında yüksek bir ilişki olduğunu ve iş doyumunun tükenmişliğe katkıda bulunan önemli bir değişken olduğunu göstermiştir. Araştırmacılar; yönetime ve öğretime ilişkin görevlerin, öğrencilerle çok uzun süre birlikte olmanın, kendini başarılı olarak görmemenin, programın yapısının, aşırı iş yükünün ve yetişkinlerle daha az ilişki kurmanın, diğer öğretmenlerde olduğu gibi özel eğitim öğretmenlerinde de tükenmişliğe yol açtığını belirtmişlerdir. Ayrıca, özel eğitim okullarında çalışan öğretmenlerin, çocukları koruma/himaye etme gibi görevlerle karşı karşıya kalmalarının ve çocukların, yetersizliklerine bağlı olarak, daha yavaş gelişmelerinin de öğretmenlerde duygusal olarak yıpranmaya yol açabileceğini ifade etmişlerdir.

Alanyazın taramasına bakıldığında, yönetici ve meslektaş desteğinin yokluğu, mesleksel gelişim fırsatlarının sınırlı olması, farklı özür kategorilerinden öğrencilerle çalışma, sınıf yönetimi, program hazırlama, mesleğe yeterli şekilde hazırlanmadığını düşünme ve kendini yetersiz hissetme gibi konuların işe yeni başlayan öğretmenler üzerinde strese neden olduğu görülmektedir. Aşağıda ise öğretmenlerin meslekte kalıp kalmama kararıyla ilişkili etmenler yer almaktadır.

### 1.2.3. Meslekte Kalıp Kalmama Kararı

ABD’de öğretmenlerle uzun dönemli yürütülen çalışmalar, çalışma koşullarının öğretmenlerin işte kalma ya da işten ayrılma kararlarını almalarında büyük rol oynadığını göstermektedir. Maaş, okul iklimi, yönetsel destek, meslektaş desteği, işe uyum ve kılavuzluk yoluyla destek, mesleksel gelişim ve öğretmen rolleri gibi etmenler alanyazında çalışma koşulları olarak adlandırılmaktadır (Billingsley, 2004). Yönetsel destekler hakkında öğretmenlerin duyguları, öğretimle ilgili kaynaklar ve öğretmenlik bilgisi, öğretmenlerin alandan ayrılmak ya da alanda kalmak için karar vermelerini sağlamaktadır (Darling-Hammond, 2000; Ingersoll, 2001; Ingersoll, 2002). Diğer öğretmenler gibi ilk yılını çalışan bazı özel eğitim öğretmenleri de yeni rollerine oldukça kolay uyum sağlarken, bazıları tüm çabalarına rağmen hedeflerine ulaşamayıp sonunda alandan ayrılır (Whitaker, 2000b). Dolayısıyla, ilk yıldaki deneyimler, öğretmenlerin uygulamalarını ve kariyerlerini sürdürmelerine ilişkin tutumlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Kuzmic, 1994). Başarılı bir ilk yıl deneyiminin özel eğitim öğretmenlerinin işte kalmalarında kritik bir etmen olduğunu gösteren bir çok araştırma vardır (Billingsley, 1993; Bogenschield, Lauritzen ve Metzke, 1988; Smith-Davis ve Cohen, 1989; Whitaker, 2000a).

Yapılan bir dizi çalışmada Billingsley ve Cross (Billingsley ve Cross, 1992; Billingsley, 1993; Cross ve Billingsley, 1994) özel eğitim ortamlarında işte kalmanın öğretmenlerin çalıştığı koşullarla ilgili olduğunu ortaya koymuşlardır. Bu koşullar, değişen düzeylerde yönetsel destek, stres ve işten doyum sağlama olduğu gibi öğretmenin meslek rolünü ne oranda yerine getirdiğidir.

Cheney, Krajewski ve Combs (1992), meslekteki ilk yıl boyunca, öğretmenlerin sıklıkla sınıf yaşamındaki günlük gereksinimlerle başa çıkmada zorluk çektiklerini ifade etmişlerdir. Katz (1972), öğretmenlerin gelişimindeki aşamaları, hayatta kalma aşamaları olarak tanımlamıştır. Gold (1996) ise, bir öğretmenin ilk yılındaki deneyimlerinin bireysel ve mesleksel yaşamda büyük bir etkiye sahip olduğunu ifade etmiştir. Gold’a göre, ilk yılda edinilen bazı deneyimler, özürlü bireylerle uzun süre çalışmak ve kariyerinde ilerlemek gibi olumlu olabilir; bazıları ise, kendini yalnız hissetme, hayal kırıklığına uğrama ve kariyerini değiştirme arzusu gibi olumsuz olabilir.

Singer'in (1992) Michigan'da özel eğitim öğretmenleriyle yaptığı çalışma, ilk yılını çalışan öğretmenlerin % 12'sinin, ikinci yılını çalışan öğretmenlerin % 11'inin ve üçüncü yılını çalışan öğretmenlerin de % 11'inin alanı terk ettiklerini göstermektedir. Ayrıca, Michigan'da işe yeni alınan öğretmenlerin % 43'ü de beş yıldan sonra özel eğitim alanında çalışmaya devam etmemektedir.

Brownel, Smith ve Miller (1995) yaptıkları araştırmada, işten ayrılan özel eğitim öğretmenlerinin işten ayrılma nedeni olarak iş koşullarını belirttiklerini saptamışlardır. Araştırmacılar, yaptıkları görüşmelerde işten ayrılan öğretmenlerin kendilerini rahat hissetmedikleri, desteklenmediklerini hissettikleri, hazırlıksız oldukları ve/veya yeterli güce sahip olmadıkları için işten ayrıldıklarını bulmuşlardır.

Boe, Cook, Bobbitt ve Weber (1996) yaptıkları çalışmada, özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin işte kalmalarını karşılaştırmışlardır. Çalışmanın sonuçları, ilk yıldan sonra özel eğitim öğretmenlerinin işte kalma oranının, genel eğitim öğretmenlerinin işte kalma oranından önemli ölçüde daha düşük olduğunu göstermektedir. Çalışmaya katılan ve bir ila üç yıl arasında deneyimi olan özel eğitim öğretmenlerinin % 28'i ilk yılın sonunda görevlerinden ayrılmıştır.

Yeterli öğretmenlik eğitimi almayan öğretmenlerin alandan ayrılma olasılıkları çok daha yüksektir. ABD'de Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi'nin son yaptığı çalışma, öğretmenlik eğitimi sırasında stajyer öğretmenlik deneyimi olmayan yeni öğretmenlerin % 29'unun beş yıl içinde alandan ayrıldığını; buna karşılık, öğretmenlik eğitimi sırasında stajyer öğretmenlik deneyimiyle öğretmenliğe başlayanların yalnızca % 15'inin alandan ayrıldığını göstermektedir (Henke, Chen ve Geis, 2000). Aynı çalışmada, sertifikası olmayan öğretmenlerin % 49'unun beş yıl içinde alandan ayrıldığı; buna karşılık, sertifikalı öğretmenlerin ise yalnızca % 14'ünün alandan ayrıldığı bulunmuştur.

Bergert ve Burnette (2001) yaptıkları çalışmada, ABD'deki okul bölgelerinin % 98'inde öğretmen sayılarında ciddi eksiklikler olduğunu, özel eğitimdeki 33.000 kadronun tam sertifikalı olmayan öğretmenler tarafından doldurulduğunu ve 4.000 kadronun da açık olduğunu bulmuşlardır. Bu veriler, ABD gibi gelişmiş bir ülkede bile özel eğitim alanında yetişmiş öğretmenlerin gereksinimi karşılamadığını ve özel eğitimcilere çok fazla gereksinim olduğunu göstermektedir.

ABD’de Ulusal Eğitim İstatistikleri Merkezi’nin yürüttüğü Öğretmen İzleme ve Okul ve Personel Araştırması’nın verileri, işe yeni başlayan öğretmenlerin % 40-50’sinin aradan yalnızca beş yıl geçtikten sonra alandan ayrıldığını göstermektedir. İşe yeni başlayan öğretmenlerin % 19’u okulun yeniden yapılanması, düşüncelerini açıklayamama, kendini sınırlı hissetme gibi nedenlerle işten ayrıldıklarını söylemiştir. Öğretmenlerin % 39’u daha iyi bir iş bulmak ya da bir başka alanda kariyer yapmak için işten ayrıldıklarını söylerken, % 29’u ise öğretmenlik kariyerinden ya da işinden memnun olmadığı için işten ayrıldığını ifade etmiştir. Yüzde yirmi dokuzluk öğretmen grubu işten hoşnutsuzluk nedenlerini; maaşların azlığı, öğrencilerde disiplini sağlamayla ilgili sorunlar yaşama, okul yönetiminden yeterli destek alamama, öğrencilerdeki motivasyon düşüklüğü, sınıf mevcutlarının fazla olması, terfi fırsatlarının olmaması, okuldaki öğretmenlerle etkileşimdeki yetersizlikler gibi çalışma koşullarıyla ilgili sorunlar olarak sıralamışlardır (Ingersoll ve Smith, 2003).

Alanyazın taraması, işe yeni başlayan öğretmenlerin çalışma koşullarının ve ilk yıldaki deneyimlerinin, onların alanda kalma ya da alandan ayrılma kararı almalarında etkili olduğunu göstermektedir. İlk yılını çalışan öğretmenlerin alanda kalmalarını sağlayabilmek için onların gereksinimlerini belirlemek ve bu gereksinimlere uygun destek hizmetleri sağlamak son derece önemlidir. Aşağıda ilk yılını çalışan özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimleri ile ilgili etmenler yer almaktadır.

#### 1.2.4. İşe Uyum Gereksinimleri

Farklı branşlarda ilk yılını çalışan öğretmenler gibi, ilk yılını çalışan özel eğitim öğretmenleri de öğretmenlik mesleğinde pek çok zorlukla karşılaşmaktadırlar (Busch, Pederson, Espin ve Weissenburger, 2001; Carter ve Scruggs, 2001). Mastropieri ve Scruggs (2000) bu zorlukları, özel gereksinimli bireyleri değerlendirme ve öğretimi uyarılama, uygulamaya ilişkin etkili stratejiler ve etkili sınıf yönetimi stratejileri olarak sıralamışlardır. Ancak, gerekli olan becerilerin tam listesi bundan çok daha uzundur.

Feiman-Nemser’e (2003) göre işe yeni başlayan öğretmenler için buldukları ortamdaki her şey, sınıfta sıraları nereye koyacağı, ilk gün ve daha sonraki günlerde ne yapacağı, öğrencilerinin kimler olacağı, ailelerin nasıl insanlar oldukları gibi durumlar yenidir. Ayrıca, pek çok işe yeni başlayan öğretmenin zihninde öğrencilerine ne

öğreteceği, onları nasıl sınavacağı, sınav sonuçlarının kendisine öğretmen olarak ne söylediği, müdürün kendisinden ne beklediği, ilk haftanın sonunda öğrencilerinin neler öğrendiği gibi bitmek bilmeyen sorular vardır. Tüm bu soruların yanıtları yeni öğretmenlerin temel öğrenme gereksinimlerini gösterir. Yeni öğretmenlerin müfredat, öğretim, değerlendirme, sınıf yönetimi ve okul kültürünü anlama gibi pek çok konuda bilgiye gereksinimleri vardır.

Yeni öğretmenlerin mesleksel gelişimleri için, araştırmaya dayalı öğretimsel stratejilerin geliştirilmesi gerekmektedir (Freiberg ve Driscoll, 2000). Araştırmaya dayalı öğretimsel stratejiler, yeni öğretmenlerin kuramsal bilgiyle uygulama arasında bir köprü kurmalarına ve sınıflarında nitelikli öğrenme ortamları yaratmalarına yardım eder. Bu stratejiler; organizasyon, öğretim ve değerlendirme stratejileri olmak üzere üç ana başlık altında toplanır. Organizasyon stratejileri; dersi planlama, zamanı kullanma, ön çalışma ve sınıf yönetimi gibi becerileri içerir (Freiberg, 2002). Öğretim stratejileri, öğretmen-merkezli öğretimden öğrenci-merkezli öğretime doğru bir akış içerir. Bu akış içindeki beceriler; anlatım, gösterim, soru sorma, tartışma, uygulamalara rehberlik yapma, bağımsız uygulamalar, gruplama, rol oynama, taklit ve yansıtıcı çalışmaları içerir (Freiberg ve Driscoll, 2000). Değerlendirme stratejileri de hem öğrencilerdeki öğrenmeleri, hem de öğretmenin kendi mesleksel öğrenmesini değerlendirmeyi içerir (Freiberg, 2002).

İşe yeni başlayan özel eğitim öğretmenleri, iyi gelişmiş kişiler arası etkileşim becerilerine gereksinim duyarlar ve bu becerileri aileler, uzmanlar ve yardımcı personel ile etkili iletişim kurmak için kullanırlar. Yeni öğretmenler, kaynakların sınırlı olduğu zamanlarda bile çok özel sorunlara yenilikçi çözümler bulabilmelidirler. Deneyimsiz öğretmenler, özel gereksinimli öğrencilerin kendilerini iyi hissetmeleri konusunda becerilere sahip olmalı ve kendilerinin ya da öğrencilerinin yalnız kaldıklarını, dışlandıklarını hissettikleri zamanlarda kendi özgüvenlerini ortaya koyabilmelidirler. Son olarak, mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenleri ne zaman ve nasıl gerekli değişiklikleri yapacaklarına ilişkin becerilerini geliştirmelidirler (Carter ve Scruggs, 2001).

Özel eğitim öğretmenlerinin birincil sorumlulukları akademik olarak geri kalan öğrencilerin eğitimidir. Ancak, hizmet sağlama (Wisniewski ve Gargiulo, 1997), öğrenci özellikleri (Metzke; 1988; Singer, 1993), okul ortamı (Miller, Brownell ve



Smith, 1999), destek hizmetler (Billingsley, 1993; Peterson, 1990; Seitz, 1994), öğretmen hazırlığı (Fimian ve Santoro, 1983; Yee, 1990), ödev beklentileri (Billingsley ve Cross, 1991; Brownell, Smith ve McNellis, 1997; Platt ve Olson, 1990), yönetsel destek (Billingsley ve Cross, 1991; Brownell ve diğ., 1997; Cherniss, 1988; Fimian, 1986), rol belirsizliği (Crane ve Iwanicki, 1986; Fimian ve Blanton, 1986) ve öğrencilerin davranışsal sorunları (Fimian ve Blanton, 1986; Pullis, 1992) gibi diğer unsurlar sıklıkla birinci yılında görev yapan öğretmenlerin mesleklerindeki başarılarını etkileyebilmektedir (Busch ve diğ., 2001).

Whitaker (2001) ilk yılını çalışan öğretmenlerin sürekli baş gösteren 12 gereksinimini şu şekilde sıralamıştır: Sınıfı yönetme; okul sistemi hakkında bilgi elde etme; dersle ilgili kaynak ve materyal elde etme; planlama, organize etme, dersi yönetme ve diğer meslek sorumlulukları; öğrencileri ve öğrencilerdeki ilerlemeleri takdir etme; öğrencileri motive etme; etkili öğretim yöntemleri kullanma; öğrencilerin sorunları, yeterlilikleri, ilgileri ve gereksinimleriyle ilgilenme; meslektaşlarla ve yöneticilerle iletişim kurma; ailelerle iletişim kurma; öğretim ortamlarını ve rolleri düzenleme ve duygusal destek alma. Whitaker, işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin ilk yılını çalışan diğer öğretmenlere ek olarak, özel eğitimle ilgili sistem bilgisi, duygusal destek ile okul, materyal, müfredat programı, öğretim, disiplin, başkalarıyla etkileşim ve yönetimle ilgili sistem bilgisi konularında ek gereksinimleri olduğunu ifade etmiştir.

Whitaker (2003) ilk yılını çalışan 156 özel eğitim öğretmeniyle yaptığı anket çalışmasında, öğretmenlerin en çok yardıma gereksinim duydukları alanları; özel eğitimle ilgili politikaları ve işleyişi öğrenme, duygusal destek alma, okulla ilgili sistem bilgilerini öğrenme ve mevcut kaynaklar ve materyaller hakkında bilgi edinme olarak belirlemiştir. Bu öğretmenler, ikincil olarak, müfredat ve öğretim, sınıf yönetimi ve disiplin ile diğerleriyle etkileşim konularında yardıma gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, özellikle özel eğitim politikaları ve işleyişi, materyaller ve kaynaklar, müfredat ve öğretim konularında diğer alanlara kıyasla daha az yardım aldıklarını söylemişlerdir.

Sonuç olarak, alanyazın incelemesi, özel eğitim öğretmenlerinin meslek yaşamlarında pek çok sorunla karşılaştıklarını, bu sorunların onlar üzerinde mesleksi strese, yıpranmaya ve tükenmişliğe neden olduğunu ve gerekli destekler

sağlanmadığında, durumun öğretmenlerin işten ayrılmasıyla ya da iş verimlerinin azalmasıyla sonuçlandığını göstermektedir. Aşağıda öğretmenleri ilk yıllarında desteklemek amacıyla geliştirilen işe uyum programlarıyla ilgili etmenler yer almaktadır.

### 1.3. İşe Uyum Programları

Okul sistemleri öğretmen eksikliği ya da yetersizliği ile karşı karşıya kaldıkça, işe yeni başlayan öğretmenlerin gereksinimlerini karşılamak üzere destek mekanizmalarının oluşturulmasında artışlar meydana gelmiştir (Rosenberg ve diğ., 1997). Buna ek olarak, nitelikli özel eğitim öğretmenlerinin sayısının azalması (U.S. Department of Education, 1987), üniversiteleri ve okul bölgelerini mesleksel başarıyı ve birinci yıldaki hoşnutluğu arttıracak programlar geliştirmeye yöneltmiştir. Bu destek mekanizmaları, alanyazında, işe yeni başlayan öğretmenler için işe uyum programları (induction programs) ve işe yeni başlayan öğretmenlere yönelik kılavuzluk programları (mentoring programs) olarak ikiye ayrılmaktadır (Dever, Johnson ve Hobbs, 2000; Huling-Austin, 1986; Odell ve Ferraro, 1992).

İşe uyum programları, özellikle ilk yıllarındaki öğretmenler olmak üzere, işe yeni başlayan öğretmenlerin işten ayrılmalarını azaltmak ve öğretmenlik becerilerini geliştirmek amacıyla düzenlenen ve işe uyum süreci boyunca yeni öğretmenlere sürekli bir yardım sağlayan, resmi ve sistematik değerlendirme ve destekleme programları olarak tanımlanmaktadır (Feiman-Nemser, 2003; Gordon ve Maxey, 2000; Huling-Austin, 1986; Odell, 1986). Bazı eğitimciler, işe yeni başlayan öğretmenlere üç yıl boyunca süren işe uyum programlarının sağlanmasına inanırken; bazıları ise, sadece işe başlanılan yıl için resmi bir yardım sağlanmasını önermektedir (Feiman-Nemser, 2003; Gordon ve Maxey, 2000).

İşe uyum programlarının etkili olması sistematik, planlı ve destekleyici olmasına bağlıdır (Whitaker, 2001). Alanyazında öğretmenler için düzenlenen işe uyum programlarının amaçları; öğretim performansını geliştirme; hizmet öncesinde üniversite programlarında öğrenilenleri genişletme; liderlik, rehberlik ve yeni görüş açıları sağlama; gelecek vaat eden işe yeni başlayan öğretmenlerin işte kalma olasılıklarını artırma; işe yeni başlayan öğretmenlerin kişisel ve mesleksel olarak gelişmelerini

sağlama; işe yeni başlayan öğretmenlerin sistemin kültürü içine girmesine izin verme; yeni öğretmenler ile deneyimli öğretmenler arasında etkileşim kurma; sertifika ve uyumla ilgili yasal gerekleri sağlama; mali ve politik destek sağlama olarak sıralanmaktadır (Conderman ve Stephens, 2000; Feiman-Nemser, 2003; Gold, 1996; Griffin, Winn, Otis-Wilborn ve Kilgore, 2003; Huling-Austin, 1988; Sheeler, 1996).

İşe uyum desteği farklı şekillerde sağlanabilir. Bu destek, çeşitli etkinlikleri içermektedir. Bunlar; bir kılavuzla yakın şekilde çalışma, okul yasaları ve iş koşullarını gösteren yazılı materyaller, oryantasyon toplantıları ve ziyaretleri, öğretim programları ve etkili öğretim konularında seminerler, değerlendirme/meslektaş/müfettiş ekipleri tarafından gözlemler, deneyimli öğretmenlere danışma, diğer öğretmenleri gözlemlemek için fırsatlar sağlama, öğretim yükünde azalma ya da boş zaman sağlama, duygusal destek için grup toplantıları yapma olarak sıralanmaktadır (Defino ve Hoffman, 1984; Gold, 1996; Grant ve Zeichner, 1981; Veenman, 1984). İşe uyum desteği her ne kadar farklı şekillerde sağlansa da esnek olmalı, öğretmenlerin gereksinimlerine yanıt vermeli ve içinde bulunulan ortama özgü olmalıdır (Gold, 1996).

İşe uyum programlarının geliştirilmesi bir ekip işidir. Ekip, işe yeni başlayan öğretmenlerin başarılı olmasını sağlamak için zamanını ve enerjisini veren kişilerden oluşur. Örneğin, ABD’de üniversiteler, eyalet eğitim bölümleri ve eğitim bölgesi yöneticileri, yeni öğretmenlerin yetiştirilmesinde ve işte kalmalarında hayati bir rol üstlenen uyum programlarının geliştirilmesinde paydaş olarak görülmektedir. ABD’de yürütülen işe uyum programlarındaki ekipte, okul yönetim kurulu üyeleri ve yöneticiler, yerel eğitim birlikleri, müdürler, kılavuzlar, merkez ofis danışmanları, diğer öğretmenler, yükseköğretimde öğretmen yetiştiren eğitimciler ve eyalet bölümleri önemli bir rol oynar (Boyer ve Gillespie, 2000; Gordon ve Maxey, 2000).

İşe uyum programları, tüm branşlardaki işe yeni başlayan öğretmenler gibi özel eğitim öğretmenlerinin de öğretimle ilgili yeterliliklerini arttırmada yardımcıdır. İşe uyum programları sayesinde öğrencilerdeki ilerlemeler daha güvenilir olacaktır ve öğretmenin hoşnutluğu ve kendine güveni artacaktır. Hoşnutluk ve kendine güven duygusu ise, öğretmenlikte kalmayı seçen bu öğretmenler için programlardaki ortak noktadır (Boyer ve Gillespie, 2000). Boe, Cook, Bobbitt ve Weber (1995) de özel eğitim alanında daha fazla kişinin işe alınmasına ve işe yeni başlayan özel eğitim

öğretmenleri için uyum programlarının geliştirilmesine olan yaşamsal önemin devam ettiğini vurgulamışlardır.

İşe yeni başlayan özel eğitim öğretmenleri için işe uyum desteği ve kılavuzların önemi konusunda çalışmalar (Billingsley, 2002; Boyer ve Lee, 2001) bulunmasına rağmen, özel eğitim alanında işe uyum desteğinin etkileri konusunda çok az şey bilinmektedir. Whitaker (2000a) Güney Carolina'da ilk yılını çalışan 156 özel eğitim öğretmeniyle yaptığı anket çalışmasında, sağlanan işe uyum desteğinin bu öğretmenlerin işte kalma planlarına olan etkisini araştırmıştır. Araştırma sonuçları, kılavuzluğun hem öğretmenlerin işlerinden hoşnut olmasında, hem de özel eğitim öğretmenlerinin işte kalmasında anlamlı bir etkisi olduğunu göstermiştir. Billingsley, Carlson ve Klein (2004) özürlü öğrencilere hizmet sağlayan personelin niteliklerini tanımlamak ve çalışma koşulları ile kendilerine sağlanan işe uyum desteğine ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yerel yöneticiler (358) ve öğretmen, dil ve konuşma terapisti ve yardımcı personelden oluşan hizmet sağlayıcılarla (8.061) yapılandırılmış telefon görüşmeleri yapmışlardır. Bu çalışmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin % 21'ini işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenleri oluşturmuştur. Beş ya da daha az yıl deneyimli özel eğitim öğretmenleri, 3-5 yaş arasındaki özel gereksinimli bireylere, ilköğretim düzeyindeki görme, işitme ya da duygusal sorunu olan bireylere ve bu kategorilerin dışındaki özürlü bireylere olmak üzere farklı özür türlerinde hizmet sunmaktadır. Sonuçlar, kariyerlerinin ilk yıllarında olan özel eğitim öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun okul ikliminden memnun olmakla birlikte, iş etmenleriyle ilgili bazı sorunlar da (gerekli materyallerin sınırlı şekilde sağlanması, ödevlerle ilgili zorluklar, okul yönetiminin yapılanları anlamaması gibi) yaşadıklarını göstermektedir. Araştırmaya katılan özel eğitim öğretmenlerinin çoğu, büyük ölçüde kategorik olan öğretmen yetiştirme programlarını tamamlamışlardır. Ancak, kategorik olmayan ya da çok kategorili programlarda çalışmak zorunda kalmışlardır. Bu durum, yetiştirildikleri alandan farklı iş koşullarında çalışan bu öğretmenlerin ilk yıllarında zorluklar yaşamasına yol açmıştır. İlk yılını çalışan özel eğitim öğretmenleri meslektaşlarından aldıkları resmi olmayan destekleri, diğer destek türlerinden daha uygun ve daha yararlı bulduklarını söylemişlerdir. Araştırmaya katılan ilk yıl öğretmenlerinin yaklaşık olarak yarısı, emekli oluncaya kadar ya da mümkün olduğu sürece alanda kalmayı planlarken, diğer yarısı özel eğitim alanından ayrılmayı düşündüğünü ifade etmiştir. Whitaker'ın

(2000a) tersine araştırmacılar, işe yeni başlayan özel eğitim retmenlerine sağlanan işe uyum desteğinin retmenlerin alanda kalmasına önemli bir etkisi olmadığını bulmuşlardır. Bununla birlikte, yüksek düzeyde işe uyum desteği alan üretmenler, düşük düzeyde işe uyum desteği alan retmenlerle karşılaştırıldığında rollerinin daha kolay üstesinden geldiklerini, çok daha zor öğrencilerle çalışabileceklerine ve BEP'ler yoluyla öğrencilerine daha iyi bir eğitim sağlayabileceklerine inandıklarını söylemişlerdir.

İşe uyum programlarının bir ögesi olan mesleksel kılavuzluk programları (Griffin ve diğ., 2003; Whitaker, 2000a) ise, genel olarak tıp, toplumsal hizmetler ve işletme alanında uygulanmaktadır (Fagan ve Walter, 1982; Gray ve Gray, 1985). 1809'dan bu yana da dünyanın eitli yerlerinde işe yeni başlayan üretmenleri desteklemek için mesleksel kılavuzluk programları yürütülmektedir (Elias, Fisher ve Simon, 1980). 1980'lerdeki yenileştirme çabalarıyla ABD'de mesleksel kılavuzluk programları, eğitimde reformun anahtar ögesi olarak kabul edilmeye (Hawk ve Robards, 1987; Huling-Austin, 1986) ve işe yeni başlayan retmenlerin işte kalmalarını sağlamak amacıyla geliştirilmeye ve uygulanmaya başlanmıştır (Feiman-Nemser, 1996). Birçok işe uyum programı ve etkinliği, doğrudan özel eğitim retmenlerine yönelik olarak düzenlenmemişse de, bazı işe uyum programları, özel eğitim retmenlerinin gereksinimlerinden yola çıkararak ulusal, eyalet ya da yerel düzeyde geliştirilmekte ve mesleksel kılavuzluk, bu programlarda önemli bir rol oynamaktadır (Griffin ve diğ., 2003).

Mesleksel kılavuzluk, aynı meslekten daha becerili ya da deneyimli bir kişinin, daha az becerili ya da daha az deneyimli kişinin mesleğine başarılı bir başlangıç yapması için sunduğu yönlendirme hizmetleri bütünüdür. Mesleksel kılavuzluk, model olma, destekleme, teşvik etme, danışmanlık yapma, rehberlik etme ve duygusal destek sağlama gibi yardımların sunulduğu bir süreç olarak tanımlanmaktadır (Gibb ve Welch, 1998; <http://mbhs.bergtraum.k12.ny.us/mentor/what.html>, 2001; Kerry ve Mayes, 1995; Little, 1990; Neuweiler, 1987; Odell ve Ferraro, 1992).

Tolley, Biddulph ve Fisher (1996) kılavuzluğun kılavuzlar üzerindeki olası yararları arasında; bireyin profesyonel rolünde kendine değer vermesinin ve iş doyumunun artmasını, kendi uygulamalarını değerlendirme firsatı doğmasını, gözlem yapma vb. belirli becerilerinin gelişmesini, yeni retmenlerin görüşlerini ve sorunlarını

daha iyi anlamayı ve kariyer gelişimi için çok elverişli deneyimler kazanmayı sıralamışlardır. Araştırmacılar kılavuzluğun okula yararları arasında; personel gelişim fırsatlarının artmasını, personelin moralinin yükselmesini, okuldaki çalışmalara kritik bir bakış açısının gelişmesini, tartışma ortamı doğmasını, okulun saygınlığının artmasını, öğrenen okul kültürü yaratılmasını, uzmanlığa ve araştırmalara ulaşmanın kolaylaşmasını sıralamışlardır.

Yukarıda kılavuzluğun işe yeni başlayan öğretmene, okula ve kılavuzun kendisine önemli yararları olduğundan söz edilmiştir. İşe uyum programlarındaki yararlarından söz edilen ve dolayısıyla bu programlarda önemli bir yeri olan kılavuzların sahip olması gereken tutum ve değerler, gerekli bilgi ve beceriler, kılavuzların seçimi, kılavuzlar ile işe yeni başlayan öğretmenlerin eşlenmesi, kılavuzların gereksinimleri ve eğitimi gibi konular işe uyum programlarının etkili şekilde yürütülmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Aşağıda bu konularla ilişkili alanyazın taraması sonuçları yer almaktadır. Alanyazın; özel eğitimde mesleksel kılavuzluğun standartları ile kılavuzların özellikleri, seçilmeleri, hazırlanmaları ve kılavuzluk uygulamalarının değerlendirildiği araştırma örnekleri verilerek sıralanmıştır.

ABD'deki Özürlü Çocuklar Konseyi (The Council for Exceptional Children-CEC), 1989'da özel eğitim alanında çalışacak öğretmenlerin ilk yıllarında en az bir yıl süreyle kılavuzluk hizmeti almalarına yönelik standartlar belirlemiştir. CEC (1998), özel eğitim öğretmenleri için uygulanan kılavuzluk programlarının amaçlarını; öğretmenlerin sahip oldukları bilgi ve becerileri uygulamalarını kolaylaştırma, öğretmenleri yeni bilgi ve becerilerle donatma, öğretmenlerin okul atmosferine uyum sağlamalarını destekleme, öğretmenlerin iş doyumlarını artırma ve streslerini azaltma ve öğretmenlerin işe uyum sağlamalarını destekleme olarak sıralamıştır. White ve Mason (2001), CEC adına ilk yılını çalışan özel eğitim öğretmenleri için geliştirdikleri kılavuzluk programında, bir kılavuzluk uygulaması kontrol listesi oluşturmuşlardır. Bu kontrol listesi, kılavuzluk programı; işe yeni başlayan öğretmenlerin, kılavuz öğretmenlerin, bina yöneticilerinin ve kılavuzluk programını düzenleyenlerin rol ve sorumlulukları; kılavuz seçimi ve oryantasyon ile kılavuz öğretmenlerin ve işe yeni başlayan öğretmenlerin eğitimi gibi temel başlıkları içermektedir.

Alanyazında kılavuzların, görevlerini yerine getirirken göz önünde bulundurmaları önerilen tutum ve değerler şu şekilde sıralanmaktadır: Uygulama

yapmaya istekli olma; yeni düşüncelere, uygulamalara ve bakış açılarına açık olma; öğrenmeyi sevme ve profesyonel olarak merak duyma; öğrenme ve işbirliği içinde çalışmaya istekli olma; zamanı paylaşmaya istekli olma; esnek olma; ilkeli bir yaklaşıma sahip olma; işe yeni başlayan öğretmenin mesleksel iyiliği/rahatı için karar verme becerisine sahip olma; teşvik edici olma ve mesleksel-profesyonel etiğe sahip olma (Kyle ve diğ., 1999; Lloyd ve diğ., 2000; Tolley, Biddulph ve Fisher, 1996).

Kılavuzların sahip olması gereken beceriler, işe yeni başlayan bireye kendi uygulamalarını açıklama ve bilgi alışverişini onun başlatmasını sağlama, önemli ve yeni uygulamaları tanıtmaya ve bunu diğer işe başlayan öğretmenlerde de teşvik etme, “model olan-model alan” gibi davranma, yeni öğretmenle empati kurma, sınıfı gözleme becerisine sahip olma, yapıcı dönüt verme ve performansı değerlendirme, diğer kılavuzlarla bağlantı kurma, başkalarıyla etkileşimli çalışma becerilerine ve danışma becerilerine sahip olma olarak sıralanmaktadır (Kyle ve diğ., 1999; Lloyd ve diğ., 2000; Tolley, Biddulph ve Fisher, 1996).

Lloyd ve diğerleri (2000) kılavuzların seçiminde okul müdürünün bireysel olarak sorumlu olduğunu ifade etmişlerdir. Okul müdürü ayrıca, kılavuz ve işe yeni başlayan öğretmenin iş ilişkilerinin etkililiği hakkında hem kılavuz, hem de işe yeni başlayan öğretmenden dönüt almalıdır. Littleton ve diğerleri (1992) yaptıkları araştırmada, kılavuz öğretmenlerin katıldıkları kılavuzluk programıyla ilgili olarak görüşlerini belirlemişlerdir. Araştırma bulguları, kılavuz öğretmenlerin % 76'sının kılavuzların özel olarak seçilmesini; % 83'ü ise, seçimin okul yönetimi tarafından yapılmasını yeğlediğini göstermiştir. Araştırmacılar, kılavuzların işe yeni başlayan öğretmenlere yardım etmek için yöneticiler tarafından seçilmesini önermektedirler.

Lloyd ve diğerlerine göre (2000) işe yeni başlayan öğretmenleri destekleme programlarında, kılavuz ile işe yeni başlayan öğretmenin eşlenmesi, sıklıkla gözden kaçırılan en önemli noktalardan biridir. İdeal olanı, kılavuz ve işe yeni başlayan öğretmenin aynı okul binası içinde ve benzer özellikteki öğrencilerle çalışıyor olmalarıdır. Benzer şekilde, Littleton ve diğerleri (1992) de kılavuzların işe yeni başlayan öğretmenlere yardım etmek için yöneticiler tarafından seçilmesini ve kılavuz- işe yeni başlayan öğretmen eşlemesi yapılırken, her iki öğretmenin sınıf düzeyi, öğrenci özellikleri ve öğretim felsefesi dikkate alınarak eşleme yapılması gerektiğini ifade

etmişlerdir. Odell'e (1990) göre ise, kılavuz ve işe yeni başlayan öğretmenin cinsiyetlerinin de aynı olmasında yarar vardır.

Kılavuzluk, kimi zaman belirsiz, kimi zaman güçlüklerle dolu karmaşık bir roldür. Alanyazında, bu rolü yerine getirirken kılavuzların da eğitime ve desteğe gereksinim duyduklarını gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Gratch, 1998; Kyle ve diğ., 1999; Lloyd ve diğ., 2000).

ABD'de kılavuzların eğitimi alanında çalışan uzmanlar (ATE, 1989; Brooks, 1987; Gibb ve Welch, 1998; Gordon, 1991; Odell, 1986; Portner, 1998), kılavuzların eğitiminin içermesi gereken konuları şöyle sıralamışlardır: (a) Kılavuzun rolünü belirleme: Kılavuz; danışmanlık, model olma, destekleme, değerlendirici değil işleri kolaylaştırıcı olma becerilerine sahip olmalıdır. (b) Yetişkin akranlarla çalışmak için stratejiler geliştirme: Bu stratejiler, öğrencilerle ya da stajyer öğretmenlerle çalışırken kullanılanlardan farklı olmalıdır. (c) Yeni öğretmenlerle dürüstçe ve dostça ortaklıklar kurma becerisini geliştirme. (d) Olumlu ve yapıcı dönüt sağlamak için stratejiler belirleme.

Uzmanlar (ATE, 1989; Brooks, 1987; Gibb ve Welch, 1998; Gordon, 1991; Odell, 1986; Portner, 1998), kılavuzların farklı branşlarda işe yeni başlayan öğretmenlerle çalışırken ele alabilecekleri olası konu başlıklarını; bölge/okul politikaları ve uygulamaları ile bürokratik işlemleri yürütme, sınıfı düzenleme, materyalleri yerleştirme, dersi planlama, öğrenci çalışmaları ve davranışları için gerçekçi beklentiler oluşturma, zamanı verimli kullanma, öğrenciler konusunda daha fazla bilgi sahibi olma, öğrencilerin bireysel farklılıklarını belirleme, öğrencileri motive etme, öğrencilerin davranışlarını kontrol etme, öğrencilerin ilerlemelerini değerlendirme ve aile toplantılarını yönetme olarak sınıflamışlardır. Aynı uzmanlar (ATE, 1989; Brooks, 1987; Gibb ve Welch, 1998; Gordon, 1991; Odell, 1986; Portner, 1998), kılavuzların özel eğitim sınıflarında işe yeni başlayan öğretmenlerle yürütecekleri çalışmalar arasında ise; bireyselleştirilmiş eğitim planı ve ders planı gibi örnek çalışmaların olduğu dokümanlar sağlamayı, müfredat ilkelerinin ve ders kitaplarının listesini yapmayı, bireyselleştirilmiş eğitim planı toplantılarına hazırlanma ve toplantıları yönetme ile ilgili kontrol listeleri sağlamayı, diğer öğretmenlerle ve uzmanlarla ilişki kurmaya yardım etmeyi sıralamışlardır.



Wildman, Magliaro, Niles ve Niles (1992) 150 kılavuz-işe yeni başlayan öğretmen ikilisinden aralarındaki etkileşimleri ve bu etkileşim sırasında kullandıkları etkinlikleri tanımlamalarını istemişlerdir. Deneyimli birer öğretmen olan kılavuzlar, kılavuzluk etkinliklerini “yardım yolları” olarak tanımlanan beş kategori altında sıralamışlardır. Bu etkinlikler; öğrencilerle işbirliği yapma, öğretim, yönetimle ilgili beceriler, aileler ve okul/çalışma ortamı olarak sınıflanmıştır.

Littleton ve diğerlerine (1992) göre, bazı kılavuzluk programları güçlükler ya da başarısızlıklar yaşarken, bazıları ise gelişmektedir. Çoğunlukla programın başarısı ya da başarısızlığı, onun uygunluğuna ve pratikliğine bağlıdır. İşe yeni başlayan öğretmenlerin yaşadıkları zorlukları ve gereksinimleri dikkate alarak geliştirilen ve bunun yanı sıra kılavuzların dikkatle seçildiği, eğitildiği ve onların işe yeni başlayan öğretmenlerle uygun şekilde eşlendiği bir program başarılı sonuçlar verecektir (Lloyd ve diğ., 2000; Sheeler, 1996). Programda belirli zamanlarda gözlemlere ve tartışmalara yer vermek ise, programın başarı şansını daha da arttıracaktır (Littleton ve diğ., 1992).

Kılavuzluk programları, yapı ve düzenleme açısından çeşitlilik gösterirken, yapılan uygulamaları değerlendirme çalışmaları bu programların işe yeni başlayan öğretmenlere öğretmenliklerinin ilk yılında yardımcı olduğunu göstermektedir (Bova ve Phillips, 1984; Feiman-Nemser ve Parker, 1990; Ganser, 1992; Huffman ve Leak, 1986; Odell ve Ferraro, 1992; Reiman ve Edelfelt, 1991; Schaffer, Strigfield ve Wolfe, 1992; Tellez, 1992; Veenman, 1984). Araştırma bulguları, kılavuzluk programlarının, öğretmen hazırlama programlarından hizmet-içi eğitime geçişi kolaylaştırma ve işte kalma oranını artırma açısından kullanışlı bir strateji olduğuna işaret etmektedir (Feiman-Nemser, 1996; Gold, 1996).

Wildman ve diğerleri (1992), kılavuzların notları, sözel açıklamaları ve yorumlarını içeren küçük grup tartışmalarının kayıtlarını alarak 150 kılavuz-işe yeni başlayan öğretmen ikilisinin etkileşimlerini incelemişlerdir. Bu etkileşimleri incelerken, kılavuz öğretmenlerden, kılavuz olarak kullandıkları etkinlikleri ve başarılarını engelleyen ya da terfilerini sağlayan koşulları betimlemelerini istemişlerdir. Kılavuz öğretmenlerin yanıtlarına dayalı olarak da, bu öğretmenlerin rollerini kavramsallaştırmada bir çerçeve çizilmiştir. Araştırmanın bulguları, farklı durumlarda bireysel etkileşimleri içerdiği için kılavuz rolünün sabit bir şekilde tanımlanamayacağını, kılavuzluğun en iyi şekilde onu yapan kişiler tarafından

tanımlanabileceğini göstermiştir. Araştırmaya katılan kılavuzlar, işe yeni başlayan öğretmenlere öğretimin tüm alanlarında öğretmen, lider, model ve rehber olmuşlardır. Sonuçlar, araştırmaya katılan kılavuzların, işe yeni başlayan öğretmenlere destek sağlamak için sadece duygusal destek sunmak yerine, model olma ve işbirliği içinde sorun çözme önerileri içeren yardım stratejileri gibi kapsamlı stratejiler yarattıklarını göstermiştir.

Littleton ve diğerleri (1992) yaptıkları çalışmada, ABD'nin Teksas eyaletinde kırsal okul bölgelerinde işe yeni başlamış öğretmenlere sunulan bir kılavuzluk programını değerlendirmek için anket yoluyla kılavuzların görüşlerini belirlemiştir. Araştırmaya katılan 80 kılavuz, Tarleton Eyalet Üniversitesi tarafından verilen 12 saatlik eğitimi başarıyla tamamlayanlar arasından seçilmiştir. Kılavuzların sorumlulukları, (a) kılavuzların işe yeni başlayan öğretmenlerin sınıflarını meslektaş desteği sağlamak amacıyla ziyaret etmesi, (b) işe yeni başlayan öğretmenin kılavuzunu ayda en az bir kez gözlemesi, (c) kılavuzların işe yeni başlayan öğretmenlerle dönemin ilk altı haftası boyunca her gün informal toplantılar yapması ve (d) kılavuzların her dönemin başlangıcında mesleki gelişim için planların oluşturulmasında işe yeni başlayan öğretmene yardım etmesi olarak belirlenmiştir. Araştırmaya katılan kılavuzlar ayrıca, cinsiyete göre kılavuz seçimi yapılmamasının önemini vurgularken, kılavuz olarak sorumluluklarını yerine getirirken gereksinim duydukları alanlarda eğitilmiş olma, etkili öğretmen olma, işe yeni başlayan öğretmenin yaşamında etkin rol oynama gibi becerilere de gereksinimleri olduğunu belirtmişlerdir.

Evertson ve Smithy (2000) yaptıkları çalışmada, resmi kılavuzluk programına katılan kılavuzlar tarafından işe yeni başlayanların sınıf uygulamalarına yardım edilmesi ile deneyimli öğretmenler tarafından sağlanan resmi olmayan kılavuzluk programını karşılaştırmışlardır. Kırk altı işe yeni başlayan-kılavuz öğretmen çiftinin katıldığı bu çalışma iki okul bölgesinde yürütülmüştür. Veriler sınıf gözlemleri, kılavuzluk etkinliklerinin haftalık özetleri ve öğrencilerin sınıftaki davranışlarının oranının kayıtlarından elde edilmiştir. Sonuçlar, kılavuzluk programına katılan kılavuzların çalıştığı işe yeni başlayan öğretmenlerin daha etkili şekilde öğretim düzenleyen ve sınıf rutinini daha iyi oluşturan öğretmenler olduklarını göstermektedir. Bunun yanı sıra kılavuzluk hizmeti alan işe yeni başlayan öğretmenlerin öğrencilerinin daha olumlu davranışlara ve katılıma sahip oldukları bulunmuştur.

Dever, Johnson ve Hobbs (2000) yaptıkları çalışmada, “Kılavuz-İşe Yeni Başlayan İşbirliği (MAC)” adıyla anılan resmi kılavuzluk programına katılan iki kılavuz-işe yeni başlayan öğretmen çiftinin deneyimlerini değerlendirmeyi amaçlamışlardır. Veriler sistematik şekilde bir akademik yıl boyunca iki çiftin her biriyle yapılan görüşmeler ve her bir katılımcı tarafından tutulan günlükler yoluyla toplanmıştır. Araştırma sonuçları, yaş etmeninin kılavuz-işe yeni başlayan öğretmen ilişkisinin işleyişini etkilediğini göstermektedir. Araştırmanın katılımcılarından yaşça birbirine yakın olan, arkadaşlık ve işbirliği yapan birinci çift işlev görürken, yaşları arasında fark olan ikinci çift anne-çocuk ilişkisi geliştirmiştir. Sonuçlar, hem kılavuz hem de işe yeni başlayan öğretmenlerin hem kişisel hem de mesleki becerilerinde gelişmeler olduğunu göstermiştir. Kılavuzluk yardımı alan öğretmenler, bu hizmeti almayan öğretmenlere göre sorunları yordama ve çözme, öğrencilerin gereksinimlerine bağlı olarak ders programlarında düzenlemeler yapma ve kılavuzlarıyla ilişkilerinin sonucu olarak öğrencileriyle daha olumlu etkileşimde bulunma becerilerinde gelişim göstermişlerdir. Kılavuzlar da öğretmenlerden yeni öğretimsel stratejiler öğrenmişlerdir. Ancak, sınırlı sayıda katılımcıyla yürütülmüş olması nedeniyle, bu araştırma bulgularının genellenebilirliği düşüktür.

Whitaker (2000b) yaptığı çalışmada, işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerini belirlemek ve onların işte kalmalarını sağlayacak yollar bulmak amacıyla işe yeni başlayan öğretmenler, kılavuzlar ve özel eğitim alanında çalışan yöneticilerden oluşan 35 katılımcıyla bir fokus grup çalışması yürütmüştür. Fokus grup katılımcıları işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimlerini, duygusal destek, özel eğitimle ve okulla/bölgeyle ilgili sistem bilgisi, materyaller/kaynaklar, disiplin, müfredat/öğretim, diğerleriyle etkileşim ve yönetim olmak üzere sekiz alanda tanımlamıştır. Araştırmacı, çalışmasına katılan kılavuzların özelliklerini; tümünün özel eğitimci olmaları, yeni öğretmenlerle sık sık toplantılar yapmaları, yeni öğretmenlere duygusal destek sağlamaları, yeni öğretmenlere eğitim ortamları ve özel eğitimle ilgili bilgileri aktarmaları ve yeni öğretmenlere materyal ve kaynak sağlamaları olarak ifade etmiştir. Fokus grup sonuçlarına dayalı olarak araştırmacının çalıştığı okul bölgesinde işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerini desteklemek ve yardım etmek için bir işe uyum programı geliştirilmiştir. Program, işe yeni başlayan öğretmenlere ve kılavuzlara bir çalıştayla tanıtılmıştır. Bu çalıştayda

kılavuz ve yardım ekibinin rolleri; materyal ve araç-gereçler için kaynaklar; BEP hazırlama; günlük program yapma; aileler, genel eğitim öğretmenleri ve diğer hizmet sağlayıcılarla iletişim için stratejiler geliştirme ve güven sağlama; kayıt tutma ve okulun ilk gününe hazırlanma gibi konularda bilgi sağlanmıştır. Kılavuzlar için düzenlenen çalıştayda ise, kılavuzluğu anlama, işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin gereksinimleri, kılavuz rolü, yetişkinlerle çalışma, gözlem ve geri-bildirim sağlama gibi konularda bilgi sağlanmıştır. Araştırmanın sonuçları, bu programın işe yeni başlayan öğretmenlerde yıpranmanın etkilerini azalttığını ve bu programa katılan ilk yılını çalışan tam zamanlı özel eğitim öğretmenlerinin sekizinin alana geri döndüğünü göstermektedir.

Alanyazın incelemesi işe uyum ve kılavuzluk programlarının işe yeni başlayan öğretmenler için yararlı olduğunu göstermekle birlikte, kılavuzların sayısı, seçimi, yetiştirilmesi, bu programlar için mali destek sağlama gibi konular programların yürütülmesini etkilemektedir. Özellikle işe yeni başlayan her öğretmene bir kılavuz atanamaması, programları düzenleyenleri yeni alternatifler aramaya itmiştir. Bu alternatiflerden biri de, İnternet üzerinden kılavuzluk hizmeti sağlanmasıdır. Hobbs, Day ve Russo (2002) yaptıkları çalışmada, dördü son sınıf uygulama öğrencisi ve ikisi de ilk yılını çalışan özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam altı öğretmene özel eğitim öğretmeni yetiştirmede deneyimli, doktora düzeyindeki iki kılavuz aracılığıyla İnternet üzerinden kılavuzluk hizmeti sağlamışlardır. Araştırma bulguları, sunulan İnternet üzerinden kılavuzluk hizmetinin güvenilir bilgi sağladığını, etkili ve verimli bir işbirliği ortamı oluşturduğunu ve gruptaki öğretmenler tarafından yüksek oranda kullanıldığını göstermiştir.

Seferoğlu (2000) yaptığı çalışmada, öğretmenlerin Türkiye'deki mesleki gelişim uygulamaları ile ilgili görüşlerini ve bu doğrultuda deneyimli öğretmenlerin öğretme-öğrenme süreçlerindeki rollerini, göreve yeni atanan öğretmenlere yardımcı olup olmadıklarını ve yardımcı olabilecekleri alanları ortaya çıkarmayı amaçlamıştır. Araştırmanın verileri Ankara ilindeki 52 okulda, 500 öğretmene bir anket uygulanması yoluyla toplanmıştır. Araştırma bulguları, öğretmenlerin, deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere yardımcı olmaları gerektiğini düşündüklerini, ancak bunun gerçekleşmediğini göstermektedir. Araştırmaya katılan öğretmenler, deneyimli öğretmenlerin yeni öğretmenlere moral destek sağlayabileceklerini, yaratacakları

olumlu bir ortamda onların sorunlarını paylaşabileceklerini, onları kendi sınıflarına davet edebileceklerini, onlara örnek dersler verebileceklerini ve çevrelerine uyum sağlama konusunda yardımcı olabileceklerini belirtmişlerdir.

Alanyazın incelemesi kılavuzluk programlarının hem işe yeni başlayan hem de onlara kılavuzluk yapan öğretmenler için yararlı olduğunu göstermektedir (Dever, Johnson ve Hobbs; 2000; Evertson ve Smithey, 2000; Kyle ve diğ., 1999; Littleton ve diğ., 1992; Whitaker, 2000a; Wildman ve diğ., 1992). Araştırma bulguları, kılavuzluk programına katılan işe yeni başlayan öğretmenlerin daha etkili şekilde öğretim düzenlediğini; sınıf rutinini daha iyi oluşturduğunu ve öğrencileriyle daha olumlu şekilde etkileşimde bulunduğunu; kılavuzluk uygulamasını yürüten kılavuzların ise, işe yeni başlayan öğretmenlere öğretimin her alanında öğretmen, lider, model ve rehber olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kılavuzluk uygulamalarının öğretimin geliştirilmesinde etkili olduğunu ve etkili kılavuzlardan kılavuzluk hizmeti alan işe yeni başlayan öğretmenlerin çoğunun alandan ayrılmadıklarını göstermiştir. Alanyazında kılavuzluk programlarıyla ilgili çok sayıda çalışma bulunmakla birlikte, doğrudan ilk yılını çalışan özel eğitim öğretmenleriyle ilgili çalışma oldukça azdır.

Alanyazın incelemesi, hizmet sunduğu kategori ne olursa olsun, işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin, mesleklerinin ilk yılında çeşitli sorunlarla yüz yüze kaldıklarını göstermektedir (Busch ve diğ., 2001; Carter ve Scruggs, 2001; Conderman ve Stephens, 2000; Lloyd ve diğ., 2000). Bu sorunlar genel olarak davranış ve sınıf yönetimindeki sorunlar (Akçamete ve diğ., 2001; Boyer ve Gillespie, 2000; Kilgore ve diğ., 2003; Rosenberg ve diğ., 1997), öğretimle ilgili sorunlar (Boyer ve Gillespie, 2000; Mastropieri ve Scruggs, 2000), ailelerle iletişim kurma ve işbirliği yapmayla ilgili sorunlar (Conderman ve Stephens, 2000; Rosenberg ve diğ., 1997), diğer öğretmenlerle iletişim kurma ve işbirliği yapmayla ilgili sorunlar (Boyer ve Gillespie, 2000; Conderman ve Stephens, 2000; Kilgore ve diğ., 2003) ve okul yönetimiyle iletişim kurma ve işbirliği yapmayla ilgili sorunlar (Boyer ve Gillespie, 2000; Zabel ve Zabel, 2001) başlıklarının altında gruplanabilir. Alanyazında, işe yeni başlayan öğretmenlerin gereksinimleri ise, genel olarak sınıf yönetimi, müfredat ve öğretim, materyal ve kaynak sağlama, başkalarıyla etkileşim kurma, okul kültürünü anlama ve özel eğitimle ilgili politikaları ve işleyişi öğrenme olarak sıralanmıştır (Carter ve Scruggs, 2001; Feiman-Nemser, 2003; Whitaker, 2001; Whitaker, 2003). Alanyazın

incelemesi ayrıca, ilk yılını çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yılında pek çok zorlukla karşılaştıklarını, bu zorlukların onlar üzerinde mesleki strese neden olduğunu ve gerekli destekler sağlanmadığında, durumun öğretmenlerin işten ayrılmasıyla ya da iş verimlerinin düşmesiyle sonuçlandığını göstermektedir. Alanyazında, hizmet sunduğu kategori ne olursa olsun, işe yeni başlayan öğretmenlerin işten ayrılmalarını azaltmak ve öğretmenlik becerilerini geliştirmek amacıyla, işe uyum programlarının ve bu programların bir ögesi olarak da kılavuzluk programlarının geliştirildiği görülmektedir. Araştırma bulguları, bu programlara katılan öğretmenlerin sınıflarında daha etkili öğretim düzenlediklerini, sınıflarını daha iyi yönettiklerini, öğrencileriyle daha olumlu etkileşimde bulduklarını ve dolayısıyla da işten ayrılma olasılıklarının daha düşük olduğunu göstermiştir (Billingsley ve diğ., 2004; Dever ve diğ., 2000; Evertson ve Smithey, 2000; Kyle ve diğ., 1999; Littleton ve diğ., 1992; Whitaker, 2000a; Wildman ve diğ., 1992).

Türkiye’de ise, özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerini değerlendirmeye ve mesleki streslerini belirlemeye yönelik sınırlı sayıda araştırma (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Saylan ve Yurdakul, 1998; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996) bulunmaktadır. Ancak, hem ilk yılını çalışan özel eğitim öğretmenlerinin mesleki sorunlarını belirlemeye yönelik bir araştırmaya, hem de ilk yılda karşılaşılan sorunların çözümü için geliştirilen bir işe uyum ya da kılavuzluk programının etkililiğine ilişkin bir çalışmaya rastlanmamıştır. İşe yeni başlayan öğretmenlerin görüşlerini belirlemenin en önemli yararı, öğretmenlerin meslek yaşamlarının birinci yılını ve izleyen yıllarını daha verimli geçirmeleri için gerekli düzenlemelerin yapılmasına zemin hazırlamaktır. Bu düzenlemelerden biri de, öğretmenlerin verimliliğini arttırmayı hedefleyen işe uyum programlarıdır. İşe uyum programları, öğretmenlerin gereksinimleri doğrultusunda okullar tarafından geliştirilebileceği gibi, okul-üniversite işbirliğiyle de geliştirilebilir. Ülkemizde özel eğitim öğretmenlerini özür kategorilerine göre yetiştirme söz konusu olduğu için bu çalışmada, yalnızca, ilk yılını çalışan zihin özürlülerin öğretmenlerinin meslek yaşamlarının ilk yılında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerilerinin incelenmesi; bu bulgulardan hareketle, “zihin özürlülerin öğretmenlerini ilk yıllarında desteklemek için bir öneri paketi” geliştirilmesi hedeflenmektedir.

İşe yeni başlayan öğretmenlerin görüşlerini belirlemek, bu öğretmenlerin meslekte kalmalarında önemli olabilir (Busch ve diğ., 2001). Çünkü özel eğitim

alanında çalışan öğretmenlerin yıpranma oranları alarm verecek düzeyde yüksektir (Billingsley, 1993; U.S. Department of Education, 1994). Örneğin, ABD’de işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenleri arasında yıpranma oranının ilk altı yıl içerisinde ortalama % 10 (Singer, 1993), ülkenin farklı bölgelerinde ise % 30 düzeylerinde olduğu görülmektedir (Cooley, 1995). İşe yeni başlayan öğretmenlerin görüşlerini belirlemenin bir başka yararı, onlara yalnız olmadıklarını gösterebilmektir. Meslektaşlar arası iletişimin azlığı ve dışlanma duygusu, işe yeni başlayan öğretmenlerin görüşlerini olumsuz yönde etkilemekte ve stres düzeylerini arttırmakta (Billingsley, 1993; Little 1985; Seitz, 1994; Valli, 1992); duygusal tükenmişliği ve yıpranma oranını arttırmakta ve motivasyonu azaltmaktadır (Maslach ve Jackson, 1981; Metzke, 1988; Wisniewski ve Gargiulo, 1997).

#### 1.4. Amaç

Bu araştırmanın genel amacı, ilk yılını çalışan zihin özürlülerin öğretmenlerinin meslek yaşamlarının ilk yılında karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerilerinin incelenmesi; bu bulgulardan hareketle, zihin özürlülerin öğretmenlerini ilk yıllarında desteklemek için öneriler geliştirilmesidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

A. Göreve yeni başlayan zihin özürlülerin öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yılında,

- (a) Yeni bir çevre ya da şehirde bulunmayla ilgili görüşleri nelerdir?
- (b) Okuldaki diğer öğretmenlerle iletişim kurmada ve işbirliği yapmada yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- (c) Okul yönetimiyle iletişim kurmada ve işbirliği yapmada yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- (d) Öğrencilerin aileleri ile iletişim kurmada ve işbirliği yapmada yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- (e) Davranış değiştirme ve sınıf yönetiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
- (f) Öğretimle ilgili yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?

B. Görüşme bulgularından yola çıkarak, zihin özürlülerin öğretmenlerini mesleklerinin ilk yılında desteklemeye yönelik olası işe uyum programları neler olabilir?



## BÖLÜM II

### YÖNTEM

Bu araştırmada, ilk yılını çalışan zihin zrlterin öğretmenleri ile yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılmış ve bu görüşmeler nitel olarak analiz edilmiştir.

Nitel araştırma yöntemleri, ilk olarak sosyoloji, antropoloji ve tarih gibi disiplin alanlarında kullanılmaya başlanmıştır. Bu disiplin alanlarında çalışan bilim insanları, doğal ortamlarında katılımcıların yaşamlarını, deneyimlerini ve anlayışlarını anlamlandırmaya çalışmışlardır. Nitel araştırma, farklı sosyal değişkenlerle ilgili olarak, doğal ortamlardan uzun bir sürede derinlemesine ve ayrıntılı veri toplamayı içeren ve istatistiksel analiz gibi herhangi bir nicelleştirme olmaksızın bulgulara ulaşılan araştırma çeşididir (Best ve Kahn, 1998; Gay, 1996; Strauss ve Corbin, 1990; Wiseman, 1999). Nitel araştırmalar, çeşitli sosyal ortamları, bu ortamlarda yaşayan bireylerin yaşamlarını, davranışlarını, düşüncelerini, yaşamlarını nasıl anlamlandırdıklarını ve bunların yanı sıra içinde bulunan toplumun işleyişini, sosyal hareketleri ya da karşılıklı etkileşimleri araştırır (Berg, 1998; Gay ve Airasian, 2000; <http://www.cedu.niu.edu/~sorensen/502/powerpoint/topicD/qlnotes.htm>, 2004; Strauss ve Corbin, 1990). Nitel araştırmacılar, araştırdıkları ortama yoğun şekilde katılırlar, ortamda bulunan her şeyle ilgili olarak ayrıntılı ve derinlemesine bilgi toplarlar ve ortamdaki elde ettikleri verileri sözel betimlemelerle yorumlarlar (Gay ve Airasian, 2000).

Nitel araştırmalarda veriler görüşme, gözlem ve/veya yazılı belgeler aracılığıyla toplanır (Best ve Kahn, 1998; Bogdan ve Biklen, 1998; Gay ve Airasian, 2000; Uzuner, 1997). Bu araştırmanın verileri, görüşme tekniğiyle toplanmıştır. Görüşme, bir kişi ya da grubun, önceden belirlenmiş bir amaç doğrultusunda, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, bakış açısı, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesi ve bireyin ya da grubun zihinsel, duygusal ve sosyal özelliklerinin tanınması amacıyla yapılan karşılıklı ve etkileşimli söyleşidir (Best ve Kahn, 1998; Gay ve Airasian, 2000; Karasar, 1999; zgven, 1992; Patton, 1990; Stewart ve Cash, 1985). Görüşme araştırmalarında katılımcıların gerçek görüş ve düşüncelerini elde etmek amaçlandığından, görüşmeler, görüşmecinin etkin bir biçimde anlatılanları dinlediği ve

dinlediğini de sözel ve sözel olmayan davranışlarla karşı tarafa belli ettiği bir bağlamda yürütülür. Görüşmede araştırmacının amacı, bilgi vermek değil, o ortamdan bilgilenmektir (Bogdan ve Biklen, 1998; Patton, 1990; Uzuner, 1997; Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Görüşmeler, değişik şekillerde gruplanabilmektedir. Rubin (1983) görüşmeleri sabit format anket görüşmesi, açık uçlu anket görüşmesi, açık uçlu duyarlaştırıcı görüşme ve açık uçlu yoğunlaşmış görüşme olarak ayırırken; Fitzgerald ve Cox (1987) formal ve informal görüşme olarak ayırmıştır. Görüşmeler, bazen standartlaştırılmış ve standartlaştırılmamış (Fontana ve Frey, 1994; Leedy, 1993) olarak adlandırılırken, bazen de söyleşi tarzı görüşme, görüşme formu yaklaşımı ve standart açık uçlu görüşme tarzı (Patton, 1987) olarak adlandırılmıştır. Karasar (1999) görüşmeleri görüşme amacına, görüşmeye katılanların sayısına, kendisiyle görüşülmek istenen kişilerin özelliklerine ve görüşme sürecindeki kuralların özelliklerine bağlı olarak sınıflandırmıştır. Ancak, en yaygın gruplama şekli, yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme ve yarı yapılandırılmış görüşme olarak yapılan üçlü sınıflamadır (Babbie, 1995; Berg, 1998; Bogdan ve Biklen, 1998; Gorden, 1987; Nieswiadomy, 1993). Bu üçlü sınıflamaya ek olarak, Gay ve Airasian (2000) görüşmeleri hiç yapılandırılmamış, yapılandırılmamış, yarı-yapılandırılmış, yapılandırılmış ve tümüyle yapılandırılmış görüşmeler olmak üzere beşli olarak sınıflamıştır.

Hiç yapılandırılmamış görüşme, “keşfe yönelik” bir görüşme süreci gibidir; araştırmacı ilgi duyduğu bir alan seçer ve sorularının sırasını ve düzenlemesini ilgisini çeken alandaki bilgilere ulaştıracak doğrultuda oluşturur. Araştırmacı, görüşme konusuyla ilgili olarak sorularını önceden hazırlamaz, sadece konu başlıklarını belirler. Görüşme sırasında konuyla ilgili belirli özel alanlar keşfederse, daha ayrıntılı sorularla o alanları daha derinliğine irdelleyebilir (Brannigan, 1985; Gay ve Airasian, 2000; Kaptan, 1993; Karasar, 1999; Nigel, Fox ve Hunn, 1998).

Yapılandırılmamış görüşmelerde, araştırmacı ilgi duyduğu bir alan seçer ve sorularını oluşturur; ancak, soruların hangi sırayla sorulacağına, görüşmenin gidişatına göre karar verir. Görüşmeci, kendisiyle görüşülen kişinin yanıtlarına bağlı olarak yeni sorular ekleyebilir ya da sorularını uyarlayabilir (Gay ve Airasian, 2000;

<http://www.cedu.niu.edu/~sorensen/502/powerpoint/topicD/alnotes.htm>, 2004; Törnüklü, 2000).

Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, görüşme amacına göre belli bir sırayla sorulmak üzere bir dizi soru hazırlanır. Hazırlanan sorular araştırmacının katılımcılarına aynı şekilde sorulur ve katılımcılar soruları istedikleri şekilde ayrıntılandırarak yanıtlayabilirler. Ancak, soruların yanıtlanması sırasında bir sorunun yanıtı tamamen alınmışsa, o soru tekrar sorulmayabilir ya da görüşme sırasında katılımcının anlattıklarına dayalı olarak ek sorular sorulabilir. Gerektiğinde, görüşmeci katılımcıya sorularla ilgili olarak ek açıklamalar yapabilir (Berg, 1998; Gay, 1996; Gay ve Airasian, 2000; LeCompte ve Preissle, 1993; Törnüklü, 2000; Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Yapılandırılmış görüşmede amaç, kendileriyle görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptamak ve buna göre karşılaştırmalar yapmaktır (Brannigan, 1985). Görüşme soruları bu amaca yönelik olarak hazırlanır. Soruların ne amaçla sorulacağını, hangi sırayla sorulacağını ve hangi verilerin toplanacağını ayrıntılı biçimde saptayan bir görüşme planı geliştirilir. Yanıtlar, görüşmeci tarafından hazırlanan görüşme planına uygun şekilde kodlanır (Gay ve Airasian, 2000; Nigel ve diğ., 1998). Hazırlanan bu plan, hiçbir değişiklik yapılmadan aynen uygulanır. Yapılandırılmış görüşmelerde cevapların denetimi ve sayısallaştırılması oldukça kolaydır (Kaptan, 1993; Karasar, 1999).

Tümüyle yapılandırılmış görüşmelerde ise, görüşme sorularına ve soruların sırasına ek olarak kodlara da önceden karar verilir. Araştırmacı araştırmaya katılan her bireye aynı soruları aynı biçimde ve aynı sözcüklerle sorar. Kendisiyle görüşülen kişi kendisine sunulan olası seçeneklerden birini seçerek yanıtını verdiği için, yanıtlar kapalı uçludur. Her bir seçeneğe önceden bir kod verildiği için yanıtlar kendiliğinden kodlanmış olur. Diğer bir deyişle, tümüyle yapılandırılmış görüşme araştırmaları, sözlü olarak uygulanan anket araştırmalarıyla aynı özellikleri taşımaktadır (Gay ve Airasian, 2000; <http://www.cedu.niu.edu/~sorensen/502/powerpoint/topicD/alnotes.htm>, 2004; Törnüklü, 2000).

Bu araştırmacının verileri, yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerde, katılımcıların bireysel dünyasını anlamak, bu dünyada herhangi bir nedenden nasıl etkilendiklerini ve bu etkilenmenin kişiye göre nedenlerini belirlemek amaçlanmaktadır (Berg, 1998; Gay, 1996). Bu araştırmada veri

toplamak amacıyla yarı-yapılandırılmış görüşme türünün seçilmesinin nedeni; öğretmenlerin ilk yıllarında yaşadıkları sorunları, bu sorunlardan ne düzeyde etkilendiklerini ve bu sorunlarla nasıl başa çıktıklarını belirlemek amacıyla, ek sorulara ve ek açıklamalara olanak sağlayacak bir formata gereksinim duyulmuş olmasıdır. Örneğin, görüşmeler sırasında katılımcılara “Üniversiteden mezun olduktan sonra aynı şehirde mi çalışmaya başladınız?” sorusu yöneltilmiştir. Katılımcıların bu soruya verebilecekleri olası yanıtlara göre izleyen ek sorular hazırlanmıştır. Katılımcı, mezun olduğu ilde ya da ailesinin bulunduğu ilde çalışıyorsa, bu durumun olumlu ve olumsuz yanları sorulmuştur. Katılımcı, ailesinden ayrı ya da mezun olduğu ilden farklı bir ilde çalışıyorsa, yeni bir çevre ya da şehirde bulunmayla ilgili olarak neler düşündüğü ve bu durumun olumlu ve olumsuz yanlarının neler olduğu sorulmuştur. Ayrıca, araştırmacının doktora ders döneminde nitel araştırma yöntemleri ile ilgili bir ders alıp yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle veri toplama konusunda deneyim kazanmış olması, bu araştırmanın verilerinin de yarı-yapılandırılmış görüşme tekniğiyle toplanmasında etkili olmuştur.

## **2.1. Katılımcılar**

### **2.1.1. Araştırmaya Katılacak Öğretmenlerin Belirlenmesi**

Araştırmanın konusuna karar verildikten sonra Milli Eğitim Bakanlığı Atama Dairesi Özel Eğitim Şubesi’nde görevli ilgili Şube Müdürü ile 2001-2002 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel eğitim okullarına ve ilköğretim okulları bünyesindeki özel sınıflara atanan özel eğitim öğretmenlerinin hangi illere atandığı ve bu illerde branşlara göre dağılımla ilgili bilgi edinmek amacıyla bir telefon görüşmesi yapılmıştır. Bu görüşme sonunda, bu bilginin Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı’ndan (APK) edinileceği öğrenilmiştir. Zihin, görme ve işitme branşlarında özel eğitim öğretmenlerinin atandığı iller ve bu illerde branşlara göre dağılımı öğrenmek amacıyla ilgili birime araştırmanın amacını da açıklayan bir dilekçe gönderilmiştir. Bu amaç, “ilk yılını çalışan zihin özürlü öğrencilerin öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yılında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerilerini belirleme” olarak belirtilmiştir.

Milli Eğitim Bakanlığı Araştırma, Planlama ve Koordinasyon Kurulu Başkanlığı'ndan zihin, görme ve işitme branşlarında özel eğitim öğretmenlerinin atandığı iller ve bu illerde branşlara göre dağılımla ilgili bilgi (Ek-1) edinildikten sonra hangi illerde çalışan zihin özürlülerin öğretmenlerinin araştırma kapsamına alınacağına karar verilmiştir. Bu karar alınırken, öncelikle zihin özürlüler branşında birden fazla öğretmenin atanmış olması ve bu illerin Eskişehir'e yakın olmaları ölçüt olarak alınmıştır. Bakanlıktan her iki ölçütü karşılayan illerden İstanbul'a 15, Ankara'ya yedi, Denizli'ye üç ve Bursa'ya da iki zihin özürlülerin öğretmenin atamasının yapıldığı öğrenilmiştir. Daha sonra bu dört ile atanan zihin özürlüler öğretmenlerinin isim-soyadları, görevlendirildikleri okulların adresleri ve telefon numaraları öğrenilmiştir. Bu bilgileri öğrenmek için tek tek illerle bağlantı kurulmuştur. Bu bilgiler, araştırmacının bireysel görüşmeleri sonucunda İstanbul'da Milli Eğitim Müdürlüğü'nde, Ankara'da Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü'nde, Denizli ve Bursa'da ise, araştırmacının okullarda çalışan meslektaşları aracılığıyla elde edilmiştir.

Daha sonra bu dört ilde çalışan zihin özürlüler öğretmenlerine birer mektup (Ek-2) ve katılımcı bilgi formunu içeren eki (Ek-3) gönderilmiştir. Bu mektupta öğretmenlere araştırmanın amacı, araştırmanın ne şekilde gerçekleştirileceği kısaca anlatıldıktan sonra eğer araştırmaya katılmayı kabul ederlerse, ekteki katılımcı bilgi formunu araştırmacıya gönderdikten sonra hangi aşamalardan geçileceği açıklanmıştır. Mektubun ekinde yer alan katılımcı bilgi formunda, araştırmanın katılımcılarından kendilerine ulaşılabilecek adres ve telefon numaralarını ve eğer kullanıyorlarsa e-posta adreslerini yazmaları ve araştırmaya katılma konusunda ilgili seçeneklerden birini işaretlemeleri istenmiştir. 2001 yılı Aralık ayının başında mektuplar ve katılımcı bilgi formunu içeren ekleri öğretmenlerin adreslerine tek tek postalanmıştır.

Aralık ayı başında gönderilen mektuplara bir öğretmen dışında diğer öğretmenlerden yanıt gelmeyince, Ocak ayının ikinci haftasında isimlerine ulaşılan katılımcıların okullarına telefon edilerek mektupların ellerine geçip geçmediği, eğer geçtiyse, araştırmaya katılmayı ve mektuplara yanıt vermeyi düşünüp düşünmedikleri sorulmuştur. Bu telefon görüşmesi sırasında, öğretmenlere araştırmaya ilişkin kısa bir açıklama yapılarak bir hatırlatmada bulunulmuştur. Telefonda görüşülen öğretmenler, araştırmaya katılmayı düşündüklerini; ancak, çok yoğun oldukları için mektupları göndermeyi ihmal ettiklerini ifade etmişlerdir. Bazı öğretmenler en kısa süre içerisinde

formu doldurup göndereceklerini söylerken, bir kısmı araştırmaya katılacaklarını; ancak, mektupları kaybettiklerini söylemişlerdir. Mektupları kaybettiklerini ifade eden öğretmenlere araştırmaya katılmayı isteyip istemedikleri bir kez daha sorulmuş; “katılmak istiyorum” diyenlerin isimleri listede işaretlenmiştir. Telefon görüşmelerinden sonra iki hafta süreyle öğretmenlerin katılımcı bilgi formlarını göndermeleri beklenmiştir. Bu süre içerisinde sadece üç öğretmenden yanıt gelmiştir.

Yanıt göndermeyen öğretmenler ilk telefon görüşmesinde araştırmaya katılmayı istediklerini ifade ettikleri için, bu öğretmenler telefonla tekrar aranarak ön görüşme için kendilerinden randevu istenmiştir. Araştırmacı, randevu gün ve saatlerinde (Bursa 22.01.2002, İstanbul 24.01.2002-25.01.2002, Denizli 29.01.2002, Ankara 31.01.2002) öğretmenlerle uygun olduğunda çalıştıkları okullarda, uygun olmadığına ise, okul dışında bir mekanda buluşarak araştırmanın amacının, ilk yılını çalışan zihin özürlü öğrencilerin öğretmenlerinin mesleklerinin ilk yılında yaşadıkları sorunlara ilişkin görüş ve önerilerini almak olduğunu; bu bilgilerin görüşmeler yoluyla kendilerinden toplanacağını açıklamıştır. Ayrıca, görüşmelerin teybe kaydedileceğini; ancak, teyp kayıtlarının araştırmacı ve danışmanları dışında hiç kimse tarafından dinlenmeyeceğini ve kayıtların dökümlerinin okunmasına izin verilmeyeceğini ifade etmiştir. Görüşmelerin Valiliklerden gerekli izinler çıktıktan sonra, en erken ikinci dönemin başında, kendileri için uygun olan zamanda yapılacağı ve araştırmaya katılmanın zorunlu değil, gönüllülük ilkesine dayalı olduğunu belirtmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerle bir sözleşme (Ek-4) imzalanmıştır. Bu sözleşme ile katılımcılar, araştırmanın hangi koşullar altında gerçekleştiğinden haberdar olduklarını ve bu koşulları kabul ettiklerini, araştırmacı ise katılımcılara verdiği tüm sözleri yerine getireceğini kabul etmiştir. Ayrıca, bu ön görüşmeler sırasında öğretmenlerden kaçınıcı sınıfı okuttukları, sınıflarında kaç öğrenci olduğu ve sınıfa kaç öğretmen olarak girdikleri gibi bilgiler de alınmıştır.

Dört ilde yapılan ön görüşmeler sonunda işe yeni başlayan öğretmenlerin bazılarının atandıkları ilde hiç göreve başlamadıkları, bir kısmının 2001-2002 öğretim yılında ilk kez Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullara atandıkları halde eski mezun oldukları, birinin farklı bir branştan olduğu ve birinin de sınıfı olmayıp sadece bireysel eğitime girdiği belirlendiği için araştırma kapsamına alınmamıştır. Bazı öğretmenler ise

araştırmaya katılmayı kabul etmemiştir. Sonuç olarak, dört ilde toplam 15 öğretmenle sözleşme imzalanmıştır.

Sözleşmeler imzalandıktan sonra öğretmenlerin mezun oldukları üniversitelere göre dağılımına bakılmıştır. Abant İzzet Baysal Üniversitesi'nden beş öğretmen, Anadolu Üniversitesi'nden üç öğretmen ve Gazi Üniversitesi'nden de yedi öğretmen olduğu ve bu dağılımın eşit olmadığı dikkate alınarak uygulama hocaları aracılığıyla sayının eksik olduğu Anadolu Üniversitesi'nden iki işe yeni başlayan öğretmene daha ulaşılmıştır. Bu öğretmenlerden biri Kütahya'da, diğeri ise Sakarya'da görev yapmaktadır. Öğretmenlerin araştırmaya katılmayı gönüllü olarak kabul etmelerinden sonra bu öğretmenlere de araştırmanın amacı açıklanmış ve araştırma süreciyle ilgili bilgi verilmiştir. Bu iki öğretmenle de sözleşme imzalanmasıyla (Kütahya 02.02.2002, Sakarya 04.02.2002) toplam on yedi öğretmenin araştırmaya katılması sağlanmıştır. Ayrıca, bu ön görüşmeler sırasında bu öğretmenlerden de kaçınıcı sınıf okuttukları, sınıflarında kaç öğrenci olduğu ve sınıfa kaç öğretmen olarak girdikleri gibi bilgiler alınmıştır.

Toplam 17 öğretmenin çalıştığı altı ilde (Tablo 1) görüşmeler için Valilik onaylarını çıkartabilmek için gereken izin yazısı (Ek-5) hazırlanıp araştırmacının çalıştığı kurum olan Anadolu Üniversitesi aracılığıyla ilgili Valiliklere gönderilmiştir. Tüm Valiliklerden gerekli izin belgeleri alındıktan sonra verilerin toplanmasına başlanmıştır.

**TABLO 1**  
**Öğretmenlerin Çalıştıkları İllere Göre Dağılımları**

İl	Öğretmen Sayısı	%
İstanbul	8	47
Ankara	3	17
Bursa	2	12
Denizli	2	12
Kütahya	1	6
Sakarya	1	6
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

### 2.1.2. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Özellikleri

Araştırma, 2001-2002 öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim okulları ile ilköğretim okulları bünyesindeki özel sınıflarda ve bağımlı otistik çocuklar eğitim merkezi (bağımlı OÇEM) sınıflarında, ilk yılını çalışan zihin özürülü öğrencilerin öğretmenleriyle gerçekleştirilmiştir.

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerin sekizi kadın, dokuzu erkektir. Öğretmenlerin tümü 2000-2001 öğretim yılında üniversitelerin zihin engelliler öğretmenliği programlarından mezun olmuştur. Yine öğretmenlerin tümü öğretmenlikte ilk yıllarını çalışmaktadır. Öğretmenlerden beşi Abant İzzet Baysal Üniversitesi, beşi Anadolu Üniversitesi ve yedisi de Gazi Üniversitesi Zihin Engelliler Öğretmenliği programından mezun olmuştur.

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda, öğretmenlerinin çalıştıkları okul türlerine göre dağılımları Tablo 2'de yer almaktadır.

**TABLO 2**

#### Öğretmenlerin Çalıştıkları Okul Türlerine Göre Dağılımları

Okul Türü	Öğretmen Sayısı	%
Eğitim-Uygulama Okulu ve İş Eğitim Merkezi	9	53
İlköğretim Okulu ve Mesleki Eğitim Merkezi	5	29
İlköğretim Okulu (Bağımlı OÇEM)	1	6
Meslek Okulu	1	6
İlköğretim Okulu bünyesinde Özel Sınıf	1	6
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>100</b>



Tablo 2 incelendiğinde, öğretmenlerin büyük bir bölümünün eğitim-uygulama okulu ve mesleki eğitim merkezi, bir bölümünün ilköğretim okulu ve mesleki eğitim merkezi, birer tanesinin de ilköğretim okulu (bağımlı OÇEM), meslek okulu ve ilköğretim okulu bünyesinde özel sınıfta çalıştığı görülmektedir.

Araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda, öğretmenlerinin çalışılan sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 3’de yer almaktadır. Tablo 3 incelendiğinde, öğretmenlerin önemli bir bölümünün 1. sınıf, küçük bir bölümünün 3. ve 5. sınıf, birer tanesinin ise ilköğretim ikinci kademe yani 6., 7. ve 8. sınıf, hazırlık sınıfı, özel sınıf ve bağımlı OÇEM sınıfı okuttuğu görülmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin 10’u sınıfta tek başına çalışmakta, üçü bir özel eğitim öğretmeniyle birlikte çalışmakta, ikisi bir usta öğreticiyle birlikte çalışmakta ve ikisi de birinci dönemin sonundan itibaren eğitim programları ve öğretimi bölümünden mezun olup özel eğitim alanında hizmet-içi kurstan geçen öğretmenlerle birlikte çalışmaktadır.

**Tablo 3**

**Öğretmenlerin Çalıştıkları Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımları**

<b>Çalışılan Sınıf Düzeyi</b>	<b>Öğretmen Sayısı</b>	<b>%</b>
1. sınıf	5	29
3. sınıf	3	17.5
5. sınıf	3	17.5
6. sınıf	1	6
7. sınıf	1	6
8. sınıf	1	6
Hazırlık sınıfı	1	6
Özel sınıf	1	6
Bağımlı OÇEM	1	6
<b>Toplam</b>	<b>17</b>	<b>100</b>

## 2.2. Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Görüşme soruları hazırlanırken, yapılan kaynak taraması sonucunda elde edilen kaynaklar içerisinde ilk yılını çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ifade eden kaynaklar seçilmiştir. Bu kaynaklar okunduktan sonra, ilk yılını çalışan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların neler olduğu belirlenmiş ve benzer sorunlar sınıflanarak listelenmiştir. (Akçamete, Kaner ve Sucuoğlu, 2001; Brownel, Smith ve Miller, 1995; Fimian ve Santora, 1983; Hulling-Austin, 1986; Johnson ve diğ., 1981; Lloyd ve diğ., 2000; Saylan ve Yurdakul, 1998; Shea, 1990; Smith-Davis ve Billingsley, 1993; Sucuoğlu ve Kuloğlu, 1996). Ayrıca, ilk yıl öğretmenlerini desteklemek için geliştirilen işe uyum ve kılavuzluk programları incelenmiştir. Görüşme soruları, bu sorunları ve geliştirilecek olan önerilere ışık tutabilecek görüşleri belirleme amacı göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır.

Hazırlanan görüşme sorularını sınamak amacıyla, bir pilot çalışma gerçekleştirilmiştir. Pilot çalışmanın yapıldığı özel eğitim öğretmeni, zihin özürlüler alanında 10 yıllık bir deneyime sahiptir. Görüşme sırasında kendisinden sanki ilk yılını çalışan bir öğretmenmiş gibi soruları yanıtlaması istenmiştir. Bu pilot görüşmenin sonunda, öğretmenden sorulara ve görüşmeye ilişkin dönüt istenmiştir. Öğretmen, görüşme sırasında kendini rahat hissetmediğini, sorgulanıyormuş hissine kapıldığını, görüşmecinin belli yanıtlar alma isteğinin kendisi üzerinde gerilim yarattığını ve bu durumu fark ederek bazı sorularda buna uygun yanıtlar vermeye çalıştığını ifade etmiştir. Ayrıca, görüşmeci de kendini görüşme sırasında gergin hissetmiştir. Bu gerginlik onun da öğretmene karşı yargılayıcı bir tutum içinde sorularını yöneltmesine neden olmuştur. Bu nedenlerden dolayı, görüşme sorularının sırasında ve soruluş biçiminde bazı değişiklikler yapılarak ikinci bir görüşme yapılmasına karar verilmiştir.

İkinci görüşme için, görüşme formundaki bölümlerin sırası sondan başa çevrilmiş, bölümlerin içinde yer alan bazı soruların yerleri değiştirilmiş ve yeni sorular eklenmiştir. Görüşme öncesi bir giriş konuşması hazırlanmıştır. Tüm bu değişikliklerden sonra, bir başka öğretmenle görüşme yapılmıştır.

İkinci pilot görüşmenin yapıldığı özel eğitim öğretmeni, zihin özürlüler alanında beş yıllık bir deneyime sahiptir. Görüşme sırasında kendisinden ilk yılında yaşadığı

deneyimleri düşünerek soruları yanıtlaması istenmiştir. Görüşme sonunda, öğretmenden sorulara ve görüşmeye ilişkin dönüt istenmiştir. Öğretmeden gelen dönütler, görüşme sorularının ve sırasının yeni şeklinin hem öğretmeni hem de görüşmeciyi rahatlattığını göstermiştir. İkinci pilot çalışmanın sonunda A bölümüne soru eklemesine ve G bölümünden de soru çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayrıca, görüşme öncesi giriş konuşması tekrar düzenlenmiştir.

Üçüncü pilot görüşme, soruların son haliyle, araştırma katılımcısı olmayan; ancak, zihin özürülüler alanında ilk yılını çalışan bir zihin engelliler öğretmeniyle yapılmıştır.

Yapılan üç pilot görüşme de birinci alan uzmanı tarafından dinlenmiştir. Onun önerileri doğrultusunda, ikinci alan uzmanıyla birlikte sorular revize edilmiş ve görüşme sorularının bu haliyle işlediğine karar verilmiştir. Ancak, görüşmenin en başına, daha önce ön görüşme sırasında öğretmenlerden alınan kaçınıcı sınıfı okuttukları, sınıflarında kaç öğrenci olduğu ve sınıfta kaç öğretmenin eğitim verdiği gibi bilgilerde bir değişiklik olup olmadığının teyit edileceği bir soru eklenmesine karar verilmiştir.

Araştırmanın katılımcılarıyla görüşmelere başlanmadan önce görüşmelerin yapılmasının güvenilirliğini sağlamak amacıyla bir görüşmeci yönergesi geliştirilmiştir. Görüşme araştırmalarında görüşmelerin yapılmasının güvenilirliği, görüşme süresince araştırmacının seçtiği sözcüklere, katılımcıya sorduğu ek sorulara ve yaptığı ek açıklamalara göre belirlenir (Kvale, 1996). Bu amaçla araştırmacı, hangi sorularda ek açıklamalar yapacağını, bu açıklamaları yaparken hangi sözcükleri kullanacağını, hazırladığı görüşme sorularıyla ilgili olarak sorabileceği olası ek soruları ve katılımcı soruyu anlamadığında aynı sorunun farklı şekilde soruluş biçimlerini içeren bir görüşmeci yönergesi hazırlamıştır.

Birinci tez izleme komitesinde üyelerin önerileri doğrultusunda görüşme sorularına ildeki diğer öğretmenler ve adaylık eğitimiyle ilgili iki soru eklenerek sorulara son şekli verilmiştir. Tüm bu değişikliklerden sonra görüşme soruları Ek-6'daki sırayla öğretmenlere sorulmuştur.

### 2.3. Verilerin Toplanması

Veriler, 2 Nisan 2002-19 Mayıs 2002 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmeler, öğretmenlerin kendilerinin belirledikleri uygun gün ve saatlerde gerçekleştirilmiştir. Ek-7’de her bir öğretmen için ayrılan kaset numaraları ve görüşme tarihlerinin yer aldığı görüşme takvimi yer almaktadır. Görüşmeler Salı, Çarşamba ve Perşembe günleri yapılmıştır.

Görüşme zamanının belirlenmesini kolaylaştırabilmek amacıyla, araştırmaya katılmayı kabul eden öğretmenlerden, ön görüşmeler sırasında kendileri için uygun olan boş zamanlara ilişkin bilgi alınmıştır. Öğretmenlerin tümü okul saatinden sonra görüşmenin kendileri için uygun olduğunu belirtmiştir. Dolayısıyla, görüşmeler hafta içi öğretmenlerin belirttiği saatlerde gerçekleştirilmiştir.

Görüşmelerin büyük bir bölümü öğretmenlerin çalıştıkları okullarda, öğrenciler okuldan ayrıldıktan sonra öğretmenlerin sınıflarında ya da okul yönetiminin gösterdiği bir odada gerçekleştirilmiştir. Bir bölümü ise, öğretmenlerin çalıştıkları okulların dışındaki başka okullarda veya okul dışı ortamlarda yapılmıştır. Görüşmelerin olabildiğince sessiz bir ortamda gerçekleştirilmesine çalışılmıştır.

Görüşmelerin tamamı araştırmacı tarafından yapılmıştır. Her görüşme öncesinde araştırmacı, araştırmacının, kendilerinin ilk yıllarındaki mesleki sorunlarına ilişkin görüşlerini almak ve ifade edilen bu sorunlardan yola çıkarak zihin özürlüler öğretmenlerini ilk yıllarında desteklemek için öneriler geliştirmek amacıyla yapıldığını yinelemiştir. Bu nedenle de, öğretmenlerin yaşadıkları sorunları ve sıkıntıları açıkça dile getirmelerinin araştırmanın sonraki aşamasına ışık tutacağı için araştırmacı açısından çok önemli olduğunu vurgulamıştır.

Görüşmeye başlamadan önce, her bir öğretmenin kendisi için bir kod isim belirlemesi istenmiş ve görüşme boyunca kendisine bu kod ismiyle ya da siz diye hitap edileceği, kendi isminin kesinlikle kullanılmayacağı belirtilmiştir. Ancak, öğretmenlerden hiç biri kendisi için bir kod isim belirlememiştir. Görüşme sırasında araştırmacı, öğretmenlere siz diye hitap etmiş ve görüşme bittikten sonra kendi belirlediği kod isimleri vermiştir.

Görüşmeler sırasında öğretmenlere tüm sorular sorulmuştur. Ancak, eğer öğretmen, bir soruyu yanıtlarken, sorulardan bir başkasının yanıtını da tümüyle

vermişse, o soru öğretmene tekrar sorulmamış ve bir sonraki soruya geçilmiştir. Eğer öğretmen, anlatımlarında sorunun yanıtına değinmiş; ancak, tam olarak yanıtlamamışsa, “Bu konuya ilişkin olarak eklemek istediğiniz başka bir şey var mı?” diye sorularak yanıtı tam olarak alınmamış soru öğretmene sorulmuştur. Görüşme sırasında öğretmenin anlattıklarına dayalı olarak gerektiğinde ek sorular sorulmuştur. Görüşme sırasında öğretmenlerin anlamadıkları sorular olduğunda, yönlendirici olmayacak biçimde ek açıklamalar yapılmıştır. Her bir görüşmenin kaç dakika sürdüğü Ek-7’de yer almaktadır.

## **2.4. Verilerin Analiz Edilmesi**

Görüşmelerden toplanan veriler tümevarım analizi tekniğiyle analiz edilmiştir. Tümevarım analizi, ham verilerden geliştirilen özet temalar ya da kategoriler aracılığıyla karmaşık verilerin anlaşılmasını sağlamak için gerçekleştirilir (Thomas, 2003). Verilerin analiz edilmesinde; (a) analiz öncesi hazırlıklar ve (b) verilerin tümevarım yoluyla analiz edilmesi aşamaları izlenmiştir. Güvenirlik çalışmalarında üç ayrı alan uzmanı görev yapmıştır.

### **2.4.1. Analiz Öncesi Hazırlıklar**

Analiz öncesi hazırlık aşamasında, verilerin dökümü ve kontrolü ile bilgisayar formlarının işlenmesi ve kontrolü çalışmaları yer almıştır.

Görüşmeler tamamlandıktan sonra kayıtları güvence altına almak amacıyla her bir teyp kaydı yedeklenmiştir. Daha sonra ise teyp kayıtlarının dökümü işlemine geçilmiştir. Döküm sırasında, duyulan her bir konuşma duyulduğu şekliyle, hiçbir düzeltme yapılmadan ve görüşmeci-görüşen sırasıyla yazılmıştır. Verilerin dökümü bittiğinde tümü bilgisayarda hazırlanan bir forma (Ek-8) yüklenmiştir. Bu formda veriler, formun orta bölümüne yazılmıştır. Sonrasında, her bir satıra bir satır numarası verilmiştir. Ayrıca, katılımcının söyledikleri birden fazla konuyu içeriyorsa, her bir konuyla ilgili bölüm ayrı paragraflara bölünmüştür.

Görüşme tekniğindeki ilk güvenirlik basamağı görüşme sürecinde kasete kaydedilen konuşmaların yazıya dökümü sürecindeki tutarlılıktır (Kvale, 1996). Bu

amaçla, verilerin tümünün bilgisayara yüklenmesi bittiğinde, yansız seçilen üç kaset birinci alan uzmanına dinletirilerek dökümlerin doğruluğunun kontrolü yaptırılmıştır. Yansız seçilen üç kasette eksik ya da yanlış yazılan yalnızca birkaç sözcük ya da sözcük eki olduğu ve eksik ya da yanlış yazılan cümleler olmadığı için, diğer kasetlerin dinlenmesine gerek duyulmamıştır.

Teyp kayıtlarının dökümüyle elde edilen veriler, beş bölümden oluşan bir bilgisayar formuna yazıldıktan sonra formların birer kopyası alınmıştır. Daha sonra formun aşağıda açıklanan bölümleri araştırmacı tarafından doldurulmuştur. Formda yer alan bölümler ve bölümlerin özellikleri şöyledir (Uzuner, 1998):

- (a) Bağlam Kayıtları: Tarih, kişiler, sayfa no, kaset no gibi bilgilerin yer aldığı formun üst bölümüdür. Örneğin, Tarih: 02.04.2002, Bilgi Veren Kişi: Aylin, Sayfa No: 1, Kaset No: 1 gibi.
- (b) Betimsel Bilgiler: Görüşme dökümlerinin yer aldığı formun ortasında yer alan bölümdür.
- (c) Betimsel İndeks: Betimsel bilgilerdeki ayırd edici unsurların sıralandığı formun sol kısmında yer alan bölümdür. Betimsel indeks, araştırmacının betimsel bilgiler bölümünde yer alan verilerdeki bilgileri sınıflamak için kendisine kolaylık sağlayacak şekilde bu bilgileri özetlediği, verilerle ilgili olarak kendine göre kısaltmalar kullandığı bölümdür. Örneğin, “davranış sorunlarının çözümü” gibi.
- (d) Görüşmeci Yorumu: Betimsel bilgiler hakkında araştırmacının duygularının, yargılarının ve görüşlerinin yer aldığı formun sağ kısmında yer alan bölümdür. Araştırmacının yaptığı görüşmeyle ilgili olarak kendisini ya da bilgi veren kişiyi eleştirdiği, veri analizi sırasında kendisine kolaylık sağlayacak bilgileri yazdığı, veri analizi sırasında kullanabileceği çeşitli notlar aldığı bölümdür.
- (e) Genel Yorum: Formun ilgili sayfasına ilişkin olarak görüşmecinin genel bir yorumu olduğunda, bu yorumun yazıldığı formun alt bölümüdür.

Betimsel indeks, görüşmeci yorumu ve genel yorum bölümleri araştırmacı tarafından doldurulduktan sonra veri analizine geçmeden önce ikinci güvenilirlik basamağı gerçekleştirilmiştir (Kvale, 1996). Güvenirliğin bu basamağı; betimsel indeks, görüşmeci yorumu ve genel yorum bölümlerinde araştırmacı ve birinci alan uzmanı

arasındaki tutarlılığı belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaçla, tüm görüşmelerin % 20'sine denk gelecek şekilde yansız olarak üç görüşme seçilmiştir. Seçilen üç görüşme kasetinin birer kopyası ile birlikte betimsel indeks, görüşmeci yorumu ve genel yorum bölümleri yazılmamış olan dökümleri güvenirlilik çalışmasını yapacak olan birinci alan uzmanına verilmiştir. Birinci alan uzmanı, seçilen üç görüşmeyi dinleyerek betimsel indeks, görüşmeci yorumu ve genel yorum bölümlerini bağımsız olarak yazmıştır. Daha sonra araştırmacı ile birinci alan uzmanının yaptıkları çalışmalar karşılaştırılmıştır. Betimsel indeks ve görüşmeci yorumları bölümlerinde araştırmacı ve birinci alan uzmanı arasında tutarlılık sağlanmıştır. Birbirinden bağımsız olarak yürütülen bu çalışmada, araştırmacı ve birinci alan uzmanı özellikle görüşmeci yorumları bölümlerinde neredeyse aynı cümleleri yazmışlardır. Görüş birliği olan bölümler aynen kalırken, görüş ayrılığı olan bölümlerde veriler araştırmacı ve birinci alan uzmanı tarafından tekrar okunarak üzerinde tartışılıp uzlaşma sağlandıktan sonra yeniden düzenlenmiştir. Yansız olarak seçilen kasetlerde böylesine bir tutarlılık sağlanınca, diğer kasetler için benzer bir çalışma yapılmasına gerek duyulmamıştır.

#### **2.4.2. Verilerin Tümevarım Yoluyla Analiz Edilmesi**

Araştırmada verilerin analizi tümevarım analizi yöntemiyle yapılmıştır. Tümevarım analizi, kodlama yoluyla verilerin kategorilere ayrılması, bu kategoriler arasındaki ilişkilerin ortaya çıkarılarak temaların ve alt-temaların oluşturulması anlamına gelmektedir (Patton, 1990). Verilerin tümevarım yoluyla analiz edilmesinde (a) verilere sayfa numaraları verilmesi, (b) verilerin kodlanması, (c) kodlanan verilerin çoğaltılması, (d) kod dosyalarının düzenlenmesi, (e) verilerin kesilmesi ve kod dosyalarına yerleştirilmesi, (f) tema ve alt-temaların oluşturulması ve tutarlılığının kontrol edilmesi, (g) tema ve alt-temaları oluşturan verilerin düzenlenmesi, (h) tema ve alt-temaların yazılması, (i) tema ve alt-temaların okunması ve gerekli düzeltmelerin yapılması aşamalarına yer verilmiştir.

**2.4.2.1. Verilere Sayfa Numaraları Verilmesi:** Verilere sayfa numaraları verilmesi aşamasında, araştırmada elde edilen tüm veriler okunur ve her bir sayfaya yeniden sayfa numarası verilir. Numaralandırma işlemi, verilerin sınıflanması ve

kodlama dosyasında istenen verinin bulunması için gereklidir. Araştırmacı, elde ettiği bütün verileri okumuş ve her bir sayfanın üst bölümüne elle tekrardan sayfa numarası vermiştir. Her yeni görüşmenin ilk sayfası bir önceki görüşme sayfasında kalan son numarayla devam etmiştir. Örneğin, ilk görüşmenin son sayfası 68 numarada kaldığı için, ikinci görüşmenin ilk sayfası 69 olarak numaralandırılmıştır. Numaralandırma işlemi sonucunda toplam 1135 sayfa veriye ulaşılmıştır.

**2.4.2.2. Verilerin Kodlanması:** Nitel araştırmalarla büyük miktarlarda betimsel bilgi elde edildiği için, bu bilgilerin düzenlenmesi gerekir. Verilerden elde edilen bilgilerin, içerdikleri konuların benzerliklerine ya da farklılıklarına göre sınıflanmasıyla kategoriler oluşturulur (Berg, 1998). Kategoriler, aynı konuya ilişkin bilgilerden meydana getirilen veri bölümleridir. Her bir kategori, kullanım kolaylığı için kısa sözcüklerle, harflerle ya da sayılarla kodlanır (Bogdan ve Biklen, 1998).

Tümevarım kodlaması, veri bölümlerinin belirlenen kategoriler göz önünde bulundurularak bir kez daha gözden geçirilmesi ve veri bölümlerinde varolan çoklu anlamların göz önüne alınmasıyla başlar. Araştırmacı, belirlediği kategorilere göre anlamlı bölümler içeren veri bölümlerini, o kategori için belirlediği kodu vererek tanımlar ve veri bölümleri içinde yer alan yeni kategoriler için etiketler yaratır. Üst düzey ya da daha genel kategoriler araştırma amaçlarından çıkarılırken, alt düzey ya da belirli kategoriler ham verilerde kullanılan asıl cümlelerden ya da anlamlı bölümlerden yaratılır. Nitel kodlamada, bir veri bölümüne birden fazla kod verilebilir ya da araştırma amaçlarına uygun olmadığı için veri bölümlerinin bir kısmına herhangi bir kod verilmeyebilir (Thomas, 2003). Kodlama sürecinde ortaya çıkan kodların veri analizi sürecinde tekrar tekrar değiştirilmesi ve geliştirilmesi mümkündür. Bu süreçte, önceden düşünülmüş bazı kodlar işe yaramayabilir ve listeden tümüyle çıkarılabilir. Yeni kodlar ortaya çıktıkça, kod listesi daha zengin hale gelir. Bazen de ortaya çıkan kodların alt kategorilere ayrılması ve daha ayrıntılı hale getirilmesi gerekebilir (Thomas, 2003; Yıldırım ve Şimşek, 2000).

Araştırmada elde edilen tüm verilere sayfa numarası verilmesi işlemi bittikten sonra, tüm veriler bir kez daha okunmuş ve olası kategoriler çıkarılarak bir liste oluşturulmuştur. Kategoriler oluşturulurken araştırmada kullanılan görüşme soruları göz önüne alınmıştır. Örneğin, “Okulunuzdaki diğer öğretmen arkadaşlarla iletişiminiz ve



işbirliğiniz hakkında neler düşünüyorsunuz?” sorusuna gelebilecek yanıtlar için “okuldaki öğretmenlerle iletişim/işbirliği” kategorisi ya da “Sınıfınızda uygun olmayan davranışlar gözlemleniyor musunuz? Örnekler verebilir misiniz?” sorusuna gelebilecek yanıtlar için ise, “davranış sorunları” kategorisi oluşturulmuştur. Bunun yanı sıra, sorulara gelebilecek yanıtların içinde ayrıca açılması gereken kategoriler belirlenmiş ve kodlanmıştır. Örneğin, “program dışı çalışmalar” kategorisi, soruların dışında olan ama ele alınması gereken bir kategori olarak düşünülmüş ve kodlanmıştır.

Kategoriler ve kodlar listesinin kabaca oluşturulmasından sonra verilerin başına dönülerek uygun kodlar uygun satırlara, paragraflara ya da sayfalara yerleştirilmiştir. Her bir kategori, kendisini tanımlayan ve en fazla üç harften oluşan bir harf grubuyla kodlanmıştır. Kodların verilerin yanında yer alan boşluklara sığdırılabilmesi için en fazla üç harften oluşmasına özen gösterilmiştir. Ayrıca, iki ya da üç kod birden kullanılması gereken bazı kategori bölümlerinde, kodlar alt alta sıralanmıştır. Kodların yazılması sırasında, kodları oluşturan betimleyici bölümlerdeki uygun bir boşluğa katılımcının ismi de yazılmıştır. Kodları oluşturan betimleyici bölümler, ilişkili bölümün başına ve sonuna kalın çizgiler çizilerek belirginleştirilmiştir. Bu yerleştirme işlemi sırasında, her kodun altına daha önceden belirlenen sayfa numarası da yazılarak yeri kesinleştirilmiştir.

Verilerin analiz edilmesinin güvenilirliği aşamasında yapılacak güvenilirlik çalışmalarından biri de kodlama güvenilirliği çalışmasıdır (Kvale, 1996). Bu çalışmada, kodlama güvenilirliğini sağlamak amacıyla bir kodlama sistematiği oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda kod sayısının 30 ile 50 arasında olması uygundur. Kod sayısının 50’yi geçmesi, kodlarda örtüşüklük olduğuna işaret etmektedir (Bogdan ve Biklen, 1998). Bu amaçla, kodların yerleştirilmesi aşamasında, veri analizinde çalışan birinci alan uzmanının dışında ikinci bir alan uzmanına başvurulmuştur. Bu uzman, kodlama sistematiği üzerinde çalışmıştır. İkinci alan uzmanının çalışması sonunda, birkaç yerde listedeki kodlar uygun görülmemiş; bazıları birleştirilmiş, bazılarının ise isimleri değiştirilerek kod sayısı azaltılmıştır. Örneğin, “ailelerden bilgi almaya yönelik çalışmalar” ve “ailelere bilgi vermeye yönelik çalışmalar” kodları “velilerle iletişim” adı altında birleştirilirken, “dersleri planlama” kodu “dersleri işleme” olarak değiştirilmiştir. Verilerle ilgili belirlenen kategoriler ve bu kategorilerin her birine karşılık gelen kodlar Şekil 1’de yer almaktadır.

### Şekil 1

#### Verilerle İlgili Belirlenen Kategoriler ve Bu Kategorilerin Her Birine Karşılık Gelen Kodlar

<b>YÇ1</b>	Yeni Çevrenin Olumlu Yanı	<b>DSC</b>	Davranış Sorunlarının Çözümü
<b>YÇ2</b>	Yeni Çevrenin Olumsuz Yanı	<b>P</b>	Pekiştireçler
<b>İYH</b>	İleriye Yönelik Hedefler	<b>DDK</b>	Davranış Değişikliklerinin Kalıcılığı
<b>OÖİ</b>	Okuldaki Öğretmenlerle İletişim/İşbirliği	<b>ÖUO</b>	Ön Uyarılar Oluşturma
<b>OYİ</b>	Okul Yönetimiyle İletişim/İşbirliği	<b>UDA</b>	Uygun Davranışları Arttırma
<b>İB</b>	İşine Bakışı	<b>OÖ</b>	Okulun Özellikleri
<b>DEİ</b>	Diğer Eğitimcilerle İletişim/İşbirliği	<b>ÖK</b>	Öğretilecek Konular
<b>AYT</b>	Ailelere Yönelik Tutumu	<b>PHS</b>	Plan Hazırlama Süreci
<b>Vİ</b>	Velilerle İletişim	<b>Y</b>	Yerleştirme
<b>MS</b>	MEB Kaynaklı Sorunlar	<b>PDC</b>	Program Dışı Çalışmalar
<b>ÜE</b>	Üniversite Eğitimi	<b>AH</b>	Araç-Gereç Hazırlama
<b>KD</b>	Kendini Değerlendirmesi	<b>AB</b>	Amaç Belirleme
<b>ÖÖ</b>	Öğrencilerin Özellikleri	<b>ÖY</b>	Öğretim Yöntemi Belirleme
<b>Dİ</b>	Dersleri İşleme	<b>D</b>	Değerlendirme
<b>PB</b>	Performans Düzeyi Belirleme	<b>AE</b>	Adaylık Eğitimi
<b>DS</b>	Davranış Sorunları	<b>RK</b>	Rehberlik Kursu
<b>AÖ</b>	Ailelerin Özellikleri	<b>DĞ</b>	Diğer

**2.4.2.3. Kodlanan Verilerin Çoğaltılması:** Verilerin asılları saklanarak kodlanmış olan tüm veriler ikişer nüsha çoğaltılmış ve tekrar dosyalanmıştır. İki ya da üç kod birden kullanılması gereken bazı bölümlerdeki veriler ise, kullanılan kod sayısı kadar çoğaltılmıştır.

Verilerin kesilmesine geçilmeden önce her bir kasetin hangi sayfa numaraları arasında olduğu belirlenmiştir.

**2.4.2.4. Kod Dosyalarının Düzenlenmesi:** Veri sayfaları kodlandıktan sonra, araştırmacı tarafından, kendisi ve ileride temaların oluşturulması aşamasında karşılaştırma yapacak birinci alan uzmanı için kodlama klasörü oluşturulmuştur. Her birinin üzerinde kodları yazılı olan şeffaf kodlama dosyaları bu klasörlere yerleştirilmiştir.

**2.4.2.5. Verilerin Kesilmesi ve Kod Dosyalarına Yerleştirilmesi:** Kod dosyaları oluşturulduktan sonra, üzerinde betimsel bilgiler (görüşme dökümleri), betimsel indeks, görüşmeci yorumu, kodlar ve sayfa numaraları bulunan ve ikişer nüsha çoğaltılan verileri kesme işlemine geçilmiştir. Kesme, kod verilen her bir satırın, paragrafın ya da bölümün kesilmesidir (Bogdan ve Biklen, 1998). Kesilen her bir veri bölümü, üzerinde kodu yazılı olan şeffaf dosyalara yerleştirilmiştir. Birden fazla kodla kodlanan veri bölümleri kod sayısı kadar çoğaltılarak, her kodla ilgili dosyaya birer fotokopisi konmuştur.

**2.4.2.6. Tema ve Alt-Temaların Oluşturulması ve Tutarlılığın Kontrol Edilmesi:** Bir sonraki aşama temaların oluşturulması aşamasıdır. Temalar, araştırma verilerinden ortaya çıkartılan kavramlardır (Bogdan ve Biklen, 1998). Temalar, katılımcının görüşme sırasında kullandığı ifadelerden meydana gelebileceği gibi; araştırmacının, alandaki bilgi yeterliliğine dayanarak verilerde varolan bilgilere isimler vermesiyle de oluşturulabilir (Patton, 1990).

Bu aşamada araştırmacı, hem kendisi, hem de tutarlılık kontrolünde görev alacak birinci alan uzmanı için sayfa sayısı çok olan, kolay açılıp kapanabilen harita metot defterleri, ataç, şeffaf fotokopi bandı (verilerin yerini değiştirmek gerektiğinde yırtılmadan, kolayca yerinden çıkabildiği için), farklı renklerde yapışkanlı not kağıdı ve veri parçalarını içine koyabilmek için yarım dosya kağıdının ikiye katlanmasıyla elde edilen beyaz kağıtlar hazırlamıştır.

Tüm hazırlıkların tamamlanmasından sonra araştırmacı ve birinci alan uzmanı, tema ve alt-temaları oluşturmak amacıyla, ortaklaşa belirlemiş oldukları kod dosyası üzerinde birbirlerinden bağımsız olarak çalışmışlardır. Araştırmacı ve birinci alan uzmanı, önce belirledikleri kod dosyasındaki bütün verileri tekrar okumuşlar, sonra anlamlı ve benzer ifadeler içeren verileri birer başlık altında gruplamışlardır. Daha

sonra, gruplanan veriler katlanmış kağıtların arasına konularak kağıtların üzerine o grup için düşünülen anlamla ilgili başlık yazılmış ve dağılmasını önlemek için ataçlanmıştır. Elde edilen bu başlıklar araştırmanın temalarını, alt başlıklar ise alt-temaları oluşturmuştur.

Temaların oluşturulması aşamasında çalışan birinci alan uzmanının görevi, araştırma amaçları ve kategorilerin geliştirildiği ham verilerin bir bölümü üzerinde çalışarak kategoriler geliştirmektir (Thomas, 2003). Alanyazında bir bölüm veri üzerinde çalışılması önerilmesine rağmen, bu çalışmada tam bir anlaşma/uzlaşma sağlanabilmesi amacıyla birinci alan uzmanı tüm veriler üzerinde çalışmıştır.

Tema ve alt-temaların oluşturulmasından sonra, oluşturulan temalarla ilgili kontrollerin yapıldığı uzlaşma aşamasına yer verilmiştir. Bu aşamada, temaların oluşturulduğu veri bölümlerinin, farklı araştırmacılar tarafından birbirlerinden bağımsız olarak analiz edilmesi (Thomas, 2003) ve aynı veri bölümünden farklı anlamlar çıkarılması durumunda tartışıp uzlaşılması işlemleri yer alır (Kvale, 1996). Bu amaçla, tema ve alt-temaların oluşturulmasından sonra araştırmacı ve birinci alan uzmanı, bu kez birlikte çalışarak birbirlerinden bağımsız olarak oluşturdukları tema ve alt-temaları karşılaştırmışlardır. Karşılaştırma işlemi sırasında, üzerinde çalışılan her bir kod dosyası için hem oluşturulan tema ve alt-temaların, hem de bu tema ve alt-temalarda yer alan katılımcıların kod isimlerinin ve verilerin sayfa ve satır numaralarının çakışmasına bakılmıştır. Görüş birliğine varılan yerler aynen bırakılırken, görüş ayrılığı olan yerlerde veriler, araştırmacı ve birinci alan uzmanı tarafından birlikte okunmuş ve üzerinde tartışılarak uzlaşma sağlandıktan sonra yeniden düzenlenmiştir.

#### **2.4.2.7. Tema ve Alt-Temaları Oluşturan Verilerin Düzenlenmesi:**

Araştırmacı ve birinci alan uzmanı, çalıştıkları her bir kod dosyasında uzlaşmaya vardıldıktan sonra, verilerin defterlere yapıştırılarak düzenlenmesi işlemine geçilmiştir. Bu aşamada, üzerinde uzlaşılan gruplanmış veriler, sayfa numaralarına göre küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Verilerin sayfa numaralarına göre sıralanması, araştırmacıya bulguların yazımında ve kontrolünde kolaylık sağlamıştır. Araştırmacı ve birinci alan uzmanı bu sıralamada da uzlaştıktan sonra, verilerin yapıştırılması işlemine sıra gelmiştir.

Verilerin düzgün olarak yapıştırılabilmesi için defterler yan olarak kullanılmıştır. Deftere, önce üzerinde çalışılan kod dosyasının kısaltılmış ve açık adı (örneğin, DS DOSYASI Davranış Sorunları) yazılmış, bir sonraki sayfadan itibaren ise tema ve eğer varsa, alt-temaların ismi (örneğin, AKADEMİK DAVRANIŞ SORUNLARI Derse geç gelme, Derse katılmak istememe, Derse istediği zaman girme, Ödev yapmama) yazılmıştır. Daha sonra sayfa numarasına göre küçükten büyüğe doğru sıralanmış her bir verinin kod ismi, sayfa ve satır numarası (örneğin, Cengiz (syf: 269) (st: 865-866); Kerem (syf: 755) (st: 322) gibi) yazılmıştır. Yazım işlemi bittikten sonra veriler, aralarında uygun boşluklar bırakılarak şeffaf fotokopi bandıyla deftere yapıştırılmıştır. Tüm dosyalar için tema ve alt-temaların oluşturulmasından sonra, veri defterlerinde yer değişikliği yapabilmek için her bir kod dosyası arasında iki sayfa boş yaprak bırakılmıştır.

Her bir defterde hangi kod dosyalarının yer aldığını kolayca bulabilmek için, defterin ilk sayfasına, içinde bulunan kod dosyalarının isimleri yazılmış ve her bir veri defterine numara verilmiştir. Ayrıca, defterlerde ilgili kod dosyasının kolayca bulunabilmesini sağlamak için, kod dosyasının kısaltılmış ve açık adının yazıldığı sayfaya bir ucu dışa gelecek şekilde farklı renklerde yapışkanlı not kağıdı yapıştırılmış ve üzerine kod dosyasının kısaltılmış ve açık adı tekrar yazılmıştır.

**2.4.2.8. Tema ve Alt-Temaların Yazılması:** Bulguların yazılması aşamasında araştırmacı, her bir kod dosyası için oluşturulan ve deftere yapıştırılan tema ve alt-temaların yazımına geçmiştir. Araştırmacı, elde edilen tema ve alt-temaları birbiriyle ilişkili ve anlamlı bir bütün oluşturacak şekilde düzenleyerek yazmıştır. Yazım sırasında, verilerin açık ve anlaşılır bir dil kullanılarak ve araştırmacının kişisel görüş ve yorumlarına yer vermeden sunulmasına dikkat edilmiştir.

**2.4.2.9. Tema ve Alt-Temaların Okunması ve Gerekli Düzeltmelerin Yapılması:** Tema ve alt-temaların yazılması süreci tamamlandıktan sonra, yapılan çalışmaların kontrol edilmesi amacıyla, araştırmacı ve veri analizinde çalışan birinci alan uzmanının dışında ikinci bir alan uzmanına başvurulmuştur. Başvurulan ikinci alan uzmanı, tema ve alt-temaları okuyup kontrol ederek birleştirilmesi ya da ayrılması gereken tema ya da alt-temaları belirlemiştir. Araştırmacı ve birinci alan uzmanı, ikinci

alan uzmanının tema ve alt-temaların birleştirilmesi ya da ayrılmasına ilişkin görüşlerini değerlendirmiştir. Bu değerlendirmenin sonucunda araştırmacı, tema ve alt-temaların yazımına son şeklini vermiştir. Örneğin, her biri ayrı birer tema olan “yeni bir çevrede bulunmak, işine bakış, okulun özellikleri, okul yönetiminin ve denetiminin özellikleri, okuldaki öğretmenlerle iletişim ve işbirliği, diğer uzmanlarla ve eğitimcilerle iletişim ve işbirliği, adaylık eğitimi ve atama ve maaşlar” “çevre, okul ve meslekle ilgili özellikler” başlığı altında birleştirilmiştir. Araştırmacı tarafından oluşturulan 34 tema, ikinci alan uzmanı tarafından gözden geçirilerek birleştirilmiş ve beş ana başlık altında 28 tema elde edilmiştir. Bu aşamalar sonucunda veri analizi tamamlanarak, araştırmacının bulgularına ulaşılmıştır.

## 2.5. Nicel Güvenirlik Çalışması

Veri analizinin güvenilirliğini değerlendirmek için tutarlılık kontrolü, güvenilir olma kontrolü ve katılımcılar ya da araştırma hakkında söz söyleyebilecek kişilerin kontrolü çalışması yapılabilir. Tutarlılık kontrolü çalışması için bağımsız bir alan uzmanına araştırma amaçları, her bir kategorinin tanımları ve ham verilerden seçilen örneklem verilir. Alan uzmanının geliştirilen kategorilerle veri bölümlerini eşlemesi istenir ve bu eşleme sonunda araştırmacı ve alan uzmanı arasındaki uyuma yüzdesi hesaplanır (Thomas, 2003). Bu amaçla, önce verilerin yapılandırıldığı veri defterleri, içindeki dosya sayıları açısından değerlendirilmiştir. İlk defter dışındaki diğer defterlerde dört ila altı arasında dosya bulunurken, ilk defterde 14 dosya yer almıştır. İlk veri defteri, içindeki dosya sayısının fazlalığı nedeniyle atipik bir defter olduğu için, diğer dört defter için yansız atama tablosu aracılığıyla seçim yapılmıştır. Bu seçim sonucunda dördüncü defter nicel güvenilirlik analizi çalışması için belirlenmiştir. Önce, dördüncü defter içinde yer alan tüm dosyalardaki veriler fotokopiyle birer nüsha çoğaltılmıştır. Daha sonra, her bir veri bölümü kesilerek üzerinde kodu yazılı olan şeffaf dosyalara yerleştirilmiştir. Dördüncü defterde yer alan tüm dosyaların tema ve alt-temalarının başlıkları çıkartılmıştır. Böylece üçüncü alan uzmanı için şeffaf dosyalara yerleştirilen veri bölümleri, tema ve alt-temaların başlıkları, veri parçalarını yapıştıracağı kolay açılıp kapanabilen harita metot defteri ve şeffaf fotokopi bandı hazırlanmış ve uzmana ne yapacağı açıklanmıştır.

Üçüncü alan uzmanı önce elinde bulunan kod dosyalarındaki verileri okumuş, sonra anlamlı ve benzer ifadeler içeren verileri elindeki tema ve alt-tema başlıklarına göre gruplamıştır. Daha sonra, grupladığı verileri katlanmış kağıtların arasına koyarak, kağıtların üzerine elindeki tema ve alt-tema başlıklarından o grup için uygun olan başlığı yazmış ve dağılmasını önlemek için ataçlamıştır. Grupladığı verileri sayfa numaralarına göre küçükten büyüğe doğru sıraladıktan sonra, kod dosyasının kısaltılmış ve açık adını, tema ve eğer varsa alt-temaların ismini, her bir verinin kod ismini, sayfa ve satır numarasını deftere yazmıştır. Yazım işlemi bittikten sonra, verileri aralarında uygun boşluklar bırakarak şeffaf fotokopi bandıyla deftere yapıştırılmıştır.

Deftere yapıştırma işlemi bittiğinde, ikinci alan uzmanı, araştırmacı ve üçüncü alan uzmanının veri bölümlerini hangi başlıklar altında yerleştirdiklerini karşılaştırarak, her bir dosya için uyuma yüzdelerini hesaplamıştır. Bu hesaplamada, “görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı x 100” formülü kullanılmıştır (Kırcaali-İftar ve Tekin, 1997; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). Nicel güvenilirlik bulguları şu şekilde bulunmuştur:

Davranış Sorunları	: % 88
Davranış Sorunlarının Çözümü	: % 93
Önuyaranlar Oluşturma	: % 78
Uygun Davranışların Arttırılması	: % 88
Davranış Değişikliklerinin Kalıcılığı:	% 51

Altı dosyaya ilişkin güvenilirlik yüzdelerinin ortalaması % 79.6 olarak belirlenmiştir. “Davranış Değişikliklerinin Kalıcılığı” dosyasında güvenilirlik yüzdesinin düşük çıkmasının olası nedeni, bu dosyada bazı kategorileri birbirinden ayırmanın oldukça zor olması olabilir. Örneğin, Mehmet öğretmen davranışların kalıcılığını sağlamak için neler yaptığı sorulduğunda şöyle bir yanıt vermiştir: “... sürekli pekiştireçlerle ve tekrarlarla aferin, çok güzel oturdun, yerinden kalkmadın gibi pekiştireçlerle ııı çocuğun kalıcı olduğuna inanıyorum.” (st. 487-501). Bu örnekte araştırmacının “davranışa süreklilik kazandırmayı bilmemek” alt temasına koyduğu bu veri bölümünü, nicel güvenilirlik çalışmasını yapan üçüncü alan uzmanı “davranışların kalıcılığı için şu an yaptıklarını yeterli bulmak” alt temasına yerleştirmiştir.

## BÖLÜM III

### BULGULAR

Bu bölümde kendileriyle görüşme yapılan öğretmenlerin araştırma soruları çerçevesinde verdikleri bilgilerden elde edilen ve araştırmanın bulgularını oluşturan 28 tema ve her bir temanın alt-temaları yer almaktadır. Temalar beş ana başlık altında gruplanmıştır. Araştırmanın bulgularını oluşturan 28 tema şu şekilde sıralanabilir:

#### A. Çevre, Okul ve Meslekle İlgili Özellikler

1. Yeni bir çevrede bulunmak
2. Öğretmenin işine bakışı
3. Okulun özellikleri
4. Okul yönetiminin ve denetiminin özellikleri
5. Okuldaki öğretmenlerle iletişim ve işbirliği
6. Diğer uzmanlarla ve eğitimcilerle iletişim ve işbirliği
7. Adaylık eğitimi
8. Atama ve maaşlar

#### B. Öğretim

9. Öğrencilerin eğitim ortamlarına yerleştirilmeleri
10. Öğrencilerin özellikleri
11. Öğretilecek konuların seçimi
12. Performans düzeyi belirleme
13. Amaç belirleme
14. Plan hazırlama
15. Araç hazırlama
16. Öğretim yöntemlerini belirleme
17. Ders işleme
18. Öğretimi değerlendirme
19. Program dışı çalışmalar



### **C. Davranış Yönetimi**

20. Davranış sorunları
21. Davranış sorunlarının çözümü
22. Önuyaranların oluşturulması
23. Uygun davranışların artırılması
24. Pekiştireçler
25. Davranış değişikliklerinin kalıcılığı

### **D. Aileler**

26. Ailelerin özellikleri
27. Velilerle iletişim ve işbirliği

### **E. Öğretmen Yetiştirme/Üniversite Eğitimi**

28. Üniversite eğitimine ilişkin öneriler

Araştırmanın bulgularını oluşturan 28 tema ve bu 28 temanın alt-temaları ise şu şekilde sıralanmıştır:

## **A. ÇEVRE, OKUL VE MESLEKLE İLGİLİ ÖZELLİKLER**

### **3.1. YENİ BİR ÇEVREDE BULUNMAK**

#### **3.1.1. Yeni Çevrenin Olumlu Yanları**

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin buldukları yeni çevrenin olumlu yanlarıyla ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

- 3.1.1.1. Yeni durumlardan hoşnut olunması (5)
- 3.1.1.2. Barınma sorununun kolay çözülmesi (4)
- 3.1.1.3. Büyük şehrin avantajları (3)
- 3.1.1.4. Yeni çevrenin kişi için yeni ortam olmaması (2)
- 3.1.1.5. Kişinin öğretmenlik sayesinde yeni statü kazanması (2)
- 3.1.1.6. Akraba/arkadaş çevresinin olması (2)

3.1.1.7. Yeni insanlarla sıcak ilişkiler kurulması (1)

3.1.1.8. Ulaşım sorununun yaşanmaması (1)

3.1.1.9. Çevre değiştirmeye alışkın olunması (1)

### 3.1.2. Yeni Çevrenin Olumsuz Yanları

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin buldukları yeni çevrenin olumsuz yanlarıyla ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

3.1.2.1. Barınma sorunu yaşanması (6)

3.1.2.2. Ulaşım sorunu yaşanması (5)

3.1.2.3. Yeni çevrede sosyal etkinliklerin sınırlı olması ve kişinin kendisini yalnız hissetmesi (4)

3.1.2.4. İstanbul'dan kaynaklanan sorunlar (4)

3.1.2.5. Yeni şehre uyum sağlamada ve şehirdeki insanlarla iletişimde sorunlar yaşanması (3)

3.1.2.6. Meslek sahibi olmanın getirdiği sorumluluklar (1)

## 3.2. ÖĞRETMENİN İŞİNE BAKIŞI

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin işlerine bakış açılarıyla ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

3.2.1. Başarılı öğretmen olduğunu düşünme (3)

3.2.2. Öğretimle ilgili sorumluluklara duyarlı olma (2)

3.2.3. Maaşlarını hak edip etmeme konusunda kendisini sorgulama (2)

3.2.4. "Sistemin öğretmeni olmaya adayız" görüşünde olma (2)

3.2.5. Bilgili ve donanımlı olmaya önem verme (1)

3.2.6. Dönüt almadığını düşünme (1)

3.2.7. Öğretmenlik mesleğinin statüsüyle ilgili sorunlar yaşama (1)

3.2.8. Okuldaki sınıf dışı sorumluluklara duyarlı olma (1)

3.2.9. İleride yönetici olmak isteme (1)

3.2.10. Diğer öğretmenlerin öğrencilere yönelik davranışlarıyla ilgili düşünceler (1)

- 3.2.11. Kendini geliştirip “topluma yararlı olmak” isteme (1)
- 3.2.12. İşini severek yapma (1)
- 3.2.13. Öğretmenin evinin işine yakın olması gereğiyle ilgili görüş (1)
- 3.2.14. Öğretmenliğin “zevкли” bir meslek olduğuyula ilgili görüş (1)

### 3.3. OKULUN ÖZELLİKLERİ

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin çalıştıkları okulun özellikleriyle ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

- 3.3.1. Sınıftaki öğretmen sayısıyla ilgili öneriler (3)
- 3.3.2. Sınıfların kalabalık olması ve seviye sorunu (2)
- 3.3.3. Okulun fiziksel koşullarının uygun olmaması (2)
- 3.3.4. Okulun öğretim kadrosu (2)
- 3.3.5. MEB ile ilgili yakınmalar (1)
- 3.3.6. Sınıfın donanımlı olması (1)
- 3.3.7. OÇEM’lerin (otistik çocuklar eğitim merkezi) özellikleri (1)

### 3.4. OKUL YÖNETİMİNİN VE DENETİMİNİN ÖZELLİKLERİ

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin okul yönetimiyle iletişim ve işbirliği kurmayla ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

- 3.4.1. Okul yönetimiyle sorun yaşamayanlar (13)
- 3.4.2. Okul yönetimiyle sorun yaşayanlar
  - 3.4.2.1. Okul yönetiminden bilgi akışında sorun yaşanması (4)
  - 3.4.2.2. Okul yönetiminin özel eğitim öğretmenlerine ve özürllü öğrencilere yönelik olumsuz bakış açısı (4)
  - 3.4.2.3. Öğretmenlerin okul yönetiminden talepleriyle ilgili sorunlar (3)
  - 3.4.2.4. Okul yönetiminin öğretmenlere adaletsiz davranması (3)
  - 3.4.2.5. Okul yöneticisinin yönetimle ilgili işleri bilmemesi (2)
  - 3.4.2.6. Okul yönetiminin “resmi” ve “soğuk” olması (2)
  - 3.4.2.7. Okul yönetimiyle görüş ayrılıkları yaşanması (2)
  - 3.4.2.8. Öğretmeni pekiştirecek kişilerin olmaması (1)

**3.4.2.9.** Okul yönetiminin öğretmenlerden görevleri olmayan işler istemesi (1)

**3.4.2.10.** Okul yönetiminin öğretmenlerden kurallara aykırı davranmasını istemesi (1)

**3.4.2.11.** Okul yönetiminin velilerle ilgili olarak öğretmene destek olmaması (1)

**3.4.2.12.** Okul yönetiminin öğretmenlerin görüşlerini almaması (1)

**3.4.2.13.** Öğretmenin kendisini dinleyecek kişi bulamaması (1)

**3.4.2.14.** Okul yönetiminin özel eğitim konusunda yetersiz olması (1)

**3.4.3.** Müfettişlerle sorun yaşanması (4)

### **3.5. OKULDAKİ ÖĞRETMENLERLE İLETİŞİM VE İŞBİRLİĞİ**

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin okuldaki diğer öğretmenlerle iletişim ve işbirliği kurmayla ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

**3.5.1.** Bilgi paylaşımı

**3.5.1.1.** Bilgi paylaşımının olması (13)

**3.5.1.2.** Bilgi paylaşımının olmaması (9)

**3.5.1.3.** Öğretmenlerin bilgi paylaşımında birbirini oyalaması (1)

**3.5.2.** Arkadaşlık ilişkileri

**3.5.2.1.** Arkadaşlık ilişkilerinin iyi olması (7)

**3.5.2.2.** Arkadaşlık ilişkilerinin okulla sınırlı kalması (3)

**3.5.3.** Araç-gereç paylaşımı

**3.5.3.1.** Araç-gereç paylaşımının olması (4)

**3.5.3.2.** Araç-gereç paylaşımının olmaması (3)

**3.5.4.** Diğer öğretmenlerin özel eğitime ve özel eğitim öğretmenlerine bakışı (3)

**3.5.5.** Özel eğitim öğretmenlerinin diğer öğretmenlerle özürlü öğrenciler arasında köprü olmaya çalışması (3)

**3.5.6.** Okul sorumluluklarını paylaşmada sorunlarının olması (2)

**3.5.7.** Öğretmenler arasında davranış değiştirme tekniklerinin kullanımı ve eğitime ilişkin görüş ayrılıklarının olması (1)

**3.5.8.** Herkesin en iyi kendisinin bildiğini düşünmesi (1)

### 3.6. DİĞER UZMANLARLA VE EĞİTİMCİLERLE İLETİŞİM VE İŞBİRLİĞİ

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin okul dışındaki diğer eğitimciler ve özel eğitimcilerle iletişim ve işbirliği kurmayla ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

#### 3.6.1. Diğer uzmanlarla ve eğitimcilerle görüşenler

3.6.1.1. Sadece özel eğitimcilerle görüşenler (6)

3.6.1.2. RAM'deki eğitimcilerle görüşenler (3)

3.6.1.3. Sınıf öğretmenleriyle görüşenler (3)

3.6.1.4. Kurslar sayesinde tanışanlar (2)

3.6.1.5. Psikologlarla görüşenler (1)

#### 3.6.2. Diğer uzmanlarla ve eğitimcilerle görüşemeyenler

3.6.2.1. Özel eğitimcilerle görüşemeyenler (6)

3.6.2.2. Özel eğitimcilerle tanışmayanlar (5)

3.6.2.3. Özel eğitimcilerle görüşmenin iyi olacağı önerisini getirenler (1)

3.6.2.4. Okul dışındaki eğitimcilerle görüşemeyenler (1)

### 3.7. ADAYLIK EĞİTİMİ

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin katıldıkları adaylık eğitimi ve rehberlik kursuna ilişkin görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

#### 3.7.1. Adaylık eğitimi kurslarının kapsamı ve süreci

3.7.1.1. Kurslarda anlatılan yararlı konular (13)

3.7.1.2. Kurslarda anlatılan gereksiz konular (11)

3.7.1.3. Dersleri anlatanların yetersiz olması (6)

3.7.1.4. Kursların sonunda yapılan sınav (4)

3.7.1.5. Kursların "formaliteden" olması (2)

3.7.1.6. Kurslarda dağıtılan materyaller (2)

3.7.1.7. MEB'in öğretmenlerden kursları değerlendirmelerini istemesi (1)

3.7.1.8. Stajyerlik dosyası hazırlanması (1)

#### 3.7.2. Adaylık eğitimi kurslarının zamanlaması

3.7.2.1. Kursların süresi (13)

3.7.2.2. Kursların gün içine dağılımı (9)

### 3.7.2.3. Kursların açılış zamanı (2)

3.7.3. Çeşitli nedenlerle kursların yararsız olması (8)

3.7.4. Öğretmenler kurstayken sınıflarının durumuyla ilgili sorunlar (4)

3.7.5. Adaylık eğitiminin her bransa uygun hale getirilmesi (3)

3.7.6. Fakültelerde kanunların ders olarak okutulması önerisi (3)

3.7.7. Kurslarda diğer öğretmenleri bilgilendirme fırsatı (1)

## 3.8. ATAMA VE MAAŞLAR

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin atamalar ve maaşlara ilişkin sorunlarla ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

3.8.1. Atamayla ilgili sorunlar yaşanması (3)

3.8.2. Özel eğitimde çalışan personelle ilgili öneriler (1)

3.8.3. Maaşların yetersiz olması (1)

## B. ÖĞRETİM

### 3.9. ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM ORTAMLARINA YERLEŞTİRİLMELERİ

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesiyle ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

3.9.1. Öğrencilerin yaşlarına göre sınıflara yerleştirilmesi (2)

3.9.2. Öğrencilerin performanslarına göre sınıflara yerleştirilmesi (2)

### 3.10. ÖĞRENCİLERİN ÖZELLİKLERİ

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin özellikleriyle ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

3.10.1. Öğrencilerin performans düzeylerinin birbirinden farklı olması (6)

3.10.2. Sınıfta farklı özür gruplarından öğrencilerin olması (4)

3.10.3. Sınıflarındaki öğrencilerin özelliklerinden dolayı zorlananlar (3)

3.10.4. Davranış sorunları olan öğrenciler (3)

- 3.10.5. Kaynaştırmaya giden öğrenciler (1)
- 3.10.6. Cinsellik problemi olan öğrenciler (1)
- 3.10.7. Beceri eksikliği olan öğrenciler (1)

### 3.11. ÖĞRETİLECEK KONULARIN SEÇİMİ

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin öğrencilerine öğretecekleri konuları nasıl seçtikleriyle ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

- 3.11.1. Konu içeriğinin öğrenci performansına göre değiştirilmesi (8)
- 3.11.2. Konuların seçilmesi
  - 3.11.2.1. Konuları MEB programından seçme zorunluluğu (7)
  - 3.11.2.2. Konuların öğrencilerin gözlenmesi yoluyla seçilmesi (7)
  - 3.11.2.3. Konuların gözlem yapıp kaba değerlendirme formu doldurularak seçilmesi (6)
  - 3.11.2.4. Konuların ailelerle görüşülerek seçilmesi (4)
  - 3.11.2.5. Konuların sınıfta öğretmenlerle birlikte seçilmesi (4)
  - 3.11.2.6. Konuların daha önce yapılan planlara bakarak seçilmesi (2)
  - 3.11.2.7. Konuların öğrencilerin gereksinimlerine göre seçilmesi (2)
  - 3.11.2.8. Konuların öğrencilerle daha önce çalışan kişilerden bilgi alınarak seçilmesi (2)
  - 3.11.2.9. Konuların öğrenci performansının kestirimi yoluyla seçilmesi (2)
  - 3.11.2.10. Konuların öğrenci dosyalarının incelenmesiyle seçilmesi (2)
  - 3.11.2.11. Konuların davranışı yaptırarak seçilmesi (1)
  - 3.11.2.12. Atölye derslerindeki konuların atölye öğretmenlerince seçilmesi (1)
  - 3.11.2.13. Konuların özel kurumlardaki eğitimciden bilgi alınarak seçilmesi (1)
  - 3.11.2.14. Kavramlarla ilgili konuların “rasgele” seçilmesi (1)
- 3.11.3. MEB programındaki gereksiz konular (4)
- 3.11.4. Programlara yönelik öneriler (2)
- 3.11.5. “Göstermelik planlardan” yakınma (2)

**3.11.6.** İş eğitimi dersinde konu seçme sorunu olması (2)

**3.11.7.** Planlara yansıtılmayan ekstra konular olması (2)

### **3.12. PERFORMANS DÜZEYİ BELİRLEME**

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin öğrencilerinin performans düzeylerini ne şekilde belirledikleri ile ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

**3.12.1.** Öğretim sürecinde performans düzeyi belirleme sıklığı (6)

**3.12.2.** Kaba değerlendirme formları yoluyla performans düzeyinin belirlenmesi (6)

**3.12.3.** Performans düzeyi belirlemede yaşanan sorunlar

**3.12.3.1.** Yer nedeniyle yaşanan sorunlar (3)

**3.12.3.2.** Zaman nedeniyle yaşanan sorunlar (2)

**3.12.4.** Performans düzeyi belirlemeyen öğretmenler (5)

**3.12.5.** Konuya başlamadan önce sorular yoluyla performans düzeyinin belirlenmesi (4)

**3.12.6.** Davranışı yaptırarak performans düzeyinin belirlenmesi (4)

**3.12.7.** Gözlem yaparak performans düzeyinin belirlenmesi (4)

**3.12.8.** Kavramlarda performans düzeyinin belirlenmesi (4)

**3.12.9.** Sınıfta ders işlerken etkileşim yoluyla performans düzeyinin belirlenmesi (2)

**3.12.10.** Performans düzeyi belirlemenin önemi (2)

**3.12.11.** Ailelerle görüşerek performans düzeyinin belirlenmesi (2)

**3.12.12.** Öğrencinin bir önceki öğretmenine danışarak performans düzeyinin belirlenmesi (1)

**3.12.13.** Öğrencinin önceki defterlerinin incelenmesi yoluyla performans düzeyinin belirlenmesi (1)



### 3.13. AMAÇ BELİRLEME

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin öğrencileri için nasıl amaç belirledikleriyle ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

- 3.13.1. Performans düzeyine göre amaç belirlenmesi (6)
- 3.13.2. Amaçların sadece gruba göre belirlenmesi (4)
- 3.13.3. Aynı amaçların gerçekleşene kadar planlarda yer alması (3)
- 3.13.4. Amaç belirlemede önceliğin davranış sorunlarına verilmesi (3)
- 3.13.5. Üniversitede öğrenilen amaç yazımının MEB'daki sisteme uymaması (3)
- 3.13.6. Gelişim alanlarına göre amaç belirlenmesi (3)
- 3.13.7. Amaçların kendi içinde aşamalandırılarak sıralanması (2)
- 3.13.8. Amaçların "kaba taslak" belirlenmesi (1)
- 3.13.9. Ünitenin süresine göre uzun ve kısa dönemli amaçların belirlenmesi (1)
- 3.13.10. Bir önceki yılın taslak programlarından yararlanarak amaç belirlenmesi (1)

### 3.14. PLAN HAZIRLAMA

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin plan hazırlama süreciyle ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

- 3.14.1. Plan hazırlamada zorlanma (5)
- 3.14.2. Program MEB'dan geç geldiği için planların geç yapılması (3)
- 3.14.3. Planlarla ilgili öneriler (2)
- 3.14.4. BEP hazırlama (2)
- 3.14.5. Özel sınıfta planların oluşturulmasında sorun yaşanması (1)
- 3.14.6. Planların göstermelik olduğu görüşü (1)
- 3.14.7. Planların "Eğitilebilir Müfredat Programı'ndan" seçilerek oluşturulması (1)

### 3.15. ARAÇ HAZIRLAMA

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin sınıfları için araç-gereç hazırlama ve kullanmayla ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

#### 3.15.1. Öğretmenlerin araçlarını kendilerinin hazırlaması

Öğretmenlerin;

3.15.1.1. Farklı kitaplardan ve dergilerden yararlanmaları (5)

3.15.1.2. Türkçe dersi için araç hazırlamaları (3)

3.15.1.3. Kavramlar için araç hazırlamaları (3)

3.15.1.4. Resim çizimleri (3)

3.15.1.5. Ünite köşeleri için araç hazırlamaları (2)

3.15.1.6. Araçlarını karton ve mukavvalardan yapmaları (2)

3.15.1.7. Matematik dersi için çalışma kağıdı hazırlamaları (1)

3.15.1.8. Ölçüt bağımlı teste göre araç hazırlamaları (1)

3.15.1.9. Sınıflarının bölünmesi nedeniyle yeni araç hazırlamaları (1)

3.15.2. Okulda araç-gereç eksiğinin olması (9)

3.15.3. Öğretmenlerin araç hazırlamamaları (6)

3.15.4. Öğretmenlerin araç yapma materyallerini kendilerinin almaları veya okul yönetiminden sağlamaları (4)

3.15.5. Öğretmenlerin araçlarını başkalarına hazırlatmaları (3)

3.15.6. Öğretmenlerin ailelerden araç sağlamaları (3)

3.15.7. Öğretmenlerin öğrenciliklerinde hazırlamış oldukları araçları kullanamamaları (2)

3.15.8. Öğretmenlerin öğrenciliklerinde hazırlamış oldukları araçları kullanmaları (2)

3.15.9. Araç yapmada grup işbirliğinde sorun yaşanması (1)

3.15.10. Öğretmenlerin usta öğretici ve diğer öğretmenlerin araçlarından faydalanmaları (1)

3.15.11. Öğretmenlerin okul vakfi aracılığıyla bazı ders materyallerini sağlamaları (1)

3.15.12. MEB'nin araç-gereç masrafını karşılamaması (1)

3.15.13. Öğretmenlerin okuldaki "uygulama evini" kullanmaları (1)

**3.15.14.** Öğretmenlerin kendi hazırladıkları araçları arkadaşlarıyla paylaşmaları (1)

### **3.16. ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİ BELİRLEME**

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin kullanacakları öğretim yöntemlerini belirlemeyle ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

**3.16.1.** Kavram öğretiminde kullanılan yöntemler

**3.16.1.1.** Kavram öğretiminde açık anlatım (bu, bu değil) yönteminin kullanılması (8)

**3.16.1.2.** Kavram öğretiminde “doğal dilin” kullanılması (2)

**3.16.1.3.** Kavram öğretiminde eşleştirme yapılması ve nesnenin adının söylenmesi (1)

**3.16.1.4.** Kavram öğretiminde çocukların araç olarak kullanılması (1)

**3.16.1.5.** Kavram öğretiminde “etkileşim ünitesinin” kullanılması (1)

**3.16.2.** Beceri öğretiminde kullanılan yöntemler

**3.16.2.1.** Beceri öğretiminde ipuçlarının kullanılması (10)

**3.16.2.2.** Beceri öğretiminin ailelere bırakılması (1)

**3.16.3.** Soru-cevap yönteminin kullanılması (10)

**3.16.4.** Düz anlatım yönteminin kullanılması (6)

**3.16.5.** Canlandırma yönteminin kullanılması (3)

**3.16.6.** Gezi yönteminin kullanılması (1)

**3.16.7.** Soyut konular için öğretim yöntemi bulmada zorlanma (1)

**3.16.8.** Ünitelerde oyunlaştırma yönteminin kullanılması (1)

**3.16.9.** Basamaklandırılmış yöntemin kullanılması (1)

**3.16.10.** Deney yönteminin kullanılması (1)

### **3.17. DERS İŞLEME**

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin ders işlemeyle ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

**3.17.1.** Ünitelerin işlenmesi (11)

- 3.17.2. Türkçe dersinin işlenmesi (6)
- 3.17.3. Kavramların işlenmesi (5)
- 3.17.4. Matematik dersinin işlenmesi (4)
- 3.17.5. Beceri öğretimi için ders işlenmesi (3)
- 3.17.6. Daha iyi bilen öğrencilerle işbirliği yapılması (2)
- 3.17.7. Ders öncesi hazırlıklar (2)
- 3.17.8. Din kültürü dersinin işlenmesi (2)
- 3.17.9. Bildiklerini aktaramama endişesi duyan öğretmenler (2)
- 3.17.10. Derslerin belirlenen amaçlar doğrultusunda işlenmesi (2)
- 3.17.11. Resim dersinin işlenmesi (1)
- 3.17.12. Ders işlerken ara etkinlikler düzenlenmesi (1)
- 3.17.13. Ders süresinin uzun gelmesi (1)
- 3.17.14. Performansın bir alt basamağından başlayarak dersin işlenmesi (1)
- 3.17.15. İşlenen konuların sonunda çeşitli etkinlikler düzenlenmesi (1)

### 3.18. ÖĞRETİMİ DEĞERLENDİRME

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin değerlendirmeye ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

- 3.18.1. Soru sorarak değerlendirme yapılması
  - 3.18.1.1. Dersin sonunda soru sorulması (7)
  - 3.18.1.2. Geriye dönük soru sorulması (3)
  - 3.18.1.3. Dersin başında ve sonunda soru sorulması (1)
  - 3.18.1.4. Aralıklı olarak soru sorulması (1)
  - 3.18.1.5. Bir sonraki dersin başında soru sorulması (1)
  - 3.18.1.6. Dersin başında soru sorulması (1)
  - 3.18.1.7. Ders süresince ve dersin sonunda soru sorulması (1)
  - 3.18.1.8. Ders süresince soru sorulması (1)
- 3.18.2. Ünite sonunda değerlendirme yapılması (5)
- 3.18.3. Yazılı sınav yoluyla değerlendirme yapılması (4)
- 3.18.4. Karne yazımıyla ilgili konular (2)
- 3.18.5. Becerilerin öğretim öncesinde ve sonrasında değerlendirilmesi (2)

- 3.18.6. Öğrencilerin gelişimlerinin deftere kaydedilmesi (2)
- 3.18.7. Yıl sonunda değerlendirme yapılması (2)
- 3.18.8. Resim dersinin değerlendirilmesi (2)
- 3.18.9. Evde öğrencileri hatırlayarak değerlendirme yapılması (1)
- 3.18.10. Hiç değerlendirme kaydı tutulmaması (1)
- 3.18.11. Öğrencilerin defterlerinin izlenmesi (1)
- 3.18.12. Çalışma kağıtları kullanılarak değerlendirme yapılması (1)
- 3.18.13. Değerlendirme sonuçlarının bilgisayara kaydedilmesi (1)
- 3.18.14. Öğretim ve değerlendirme materyalleriyle ilgili öneriler
- 3.18.15. Ölçüt bağımlı test uygulanması (1)

### **3.19. PROGRAM DIŞI ÇALIŞMALAR**

Yapılan görüşmeler sonunda bir öğretmenin program dışı yapılan ek çalışmalarla ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

- 3.19.1. Performansı iyi öğrencilerle program dışı ek çalışmalar yapılması (1)

## **C. DAVRANIŞ YÖNETİMİ**

### **3.20. DAVRANIŞ SORUNLARI**

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları davranış sorunlarıyla ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

- 3.20.1. Sınıf rutinini bozan davranış sorunları
  - 3.20.1.1. Gezinme (8)
  - 3.20.1.2. Yönergeleri yerine getirmeme (inatlaşma) (4)
  - 3.20.1.3. Bir öğrencide çok çeşitli davranış sorunlarının olması (4)
  - 3.20.1.4. Ayağa kalkma (3)
  - 3.20.1.5. Ağlama (2)
  - 3.20.1.6. Kendi eşyalarına zarar verme (2)
  - 3.20.1.7. Derse geç gelme (2)
  - 3.20.1.8. Okuldan kaçma (2)

- 3.20.1.9. Sınıfta eşyaların yerini değiştirme (1)
- 3.20.1.10. Kalemle oynama (1)
- 3.20.1.11. Arkadaşlarını s¼rekli ¼pme (1)
- 3.20.1.12. Sınıfta aynı anda ¼ok ¼eřitli davranış sorunlarının olması (1)
- 3.20.1.13. Sınıfta top oynama (1)
- 3.20.1.14. Masa-sandalye sallayarak kendine zarar verme (1)
- 3.20.1.15. ¼ğretmen geldiğinde ayağa kalkmama (1)
- 3.20.1.16. ¼dev yapmama (1)
- 3.20.1.17. Yavaş yemek yeme (1)
- 3.20.1.18. Derse katılmak istememe (1)
- 3.20.1.19. S¼rekli kapı a¼ıp-kapama (1)
- 3.20.1.20. Elinin tersiyle duvara vurma (1)
- 3.20.1.21. Perde ¼ekme (1)
- 3.20.1.22. Camdan atlama (1)
- 3.20.2. Saldırgan davranışlar
  - 3.20.2.1. Vurma (7)
  - 3.20.2.2. K¼f¼r etme (5)
  - 3.20.2.3. Isırma (3)
  - 3.20.2.4. T¼k¼rme (2)
  - 3.20.2.5. El hareketi yapma (1)
  - 3.20.2.6. ¼ğretmene efelenme (1)
  - 3.20.2.7. ¼ğretmene el kaldırma (1)
  - 3.20.2.8. Sa¼ ¼ekme (1)
- 3.20.3. İletişimle ilgili davranış sorunları
  - 3.20.3.1. Yerli yersiz s¼rekli konuşma (4)
  - 3.20.3.2. Anlamsız sesler ¼ıkarma (3)
  - 3.20.3.3. İzin almadan konuşma (2)
  - 3.20.3.4. Tekrarlı sorular sorma (1)
- 3.20.4. Altını ıslatma (2)
- 3.20.5. Baş sallama (1)
- 3.20.6. “Okulun en sorunlu sınıfı benim sınıfım” diyen ¼ğretmen (1)
- 3.20.7. ¼ğretmene duygusal mektup yazma (1)

- 3.20.8. Teneffüslerde öğretmenler odasına girme (1)
- 3.20.9. Arkadaşlarının eşyalarını çalma (1)
- 3.20.10. Başkasının malını başkasının çantasına koyma (1)
- 3.20.11. Davranış sorunlarını çözmeden öğretim yapamam diyen öğretmen (1)
- 3.20.12. Elini ağzına sokma (1)
- 3.20.13. Burun karıştırma (1)

### 3.21. DAVRANIŞ SORUNLARININ ÇÖZÜMÜ

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin sınıflarında karşılaştıkları davranış sorunlarının çözümüyle ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

- 3.21.1. Sınıf rutinini bozan davranış sorunlarının çözümü
  - 3.21.1.1. Gezinme davranışının çözümü (5)
  - 3.21.1.2. Ayağa kalkma davranışının çözümü (4)
  - 3.21.1.3. Yönergelere uymama (inatlaşma) davranışının çözümü (3)
  - 3.21.1.4. Derse girmeme davranışının çözümü (2)
  - 3.21.1.5. Okuldan kaçma davranışının çözümü (2)
  - 3.21.1.6. Ağlama davranışının çözümü (2)
  - 3.21.1.7. Ödev yapmama davranışının çözümü (1)
  - 3.21.1.8. Defter karalama davranışının çözümü (1)
  - 3.21.1.9. Parmak kaldırmadan konuşma davranışının çözümü (1)
  - 3.21.1.10. Masa sallama davranışının çözümü (1)
  - 3.21.1.11. Yavaş yemek yeme davranışının çözümü (1)
  - 3.21.1.12. Kapı açma-kapama davranışının çözümü (1)
- 3.21.2. Saldırgan davranışların çözümü
  - 3.21.2.1. Küfür etme davranışının çözümü (4)
  - 3.21.2.2. Tükürme davranışının çözümü (3)
  - 3.21.2.3. Vurma davranışının çözümü (2)
  - 3.21.2.4. Elini ısırma davranışının çözümü (1)
  - 3.21.2.5. Saç çekme davranışının çözümü (1)
  - 3.21.2.6. Öğretmene efelenme davranışının çözümü (1)
  - 3.21.2.7. Arkadaşını rahatsız etme davranışının çözümü (1)

- 3.21.2.8. Kavga etme davranışının çözümü (1)
- 3.21.2.9. Kendine/başkalarına zarar verme davranışının çözümü (1)
- 3.21.3. Öğretmenlerin davranış sorunlarının çözümüne genel bakışı (11)
- 3.21.4. Çözilemeyen davranış sorunları (7)
- 3.21.5. İletişimle ilgili davranış sorunlarının çözümü
  - 3.21.5.1. Yerli yersiz konuşma davranışının çözümü (4)
  - 3.21.5.2. Anlamsız sesler çıkarma davranışının çözümü (1)
- 3.21.6. Davranış sorunlarının çözümünde etkili olmayan yöntemler (4)
- 3.21.7. Davranış sorunları karşısında ne yapacağını bilememe (4)
- 3.21.8. Davranış sorunlarının çözümünde alternatifler
  - 3.21.8.1. Öğretmenin kendini uyarıcı hale getirmesi (2)
  - 3.21.8.2. Öğrenciyi başka bir okula gönderme (1)
- 3.21.9. Davranış değiştirme programı hazırlama süreci (2)
- 3.21.10. Dönüştürülebilir sembol pekiştireçlerin (DSP) kullanımı (2)
- 3.21.11. Birinci tür cezayı uygulama örneği (1)
- 3.21.12. Başkasının malını başkasının çantasına koyma davranışının çözümü (1)
- 3.21.13. Kurslar nedeniyle davranış değiştirmede başarının düşmesi (1)
- 3.21.14. Sınıfını devir aldığı öğretmenlerin öğretmenleri bilgilendirmemesi (1)
- 3.21.15. Nöbetçi aile sistemi (1)
- 3.21.16. Elini ağzına sokma davranışının çözümü (1)
- 3.21.17. Öğretmene duygusal mektup yazma davranışının çözümü (1)
- 3.21.18. Üniversiteden yardım almayı planlama (1)

### 3.22. ÖNUYARANLAR OLUŞTURMA

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin uygun davranışlar için önuyaranlar oluşturmayla ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

- 3.22.1. Sınıf kurallarının kazandırılması için önuyaranlar sağlanması
  - 3.22.1.1. Kuralın ve öğrencinin kazanacağı pekiştirecin bildirilmesi yoluyla önuyaranlar oluşturulması (6)
  - 3.22.1.2. Sınıf kurallarının kazandırılması süreci (3)



- 3.22.1.3. Pekiştirecin gösterilmesi ve kuralın hatırlatılması yoluyla önuyaranlar oluşturulması (1)
- 3.22.1.4. Uygun davranan öğrencileri örnek gösterme yoluyla önuyaranlar oluşturulması (1)
- 3.22.1.5. Öğretmenin kural listesinin olmaması (1)
- 3.22.2. Önuyaranların anlamının bilinmemesi (4)
- 3.22.3. Derste ne öğrenileceğini söyleme ve tahtaya yazma yoluyla önuyaranlar oluşturulması (3)
- 3.22.4. Ders araçlarının önuyaran olarak kullanılması (2)
- 3.22.5. Hatırlatıcı kelimeler ya da işaretler kullanarak önuyaranlar oluşturulması (1)
- 3.22.6. Sohbet başlatmak için önuyaranlar sunulması (1)
- 3.22.7. Öğrencilerin özelliklerine göre önuyaranlar sunulması (1)

### **3.23. UYGUN DAVRANIŞLARIN ARTTIRILMASI**

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin uygun davranışların artırılmasıyla ilgili görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

- 3.23.1. Uygun davranışların kazandırılmasında pekiştireçlerin kullanımına genel bakış (7)
- 3.23.2. Sosyal pekiştireçler yoluyla uygun davranışların kazandırılması (7)
- 3.23.3. Etkinlik pekiştireçleri yoluyla uygun davranışların kazandırılması (6)
- 3.23.4. Yiyecek pekiştireçleri yoluyla uygun davranışların kazandırılması (5)
- 3.23.5. Uygun davranan öğrenciyi model gösterme yoluyla uygun davranışların kazandırılması (4)
- 3.23.6. Kazandırılan uygun davranışlar (2)
- 3.23.7. DSP kullanılması yoluyla uygun davranışların kazandırılması (1)
- 3.23.8. Uygun davranış için öğrenciye fırsat sağlanması (1)
- 3.23.9. Birincil pekiştireçlerden ikincil pekiştireçlere geçiş yapılması (1)
- 3.23.10. Öğrencilerin uygun davranış için birbirlerini sözel olarak uyarmaları (1)
- 3.23.11. Öğrencilerin birbirlerinin davranışlarını pekiştirmesi (1)
- 3.23.12. Kazandırılacak uygun davranışların belirlenmesinde izlenen yol (1)

**3.23.13.** Akademik derslerde kazandırılacak davranışların diğer derslerle ilişkilendirilmesi (1)

**3.23.14.** Kazandırılması planlanan davranışlar (1)

**3.23.15.** Öğrenciye ödülü kazanamayacağını anlatılması (1)

### **3.24. PEKİŞTİREÇLER**

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin kullandıkları pekiştireçler ve bunların etkisine ilişkin görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

**3.24.1.** Etkinlik pekiştireci kullananlar (11)

**3.24.2.** Yiyecek pekiştireci kullananlar (7)

**3.24.3.** Sosyal pekiştireç kullananlar (5)

**3.24.4.** Öğretmenin kendisini pekiştireç olarak kullanması (3)

**3.24.5.** Yiyecek pekiştireci kullanmayanlar (3)

**3.24.6.** Öğrencinin özelliğine göre pekiştireç belirlenmesi (2)

**3.24.7.** Yiyecek pekiştireci sağlama sıkıntı yaşanması (1)

**3.24.8.** Nesnel pekiştireç kullananlar (1)

**3.24.9.** Sembol pekiştireç kullananlar (1)

**3.24.10.** Pekiştirecin öğrencinin ailesine sorularak belirlenmesi (1)

**3.24.11.** Bazen sosyal pekiştirecin bile işe yaramadığına inanılması (1)

### **3.25. DAVRANIŞ DEĞİŞİKLİKLERİNİN KALICILIĞI**

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin davranış değişikliklerinin kalıcılığına ilişkin görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

**3.25.1.** Davranışa süreklilik kazandırmayı bilmemek (9)

**3.25.2.** Davranışların kalıcılığı için şu an yaptıklarını yeterli bulmak (8)

**3.25.3.** Davranışa süreklilik kazandıramamak (6)

**3.25.4.** Davranışa süreklilik kazandırılmamasında çevrenin etkisi (3)

**3.25.5.** Pekiştireç tarifelerini kullanırken karmaşa yaşamak (2)

**3.25.6.** Davranışların kalıcılığı için pekiştireç tarifelerini kullanmak (1)

**3.25.7.** Davranışların kalıcılığı için sistemli bir program izlememek (1)

## **D. AİLELER**

### **3.26. AİLELERİN ÖZELLİKLERİ**

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin ailelerin özelliklerine ilişkin görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

- 3.26.1.** Beklenti düzeyi yüksek aileler (8)
- 3.26.2.** İlgisiz aileler (5)
- 3.26.3.** Ekonomik durumu bozuk aileler (4)
- 3.26.4.** Okul disiplinine karışan aileler (2)
- 3.26.5.** Çocuklarının özrünü kabullenmeyen aileler (2)
- 3.26.6.** Çocuklarına becerileri gerçekleştirmeleri için fırsat vermeyen aileler (2)
- 3.26.7.** Ataerkil yapıya sahip aileler (2)
- 3.26.8.** İlgili ve anlayışlı aileler (2)
- 3.26.9.** Çocuğunu okula yerleştirmede sıkıntı yaşayan aileler (1)
- 3.26.10.** Öğretmenin ailelere zorlayıcı tutum uygulayamaması (1)
- 3.26.11.** Öğretmeni dış görünüşüyle değerlendiren aileler (1)
- 3.26.12.** Çocuklarının okulda öğrendikleri uygun olmayan davranışlardan yakınan aileler (1)
- 3.26.13.** Bazı dersleri gereksiz gören aileler (1)
- 3.26.14.** Öğretmeni suçlayan aileler (1)

### **3.27. VELİLERLE İLETİŞİM VE İŞBİRLİĞİ**

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin velilerle iletişim/işbirliğine ilişkin görüşleri şu şekilde gruplanmıştır:

- 3.27.1.** Velilerle görüşme
  - 3.27.1.1.** Veli toplantılarının sıklığı (10)
  - 3.27.1.2.** Velilerle fırsat buldukça görüşme (6)
  - 3.27.1.3.** Velilerin toplantılara gelmemesi (5)
  - 3.27.1.4.** Velilerle telefon yoluyla görüşme (5)
  - 3.27.1.5.** Velilerin okula gelmeleriyle ilgili sorun yaşanmaması (4)

- 3.27.1.6. Velilerle notlar yoluyla görüşme (4)
- 3.27.1.7. Yetiştirme yurdundan gelen öğrencilerin gözetmenleriyle görüşme (2)
- 3.27.1.8. Okul yönetiminin genel toplantılar düzenlemesi (1)
- 3.27.2. Velilere bilgi verme
  - 3.27.2.1. Öğrenci hakkında çeşitli bilgiler verme (5)
  - 3.27.2.2. Öğrencinin gelişim özellikleriyle ilgili bilgi verme (5)
  - 3.27.2.3. Okuldaki çalışmalar hakkında bilgi verme (4)
  - 3.27.2.4. Aile eğitimi seminerleri yoluyla bilgi verme (4)
  - 3.27.2.5. Yıl içinde yapılacak çalışmalar ve uyulacak kurallara ilişkin bilgi verme (3)
  - 3.27.2.6. Evde becerilere fırsat vermeleri konusunda bilgi verme (2)
  - 3.27.2.7. Velileri çalışmalara ortak etme (2)
  - 3.27.2.8. Velilerin beklentilerine yönelik olarak bilgi verme (2)
  - 3.27.2.9. Özel eğitimle ilgili genel bilgiler verme (1)
  - 3.27.2.10. Özbakım becerilerine yönelik bilgi verme (1)
  - 3.27.2.11. Okulun ve öğretmenin görevleri hakkında bilgi verme (1)
- 3.27.3. Velilerden bilgi alma
  - 3.27.3.1. Velilerin okuldan beklentilerine ilişkin bilgi alma (4)
  - 3.27.3.2. Velilerden ve rehber öğretmenden öğrencinin sağlığı hakkında bilgi alma (3)
  - 3.27.3.3. Öğrencinin gelişim özellikleriyle ilgili bilgi alma (3)
  - 3.27.3.4. Ev ödevleriyle ilgili bilgi alma (2)
  - 3.27.3.5. Ev ziyaretleri yoluyla bilgi alma (2)
  - 3.27.3.6. Öğrenciyle ilgili demografik bilgiler alma (1)
- 3.27.4. Davranış sorunlarıyla ilgili olarak velilerle iletişim
  - 3.27.4.1. Davranış sorunlarına yönelik velilere bilgi verme (8)
  - 3.27.4.2. Davranış sorunlarına yönelik velilerden bilgi alma (5)
  - 3.27.4.3. Davranış sorunlarıyla ilgili olarak velilerle ortak çözüm üretme (1)
- 3.27.5. Velilerle yaşanan sorunlar
  - 3.27.5.1. Ev ödevlerini yaptırmada sorunlar yaşanması (4)

**3.27.5.2. Velilerle iletişimde zorlanması (4)**

**3.27.5.3. Velilerin eski ve yeni öğretmenleri karşılaştırması (2)**

**3.27.5.4. Velilerin çocuklarının sağlığı hakkında öğretmeni doğru bilgilendirmemesi (2)**

**3.27.5.5. Velilerin beklentilerini karşılayamama endişesi duyma (1)**

**3.27.5.6. Velinin çocuğunun okulda geçirdiği kazalar için öğretmeni suçlaması (1)**

**3.27.5.7. Öğretmenin ifadelerinin velilere yabancı gelmesi (1)**

### **3.27.6. Bilgi toplama araçları**

**3.27.6.1. Öğretmenin rehber öğretmenle birlikte hazırladığı aile görüşme formları (2)**

**3.27.6.2. Velilerden alınan bilgilerin herhangi bir yazılı kaydının olmaması (2)**

**3.27.6.3. Okulun hazırladığı aile görüşme formları (2)**

**3.27.6.4. Öğretmenlerin hazırladığı aile görüşme formları (1)**

**3.27.6.5. Velilerden sözlü olarak bilgi alınması (1)**

**3.27.6.6. Velilere anket uygulanması (1)**

### **3.27.7. Velilerle yaşanan sorunlara yönelik öğretmenlerin çözümleri**

**3.27.7.1. Özel ders aldirmaları konusunda velilerin desteklenmesi (2)**

**3.27.7.2. Öğretmenin veliler arasında arabuluculuk yapması (1)**

**3.27.7.3. Nöbetçi aile sistemi oluşturulması (1)**

**3.27.7.4. Yardımcı eleman bulunmasında velilerin desteği (1)**

**3.27.7.5. Yönetimin veliler için bekleme odası düzenlemesi (1)**

**3.27.7.6. Öğretmenin velileri seminerlere götürmesi (1)**

**3.27.7.7. Veli okula gelmeyince öğretmenin öğrenciyle konuşması (1)**

## E. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME/ÜNİVERSİTE EĞİTİMİ

### 3.28. Üniversite Eğitime İlişkin Görüş ve Öneriler

Yapılan görüşmeler sonunda öğretmenlerin deneyimlerine bağlı olarak üniversitede almış oldukları eğitime ilişkin görüşleri ve üniversite eğitime ilişkin önerileri şu şekilde gruplanmıştır:

- 3.28.1. Üniversitede öğrendiklerinin MEB sisteminden farklı olması (6)
- 3.28.2. Üniversitede staj uygulamasına “ağırlık” verilmesi ve “erken” başlanması (3)
- 3.28.3. Sistemde karşılaşılabilecek olası tüm durumlara göre öğretmen yetiştirilmesi (2)
- 3.28.4. Kuramsal derslerin daha uygulamaya dönük verilmesi (2)
- 3.28.5. Üniversitede MEB sistemine yönelik yeterince bilgi verilmemesi (1)
- 3.28.6. Programda bölümle ilgili daha çok dersin yer alması (1)
- 3.28.7. Staj uygulamasında sınıf öğretmeni sorunu (1)
- 3.28.8. Öğretmenlerin üniversitede öğrendiklerini yetersiz bulmaları (1)
- 3.28.9. Mezun olunan üniversiteye bağlı olarak yeterliklerin farklı olduğunun düşünülmesi (1)
- 3.28.10. BEP ve sınıf kontrolünün “baraj” dersi olması (1)

## A. ÇEVRE, OKUL VE MESLEKLE İLGİLİ ÖZELLİKLER

### 3.1. YENİ BİR ÇEVREDE BULUNMAK

#### 3.1.1. Yeni Çevrenin Olumlu Yanları

3.1.1.1. **Yeni Durumlardan Hoşnut Olunması:** Öğretmenlerden beşi (Damla, Kerem, Serkan, Yeşim ve Zeynep) yeni çevrelerinde buldukları durumdan hoşnut olduklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin tümü yeni yerler görmenin ve yeni insanlarla tanışmanın kendileri için olumlu olduğunu belirtmiştir. Kerem öğretmen de aynı

çevrede yaşandığında insanın belli bir süre sonra “bıkabildiğini” (st: 50) ve “belli bi değişiklik istediğini” (st: 51), bu amaçla da atama tercihlerini yaparken “daha önce görmemiş olduğu” (st: 53) şehirlere gitmeyi istediğini ifade etmiştir. Kerem öğretmen farklı bir çevreyi tercih etmesinin nedenini de “yeni bir çevreyle tanışmak, yeni kültürleri öğrenmek, yeni yeni insanlar tanımak” (st: 56-57) olarak açıklamıştır.

**3.1.1.2. Barınma Sorununun Kolay Çözülmesi:** Kendisiyle görüşülen öğretmenlerden dördü (Damla, Pınar, Tarık ve Ülkü) barınma sorunlarını kolayca çözdükleri için bu konuda fazla sıkıntı çekmediklerini ifade etmiştir. Pınar öğretmen yerleşim konusunda “şanslı” (st: 107) olduğunu ve bu konuda bir problem yaşamadığını “Geldiğim ilk gün ev filan her şeyi ayarlamıştım. Dayalı döşeli bir ev bulmuştum.” (st: 108-109) sözleriyle ifade etmiştir. Damla öğretmen okul derneğindeki bayanların kendilerine yardımlarını “Çok ilgilendiler. Ev kurmamızda, evin içine araçlar bulmada yardım sağladılar.” (st: 96-97) sözleriyle ifade etmiştir. Tarık öğretmen ise ikinci dönem başladıktan sonra “lojmanın boşaldığını” (st: 120) ve “okuldan bir başka öğretmenle birlikte başvuruda bulduklarını” (st: 120-121), lojmana taşındıktan sonra “ev kirasından kurtulduklarını” (st: 140) söylemiştir.

**3.1.1.3. Büyük Şehrin Avantajları:** Öğretmenlerden üçü (Aylin, Tarık ve Volkan) büyük şehirde yaşamaya alışkın olduklarını ve büyük şehirde yaşamamanın birçok olanağı da beraberinde getirdiğini ifade etmiştir. Aylin öğretmen büyük şehre alışkın olmasını “Üniversite olarak büyük şehirden mezun oldum. Kendim büyük şehirde doğdum, büyüdüm. Benim büyüdüğüm ve okuduğum şehre göre Bursa da çok küçük sayılmaz, büyük şehir. O yüzden büyük şehre alışkın olduğum için çok zorluk çekmedim.” (st: 67-70) sözleriyle belirtmiştir. Volkan öğretmen büyük şehirde çalışmayı “herkese nasip olmayacak bir şey” (st: 141) ve “büyük bir şans” (st: 146) olarak nitelerken, büyük şehrin avantajlarını ise, “özel çalışma imkanları” (st: 57-58), şehirdeki üniversitelerde eğitimini sürdürerek “kendini geliştirme”nin (st:61) mümkün olması, “aranan her şeyi her zaman bulabilme” (st: 65) ve “çevre koşullarının iyi olması” (st: 67) olarak sıralamıştır.

**3.1.1.4. Yeni Çevrenin Kişi İçin Yeni Ortam Olmaması:** İki öğretmen (Banu ve Mehmet) buldukları ilin kendileri için yeni bir ortam olmadığını söylemiştir. Mehmet öğretmen lise hayatı da Ankara’da geçtiği için “yabancılık çekmediğini” (st: 67) ve Ankara’nın kendisi için “yeni bir ortam” (st: 67) olmadığını ifade etmiştir. Banu öğretmen ise, ailesiyle birlikte olmasının “güzel ve rahat” (st: 57) olduğunu ve “kurulu düzenin devam etmesinin” (st: 58) rahatlatıcı olduğunu söylemiştir.

**3.1.1.5. Kişinin Öğretmenlik Sayesinde Yeni Statü Kazanması:** İki öğretmen (Engin ve Ülkü) öğretmenlik sayesinde yeni bir statü kazandıklarını ve çevresel bir sıkıntı yaşamadıklarını ifade etmiştir. Engin öğretmen öğretmenliğin getirilerini “yeni bir statü” (st: 52), “kendi parasını kazanma” (st: 56-57) ve bunun sonucu olarak da “kirasını kendisinin ödemesi, giysilerini kendisinin alması” (st: 66) olarak belirtmiştir. Bunun da “öğretmenliğin artı bir yönü” (st: 60-61) olduğunu ifade etmiştir.

**3.1.1.6. Akraba/Arkadaş Çevresinin Olması:** İki öğretmen (Aylin ve Ülkü) gittikleri şehirde akrabalarının olmasının ve kendi bölümlerinden arkadaşlarını bulmalarının yeni çevreye alışmalarını kolaylaştırdığını söylemiştir. Örneğin, Aylin öğretmen çalıştığı ilde “eş, dost, akraba” (st: 61) çevresinin olması ve çalıştığı okulda da “aynı bölümden ve okuldan mezun olan arkadaşlarının” (st: 63-64) bulunması nedeniyle “yabancılık çekmediğini” (st: 65) ifade etmiştir.

**3.1.1.7. Yeni İnsanlarla Sıcak İlişkiler Kurulması:** Bir öğretmen (Damla) gittiği ilde yeni tanıştığı insanlarla sıcak ilişkiler kurduğunu söylemiştir. Damla öğretmen çalıştığı okuldaki dernek üyelerinin kendilerine adeta “anne-baba” (st: 104) olduğunu, evlerini kurarken “eşya bulduklarını” (st: 104), İstanbul’u bilmedikleri için “kendi arabalarıyla İstanbul’u gezdirdiklerini” (st: 102-103) söylemiştir. Damla öğretmen dernek üyelerinin “sıcak davranışları” (st: 110) sayesinde “ortama çabuk uyum sağladığını” (st: 110-111), “okulunu çok sevdiğini ve severek çalıştığını” (st: 52) ve “mutlu” (st: 56) olduğunu belirtmiştir.

**3.1.1.8. Ulaşım Sorununun Yaşanmaması:** Bir öğretmen (Pınar) büyük şehirde yaşamasına rağmen okula gidip gelirken ulaşım sorunu olmadığını söylemiştir. Pınar



öğretmen işine “yürüyerek gidebildiğini ve 10 dakika sürdüğünü” (st: 100) söylerken “şanslı” (104) olduğunu ve İstanbul’dan “memnun” (st: 113) olduğunu ifade etmiştir.

**3.1.1.9. Çevre Değiştirmeye Alışkın Olunması:** Bir öğretmen (Ülkü) çevre değiştirmeye alışkın olmasını “Daha önce de çevre değişikliği yaşadığım için pek bi problem yaşamadım.” (st: 52-53) sözleriyle ifade etmiştir.

### 3.1.2. Yeni Çevrenin Olumsuz Yanları

**3.1.2.1. Barınma Sorunu Yaşanması:** Öğretmenlerden altısı (Cengiz, Haluk, İrem, Kerem, Serkan ve Yeşim) gittikleri şehirlerde çeşitli barınma sorunları yaşadıklarını söylemiştir. Öğretmenlerin tümü gittikleri şehirlerde öncelikle ev arama ve ev bulduktan sonra da eşya temin etmeyle uğraştıklarını ve bu işin zaman alıcı olduğunu dile getirmiştir.

Haluk öğretmen en baştaki sorunun “yerleşim” (st: 151) sorunu olduğunu, küçük bir şehirden geldiği için “tanıdığı çevresi” (st: 111) olmadığını, “bir ay” (st: 112) süreyle “bir arkadaşının evinde” (st: 111) kaldığını ve İstanbul’da “bekar olduğu için kiralık ev bulmakta büyük zorluk” (st: 131-132) çektiğini ifade etmiştir. Cengiz öğretmen çalıştığı şehir “deprem bölgesi” (st: 73) olduğu için ilk geldiğinde “ev problemiyle” (st: 77) karşılaştığını söylemiştir. Yeşim öğretmen başlangıçta “okula ulaşımı kolay olan bir ev” (st: 81) aradığını ama “bulamadığını” (st: 83), okulun bulunduğu “küçük mahalle köşelerinde bir ev tutmak istemediği” (st: 84-85) için de “özel bir öğrenci yurdunda” (st: 85-86) kaldığını ifade etmiştir.

**3.1.2.2. Ulaşım Sorunu Yaşanması:** Beş öğretmen (Haluk, Mehmet, Pınar, Volkan ve Zeynep) çalıştıkları şehirde ulaşım sorunu yaşadıklarını söylemiştir. Öğretmenlerin tümü özellikle büyük şehirlerde ulaşımın büyük bir sorun olduğunu, bu sorunun kendileri için para ve zaman kaybına ve yorgunluğa neden olduğunu belirtmiştir.

Mehmet öğretmen “okula yakın oturamadığından” (st: 93) dolayı “zorluk” (st: 94) yaşadığını, günde “iki gidiş-iki geliş dört otobüs” (st: 98-99) değiştirdiğini ve günde “bir saatinin yolda geçtiğini” (st: 99), bunun da “maddi” (st: 107) yönden “sıkıntı” (st:

115) verdiğini söylemiştir. İstanbul'da çalışan Volkan öğretmen Şubat ayına kadar işe “karşıdan gidip geldiğini” (st: 91) ve “günlük üç araba değiştirdiğini” (st: 91-92) söylemiştir. Volkan öğretmen işine karşıdan gidip gelirken “çok yorulduğunu” (st: 96-97), “bazen kendini derse bile veremediğini” (st: 97), eve gidince de hemen “uyduğunu” (st: 98) ve “kendine vakit ayıramadığını” (st: 99-100) ifade etmiştir.

**3.1.2.3. Yeni Çevrede Sosyal Etkinliklerin Sınırlı Olması Ve Kişinin Kendisini Yalnız Hissetmesi:** Öğretmenlerden dördü (Cengiz, Haluk, Serkan ve Volkan) gittikleri çevrenin kendileri için yeni olduğunu, kimseyi tanımadıklarını ve kendilerini yalnız hissettiklerini ifade etmiştir. Cengiz öğretmen çalıştığı şehirde “hiçbir sosyal etkinliğin olmadığını” (st: 181) söylerken, bunun “insanın içine kapanmasına sebebiyet verdiğini” (st: 190-191), çalıştığı şehirde “işten eve, evden işe” (st: 191) bir hayatı olduğunu, aradıklarını bulamadığı için de “hayal kırıklığı” (st: 197) yaşadığını ifade etmiştir. Volkan öğretmen çalıştığı şehirde şu an “fazla bir arkadaş grubunun olmadığını” (st: 78), okuldakilerle “sadece okulda görüştiklerini” (st: 78-79); ev arkadaşlarıyla da “diyaloğunun” (st: 83) olduğunu ama onlar hem okuyup hem çalıştıkları için “çok şey paylaşamadıklarını” (st: 86), o zaman da “tek kaldığını” (st: 87) ve “yalnızlık” (st: 87) hissettiğini ifade etmiştir. Haluk öğretmen “yalnızlığın” (st: 162) insanın “moral düzeyini sıfıra indiren bi şey” (st: 165-166) olduğunu, bunun da “verimliliği azaltan bir etken” (st: 166) olarak karşısına çıktığını söylemiştir.

**3.1.2.4. İstanbul'dan Kaynaklanan Sorunlar:** Dört öğretmen (Gökhan, Haluk, Tarık ve Zeynep) İstanbul'da yaşamaktan kaynaklanan çeşitli zorluklar yaşadıklarını söylemiştir. Tarık öğretmen İstanbul'da “geçim şartlarının çok zor” (st: 76) olduğunu, “maddi yönden olumsuzluk yaşadığını” (st: 76-77), “zorlandığını” (st: 98) ve “çok kötü sıkıldığını” (st: 115) ifade etmiştir. Tarık öğretmen kendi memleketinde “ilişkilerin çok samimi” (st: 82-83) olduğunu, insanların “kazık atma niyetiyle” (st: 83) birbirine yaklaşmadığını ama İstanbul'da ard arda “darbe” (st: 84) yediğini söylemiştir. Haluk öğretmen de küçük şehirlerdeki insanlarla büyük şehirlerdeki insanlar arasında “kişisel yönden farklar” (st: 155) olmasını “Büyük şehirlerde insanların birbirine güveni az ama küçük şehirlerde güven vardır.” (st: 156-157) sözleriyle dile getirmiştir. Gökhan öğretmen hem kişilik hem de insanların kültürel yapılarıyla ilgili olarak İstanbul'dan

“umduğunu bulamadığını” (st: 93), “şehrin hala kendisini etkilediğini” (st: 102) ve okulundan çok memnun olmasına rağmen “en kısa sürede” (st: 121) “İstanbul’u terk etmeyi” (st: 104) düşündüğünü söylemiştir.

**3.1.2.5. Yeni Şehre Uyum Sağlamada Ve Şehirdeki İnsanlarla İletişimde Sorunlar Yaşanması:** Öğretmenlerden üçü (Cengiz, Damla ve Haluk,) yeni gittikleri şehirde insanlarla iletişim kurarken çeşitli sorunlar yaşadıklarını söylemiştir. Cengiz öğretmen çalıştığı şehirde “birçok milletin olduğunu” (st: 79), “farklı iletişimler” (st: 79-80), “farklı kültürler” (st: 80) olduğunu görünce, o insanlara “adaptasyonda zorluk çektiğini” (st: 80-81) ifade etmiştir. Damla öğretmen okulda yeni tanıştığı öğretmen arkadaşlardan bazılarıyla aynı zamanda ev arkadaşı olduğunu, bazen istenmese de “evdeki sorunların okula, okuldaki sorunların eve” (st: 164-165) yansıyabildiğini söylemiştir. Damla öğretmen bunun “ilk başlarda” (st: 180) sorun olduğunu ama “birbirini tanıdıktan sonra” (st: 180) bu sorunların “atlatıldığını” (st: 181) ifade etmiştir.

**3.1.2.6. Meslek Sahibi Olmanın Getirdiği Sorumluluklar:** Bir öğretmen (Mehmet) meslek hayatına atılmanın yaşamına bazı farklılıklar getirdiğini söylemiştir. Mehmet öğretmen insanın meslek hayatına atılınca “daha düzenli yaşamak” (st: 79) durumunda olduğunu, “giyimine, kuşamına, hareketlerine, davranışlarına dikkat etmesi gerektiğini” (st: 81), “her gün tıraş olmak” (st: 83-84) ve “kıravat takmak” (st: 85) zorunda olduğunu ifade etmiştir. Mehmet öğretmen başlangıçta bu saydıklarının “ilk zorluk çektiği, alışmadığı konular” (st: 85-86) olduğunu da söylemiştir.

## 3.2. ÖĞRETMENİN İŞİNE BAKIŞI

### 3.2.1. Başarılı Öğretmen Olduğunu Düşünme

Üç öğretmen (Cengiz, Ülkü ve Volkan) kendilerini başarılı bulduklarını söylemiştir. Cengiz öğretmen öğrencilerinde “gözle görülür” (st: 1075) bir “değişme” (st: 1075) olduğunu, bu değişimi hem “okul idaresinin” (st: 1075), hem “öğretmenlerin” (st: 1076), hem de “kendisinin” (st: 1076) gördüğünü, bunun “kendisini değerlendirmeyi” (st: 1076-1077) de sağladığını ifade etmiştir. Ülkü öğretmen velilerinin çalışmalarından “memnun” (st: 657) olduğunu söylerken, yaptığı şeyleri

“düşünmeden yapmadığımı” (st: 107-108) ve yaptığı her şeyi “fazlasıyla savunabileceğini” (st: 108) ifade etmiştir.

### 3.2.2. Öğretimle İlgili Sorumluluklara Duyarlı Olma

Öğretmenlerden ikisi (Cengiz ve Gökhan) özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin öğretimle ilgili sorumluluklarda duyarlı olmasının önemini vurgulamıştır. Gökhan öğretmen alanıyla ilgili olarak “Öğrenemeyen çocuk yoktur, öğretemeyen öğretmen ve sistem vardır.” (st: 820-821) ilkesini benimsediğini, öğrencilerinin davranış problemlerini çözemediğinde sorunu kendisinde aradığını “Benden kaynaklı yapıyo, ben halledemiyorum demek ki. Onun için hiçbir zaman o çocuğa kabahat bulmuyorum, ben yapamıyorum.” (st: 822-824) sözleriyle ifade etmiştir. Gökhan öğretmen kendilerinden istenen bireysel eğitim planlarını yapmaktaki amacını ise, “Benim sınıfım düzenli olursa, ben çok rahat olurum. Tenefüslerime rahat şekilde çayımı içerim, sigaramı içerim. Benim sınıfım sorunlu olursa, ben bu işi halledemem.” (st: 255-258) sözleriyle belirtmiştir.

### 3.2.3. Maaşlarını Hak Edip Etmeme Konusunda Kendisini Sorgulama

İki öğretmen (Gökhan ve Zeynep) maaşlarını hak edip etmedikleri konusunda kendilerini sorguladıklarını söylemiştir. Gökhan öğretmen maaşını hak edip etmediği konusundaki düşüncelerini “Ben gerçekleri yapım. Başarı sağlayıp evime gittiğim zaman huzurlu olım. En azından maaş kartımı bankamatiğe soktuğum zaman ben o parayı rahatlıkla alabilmeliyim. Hak ettiğimi hissetmeliyim, hak etmeliyim yani o parayı. Çünkü bi emek vermişim, emeğimin karşılığında bi para öngörölmüş bana. Onu hak ettiğimi düşünüm.” (st: 1128-1132) sözleriyle dile getirmiştir.

### 3.2.4. “Sistemin Öğretmeni Olmaya Adayız” Görüşünde Olma

İki öğretmen (Tarık ve Zeynep) “sistemin öğretmeni olmaya aday” olduklarını söylemiştir. Zeynep öğretmen “ilk yılında” (st: 1089) öğretmenlikten “bezdiğini” (st: 1089) söylerken, duygularını “Sistemin öğretmeni olmaya adayız ve heralde bir beş yıl

sonra veya 10 yıl sonra olacak mecburen. Onlara itiyolar bizi ve ister istemez giricez yani. Acı durum ama gerçek.” (st: 1111-1114) sözleriyle dile getirmiştir.

### 3.2.5. Bilgili ve Donanımlı Olmaya Önem Verme

Bir öğretmen (Haluk) öğretmenin alanıyla ilgili olarak bilgili ve donanımlı olmasının önemini vurgulamıştır. Haluk öğretmen “zihin engellilerde” (st: 188) birinci sınıf öğretmenliğinin “çok zor” (st: 188) olduğunu, özellikle okuma-yazma eğitiminin çok “özveri” (st: 193) isteyen ve “bilgi” (st: 193) gerektiren bir alan olduğunu, bu süreçte bir aşamanın “eksik” (st: 197) yapılmasının öğrencinin “öğrenememesine” (st: 199) ve geçmişte yapılan şeylerin “yok olmasına” (st: 200-201) neden olduğunu belirtmiştir. Haluk öğretmen her ne kadar öğretmen olsalar da “acemi” (st: 420) olduklarını, öğretmenliğin okulda “yaşayarak öğrenilmemesi” (st: 422) gerektiğini belirtirken, öğrencilerin “kobay” (st: 422) gibi kullanılmamasını ve öğretmenin acemiliğini “çekmemeleri” (st: 425) gerektiğini söylemiştir. Haluk öğretmen bu yüzden de öğretmenin “donanımlı” (st: 429) olarak sınıfa girmesinin önemli olduğunu vurgulamıştır.

### 3.2.6. Dönüt Almadığını Düşünme

Bir öğretmen (Zeynep) kendisinin de “eksiklerinin” (st: 1061) olduğunu, “ilk yılı” (st: 1063) olduğu için bazı şeylere “alışkın olmadığını” (st: 1062) ve “nasıl davranması” (st: 1063) gerektiğini çok iyi “bilmediğini” (st: 1064) söylemiştir. Zeynep öğretmen tüm bu olumsuzluklara rağmen, çevresindekilere “ulaşmaya” (st: 1064) çalıştığı halde “müdürle, ailelerle ya da diğer öğretmen arkadaşlarıyla” (st: 1065) bazı “problemler” (st: 1066) yaşadığını, maaşın kendisini “pekiştirmedeğini” (st: 931), insanların kendisinden bir şey “beklemediğini” (st: 932) belirtmiştir. Zeynep öğretmen belli bir dönem sonra “Acaba ben yanlış mı yapıyorum? Yanlış işte miyim?” (st: 930) diyerek kendisinden “şüphe duymaya” (st: 929) başladığını ve tüm bunlardan “şikayetçi” (st: 933) olduğunu ifade etmiştir.

### 3.2.7. Öğretmenlik Mesleğinin Statüsüyle İlgili Sorunlar Yaşama

Bir öğretmen (Zeynep) bundan “10 yıl önce” (st: 1094) öğretmenlik mesleğine “saygı” (st: 1094) varken, “şu an” (st: 1095) bunun neredeyse “minimumuna indiğini” (st: 1095) söylemiştir. Zeynep öğretmen “zengin” (st: 1097) kesimin öğretmeni “küçümsediğini” (st: 1097), “fakir” (st: 1097) kesimin öğretmene “ulaşamadığını” (st: 1097), “arada” (st: 1098) olanın öğretmen olduğunu belirtmiştir. Zeynep öğretmen mesleğinin “saygın” (st: 1099) mı, yoksa “uyduruktan” (st: 1100) bir meslek mi olduğunu düşünmeye başladığını, çevreden “ne iş” (st: 1107) yapıyorsunuz ki “maaşınızı beğenmiyorsunuz” (st: 1107-1108) gibi tepkiler aldığını, insanların bu konuda “bilinçlendirilmesi” (st: 1109) gerektiğini düşündüğünü söylemiştir.

### 3.2.8. Okuldaki Sınıf Dışı Sorumluluklara Duyarlı Olma

Bir öğretmen (Volkan) özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin okuldaki sınıf dışı sorumluluklarda duyarlı olmasının önemine işaret etmiştir. Volkan öğretmen nöbette, yemekhanede öğrencilerini hiçbir zaman “yalnız bırakmamayı” (st: 225) hedeflediğini ve alınan kararların “kesin” (st: 226) uygulanması gerektiğini söylemiştir. Volkan öğretmen ayrıca öğretmenlerin işlerine “duyarlı” (st: 1848) olmaları ve mesleklerini “takmaları” (st: 1850) gerektiğini, bunu yapmadıklarında başlarına “iş” (st: 1851) açılacağını, öğrencinin “burnu bile kanasa” (st: 1851) bundan öğretmenin “sorumlu” (st: 1851) olduğunu ifade etmiştir.

### 3.2.9. İleride Yönetici Olmak İsteme

Bir öğretmen (Volkan) ileride mesleğinde yönetici olarak çalışmayı istediğini söylemiştir. Volkan öğretmen “öğretmen olarak kalmayı düşünmediğini” (st: 147) yapabildiği ölçüde “büyük şehrin nimetlerini yemek” (st: 148-149) istediğini ve “yükselebildiği kadar gideceğini” (st: 149) ifade etmiştir. Volkan öğretmen şu an çalıştığı okulun “müdür yardımcısı ihtiyacı” (st: 2076) olduğunu ama “askerlik sorunu” (st: 2076) nedeniyle bu görevi “kabul etmediğini” (st: 2078-2079) belirtmiştir.

### 3.2.10. Diğer Öğretmenlerin Öğrencilere Yönelik Davranışlarıyla İlgili Düşünceler

Bir öğretmen (Ülkü) okuldaki diğer öğretmenlerin kendi öğrencilerine karşı olumsuz şekilde davranmalarından hoşlanmadığını söylemiştir. Ülkü öğretmen öğrencilerini fazlasıyla “özümsediğini” (st: 455) ve kendisinden başkasının öğrencilerine aşırı bir şekilde “ceza” (st: 456) uygulamasından “hoşlanmadığını” (st: 457) ifade etmiştir. Ülkü öğretmen diğer öğretmenlerin ceza uygulamasını “davranışı giderici” (st: 457) olarak değil, “senin ne işin var burda” (st: 458) gibisinden yaptıklarını düşündüğünü söylemiştir.

### 3.2.11. Kendini Geliştirip “Topluma Yararlı Olmak” İsteme

Bir öğretmen (Volkan) “gelişmek benim açımdan önemli” (st: 156) sözleriyle yeni şeyler öğrenmeye verdiği önemi belirtirken, hedefinin “topluma yararlı olacak şeyleri yapmak” (st: 158-159) olduğunu, bunun için de büyük şehrin kendisi için bir “avantaj” (st: 168) olduğunu dile getirmiştir.

### 3.2.12. İşini Severek Yapma

Bir öğretmen (Cengiz) işini “severek” (st: 456) yaptığını, öğretmenlikten “zevk” (st: 446) aldığını ancak, bunun “ne kadar süreceğini” (st: 447) bilmediğini, rehber hocasının bir gün sonunda “pes edeceğini” (st: 455) söylediğini ifade etmiştir.

### 3.2.13. Öğretmenin Evinin İşine Yakın Olması Gereğiyle İlgili Görüş

Bir öğretmen (Haluk) öğretmenin evinin işine yakın olmasının önemini “Bi öğretmenin evi işine yakın olmalıdır.” (st: 125) sözleriyle belirtirken, bu sağlanmadığı zaman öğretmenin istese de “faydalı” (st: 127) olamayacağını söylemiştir.

### 3.2.14. Öğretmenliğin “Zevkli” Bir Meslek Olduğuyla İlgili Görüş

Bir öğretmen (Cengiz) öğretmenliğin zevkli bir meslek olduğunu söylemiştir. Cengiz öğretmen mesleğinden duyduğu memnuniyeti “Öğretmenlik zevkli bir meslek yani. Yeter ki siz uğraşın.” (st: 2116-2117) sözleriyle dile getirmiştir.

### 3.3. OKULUN ÖZELLİKLERİ

#### 3.3.1. Sınıftaki Öğretmen Sayısıyla İlgili Öneriler

Üç öğretmen (Engin, Ülkü ve Volkan) sınıflardaki öğretmen sayısı ile ilgili bazı önerilerde bulunmuştur. Öğretmenlerin tümü bireysel eğitim verebilmek için sınıfa çift öğretmen olarak girmenin önemli olduğunu söylemiştir. Engin öğretmen sınıfta “iki öğretmen” (st: 1774) olmasının ve bir öğretmen “performans alırken ya da bireysel eğitim” (st: 1775) verirken, diğerinin “sınıfta” (st: 1776) kalmasının “iyi” (st: 1774) olacağını ifade etmiştir. Engin öğretmen tek öğretmen olarak çalışmanın kendisini “zorladığını” (st: 1825), insanın “gözünün arkada kaldığını” (st: 1833) ve o an yapacak bir şey “bulamamanın” (st: 1834) insanı “bunalıma ittiğini” (st: 1834) söylemiştir.

#### 3.3.2. Sınıfların Kalabalık Olması Ve Seviye Sorunu

İki öğretmen (Cengiz ve Engin) sınıfların kalabalık ve farklı seviyelerden öğrencilerin olduğunu söylemiştir. Engin öğretmen sınıfında “14 öğrencisinin” (st: 117) olduğunu oysa, sınıfında sadece “altı sıra” (st: 1745) olduğunu ve sınıfta “oturmaya” (st: 1745) ya da “sıra koymaya” (st: 1761-1762) yer “olmadığını” (st: 1762) söylemiştir. Engin öğretmen yönetmeliğe göre eğitilebilir düzeyde sınıf mevcudunun üst sınırının “10 öğrenci” (st: 1738), normalin ise “6 ile 8 öğrenci” (st: 1738-1739) arasında olduğunu dile getirmiştir. Cengiz öğretmen “ilk beş ay” (st: 923) sınıfının “16 kişi” (st: 925) olduğunu, “ikinci dönem” (st: 925-926) sınıfının “bölündüğünü” (st: 927), bu kalabalıkta hesapladığında her öğrenciye “iki-iki buçuk saniye” (st: 916) düştüğünü, öğrencilerin “hepsine” (st: 915) ulaşmanın “zor” (st: 915) olduğunu söylemiştir.

#### 3.3.3. Okulun Fiziksel Koşullarının Uygun Olmaması

İki öğretmen (Engin ve Volkan) çalıştıkları okulların fiziki koşullarının hem öğrencileri hem de kendileri için çok uygun olmadığını söylemiştir. Engin öğretmen okullarındaki sınıflarının “minik” (st: 214) öğretmen odasının ise “karanlık” (st: 214) olduğunu belirtmiştir. Volkan öğretmen okullarında “oyun odası” (st: 1021) olmadığı için öğrencileri 20 dakikalık teneffüste “mecburen” (st: 1022) bahçeye çıkardıklarını



ancak, bahçenin “çok geniş” (st: 1023) ve zemininin “beton” (st: 1023) olduğunu, bahçeye çıkan merdivenlerin de çok “uygun olmadığını” (st: 1024) dile getirmiştir.

### 3.3.4. Okulun Öğretim Kadrosu

Öğretmenlerden ikisi (Kerem ve Ülkü) okullarındaki öğretmen kadrosu hakkında bilgi vermiştir. Kerem öğretmen okullarında “müdür dahil beş özel eğitimci” (st: 107) olduğunu, yeni atanan EÖP mezunlarının da “özel eğitimci olarak atanmasıyla” (st: 112) birlikte özel eğitimci sayısının “dokuz” (st: 113) olduğunu, geri kalanların da “sınıf öğretmeni” (st: 119) olduğunu söylemiştir.

### 3.3.5. MEB İle İlgili Yakınmalar

Bir öğretmen (Zeynep) MEB ile ilgili birtakım yakınmaları olduğunu söylemiştir. Zeynep öğretmen “ortam” (st: 945) konusunda “çok şikayetçi” (st: 945) olduğunu, Milli Eğitim’in sadece “okulu yapıp sıraları yığdığını” (st: 946), okullarda “materyallerin” (st: 947), “pekiştireçlerin” (st: 956) “çok eksik” (st: 947) olduğunu belirtmiştir. Zeynep öğretmen okullarda öğretmenin “bireysel” (st: 948) çalışabileceği bir yer “olması gerektiğini” (st: 948), öğrencilere yatak düzeltme, bulaşık yıkama gibi günlük yaşam becerilerini öğretebilecekleri bir “ev ortamı” (st: 960) “olması gerektiğini” (st: 960), iş eğitimi sınıfında öğrencilerin sadece “boncuk dizdiğini” (st: 969) ve sadece boncuk dizmeyle bir yere varılamayacağını, ayrıca bunları “dinleyen, ilgilenen” (st: 970-971) “kimse olmadığını” (st: 971) ifade etmiştir.

### 3.3.6. Sınıfın Donanımlı Olması

Bir öğretmen (Ülkü) sınıfının fiziki düzenlemesinin “ailelerinin çabalarıyla” (st: 557) diğer özel sınıflardan oldukça “farklı” (st: 557) ve standart bir anaokulu sınıfından daha “üst düzeyde” (st: 559) olduğunu söylemiştir. Ülkü öğretmen sınıfının “havadar” (st: 580), yerlerinin bir bölümünün “halifleksle” (st: 583) bir bölümünün ise “mineflo” (st: 582) kaplı olduğunu, öğrenci, öğretmen ve araç-gereç dolaplarının “ayrı” (st: 580-581) olduğunu, sınıfının bir köşesinde “yer minderleri” (st: 582) ve “koltuk takımı” (st:

583) olduğunu, sınıfında “tahta, abaküs, video, VCD, televizyon, müzik seti” (st: 583-584) gibi elektronik araçlar bulunduğunu söylemiştir.

### 3.3.7. OÇEM’lerin (Otistik Çocuklar Eğitim Merkezi) Özellikleri

Bir öğretmen (Pınar) çalıştığı otistik çocuklar eğitim merkezinin (OÇEM) özelliği hakkında bilgi vermiştir. Pınar öğretmen çalıştığı bağımlı OÇEM sınıfının “ilköğretime bağlı” (st: 297) ve “özel alt sınıf tarzında” (st: 297) olduğunu söylemiştir. Pınar öğretmen okula “kayıt-kabul, karne” (st: 310) gibi işlemlerde ilköğretimde uygulanan kuralların kendi sınıflarına da “uygulandığını” (st: 311) ancak, programlarını hazırlarken “otistik çocuklar programından” (st: 318) yararlandıklarını belirtmiştir.

## 3.4. OKUL YÖNETİMİNİN VE DENETİMİNİN ÖZELLİKLERİ

### 3.4.1. Okul Yönetimiyle Sorun Yaşamayanlar

13 öğretmen (Aylin, Banu, Cengiz, Damla, Engin, Gökhan, Haluk, İrem, Kerem, Pınar, Serkan, Yeşim ve Zeynep) okul yönetiminin olanaklar ölçüsünde kendilerine yardımcı olmaya çalıştığını, bazen sorunlar yaşansa bile bunların aşıldığını, şu an herhangi bir sorun yaşanmadığını söylemiştir.

Aylin öğretmen herhangi bir “problemi” (st: 189) ya da kendisini “rahatsız eden bir durum” (st: 190) olduğunda bunu okul yönetimine açıkça “ifade edebildiğini” (st: 190), okul yönetiminin de kendilerine “yardımcı” (st: 191) olmaya çalıştığını söylerken, okul yönetimiyle herhangi bir sorun “yaşamadığını” (st: 184) ifade etmiştir. Aylin öğretmen sorun yaşanmamasında okul yöneticilerinden birisinin “özel eğitim kökenli” (st: 185-186) olmasının payı olabileceğini de söylemiştir. İrem öğretmen de okulda bir “otorite” (st: 105) olduğunu ancak, bunun “baskı” (st: 106) altında tutan bir otorite “olmadığını” (st: 106), ihtiyaçlarını, şikayetlerini “rahatlıkla” (st: 107) yönetime söyleyebildiklerini dile getirmiştir. Kerem öğretmen başlangıçta okul yönetimiyle arasında bazı sorunlar yaşandığını ancak, şimdi ilişkilerinin ilk zamanlara göre “daha iyi” (st: 152) olduğunu, “çok büyük” (st: 151) problemler “yaşamadıklarını” (st: 152) söylemiştir. Gökhan öğretmen bir öğretmenin amiriyle konuşurken “jargonu güzel seçmesinin önemli” (st: 493) olduğunu, “anlatmasını bildikten” (st: 495) sonra herkesin

öğretmeni “dinleyeceğini” (st: 495), iletişim “iyi” (st: 494) gelişirse “sorun” (st: 494) olmayacağını ancak, öğretmenin amiriyle iyi “anlaşamadığında” (st: 492) her şeyin “kötü” (st: 492) olacağını vurgulamıştır.

### 3.4.2. Okul Yönetimiyle Sorun Yaşayanlar

12 öğretmen okul yönetimiyle yaşanan sorunlar konusunda görüş bildirmiştir.

**3.4.2.1. Okul Yönetiminden Bilgi Akışında Sorun Yaşanması:** Dört öğretmen (Banu, Cengiz, Volkan ve Yeşim) okul yönetiminden öğretmenlere bilgi akışında sorun yaşandığını ve bazı şeylerden haberdar edilmediklerini ya da geç öğrendiklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin tümü başlangıçta sistemle ilgili şeyleri bilmedikleri için okul yönetiminin kendilerinden talep ettiği şeyleri yaptıklarını, bazı şeyleri yapma zorunluluklarının olmadığını ise sonradan öğrendiklerini söylemiştir.

Cengiz öğretmen ilk zamanlar “yönetmelikleri” (st: 319), Milli Eğitim’in “hiyerarşisini” (st: 319), müdürle “nasıl” (st: 321) konuşulması gerektiğini, öğretmen olarak “haklarını” (st: 322) bilmediklerini, okul müdürünün de kendilerine “Siz bilmezsiniz bu şeyleri, biz böyle böyle yürüttük.” (st: 323-324) dediğini ifade etmiştir. Yeşim öğretmen programda değişiklikler yapılabileceğinin ve öğretmenin bazı serbestlikleri olduğunun okul yönetimi tarafından kendilerine başlangıçta “ifade edilmediğini” (st: 416), programa aynen “bağlı” (st: 417) kalmayacaklarını “23 Nisan’da” (st: 422) öğrendiklerini, bunu “bilmediğini” (st: 417), birisinin kendilerine “söylemesi gerektiğini” (st: 417) ifade etmiştir.

**3.4.2.2. Okul Yönetiminin Özel Eğitim Öğretmenlerine Ve Özürlü Öğrencilere Yönelik Olumsuz Bakış Açısı:** Dört öğretmen (Aylin, Cengiz, Serkan ve Ülkü) okul yönetiminin özel eğitim öğretmenlerine ve özürlü öğrencilere karşı olumsuz bir bakış açısına sahip olduklarını ve bunu çeşitli şekillerde ortaya koyduklarını söylemiştir. Aylin öğretmen çalıştığı okulda bir özel eğitimci ve sınıf öğretmeni “muhabbetinin” (st: 102) olduğunu söylerken, öğretmenler arasında yapılan bu ayrımı, “Problemliler sınıflar özel eğitim öğretmenlerine veriliyor.” (st: 111) ve “Performansı daha iyi olan öğrenciler sınıf öğretmenlerine veriliyor.” (st: 115-116) sözleriyle belirtmiştir.

Aylin öğretmen problemleri bir durumla karşılaştığı zaman kendilerine “Siz özel eğitimcisiniz, bu işin eğitimini aldınız, siz yaparsınız.” (st: 118-120) dediğini söylemiştir. Ülkü öğretmen okulda yapılan törenlerde öğrencilerinin “öne” (st: 418) konulduğunu ve eğer boyları uzunsa bu uygulamanın “anlamsız” (st: 418) olduğunu, çünkü öğrencilerinin görme engelli değil, zihin engelli olduğunu ve öğrencilerine “engelleri oranında yardım” (st: 419) edilmesi gerektiğine inandığını söylemiştir.

#### **3.4.2.3. Öğretmenlerin Okul Yönetiminden Talepleriyle İlgili Sorunlar:**

Öğretmenlerden üçü (Cengiz, Gökhan ve Serkan) okul yönetiminden sınıflarıyla ya da öğrencileriyle ilgili çeşitli konularda talepleri olduğunu, okul yönetiminin de kendilerine tamam yapacağız demelerine rağmen, bu taleplerin genellikle gerçekleşmediğini ya da geç gerçekleştiğini söylemiştir.

Serkan öğretmen sınıfının “yeni” (st: 258) oluşturulduğunu, başlangıçta sınıfına “sadece” (st: 258) masa ve sandalye koyulduğunu, diğer dolaplar ve araç-gereçlerin tamamlanmasının “birkaç ay” (st: 268) sürdüğünü ifade etmiştir. Gökhan öğretmen okul müdüründen “bireysel eğitim odası” (st: 1092) talebinde bulunduğunu, okul müdürünün de “seneye halledeceğini” (st: 1093) söylediğini ifade etmiştir. Cengiz öğretmen okul yönetimine bir otistik öğrenciye “destek eğitim” (st: 544) verilmesi amacıyla dilekçe verdiğini, okul yönetiminin “Hocam dilekçeni alalım, bulunsun.” (st: 545) dediğini, buna rağmen bu destek hizmetin “hiçbir zaman” (st: 545) sağlanmadığını ifade etmiştir.

#### **3.4.2.4. Okul Yönetiminin Öğretmenlere Adaletsiz Davranması:**

Öğretmenlerden üçü (Kerem, Tarık ve Volkan) okul yönetiminin okuldaki tüm öğretmenlere eşit davranmadığını söylemiştir. Tarık öğretmen yönetim tarafından öğretmenlere “eşit” (st: 378) davranılmadığını söylerken, bunun gerekçesini “gereksiz” (st: 379) yere araya giren “siyasi düşünce farklılıkları” (st: 380) olarak açıklamıştır. Tarık öğretmen siyasi düşünce farklılığı olduğunda, yönetim tarafından öğretmenin otomatikman “elendiğini” (st: 381), “ikinci plana atıldığını” (st: 382) ifade etmiştir. Kerem öğretmen okula başladığı “ilk gün” (st: 136) birinci sınıflara girmesinin söylendiğini, ilk etapta “bocaladığı” (st: 137) için okul müdürünün kendisine “Sende öğretmenlik şeyi göremiyorum.” (st: 138-139) dediğini söylemiştir. Kerem öğretmen

“mesleğinin ilk gününde” (st: 140) böyle bir şeyle karşılaştığı için “hayallerinin ve yapmak istediklerinin” (st: 145) tamamen “suya düştüğünü” (st: 146) ifade etmiştir.

**3.4.2.5. Okul Yöneticisinin Yönetimle İlgili İşleri Bilmemesi:** İki öğretmen (Tarık ve Volkan) okul yöneticisinin çalıştığı okulun yönetimiyle ilgili işleri bilen bir kişi olmasının önemli olduğunu, aksi takdirde zorlanıldığını söylemiştir. Volkan öğretmen okul yönetiminin yönetmelikler, genelgeler, yönergeler, toplantılar, izinler, dosya düzenleme, tamirat gibi çeşitli konulardaki bilgisizliğinden kaynaklanan “sorunlar” (st: 375) yaşadıklarını, yönetimin bu konulardaki bilgisizliğinin direkt öğretmene “yansıdığını” (st: 396) ve öğretmenin “ezildiğini” (st: 396) oysa, “iş bilen” (st: 1763) kişiyle çalışıldığında öğretmenin “rahat ettiğini” (st: 1768) ve her şeyin “aksamadan yürüdüğünü” (st: 1770) söylemiştir.

**3.4.2.6. Okul Yönetiminin “Resmi” Ve “Soğuk” Olması:** İki öğretmen (Banu ve Mehmet) okul yönetimini resmi ve soğuk bulduklarını söylemiştir. Mehmet öğretmen okul yönetimiyle aralarındaki ilişkiyi “Kurallara uycaksın, sana belirtilen görevleri yapcaksın bu kadar. Onun dışında hiçbir ilişkimiz yok.” (st: 168-169) sözleriyle açıklamıştır. Banu öğretmen ilişkilerin “daha sıcak” (st: 122) olabileceğini, ancak şu an “daha resmi” (st: 130) olduğunu söylemiştir. Banu öğretmen başka bir ortam “görmediği” (st: 120) için daha farklı “nasıl olabileceğini” (st: 121) de bilmediğini belirtmiştir.

**3.4.2.7. Okul Yönetimiyle Görüş Ayrılıkları Yaşanması:** İki öğretmen (Tarık ve Ülkü) okul yönetimiyle aralarında bazı konularda görüş ayrılıkları yaşandığını söylemiştir. Ülkü öğretmen sınıfında kendisine “yardımcı olacak” (st: 241) bir eleman istediğini, okul müdürünün ise kendisi sınıftan ayrıldığında sınıfını “bırakıp gideceği” (st: 256) kişinin “eğitici nitelikler taşıyan” (st: 256) birisi olması gerektiğini söylediğini, bu yüzden de “bireysel eğitim” (st: 257) verme isteğinin “kaldığını” (st: 257) söylemiştir.

**3.4.2.8. Öğretmeni Pekiştirecek Kişilerin Olmaması:** Bir öğretmen (Zeynep) yaptıkları işin “çok ağır” (st: 908) olduğunu, bunu sadece “özel eğitim” (st: 935) adına

“söylemediğini” (st: 936), öğretmenliğin “çok zor bir iş” (st: 936) olduğunu ve öğretmenlerin gerçekten “motive edilmesi” (st: 936) ve “dinlenmesi” (st: 937) gereken insanlar olduğunu ifade etmiştir. Zeynep öğretmen “çok problem” (st: 938) yaşadıklarını ve bunları “halledemediklerini” (st: 938), kendilerine “yardımcı” (st: 938) olacak “kimsenin olmadığını” (st: 939), “müfettişin ve müdürün” (st: 908-909) kendilerini “pekiştirmediğini” (st: 909), “ailelerin” (st: 1084) kendilerini “desteklemediğini” (st: 1084), en sonunda “psikiyatriste ya da psikoloğa” (st: 940) başvurmak “zorunda” (st: 940) kaldıklarını dile getirmiştir. Zeynep öğretmen kendisini “pekiştirecek ya da motive edecek” (st: 1083-1084) hiçbir şey “olmayınca” (st: 1084) ve her şey üst üste gelince “benden bi şey beklenmiyorsa, ben de bi şey yapmam” (st: 1086) noktasına geldiklerini söylemiştir.

#### 3.4.2.9. Okul Yönetiminin Öğretmenlerden Görevleri Olmayan İşler

**İstemesi:** Bir öğretmen (Volkan) okul yönetiminin kendisinden görevi olmayan işleri de yapmasını istediğini ve çok fazla sayıda işle görevlendirildiğini söylemiştir. Volkan öğretmen okulda hizmetli “olmadığı” (st: 348) için “sınıfını kendisinin temizlediğini” (st: 341-342), bunun dışında “paso” (st: 2037) ve “öğretmen evi kartı” (st: 2037) çıkarttırmak, Milli Eğitim’e evrak “götürmek” (st: 1987), randevu alıp öğrencilerle Rehberlik Araştırma Merkezi’ne (RAM) “gitmek” (st: 1878) gibi işlere “koşmak zorunda” (st: 1947) kaldığını belirtmiştir. Volkan öğretmen görevli olduğu komisyonları da “demirbaş sayım komisyonu” (st: 1996), “sivil savunma başkanlığı” (st: 1996-1997), “afet koruma” (st: 1997-1998), “toplam kalite” (st: 1998-1999), “okul koruma birliği başkanlığı” (st: 2009-2010) olarak sıralamıştır. Volkan öğretmen “stajyerlik bitene kadar sabredeceğini” (st: 1883) ancak, kendisini “kullanılmış” (st: 2048) gibi hissettiğini belirtmiştir.

#### 3.4.2.10. Okul Yönetiminin Öğretmenlerden Kurallara Aykırı

**Davranmasını İstemesi:** Bir öğretmen (Cengiz) okul yönetiminin kendilerinden kurallara aykırı davranmalarını istediğini söylemiştir. Cengiz öğretmen yönetimin okuldaki öğretilebilir çocukları diğer okula “sevk etmek” (st: 327) için kayıt tutmalarını istediğini, kayıtlar tutulduktan sonra ise okulda “öğrenci kalmamasını” (st: 329-330) gerekçe göstererek öğrencileri “göndermediğini” (st: 341) ifade etmiştir. Cengiz

öğretmen diğer okulun Milli Eğitim aracılığıyla yaptığı “baskı” (st: 342) nedeniyle okul müdürünün “Bu çocukların tüm şeylerini siz doldurdunuz.” (st: 355-356) diyerek kendini “kurtarma” (st: 360) telaşı içine girdiğini dile getirmiştir. Sonradan müdürün kendilerine “formaliteden” (st: 345) tekrar “kayıt tuttuğunu” (st: 345) ve “öğretilebilir” (st: 350) öğrencileri “eğitilebilirmiş gibi” (st: 351) gösterdiklerini söylemiştir. Cengiz öğretmen yapılanları “ilkesizlik” (st: 346) olarak gördüğünü belirtmiştir.

**3.4.2.11. Okul Yönetiminin Velilerle İlgili Olarak Öğretmene Destek Olmaması:** Bir öğretmen (Cengiz) okul yönetiminin velilerle ilgili olarak kendilerine destek olmadığını ve velileri öğretmenle yüz yüze bıraktığını söylemiştir. Cengiz öğretmen öğrencinin başına bir şey gelip veli öğretmeni sorumlu tuttuğunda okul yönetiminin öğretmene destek olmayarak “Hocam size kalmış bir şey.” (st: 569) dediğini ve velilerle “yüz yüze” (st: 581) kaldıklarını ifade etmiştir. Cengiz öğretmen okul yönetiminin öğretmenleri “çocukların başında duran çoban” (st: 441-442) olarak görme anlayışında olduklarını da söylemiştir.

**3.4.2.12. Okul Yönetiminin Öğretmenlerin Görüşlerini Almaması:** Bir öğretmen (Volkan) okul yönetiminin bazı konularda öğretmenlerin görüşlerini alma gereği bile duymadığını söylemiştir. Volkan öğretmen okulda ücretle çalışan velilerden birinin öğretmenlerin “görüşü alınmadan” (st: 322) “işine son verildiğini” (st: 312) ifade etmiştir. Volkan öğretmen iş “bittikten” (st: 327) sonra kendilerine sorulduğunu, kendilerinin de alınan kararı “onaylamak zorunda” (st: 328) kaldıklarını söylemiştir.

**3.4.2.13. Öğretmenin Kendini Dinleyecek Kişi Bulamaması:** Bir öğretmen (Zeynep) kendilerini dinleyecek kimse olmamasını “Bizi anlayan dinleyen kimse yok. Sadece biz işte derdimizi böyle işte dinlemek isteyene anlatabiliyoruz veya mesai arkadaşımıza anlatabiliyoruz. Onun dışında kimse bizim derdimizle işte kardeşim senin de bugün bi sorunun var mı diye dinleyen yok. Hep sorun dinliyoruz.” (st: 913-916) sözleriyle ifade etmiştir.

**3.4.2.14. Okul Yönetiminin Özel Eğitim Konusunda Yetersiz Olması:** Bir öğretmen (Volkan) okul yönetiminin özel eğitim konusunda yetersiz olduğunu ve kendilerine yeterince yardım edemediğini söylemiştir. Volkan öğretmen okul müdürlerinin “rehberlikten mezun” (st: 218) olduğunu, elinden geldiği kadar kendilerine “yardım” (st: 219) ettiğini ancak, “tıkandığı noktalar” (st: 219) olduğunu ifade etmiştir.

### **3.4.3. Müfettişlerle Sorun Yaşanması**

Dört öğretmen (Aylin, Cengiz, Haluk ve Zeynep) müfettişlerle çeşitli sorunlar yaşadıklarını söylemiştir. Cengiz öğretmen müfettişin kendisini teftiş ederken kaba değerlendirme lafının “üzerini çizip” (st: 2297) sonra “kendisinden öğrendiğini” (st: 2297) gidip “yan” (st: 2297) sınıftaki öğretmenden “istediğini” (st: 2297), bu sefer diğer öğretmenlerle “iletişiminin” (st: 2301) bozulduğunu söylemiştir. Zeynep öğretmen “en ufak bir çıkışta” (st: 1053) “bastırıldıklarını” (st: 1053), hemen “göze battığını” (st: 1054) söylerken, tek bir şeye “karşı çıktığı” (st: 1056) için gözlem defterleri “olduğu” (st: 1056) halde “müfettişin” (st: 1056) “yok yazdığını” (st: 1056-1057) ve “notunu düşürdüğünü” (st: 1057) ifade etmiştir. Zeynep öğretmen müfettişin kendisine “Ya sen boşuna uğraşıyorsun, adını öğret yeter.” (st: 927) dediğini, özel eğitime böyle bir bakış açısının ise “problem” (st: 928) yarattığını dile getirmiştir.

## **3.5. OKULDAKİ ÖĞRETMENLERLE İLETİŞİM VE İŞBİRLİĞİ**

### **3.5.1. Bilgi Paylaşımı**

17 öğretmen birbirleriyle bilgi paylaşmada yaşanan sorunlar konusunda görüş bildirmiştir.

**3.5.1.1. Bilgi Paylaşımının Olması:** 13 öğretmen (Aylin, Cengiz, Damla, Engin, Haluk, İrem, Kerem, Mehmet, Pınar, Tarık, Ülkü, Yeşim ve Zeynep) okullarındaki diğer öğretmenlerle sınıf kontrolü, öğretim, plan hazırlama, öğrencileri değerlendirme gibi çeşitli konularda bilgi paylaşımında bulduklarını söylemiştir.



Aylin öğretmen “herhangi bir konuda problemi olduğunda” (st: 158) ya da “merak ettiği” (st: 163) konularda “özel eğitim mezunu, altı yedi senelik öğretmenlik deneyimi olan arkadaşlarına sorma eğiliminde” (st: 159-160) olduğunu, sınıf öğretmeni arkadaşlarının “özel eğitim mezunu ama gelip bana soruyo” (st: 161-162) gibi “laf yapma eğilimleri” (st: 162) nedeniyle böyle davrandığını söylemiştir. Engin öğretmen ilk göreve başladığında “rehber öğretmeniyle” (st: 123) “beraber” (st: 125) günlük plan hazırladıklarını, “beraber” (st: 174) sınıflara girdiğini, 10 gün sonra sınıfını aldığı rehber öğretmenin gelip “dersini dinlediğini” (st: 181) ve gerektiğinde ondan “bilgi aldığını” (st: 182) ifade etmiştir. Engin öğretmenin aksine Ülkü öğretmen rehber öğretmenin “yoklama” (st: 81) yapma ve “sınıf defteri” (st: 81) doldurma gibi “bilindik” (st: 77) şeylerde kendisine “yardımcı” (st: 77) olabildiğini belirtmiştir. Kerem öğretmen “sınıf öğretmenliği” (st: 101) branşından gelen öğretmenlerin “özel eğitimci” (st: 98) olmaları nedeniyle kendilerinden “bazı konularda” (st: 99) bilgi istediklerini, “ellerinden geldiği kadar” (st: 99-100) onlara “yardımcı” (st: 100) olmaya çalıştıklarını ifade etmiştir.

**3.5.1.2. Bilgi Paylaşımının Olmaması:** Öğretmenlerden dokuzu (Banu, Cengiz, Engin, Gökhan, Pınar, Serkan, Ülkü, Volkan ve Zeynep) okullarındaki diğer öğretmenlerle bilgi paylaşımının hiç olmadığını ya da çok sınırlı olduğunu söylemiştir.

Serkan öğretmen ilk geldikleri günlerde “yeni gelen bir insana gösterilmesi gereken ilginin” (st: 184-185) gösterildiğini ve bu ilginin “insani boyutta bir ilgi” (st: 185) olduğunu, bunun dışında eğitim-öğretim anlamında kimseden herhangi bir “yardım” (st: 195) görmediğini, izlediği kadarıyla diğer arkadaşlarının da kendisiyle aynı durumda olduğunu ve bunu “sorun” (st: 196) olarak gördüğünü söylemiştir. Zeynep öğretmen okullarında bilgi paylaşımının “çok az” (st: 111) hatta “hiç” (st: 111) olmadığını, bir şey sorduğunda “Sen de özel eğitim mezunu değil misin?” (st: 124) gibi cevaplar aldığı için kendisinin de “soramadığını” (st: 125), karşı tarafın da kendisini “çok bilmiş” (st: 125-126) diye nitelendirdiği için gelip bir şey “sormadığını” (st: 126) bu yüzden de bir şey “paylaşmadıklarını” (st: 126) söylemiştir. Ülkü öğretmen birleştirilmiş sınıfta çalıştığı için özellikle “yıllık plan hazırlama” (st: 340) konusunda okulundaki öğretmenlerden çok “yardım” (st: 340) istediğini, onların yaptıklarının “olmadığını” (st: 338) söyleyerek “gittiği yoldan kendisini saptırdıklarını” (st: 337) ama

sonunda kendisinin “dediğinin olduğunu” (st: 339), bu yüzden de artık “kimseden yardım istememeye karar verdiğini” (st: 336) söylemiştir.

**3.5.1.3. Öğretmenlerin Bilgi Paylaşımında Birbirini Oyalaması:** Bir öğretmen (Cengiz) iş eğitimi öğretmeninden ders aracı yapımı konusunda yardım sözü aldığını ama bunun hala gerçekleşmediğini söylemiştir. Cengiz öğretmen iş eğitimi öğretmeninden tahta üzerine bölgelerine ayrılmış bir “Türkiye haritası” (st: 1991) çizmesi istediğini, öğretmenini bu işi “sözde yapacağını” (st: 1993-1994) ama “belli bir zaman diliminin” (st: 1994) de geçeceğini “farkında” (st: 1995) olduğunu ifade etmiştir.

### 3.5.2. Arkadaşlık İlişkileri

10 öğretmen çalıştıkları okulda arkadaşlık ilişkileri konusunda görüş bildirmiştir.

**3.5.2.1. Arkadaşlık İlişkilerinin İyi Olması:** Öğretmenlerden yedisi (Aylin, Damla, Haluk, İrem, Kerem, Tarık ve Yeşim) okullarındaki öğretmenlerin yaşları birbirine yakın olduğu için kolay anlaştıklarını ve arkadaşlık ilişkilerinin iyi olduğunu söylemiştir. Aylin öğretmen hem “özel eğitim mezunu” (st: 94) olan hem de “diğer” (st: 94) öğretmen arkadaşlarla ilişkilerinin “iyi” (st: 94) olduğunu, güncel olaylarla ilgili “ortak konular” (st: 97) bulabildiklerini, özel eğitimciler daha “genç” (st: 98) oldukları için “okul dışında” (st: 99) da gezip dolaştıkları “ortak çevrelerinin” (st: 100) olduğunu söylemiştir. Kerem öğretmen okuldaki öğretmenlerle ilk etapta “diyalog kurmak” (st: 80) yerine nasıl birileri olduklarını” tanıdıktan sonra” (st: 81) onlarla “ilişkiye girmeyi denediğini” (st: 82) ve hala da “böyle devam ettiğini” (st: 82) söylemiştir.

**3.5.2.2. Arkadaşlık İlişkilerinin Okulla Sınırlı Kalması:** Öğretmenlerden üçü (Banu, Mehmet ve Volkan) okullarındaki diğer öğretmenlerle arkadaşlık ilişkilerinin sadece okulla sınırlı kaldığını söylemiştir. Banu öğretmen okuldaki ortamın “soğuk ve resmi” (st: 79) olduğunu, “okul dışında görüşmediklerini” (st: 96) ancak, hepsi “genç” (st: 101) oldukları için “zamanla” (st: 80) “kaynaşacaklarına” (st: 102) inandığını ifade etmiştir. Volkan öğretmen de okulda öğretmenler arasında herhangi bir “münakaşanın”

(st: 189) olmadığını, herkesin birbirine “gereken ölçüde saygı gösterdiğini” (st: 190) ancak, iletişimin okul içinde kalmasının “kötü” (st: 195) olduğunu söylemiştir.

### 3.5.3. Araç-Gereç Paylaşımı

Öğretmenlerden altısı okullarında araç-gereç paylaşımı konusunda görüş bildirmiştir.

**3.5.3.1. Araç-Gereç Paylaşımının Olması:** Öğretmenlerden dördü (Aylin, Mehmet, Tarık ve Volkan) hem araç-gereçlerin konuya uygunluğu, yararlanılan kaynaklar gibi çeşitli konularda bilgi alışverişinde bulduklarını hem de okullarında araç-gereç eksikliği çok olduğu için araç-gereçlerini birbirleriyle paylaştıklarını söylemiştir. Aylin öğretmen okuldaki öğretmen arkadaşlarıyla aralarında hem kullandığı araç-gerecin sunduğu “konuya uygun olup olmadığına” (st: 171-172) ilişkin “bilgi alışverişinde” (st: 172) bulunmak, hem de ortak olarak işlenecek konular için “ortak araç-gereç” (st: 174) hazırlamak gibi bir paylaşımları olduğunu söylemiştir. Mehmet öğretmen okulda bir araç odalarının bulunduğunu ve araçlarını gidip “ordan aldıklarını” (st: 153) bunun dışında sınıfları için hazırlayacakları araçlarda arkadaşlarının “hangi kaynaklardan yararlandıklarına” (st: 157-158) ilişkin “bilgi alışverişinde” (st: 159) bulduklarını ifade etmiştir.

**3.5.3.2. Araç-Gereç Paylaşımının Olmaması:** Öğretmenlerden üçü (Mehmet, Yeşim ve Zeynep) okullarındaki diğer öğretmenlerle aralarında araç-gereç paylaşımının iyi olmadığını söylemiştir. Zeynep öğretmen hazırladığı bir aracı “paylaştığını”(st: 705) ve hala kendisine geri “gelmediğini” (st: 705) bu yüzden artık istense de hazırladığı araçları “gönüllü” (st: 708) olarak vermeyeceğini ifade etmiştir. Zeynep öğretmen bir arkadaşından aracını istediğinde ise “alamadığını” (st: 712) ve vermemek için karşı taraftaki kişinin “bana lazım” (st: 713), “eve götürdüm” (st: 714) gibi çeşitli bahaneler ürettiğini, bu yüzden de “paylaşımın olmadığını” (st: 715) dile getirmiştir.

### 3.5.4. Diğer Öğretmenlerin Özel Eğitime Ve Özel Eğitim Öğretmenlerine Bakışı

Öğretmenlerden üçü (Aylin, Cengiz ve Ülkü) okuldaki diğer öğretmenlerin özel eğitim alanına ve özel eğitim öğretmenlerine bakış açılarının farklı olduğunu söylemiştir. Ülkü öğretmen diğer öğretmenlerin kendisine “Altı tane çocuk, önüne oyuncakları koy, istedikleri gibi oynasınlar canım, nolucak sanki.” (st: 231-232) dediklerini, oysa kendisinin gerçekten “bir şeyler yapmaya çalıştığını” (st: 233-234) ve “yaptığı işe saygı gösterilmemesinin kendisini rahatsız ettiğini” (st: 232-233) dile getirmiştir. Ülkü öğretmen okuldaki bazı öğretmenlerin kafalarında “bu çocukların burda ne işi var” (st: 437-438) kavramının yerleşmiş olduğunu, bunu da “anlatarak” (st: 439) değil, “göstererek” (st: 439) silmeyi tercih ettiğini söylemiştir. Ülkü öğretmen ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin “ücret farkı” (st: 493) gibi “birtakım farklılıklarının” (st: 488) diğer öğretmenleri “rahatsız ettiğini” (st: 488-489) düşündüğünü de belirtmiştir.

### 3.5.5. Özel Eğitim Öğretmenlerinin Diğer Öğretmenlerle Özürlü Öğrenciler Arasında Köprü Olmaya Çalışması

Öğretmenlerden üçü (Engin, Gökhan ve Ülkü) okullarındaki diğer öğretmenlerle kendi öğrencileri arasında köprü vazifesi olmaya çalıştıklarını söylemiştir. Ülkü öğretmen diğer öğretmenlerle kendi öğrencileri arasında köprü vazifesi olmaya çalışmasını “Ben çocuklarımla diğer öğretmenler arasında bir kesişim noktası olduğumu düşünüyorum.” (st: 445-446) sözleriyle ifade ederken, onları birbirlerinden “koparmadığını” (st: 447) ancak, çocuklar toleransı “çok iyi kullandıkları” (st: 448-449) için öğretmenlerden çocuklara “aşırı toleranslı davranmamalarını” (st: 448), yanlış bir şey yaptıklarında “kamufle etmek” (st: 452) yerine “tepki göstermelerini” (st: 452-453) istediğini söylemiştir.

### 3.5.6. Okul Sorumluluklarını Paylaşmada Sorunların Olması

Öğretmenlerden ikisi (Gökhan ve Volkan) diğer öğretmenlerin okulda öğretmenlerin yüklenmesi gereken belli sorumlulukları yerine getirmediklerini, bunun

çeşitli sorunlara neden olduğunu ve bu durumun kendilerini rahatsız ettiğini söylemiştir. Volkan öğretmen özellikle nöbetler esnasında “herkesin aynı duyarlılığı göstermesi” (st: 1825) gerektiğini belirtirken, servisten öğrenci alırken nöbetçi öğretmenin çok dikkatli olması gerektiğini, öğrencinin “başına bir iş” (st: 1934) geldiğinde nöbetçi öğretmenin başına “bela” (st: 1935) alacağını ifade etmiştir. Volkan öğretmen “mutfakta oturmama” (st: 1925-1926) kararı alındığını, kararı uyguladığında ise hababam sınıfındaki “kül yutmaz gibi davranıyorsun” (st: 1928) suçlamasıyla karşı karşıya kaldığını ifade etmiştir. Gökhan öğretmen yemekhanede iki öğrenci birbirine vurduğunda ve siz buna “müdahale” (st: 205) ettiğinizde diğer öğretmenin “benim öğrencime karışma” (st: 206) gibi bir tepki verdiğini ve bu öğretmenin bir “özel eğitim öğretmeni” (st: 207) olduğunu ifade etmiştir.

### **3.5.7. Öğretmenler Arasında Davranış Değiştirme Tekniklerinin Kullanımı Ve Öğretime İlişkin Görüş Ayrılıklarının Olması**

Bir öğretmen (Tarık) okulundaki öğretmenlerle davranış değiştirme tekniklerinin kullanımı ve öğretime ilişkin konularda bazen görüş ayrılıkları olduğunu ama çoğunlukla ortak bir noktada buluşabildiklerini söylemiştir. Tarık öğretmen davranış değiştirme tekniklerinin kullanımı konusunda aralarında farklılıklar olduğunu belirtmiştir. Örnek olarak bazı öğretmenlerin “mola” (st: 230) uygulamasını tercih ettiklerini ama “bahçeye bakan penceresi olan bir odada” (st: 232) mola uygulaması “yapılamayacağı” (st: 236) görüşünde olduğunu dile getirmiştir.

### **3.5.8. Herkesin En İyi Kendisinin Bildiğini Düşünmesi**

Bir öğretmen (Volkan) okuldaki herkesin “ben bilirim” (st: 177) havasında olduğunu, “eksik” (st: 182) olduğu şeyi bile “birbirine sormadığını” (st: 183), bunun da direk öğrencilere “yansıdığını” (st: 183) ve “öğretemediklerini” (st: 184) söylemiştir. Volkan öğretmen bu konudaki düşüncesini “Sonuçta suçlu benim, sormam gerekir. Yani belki onun bildiği farklıdır, benim bildiğim farklıdır. Bunu yapmıyoruz.” (st: 184-185) sözleriyle dile getirmiştir.

### 3.6. DİĞER UZMANLARLA VE EĞİTİMCİLERLE İLETİŞİM VE İŞBİRLİĞİ

#### 3.6.1. Diğer Uzmanlarla ve Eğitimcilerle Görüşmeler

10 öğretmen illerinde çalışan diğer uzmanlarla ve eğitimcilerle görüşebildikleri konusunda görüş bildirmiştir.

**3.6.1.1. Sadece Özel Eğitimcilerle Görüşmeler:** Öğretmenlerden altısı (Banu; Engin, Haluk, Mehmet, Pınar ve Tarık) çalıştıkları ilde sadece özel eğitimcilerle görüştiklerini söylemiştir. Engin öğretmen ilk öğretmen olduğunda katıldıkları adaylık eğitimi kurslarını özel eğitimcilerle “beraber” (st: 247) aldığını ve “sürekli” (st: 247) görüştüğünü ancak, farklı okullarda çalıştıkları için ortak noktalarının “olmadığını” (st: 252) ifade etmiştir. Banu öğretmen üniversiteden birlikte mezun olduğu “bir” (st: 145) arkadaşıyla görüştüğünü, başa çıkamadıkları problemlerle ilgili olarak birbirlerine “fikir” (st: 180) verdiklerini, gerekirse “araç” (st: 149) konusunda da “paylaşımları” (st: 149) olduğunu ancak, diğer okullarda çalışan özel eğitimcilerle bir iletişiminin “olmadığını” (st: 155) söylemiştir.

**3.6.1.2. RAM'deki Eğitimcilerle Görüşmeler:** Öğretmenlerden üçü (Cengiz, Gökhan ve Pınar) öğrenciler sebebiyle RAM'deki eğitimcilerle zaman zaman görüştiklerini ve fikir alışverişinde bulduklarını söylemiştir. Cengiz öğretmen RAM'ne öğrenci sevk edecekleri zaman öncelikle kendileri öğrencinin “ABC kayıtlarını” (st: 489) tuttıklarını ve “kaba değerlendirmesini” (st: 489) yaptıklarını, daha sonra da çocuğun durumu hakkında RAM'deki eğitimcilerle “konuştuklarını” (st: 484) ve kendi önerileri doğrultusunda RAM'den “karar çıktığını” (st: 486) ifade etmiştir. Gökhan öğretmen ilçelerinde bulunan RAM'deki rehber öğretmenlerin özel eğitim hakkında fazla bir şey “bilmediğini” (st: 533), bu yüzden kendilerinden “bir şeyler” (st: 534) öğrenmeye çalıştıklarını, birlikte “fikir alışverişinde” (st: 531) bulduklarını ve bu tür görüşmelerin “olumlu” (st: 531) olduğunu düşündüğünü söylemiştir.

**3.6.1.3. Sınıf Öğretmenleriyle Görüşmeler:** Öğretmenlerden üçü (Cengiz, Damla ve Gökhan) çalıştıkları ilde bulunan sınıf öğretmenleriyle zaman zaman

görüşüklerini söylemiştir. Cengiz öğretmen katıldıkları bir seminerden sonra kursa katılan sınıf öğretmenleriyle telefonla da olsa “diyaloklarının” (st: 267) halen sürdüğünü, öğretmenlerin “problemleri” (st: 271) olduğunda kendisini “aradıklarını” (st: 271), “bilgi paylaşımlarında” (st: 282) buldukça kendi kendisine “güven tazelediğini” (st: 283) ve alanında daha güzel şeyler “yapabileceğine inandığını” (st: 284) ifade etmiştir.

**3.6.1.4. Kurslar Sayesinde Tanışanlar:** İki öğretmen (Pınar ve Zeynep) kurslar sayesinde yeni insanlarla tanışma fırsatı bulduklarını söylemiştir. Pınar öğretmen İstanbul’a “yeni” (st: 231) gelmesine rağmen “seminer” (st: 232) sayesinde epey bir “arkadaş çevresinin” (st: 232) olduğunu ve onlarla çeşitli konularda “bilgi alışverişinde” (st: 233-234) bulunduğunu ifade etmiştir. Zeynep öğretmen adaylık eğitimi kurslarında diğer eğitimcilerle aralarında belli bir “diyalog” (st: 211) olduğunu ancak, bu diyalogun zaman içinde “koptuğunu” (st: 212) hatta şu an “hiç kalmadığını” (st: 212) söylemiştir.

**3.6.1.5. Psikologlarla Görüşmeler:** Bir öğretmen (Pınar) psikologlarla da görüşüğünü ve çeşitli konularda onlarla bilgi alışverişinde bulunduğunu söylemiştir. Pınar öğretmen psikologlarla görüşmelerini “Burda tanıştığım psikologlar falan var. Onlarla filan bilgi alışverişinde bulunuyorum.” (st: 197-198) sözleriyle ifade etmiştir.

### **3.6.2. Diğer Uzmanlarla ve Eğitimcilerle Görüşemeyenler**

10 öğretmen illerinde çalışan diğer uzmanlarla ve eğitimcilerle görüşemedikleri konusunda görüş bildirmiştir.

**3.6.2.1. Özel Eğitimcilerle Görüşemeyenler:** Öğretmenlerden altısı (Damla, İrem, Kerem, Tarık, Ülkü ve Volkan) çeşitli nedenlerle çalıştıkları ilde özel eğitimcilerle görüşemediklerini söylemiştir. Damla öğretmen “çok istemelerine” (st: 133) rağmen “iş yorgunluğu” (st: 138), “İstanbul trafiği” (st: 138) gibi çeşitli sebeplerle “okuldan arkadaşlarıyla” (st: 132) bile bir araya “gelemediklerini” (st: 133) söylemiştir. İrem öğretmen arkadaşlarıyla bir türlü görüşme “fırsatı bulamadıklarını” (st: 135), bunda İstanbul’u fazla “bilmemelerinin” (st: 132) de bir etmen olduğunu söylemiştir.

Kerem öğretmen çalıştığı ilde üniversiteden bir “sınıf arkadaşının” (st: 168) olduğunu ancak, onunla bile “görüşemediklerini” (st: 169) belirtmiştir. Ülkü öğretmen diğer öğretmenlerle iletişiminin “hiç” (st: 606) olmadığını, başka bir okula “gitmeye” (st: 607) de “fırsatının olmadığını” (st: 606) söylemiştir.

**3.6.2.2. Özel Eğitimcilerle Tanışmayanlar:** Beş öğretmen (Aylin, Damla, Serkan, Ülkü ve Yeşim) buldukları ilde diğer okullarda çalışan özel eğitimciler tanışmadıklarını söylemiştir. Aylin öğretmen çalıştığı ilde özel eğitim okulları birbirine çok “yakın” (st: 218) olmasına rağmen, diğer okullarda çalışan “tek bir” (st: 203) öğretmeni tanıdığını, bu öğretmenin de aynı okulda çalıştığı bir öğretmenin “ev arkadaşı” (st: 204) olduğunu belirtmiştir. Aylin öğretmen çok fazla kişiyi tanımıyor olmasını “Belki yeni geldiğim için olabilir ya da bu okuldaki arkadaşları daha önceden tanıyo olup onlarla muhabbetimin iyi olmasından dolayı da çok çevreye açılmamış olabilirim.” (st: 222-224) sözleriyle açıklamıştır. Ülkü öğretmen çalıştığı ildeki özel eğitimcilerle de “tanışmadığını” (st: 626) ve “görüşmediğini” (st: 626), çünkü sorunu yokken gidip “sohbet” (st: 629) edebileceği “sıcak bir ortam” (st: 629) bulamadığını dile getirmiştir.

**3.6.2.3. Özel Eğitimcilerle Görüşmenin İyi Olacağı Önerisini Getirenler:** Bir öğretmen (Pınar) her ilde çalışan özel eğitimcilerin bir araya gelmesinin fikir alışverişi açısından iyi olacağını söylemiştir. Pınar öğretmen RAM’lerinin rehber öğretmenleri bir araya toplaması gibi her “ilde” (st: 226) çalışan özel eğitimcilerin de “toplanmasının” (st: 226) “fikir alışverişinde” (st: 229) bulunma açısından “güzel bir şey” (st: 229) olabileceğini belirtmiştir.

**3.6.2.4. Okul Dışındaki Eğitimcilerle Görüşemeyenler:** Bir öğretmen (Kerem) okul dışındaki eğitimcilerle de görüşme fırsatı bulamadıklarını söylemiştir. Kerem öğretmen okul dışındaki başka eğitimcilerle de “görüşemediklerini” (st: 172) ve “sadece” (st: 172) okul içinde kaldıklarını ifade etmiştir.



### 3.7. ADAYLIK EĞİTİMİ

#### 3.7.1. Adaylık Eğitimi Kurslarının Kapsamı Ve Süreci

17 öğretmen adaylık eğitimi kurslarının kapsamı ve süreci konusunda görüş bildirmiştir.

**3.7.1.1. Kurslarda Anlatılan Yararlı Konular:** 14 öğretmen (Aylin, Cengiz, Damla, Engin, Gökhan, Haluk, İrem, Mehmet, Pınar, Serkan, Ülkü, Volkan, Yeşim ve Zeynep) kursta gördükleri “657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, yönetmelikler, özlük haklarıyla” ilgili konuların yararlı olduğunu söylemiştir. Mehmet öğretmen “yönetmelikler, memurun bilmesi gereken konular, uyması gereken kurallar, özlük hakları” (st: 900-901) gibi konuları “bilmek gerektiğini” (st: 902) ve bu bilgilerin “çok güzel” (st: 902) olduğunu söylemiştir. Ülkü öğretmen 657’nin stajyerlik kursunun “temeli” (st: 1738), hatta “tek verilmesi gereken konu” (st: 1738-1739) olduğunu, herkesin 657’yi daha bir “farklı dinlediğini” (st: 1766) ifade etmiştir.

**3.7.1.2. Kurslarda Anlatılan Gereksiz Konular:** 11 öğretmen (Aylin, Cengiz, Damla, Engin, Haluk, İrem, Mehmet, Tarık, Ülkü, Yeşim ve Zeynep) daha önceden “bildikleri konuların tekrarı” olan “Türk dili, İnkılap Tarihi, planların hazırlanması, rehberlik, öğretim teknikleri” gibi konuları ya da kendilerini “hiç ilgilendirmeyen” “kamu yönetimi, halkla ilişkiler, branş öğretmenlerinin ek ders ücretleri” gibi konuların anlatılmasını gereksiz bulduklarını söylemiştir. Ülkü öğretmen Eğitim Fakülteleri’nde “öğretim teknikleri” (st: 1742) ve “rehberlik” (st: 1751) derslerinin “zorunlu” (st: 1751) dersler olduğunu ve öğretmen adaylarının bu dersleri “almadan” (st: 1743) fakülteden “mezun olamayacağını” (st: 1743) söylerken, Yeşim öğretmen “kamu yönetimi, halkla ilişkiler” (st: 667-668) gibi derslerin ileride kendisine “lazım olmayacağını” (st: 668) ifade etmiştir. Zeynep öğretmen kursta anlatılan bazı konuların “karşılaşacağı problemlerle ilgili olmadığını” (st: 865-866) söylemiştir.

**3.7.1.3. Dersleri Anlatanların Yetersiz Olması:** Altı öğretmen (Aylin, Banu, Gökhan, Kerem, Serkan ve Yeşim) dersleri anlatan kişilerin yetersiz olduğunu

söylemiştir. Aylin öğretmen konuyu anlatan kişinin anlattığı konuyu “somutlaştırmasının” (st: 1259) ve daha iyi “örneklerle” (st: 1259) açıklamasının çok daha “yararlı” (st: 1259) olacağını söylerken, Gökhan öğretmen ders anlatan kişilerin “yeterli olmadığını” (st: 1524) ve bu kişiler ders yerine “anılarını” (st: 1520) anlattığında “rahatsız olduğunu” (st: 1521) ifade etmiştir.

**3.7.1.4. Kursların Sonunda Yapılan Sınav:** Dört öğretmen (Gökhan, Serkan, Tarık ve Yeşim) kursların sonunda yapılan sınavların da “formaliteden” olduğunu söylemiştir. Serkan öğretmen sınavda “sorulacak soruların” (st: 1376) derslerde “kendilerine söylendiğini” (st: 1376), sonuçta bu sınavlardan “herkesin geçtiğini” (st: 1385) ifade etmiştir. Gökhan öğretmen sınavın “formaliteden” (st: 1457) olduğunu kendilerine “anlatıldığını” (st: 1457), bunu söylemenin “Daha dereyi geçmeden korkmayın bu dereye boğulmazsınız siz. Hemen şurda cankurtaran var, geliyo.” (st: 1457-1459) anlamına geldiğini söylemiştir.

**3.7.1.5. Kursların “Formaliteden” Olması:** İki öğretmen (Kerem ve Serkan) katıldıkları kursların “formaliteden” olduğunu söylemiştir. Serkan öğretmen “okuldaki bilgileriyle” (st: 202) göreve başladığını, herhangi bir “eğitim ve katkı” (st: 203) almadığını, katıldıkları kursların da “formaliteden” (st: 206) olduğunu belirtirken, Kerem öğretmen bir ay boyunca “eğitim adı altında” (st: 1005) kurslara gittiklerini ancak, kursların “tamamen formaliteden” (st: 1004) olduğunu ifade etmiştir.

**3.7.1.6. Kurslarda Dağıtılan Materyaller:** İki öğretmen (Engin ve Serkan) kurslarda kendilerine anlatılan derslerle ilgili olarak “fotokopi” (st: 1680; st: 1355) verildiğini söylerken, Engin öğretmen bazen de “not tuttuklarını” (st: 1680) ifade etmiştir.

**3.7.1.7. MEB’in Öğretmenlerden Kursları Değerlendirmelerini İstemesi:** Bir öğretmen (Gökhan) Rehberlik Merkezi’nden gelen kişilerin kendilerine seminerlerin “içeriği ve uygulanmasına” (st: 1497) ilişkin sorular içeren bir “anket” (st: 1497) düzenlediğini ve bunları “İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü’ne gönderdiklerini” (st: 1498)

söylemiştir. Gökhan öğretmen bu uygulamanın bundan “sonra gelecekler” (st: 1499) için “iyi” (st: 1499) olacağını belirtmiştir.

**3.7.1.8. Stajyerlik Dosyası Hazırlanması:** Bir öğretmen (Cengiz) kursların sonunda bir “stajyerlik dosyası” (st: 2190) hazırlayacaklarını, bunu hazırlamanın insanı biraz “sıktığını” (st: 2191), çünkü kendileriyle “ilgili olmayan” (st: 2196) yasaları da yazmalarının istendiğini, okulun bunu “tekrar düzenlediğini” (st: 2197) söylemiştir.

### 3.7.2. Adaylık Eğitimi Kurslarının Zamanlaması

15 öğretmen adaylık eğitimi kurslarının zamanlaması konusunda görüş bildirmiştir.

**3.7.2.1. Kursların Süresi:** 13 öğretmen (Banu, Cengiz, Damla, Gökhan, Haluk, İrem, Kerem, Mehmet, Tarık, Ülkü, Volkan, Yeşim ve Zeynep) kursların süresinin minimum bir ay, maksimum üç ay arasında değiştiğini söylemiştir. Aynı okulda çalışan Damla, Gökhan, Zeynep ve İrem öğretmen ise kursların ne kadar sürdüğüyle ilgili olarak farklı süreler vermiştir. Damla öğretmen kursların birinci dönem “bir buçuk ay” (st: 976), ikinci dönem “iki ay” (st: 976) sürdüğünü söylerken, Gökhan öğretmen birinci dönem kursunun “bir hafta” (st: 1483), ikinci kursun ise “15 gün” (st: 1484) sürdüğünü ifade etmiştir. Zeynep öğretmen ilk kursun “iki hafta” (st: 859), diğerinin “dört hafta” (st: 859) sürdüğünü belirtirken, İrem öğretmen ilk kursun “15 gün” (st: 730), diğer kursun da “15 gün” (st: 730) sürdüğünü söylemiştir.

**3.7.2.2. Kursların Gün İçine Dağılımı:** Dokuz öğretmen (Cengiz, Damla, Haluk, Kerem, Pınar, Serkan, Ülkü, Volkan ve Zeynep) kursların gün içindeki saatlerinin dağılımının farklı olduğunu söylemiştir. Pınar öğretmen kursta “sabahçı-öğleci” (st: 94-75) olmak üzere gruplar ayarlandığını ve kendisinin “okuldan sonra” (st: 975) kursa gittiğini söylerken, Kerem ve Ülkü öğretmen kursun “Cumartesi-Pazar dahil her gün” (st: 1695) sabah “sekizden akşam dörde” (st: 1015; st: 1695) kadar sürdüğünü ifade etmiştir. Serkan öğretmen kendilerine verilen kurs programında sürenin “üç-dört saat görüldüğünü” (st: 1309) kurs gördükleri ilçenin okullarına “baya uzak” (st: 1313)

olduğunu, “iki aktarma” (st: 1313) yaparak gittiklerini ancak, gittiklerinde bazı hocaların “15-20 dakika ya da en fazla yarım saat” (st: 1317) ders anlatıp bitirdiğini ve “gerisin geri döndüklerini” (st: 1327) ifade etmiştir.

**3.7.2.3. Kursların Açılış Zamanı:** İki öğretmen (Pınar ve Zeynep) kursların açılış zamanında farklılıklar yapılmasının iyi olacağını söylemiştir. Pınar öğretmen kursların bir aya toplanmak “yerine” (st: 934) yıl boyunca “yayılarak” (st: 968) “kısa süreler” (st: 935) şeklinde düzenlenmesinin daha “faydalı” (st: 937) olacağını düşündüğünü, çünkü bir ayda çok fazla sonuç “elde edilmediğini” (st: 947) ifade etmiştir. Zeynep öğretmen kursların “ilk atama zamanında” (st: 893) öğretmenler “göreve başlamadan” (st: 894) yapılıp bitmesi gerektiğini, kurslarda anlatılan konuları öğretmenler “başka yerde öğreniyorsa” (st: 896) da hiç “yapılmaması” (st: 896) gerektiğini dile getirmiştir.

### 3.7.3. Çeşitli Nedenlerle Kursların Yararsız Olması

Sekiz öğretmen (Aylin, Banu, Gökhan, Kerem, Serkan, Tarık, Volkan ve Zeynep) çeşitli nedenlerle kursun yararsız olduğunu söylemiştir. Serkan öğretmen kursları “vakit kaybı” (st: 1365) olarak gördüğünü, kursa gittikleri için kendi okullarında öğleden sonraları “derse giremediklerini” (st: 1366), kendi okullarında “ders bitmeden” (st: 1366) kursta “işlerinin bittiğini” (st: 1367), bunun da hiçbir “anlamı olmadığını” (st: 1421) dile getirmiştir. Banu öğretmen grubun “çok karma” (st: 803) olduğunu ve herkese “toplucu” (st: 805) bir şeyler anlatıldığı için uygulamanın “uygun ve etkili olmadığını” (st: 806) belirtmiştir. Ülkü öğretmen grupların “130’ar kişi” (st: 1673) gibi çok kalabalık olduğunu ve ders “aralarının kısa” (st: 1672) olduğunu söylemiştir.

### 3.7.4. Öğretmenler Kurstayken Sınıflarının Durumuyla İlgili Sorunlar

Dört öğretmen (Engin, Haluk, Mehmet ve Ülkü) kendileri kurstayken sınıflarına okuldaki “diğer öğretmenlerin” girdiğini söylemiştir. Ülkü öğretmen kurstayken görevli izinli sayıldığını ve sınıfını bir başka öğretmene “emanet ederek” (st: 1685) gittiğini,

döndüğünde öğrencilerinin “değiştiğini” (st: 1685) ve ailelerin bu durumdan “çok şikayetçi” (st: 1686) olduğunu ifade etmiştir. Haluk öğretmen kurs dönüşü her şeye “yeniden başlamış gibi” (st: 1574-1575) olduklarını, örneğin, “problem davranışların” (st: 1579) yeniden “başladığını” (st: 1579), öğretilenlerin “unutulduğunu” (st: 1580) söylemiştir.

### 3.7.5. Adaylık Eğitiminin Her Branşa Uygun Hale Getirilmesi

Üç öğretmen (Damla, Pınar ve Tarık) adaylık eğitiminin her branşa uygun hale getirilmesinin iyi olacağını söylemiştir. Damla öğretmen şimdiye kadar özürlü öğrencilerle çok fazla “çalışma şansının” (st: 959-960) olmadığını, “ilk defa” (st: 960) bu yıl işini “yaparak öğrendiğini” (st: 960-961), bu yüzden “tecrübeli özel eğitim öğretmenlerinin” (st: 962-963) “bilgi aktarmasının” (st: 963) kendileri için iyi olacağını ve kurslarda branş, sınıf ve özel eğitim öğretmenlerine “ayrı kurslar” (st: 1007) açılmasının daha “verimli” (st: 1007) olacağını dile getirmiştir.

### 3.7.6. Fakültelerde Kanunların Ders Olarak Okutulması Önerisi

Üç öğretmen (Cengiz, Mehmet ve Ülkü) kanunların fakültelerde ders olarak okutulmasını önermiştir. Ülkü öğretmen kanunların fakültede “ders olarak okutulmasının” (st: 1681-1682) burada “zaman kaybını” (st: 1682) önleyeceğini söylerken, Cengiz ve Mehmet öğretmen kanunların üniversitede okutulmasının “daha iyi ve gerekli” (st: 2201; st: 897) olacağını ifade etmiştir.

### 3.7.7. Kurslarda Diğer Öğretmenleri Bilgilendirme Fırsatı

Bir öğretmen (Volkan) katıldığı rehberlik kursunda diğer öğretmenleri bilgilendirme fırsatı yakaladığını söylemiştir. Volkan öğretmen kursa gelen öğretmenlerin özel eğitim hakkında “bilgisinin” (st: 1682) olmadığını, onlara “yol göstererek” (st: 1686) “kendisini gösterme imkanı” (st: 1685) bulduğunu ifade etmiştir. Volkan öğretmen öğretmenlerin özel eğitim alanındaki bilgisizliğini “A harfini diyor geliyor geliyor ortada büyük yapıyor. Küçük yazması gerekirken büyük yazıyor. Eee bu

çocuğu napalım? Rehberlik Araştırma Merkezi'ne (RAM) göndermeyelim mi?" (st: 1696-1698) sözleriyle belirtmiştir. Volkan öğretmen bu duruma "itiraz" (st: 1699) ettiğini ve "herkesin RAM'ne sevk edilmemesi" (st: 1713-1714) uyarısında bulunduğunu vurgulamıştır.

### 3.8. ATAMA VE MAAŞLAR

#### 3.8.1. Atamayla İlgili Sorunlar Yaşanması

Üç öğretmen (Banu, Haluk ve Volkan) atamayla ilgili bazı sorunlar yaşadıklarını söylemiştir. Banu öğretmen atamaları geç yapıldığı için göreve "10 gün" (st: 506) kadar "geç" (st: 507) başladığını belirtmiştir. Haluk öğretmen atandıktan sonra öğretmene evini tutması, eşyalarını hazırlayıp "düzenini oturtması" (st: 174) için bir "sürenin" (st: 175) verilmesinin "çok güzel" (st: 175) olacağını, böylece öğretmenin "tam randımanlı" (st: 176-177) olarak görevini yapacağını oysa, kendisinin "karnamesinin çıktığı gün göreve başladığını" (st: 185) ifade etmiştir. Volkan öğretmen kendi okullarına atanan "eğitim programları" (st: 1753) mezunlarının fazla "bilgisi olmadığını" (st: 1754) ve öğrencilerden "korktuğunu" (st: 1745) söylerken, bu işin en kötü tarafının "aynı sınıfta, aynı kategorideki" (st: 1747) iki öğretmenden işi sadece "birisinin" (st: 1748) yapması olduğunu ifade etmiştir.

#### 3.8.2. Özel Eğitimde Çalışan Personelle İlgili Öneriler

Bir öğretmen (Cengiz) özel eğitim alanında çalışan personelle ilgili bazı önerilerde bulunmuştur. Cengiz öğretmen "yönetim" (st: 2247) kadrosunun ve çalışan "kişilerin" (st: 2250) "özel eğitimci" (st: 2248) olmasını "istediğini" (st: 2248), çalışanlar "özel eğitimciyse" (st: 2250) ve "branşa hakimse" (st: 2250) insanın "rahat" (st: 2251) bir şekilde çalışabildiğini söylemiştir.

### 3.8.3. Maaşların Yetersiz Olması

Bir öğretmen (Zeynep) kendilerine ödenen maaşı “yetersiz” (st: 907) bulunduğunu ifade etmiştir.

## B. ÖĞRETİM

### 3.9. ÖĞRENCİLERİN EĞİTİM ORTAMLARINA YERLEŞTİRİLMELERİ

#### 3.9.1. Öğrencilerin Yaşlarına Göre Sınıflara Yerleştirilmesi

İki öğretmen (Tarık ve Volkan) çalıştıkları okulda öğrencilerin yaş düzeyleri baz alınarak sınıflara yerleştirildiğini söylemiştir. Tarık öğretmen öğrencileri sınıflara yerleştirmede okul müdürünün “yönetmeliğe” (st: 311) göre hareket ettiğini, öğrenci “birinci sınıf” (st: 310) düzeyinde olduğu halde sırf yaşı nedeniyle “dördüncü veya altıncı sınıfa” (st: 316) yerleştirildiğini ancak, öğrencinin bulunduğu sınıfta bir şey “yapamadığı” (st: 317) için olduğu yerde “kaldığını” (st: 319) söylemiştir.

#### 3.9.2. Öğrencilerin Performanslarına Göre Sınıflara Yerleştirilmesi

İki öğretmen (Serkan ve Volkan) çalıştıkları okulda öğrencilerin performans düzeyi baz alınarak sınıflara yerleştirildiğini söylemiştir. Serkan öğretmen çalıştığı okulda her yılın başında sınıfların “bozulduğunu” (st: 1109) ve yeniden “seviye grupları” (st: 1105) oluşturulduğunu, yürüttüğü çalışmaya ertesi yıl “devam edemeyeceği” (st: 1117) için bu uygulamayı “sorun” (st: 1110) olarak gördüğünü söylemiştir.

### 3.10. ÖĞRENCİLERİN ÖZELLİKLERİ

#### 3.10.1. Öğrencilerin Performans Düzeylerinin Birbirinden Farklı Olması

Öğretmenlerden altısı (Banu, Haluk, Serkan, Tarık, Ülkü ve Volkan) sınıflarındaki öğrencilerin performans düzeylerinin birbirinden oldukça farklı olduğunu

söylemiştir. Banu öğretmen sınıfının “çok karma” (st: 591) bir sınıf olduğunu, performansı “yüksek” (st: 592) öğrencilerin yanı sıra bir şeyi “yüz defa” (st: 593) anlattığınızda bile hala “doğru cevabı veremeyecek” (st: 593) öğrencisinin de olduğunu ifade etmiştir. Ülkü öğretmen de öğrencilerinin performansları arasındaki farklılığı “Bitanesi A’yı yapamıyo, diğeri okuma-yazma biliyo.” (st: 95-96) sözleriyle ifade etmiştir. Haluk öğretmen öğrencilerinin hiçbirisinin “eşit” (st: 343) durumda olmadığını, örneğin, şu an iki öğrencisinin “hece döneminde” (st: 338) olduğunu ve 20 fiş hecesini ayırıp değişik cümleler kurulduğunda bunları okuyabildiklerini ifade etmiştir.

### 3.10.2. Sınıfta Farklı Özür Gruplarından Öğrencilerin Olması

Öğretmenlerden dördü (Haluk, Ülkü, Volkan ve Zeynep) sınıflarında farklı özür gruplarından öğrencilerin olduğunu söylemiştir. Zeynep öğretmen sınıfında “öğrenme güçlüğü gösteren” (st: 302), “ağır düzeyde olan” (st: 302-3003), “hiperaktif” (st: 297), “otistik” (st: 297) gibi farklı özür gruplarından öğrencilerin bir arada olduğunu, bazen “iki öğretmen” (st: 304) olmalarına rağmen “yetişemediklerini” (st: 304) ifade etmiştir. Volkan öğretmen sınıfında “üç hiperaktif” (st: 698) öğrencinin olmasının kendisini “zorladığını” (st: 701) dile getirmiştir.

### 3.10.3. Sınıflarındaki Öğrencilerin Özelliklerinden Dolayı Zorlananlar

Üç öğretmen (Serkan, Tarık ve Ülkü) sınıflarındaki öğrencilerin özelliklerinden dolayı zorlandıklarını söylemiştir. Serkan öğretmen sınıfının yedinci sınıfların içinde “okuma-yazma bilmeyenler ve davranış problemi olanlardan” (st. 148-149) oluşturulduğunu, öğretilbilirler okulunda staj yaptığı için “az-çok” (st: 160) öğrencileri “tanısa” (st: 160) da öğretmenlikteki “ilk günlerinin” (st: 172) “büyük bir şaşkınlık” (st: 156) içinde geçtiğini ifade etmiştir. Tarık öğretmen sınıfa ilk girdiğinde yaşadığı duyguyu “Bi girdim 19 kişi, aman yarabbim. Ya ben bunlarla nası yapıcam?” (st: 1419) sözleriyle dile getirmiştir. Ülkü öğretmen çalıştığı sınıfın “birleştirilmiş sınıf” (st: 67) niteliği taşıdığını ve fazlasıyla “yorulduğunu” (st: 68) söylemiştir.



### 3.10.4. Davranış Sorunları Olan Öğrenciler

Üç öğretmen (Cengiz, Gökhan ve Tarık) sınıflarındaki öğrencilerin çeşitli davranış sorunlarının olduğunu gözlemlediklerini söylemiştir. Cengiz öğretmen öğrencilerinin kendileriyle “ilgilenilmediğini” (st: 1566) fark ettikleri zaman “vurma, gezinme, konuşma” (st: 1567) gibi uygun olmayan davranışlarda bulduklarını ve “ben burdayım benimle ilgilen” (st: 1568) mesajı verdiklerini ifade etmiştir. Tarık öğretmen vurma ve sınıfta gezinme gibi problem davranışları olan öğrencisinin arkadaşlarından “ileri olmak” (st: 804), etkinlikleri onlardan “önce” (st: 805) tamamlamak gibi bazı özelliklere sahip olduğunu, öğrencisinin bu özelliklerini kullanarak onun davranışlarını kontrol etmeye çalıştığını söylemiştir.

### 3.10.5. Kaynaştırmaya Giden Öğrenciler

Bir öğretmen (Pınar) sınıfından bir öğrencisinin durumunun “iyi” (st: 152) olduğunu, bu yüzden “beden, müzik, resim” (st: 151) derslerinde “sosyalleşmesi” (st: 153) için haftada iki gün, birer saat okulun “anasınıfına” (st: 153), diğer üç gün ise “ikinci sınıflara” (st: 163) “kaynaştırmaya” (st: 164) gönderdiğini söylemiştir.

### 3.10.6. Cinsellik Problemi Olan Öğrenciler

Bir öğretmen (Cengiz) öğrencilerinin sınıfta uygun olmayan cinsel davranışlarda bulduklarını söylemiştir. Cengiz öğretmen öğrencilerinde “cinsel eğilimlerin” (st: 700) “hat safhaya” (st: 700) ulaştığını gözlemlediğini, bu yüzden ailelerle de görüşmeler yaptıklarını ifade etmiştir.

### 3.10.7. Beceri Eksikliği Olan Öğrenciler

Bir öğretmen (Zeynep) öğrencilerinden birinin tuvalet becerilerini yerine getiremediğini söylemiştir. Zeynep öğretmen öğrencisinin “otistik” (st: 322) olduğunu ve tuvaletini “tek başına” (st: 322) yapamadığını belirtmiştir.

### 3.11. ÖĞRETİLECEK KONULARIN SEÇİMİ

#### 3.11.1. Konu İçeriğinin Öğrenci Performansına Göre Değiştirilmesi:

Sekiz öğretmen (Aylin, Banu, Cengiz, Gökhan, Kerem, Ülkü, Volkan ve Zeynep) programdan seçtikleri konuların içeriğini öğrencilerinin performans düzeyine ve gereksinimlerine göre değiştirdiklerini söylemiştir. Zeynep öğretmen de müfredat programına üniteler bazında “uymak durumunda” (st: 592) olduklarını, sınıfının “düzeyine” (st: 604) göre üniteyi daha “basite indirgeyebildiğini” (st: 597) ya da “daha çok konu alabildiğini” (st: 597-598) söylemiştir. Zeynep öğretmen konuları seçerken daha “somut” (st: 626) konuları almaya çalıştığını, “soyut” (st: 626) olanları ise atladığını belirtmiştir. Ülkü öğretmen birinci sınıfa ait bir sürü ünitenin içinden sadece öğrencilerinin “öğrenebileceklerine inandığı” (st: 1146) üniteleri seçtiğini, seçtiği ünitenin içinden de öğrencisinin “öğrenebileceğine inandığı” (st: 1147-1148) konuları aldığını dile getirmiştir. Ülkü öğretmen örnek olarak “Okul çalışanlarını söyler.” (st: 1150) gibi bir amaç için öğrencilerinin sadece “müdürü” (st: 1153) bilmelerinin kendisi için yeterli olduğunu söylemiştir.

#### 3.11.2. Konuların Seçilmesi

17 öğretmen öğrencilerine öğretecekleri konuların seçme konusunda görüş bildirmiştir.

**3.11.2.1. Konuları MEB Programından Seçme Zorunluluğu:** Yedi öğretmen (Aylin, Engin, Kerem, Mehmet, Serkan, Ülkü ve Yeşim) konularını MEB tarafından çalıştıkları okul türünün özelliğine göre hazırlanan programlardan seçtiklerini söylemiştir.

Serkan öğretmen bu sene MEB programı “değiştirdiği” (st: 880) için “ilk bir ay” (st: 884) çoğu derse “plansız” (st: 884) girildiğini ve bunun başlangıçta önemli bir “sorun” (st: 885) olduğunu söylemiştir. Serkan öğretmen programlar geldikten sonra kendilerine “programa göre yıllık plan hazırlanması gerektiğinin” (st: 894) söylendiğini, buna göre konularını “seçip yazdığını” (st: 1031) ifade etmiştir. Serkan öğretmen konuların öğrencilere “soyut” (st: 1034) gelse de MEB tarafından programda sınıflara

“bölüştürüldüğünü” (st: 1058), öğrencilerin bu konuları “alıp alamayacaklarını” (st: 1058) kimsenin düşünmediğini söylemiştir. Mehmet öğretmen “özbakım taslak programından” (st: 590) çalıştığı özbakım sınıfına uygun davranış ve amaçları seçtiğini söylemiştir. Ülkü öğretmen öğrencilerine öğreteceği konuları “bilimsel” (st: 1124) olarak seçmediğini, kendisine yıllık planının “hem ilköğretim programına, hem de Engelliler Müfredat Programı’na uygun olmasının” (st: 1126) söylendiğini ve planlarını program dahilinde oradakilere bakarak “yapmak zorunda” (st: 1483) kaldığını ancak, yıllık planının çok “amaca hizmet eden” (st: 1132) bir plan olduğuna “inanmadığını” (st: 1132) ifade etmiştir.

**3.11.2.2. Konuların Öğrencilerin Gözlenmesi Yoluyla Seçilmesi:** Yedi öğretmen (İrem, Kerem, Mehmet, Pınar, Tarık, Ülkü ve Zeynep) bir süre öğrencilerini gözlediklerini, sonra performanslarına göre kestirimde bulunarak hangi konuları öğreteceklerine karar verdiklerini söylemiştir. Mehmet öğretmen öğrencilerinin hangi davranışları yapıp hangilerini yapamadığını belirlemek için önce öğrencilerini “izlediğini” (st: 597), eğer “tüm” (st: 599) öğrenciler davranışı “yapıyorsa” (st: 600), ünitesinde o konuyu “almadığını” (st: 600), sadece “bir” (st: 600) öğrenci “yapamıyorsa” (st: 601) o öğrenci için o konuyu “aldığını” (st: 601) ancak, diğer öğrencilere “başka bir konu” (st: 601) olarak ünitelerini oluşturduğunu ifade etmiştir. Zeynep öğretmen öğrencilerinin “performansını gözlediğini” (st: 635), bunu yaparken de bilinen “birkaç şeyi” (st: 636) öğrencilerine “sorduğunu” (st: 636), eğer sınıftan iki-üç öğrenci sorunun cevabını “biliyorsa” (st: 637) planlarına o konuyu da “eklediğini” (st: 637), bu sayede diğer öğrencilerin “onlarla birlikte” (st: 638) konuyu “öğrendiğini” (st: 638) söylemiştir.

**3.11.2.3. Konuların Gözlem Yapıp Kaba Değerlendirme Formu Doldurularak Seçilmesi:** Öğretmenlerden altısı (Aylin, Banu, Cengiz, Damla, Engin ve Tarık) öğretecekleri konuları gözlem yapıp kaba değerlendirme formları doldurarak belirlediğini söylemiştir. Engin öğretmen ilk etapta “kaba değerlendirme” (st: 1117) yaparak öğrencilerinin performansını belirledikten sonra programdan “gerekli” (st: 1133) yerleri “takip ettiğini” (st: 1133) dile getirmiştir. Cengiz öğretmen dönemin başında yıllık plan doğrultusunda “kaba değerlendirme” (st: 1391) formu “hazırladığını”

(st: 1395), hazırladığı formları doldurduktan sonra buralardan “bir şeyler çıkardığını” (st: 1407-1408) söylemiştir. Banu öğretmen BEP’le ilgili çalışmalar nedeniyle okuldan kendilerine “kaba değerlendirme çizelgeleri” (st: 577) verildiğini, bu çizelgelerde öğrencilerin “eksik olduğu” (st: 578) yerleri belirleyip konularını o şekilde seçtiklerini, çocukları tanıdıkça bazı “değişiklikler” (st: 583) olduğunu ifade etmiştir.

**3.11.2.4. Konuların Ailelerle Görüşülerek Seçilmesi:** Dört öğretmen (Cengiz, Damla, Pınar ve Tarık) konuları belirlerken ailelerden hazırladıkları formları doldurmalarını istediklerini, çocuklarının yapabildiklerine ilişkin olarak onlardan bilgi aldıklarını ve öğretecekleri konuları bu doğrultuda seçtiklerini söylemiştir. Cengiz öğretmen ailelere de “danıştığını” (st: 1408) ve çocuklarına “neyin” (st: 1408) kazandırılmasını istediklerini sorduğunu söylemiştir. Pınar öğretmen otistik çocuklar programının birer fotokopisini ailelere verdiklerini ve orada çocuklarının yapabildiklerini “işaretlemelerini” (st: 1646) istediklerini, ayrıca ailelere çocuklarının “neyi” (st: 657) öğrenmesini istediklerini sorduklarını, aldıkları bilgilere göre programlarını hazırladıklarını ifade etmiştir. Tarık öğretmen ailelerden kaba değerlendirme formlarını doldurmalarını istediklerini ve ailelerin formları doldururken çocuğunu “iyi göstermeye çalıştığını” (st: 942), bu yüzden formları “tekrar” (st: 945) kendilerinin doldurduğunu belirtmiştir.

**3.11.2.5. Konuların Sınıfdaş Öğretmenlerle Birlikte Seçilmesi:** Dört öğretmen (İrem, Kerem, Serkan ve Volkan) öğretecekleri konuları aynı sınıf düzeyini okutan diğer öğretmenlerle birlikte seçtiğini söylemiştir. Serkan öğretmen öğreteceği konuları seçerken yedinci sınıfı okutan “diğer” (st: 865) öğretmenden “yardım” (st: 865) istediğini, zaten çoğu derste “aynı şeylerin” (st: 870) alındığını, kendisinin okuma-yazma ve matematikte “farklı” (st: 871) yani daha “geri” (st: 915) konuları aldığını ifade etmiştir. İrem öğretmen göreve geç başladıkları için konuların zaten “belirlendiğini” (st: 473), bu yüzden konuların belirlenmesinde fazla “etkili” (st: 468) olmadığını, zaten aynı sınıf düzeyinde konuların birbirine “uyması” (st: 485) gerektiğini ancak, sonradan “birlikte” (st: 486) tekrar konuları topladıklarını söylemiştir.

**3.11.2.6. Konuların Daha Önce Yapılan Planlara Bakarak Seçilmesi:** İki öğretmen (Banu ve Gökhan) önceki yıllarda yapılan planlara bakarak onlara benzer şekilde konularını seçtiklerini söylemiştir. Banu öğretmen göreve geç başladığı için yıllık planını ve ünite planlarını hazırlarken “geçen senenin” (st: 497) planlarını “örnek” (st: 527) olarak aldığı, bu yıl planlarda yer alan ünitelerin “neler” (st: 527) olduğunu “tam olarak bilmediğini” (st: 526-527) ifade etmiştir. Gökhan öğretmen göreve biraz geç başladığını, göreve başlar başlamaz hemen ellerine birer tane “eski plan defteri” (st: 1037) verildiğini ve buna göre “bir an önce” (st: 1038) plan yapmalarının istendiğini söylemiştir. Gökhan öğretmen başlangıçta zamanı olmadığı için ilk üniteyi “aynen geçirmek” (st: 1047-1048) durumunda kaldığını, ancak, konularını işlerken “plana uymadığını” (st: 1054), müdür “imzalamak” (st: 1055) istediği için planları “göstermelik” (st: 1055) olarak yaptığını dile getirmiştir.

**3.11.2.7. Konuların Öğrencilerin Gereksinimlerine Göre Seçilmesi:** İki öğretmen (Kerem ve Pınar) öğrencilerinin gereksinimlerine göre konularını seçtiklerini söylemiştir. Pınar öğretmen öğrencileri için hangi şeyler “öncelikliyse” (st: 835) onlara göre planlarını hazırladıklarını, örneğin, otistik çocuklarda öncelikle “iletişim becerilerinin kazandırılması” (st: 829-830) gerektiğini, bunun için de önce “sözel öncesi iletişim becerileri” (st: 830), sonra “kavramlar” (st: 831) bunlar kazanıldıktan sonra da “diğer konulara geçme” (st: 831-832) gibi bir sıra izlediklerini ifade etmiştir. Kerem öğretmen de öğrencilerinin “yaşam şekillerine” (st: 713), ne tür bir “çevreden” (st: 713) geldiklerine ve onlar için “gerekli” (st: 714) olan şeylerin “neler” (st: 714) olduğuna baktığını ve “ona göre” (st: 719) konularını ya da ünitelerini belirlediğini söylemiştir.

**3.11.2.8. Konuların Öğrencilerle Daha Önce Çalışan Kişilerden Bilgi Alınarak Seçilmesi:** İki öğretmen (Damla ve İrem) öğrencilerle daha önceden çalışan kişilerden bilgi alarak konuları seçtiklerini söylemiştir. Damla öğretmen şu an okuttuğu sınıfı “daha önce okutan öğretmenle” (st: 620) bir araya geldiklerini ve ondan “öğrencilerin düzeyi, neleri yapamadıkları, en son nerede kaldıkları ve öğrencilere neleri verdikleri” (st: 620-622) gibi çeşitli konularda bilgi aldıklarını ifade etmiştir. İrem öğretmen daha önceki öğretmen artık buldukları şehirde çalışmadığı için onun yerine

daha önce öğrencileriyle çalışan “usta öğreticiden” (st: 433-434) baya “yararlandığını” (st: 436) ve kendisine “çok yardımcı” (st: 441) olduğunu söylemiştir.

### **3.11.2.9. Konuların Öğrenci Performansının Kestirimi Yoluyla Seçilmesi:**

İki öğretmen (Haluk ve Kerem) öğrencileri görmeden planları hazırladıkları için öğrencilerinin performansı hakkında aşağı yukarı bir kestirimde bulunarak konularını seçtiklerini söylemiştir. Haluk öğretmen öğrencileri için “şuraya kadar gidilebilir” (st: 1175) diye düşünerek konularını seçtiğini ancak, bunun “uygun olmadığını” (st: 1178) belirtmiştir. Haluk öğretmen her öğrencisi için “yüze kadar sayıları öğrenir, toplama-çıkarma yapar” (st: 1179-1180) gibi amaçlar aldığını, ama şu an öğrencilerinin “10’a kadar” (st: 1181) olan rakamları ancak öğrendiklerini ifade etmiştir.

### **3.11.2.10. Konuların Öğrenci Dosyalarının İncelenmesiyle Seçilmesi:**

İki öğretmen (Damla ve İrem) öğrenciler hakkında daha önceden hazırlanan öğrenci dosyalarını inceleyerek konularını seçtiklerini söylemiştir. Damla öğretmen öğrenciler hakkında daha önceden doldurulan tanıma fişlerini inceleyerek, öğrencilerin “nelerden hoşlandıklarını, neleri yapıp yapamadıklarını” (st: 617-618) araştırdığını ifade etmiştir.

### **3.11.2.11. Konuların Davranışı Yaptırarak Seçilmesi:**

Bir öğretmen (Mehmet) bizzat davranışı yaptırarak konularını seçtiğini söylemiştir. Mehmet öğretmen Evimiz-Ailemiz ünitesinin başında öğrencilerini okulun “uygulama evine” (st: 621) götürdüğünü, evin bölümlerini “göstermelerini ve söylemelerini” (st: 623) istediğini, öğrenciler “gösteriyorsa konuyu almadığını” (st: 624), “gösteremiyorsa konuyu aldığını” (st: 625) ifade etmiştir.

### **3.11.2.12. Atölye Derslerindeki Konuların Atölye Öğretmenlerince**

**Seçilmesi:** Bir öğretmen (Engin) atölye derslerindeki konuların atölye öğretmenleri tarafından seçildiğini söylemiştir. Engin öğretmen atölye derslerindeki konuların “atölye öğretmenleri ve BEP komisyonu” (st: 1075-1076) tarafından seçildiğini, kendisinin de “fikrinin alındığını” (st: 1088) ifade etmiştir.

### 3.11.2.13. Konuların Özel Kurumdaki Eğitimciden Bilgi Alınarak Seçilmesi:

Bir öğretmen (Pınar) öğrencilerinin devam ettiği özel kurumdaki eğitimciden öğrencinin “hangi düzeyde” (st: 650) olduğuna dair bilgi aldığını ve okuldan “onu desteklediğini” (st: 651) dile getirmiştir.

### 3.11.2.14. Kavramlarla İlgili Konuların “Rasgele” Seçilmesi:

Bir öğretmen (Volkan) kavram öğretimi için konularını belirlerken “rasgele” (st: 1292) bir seçim yaptığını söylemiştir.

## 3.11.3. MEB Programındaki Gereksiz Konular

Dört öğretmen (Aylin, Serkan, Ülkü ve Yeşim) programdaki bazı konuların çalıştıkları öğrenci grubu için gereksiz olduğunu söylemiştir. Aylin öğretmen çalıştığı okul düzeyi için hazırlanan programdaki toplumsal uyum becerileri dersinin tamamen “özbakım sınıflarına yönelik” (st: 1003-1004) olarak hazırlandığını düşündüğünü, öğrencilerinin programda yer alan birçok beceriyi “çok iyi yapabildiğini” (st: 1008), bu yüzden de toplumsal uyum becerileri dersi ünite ve günlük planında olmasına rağmen, bu dersi “okuma saati” (st: 1010) olarak geçirdiğini, öğrencileriyle beraber “kütüphaneye gittiklerini” (st: 1016) ifade etmiştir. Ülkü öğretmen programda yer alan konuları alma zorunluluğu nedeniyle örneğin, “bitkinin yetişmesi” (st: 383) konusunu almak zorunda olduğunu oysa, bazı öğrencileri dördüncü ve beşinci sınıfta olmasına rağmen, daha “ayları saymadığını” (st: 393-394) ama sınıf düzeyi yüzünden bu amacı “koyamadığını” (st: 395) söylemiştir. Ülkü öğretmen “Ocak ayındaysak Temmuz diyebiliyorsa, bitkinin kök ya da gövdesini öğrenmesinin pek bi anlamı yok. Boşa kürek sallamak diye değerlendiriyorum.” (st: 396-398) sözleriyle bu konudaki sıkıntısını ifade etmiştir.

## 3.11.4. Programlara Yönelik Öneriler

İki öğretmen (Ülkü ve Volkan) programlara yönelik olarak çeşitli önerilerde bulunmuştur. Volkan öğretmen yıllık plan yerine “ünite planı” (st: 1094) yapılmasını ve bu planların da öğrencilerin “yıl içinde” (st: 1095) göstereceği “performansa göre” (st: 1095) yapılabileceğini söylemiştir. Volkan öğretmen yıllık plana bağlı kalınmadığında

öğrenci öğrendikçe başka şeyler “eklenebileceğini” (st: 1127-1128) ama şu an bunu yapamadıklarını belirtmiştir. Özel sınıfta çalışan Ülkü öğretmen bu sınıflar için bir “paket program” (st: 1429) olmasını, programın öğretmeni “aydınlatmasını” (st: 1469) ancak, konuların “seçimini öğretmene bırakmasının” (st: 1469) gerekli olduğunu dile getirmiştir. Ülkü öğretmen öğrencilerine neyi öğretip neyi öğretemeyeceğine öğretmenin “kendisinin” (st: 1801) karar verebilmesi gerektiğini ancak, şu andaki programın böyle bir şeye hizmet “etmediğini” (st: 1806) ifade etmiştir.

### 3.11.5. “Göstermelik Planlardan” Yakınma

İki öğretmen (Tarık ve Volkan) müfettişler için göstermelik planlar yaptıklarını, gerçekte ders işlerken ise planda yazan şeylere uymadıklarını söylemiştir. Tarık öğretmen yıllık planda aldığı ünitelerin öğrencilerin seviyesinin “çok çok altında” (st: 959-6-960) olduğunu, planları “müfettişler” (st: 957) için “göstermelik” (st: 957) olarak yaptığını ve “hiçbir zaman” (st: 958) planına “uymadığını” (st: 958) ifade etmiştir. Tarık öğretmen konuları seçerken emsal okuldan örnek olarak aldıkları plandan “bir aşağıda” (st: 966) olan konuları seçmenin “tecrübesizlikten” (st: 967) kaynaklandığını, ancak sınıf içinde ele alınan konuların çok “üstünde” (st: 971) çalışmalar yaptıklarını söylemiştir.

### 3.11.6. İş Eğitimi Dersinde Konu Seçme Sorunu Olması

İki öğretmen (Aylin ve Cengiz) iş eğitimi dersinde konuları seçerken çok zorlandıklarını söylemiştir. Aylin öğretmen iş eğitiminde “çok fazla şey bilmediğini” (st: 984), bildiği şeyleri de “şimdiye kadar yaptırdığımı” (st: 984-985) ve son iki haftadır gerçekten “çok tıkanıdığını” (st: 985) ifade etmiştir. Aylin öğretmen ayrıca çok fazla “maliyet gerektirmeyecek” (st: 977) şeyler yaptırmayı istediğini, çünkü “yurttan gelen” (st: 992-993) beş öğrencisinin harçlıklarıyla malzeme almak yerine “kendi ihtiyaçlarını” (st: 995) karşılaması gerektiğini düşündüğünü dile getirmiştir.



### 3.11.7. Planlara Yansıtılmayan Ekstra Konular Olması

İki öğretmen (Tarık ve Zeynep) derslerini işlerken planlarına yansıtmadıkları ekstra konular olduğunu söylemiştir. Zeynep öğretmen öğrencilerine bazı konuları öğrettikten sonra o konuya ilişkin öğrencilerinin alabilecekleri “ekstra konular” (st: 642) varsa, ünite planına ve günlük plana “yansıtmadan” (st: 645) bu konuları da “vermeye çalıştığını” (st: 646) ifade etmiştir. Tarık öğretmen de yazılı planının dışında ekstra konular verdiğinde bunlar için ayrı bir yazılı materyalinin “olmadığını” (st: 1022) söylemiştir.

## 3.12. PERFORMANS DÜZEYİ BELİRLEME

### 3.12.1. Öğretim Sürecinde Performans Düzeyi Belirleme Sıklığı

Altı öğretmen (Aylin, Engin, Haluk, Ülkü, Volkan ve Yeşim) öğretim süreci içinde farklı aralıklarda değişik yollar izleyerek öğrencilerinin performans düzeylerini değerlendiklerini ve bu sonuçlara göre bir sonraki aşamada ne yapacaklarına karar verdiklerini söylemiştir. Haluk öğretmen senede “dört farklı tarihte” (st: 1323) performans düzeyi belirlediğini ve iki değerlendirme dönemi arasında öğrencinin “ne kadar bir gelişme kaydettiğini” (st: 1336) öğrenmek amacıyla bunu yaptığını ifade etmiştir. Yeşim öğretmen bireysel eğitim planında yer alan konuları “çizelge” (st: 457) haline getirip “aylara” (st: 457) ve her ayı da “üç” (st: 459) böldüğünü, ay içinde de konuyu en azından “üç defa” (st: 459) ele aldığını söylemiştir. Yeşim öğretmen kullandığı “ipuçlarını” (st: 431) çizelgeye işlediğini ve öğrencinin öğrenme durumuna göre bir başka konuya geçtiğini ya da aynı konuya “devam ettiğini” (st: 463) dile getirmiştir. Volkan öğretmen de performans almak yerine “hep sınıfta” (st: 1261) olduğu için öğrencilerinin “ne yaptığını” (st: 1261) sürekli “gözlediğini” (st: 1261) belirtmiştir. Volkan öğretmen öğrencinin neler yapıp neleri yapamadığını “gördüğünü” (st: 1264) ve ona göre konularına “ilaveler” (st: 1264) yaptığını söylemiştir.

### 3.12.2. Kaba Değerlendirme Formları (Kdf) Yoluyla Performans Düzeyinin Belirlenmesi

Altı öğretmen (Banu, Cengiz, Damla, Engin, Haluk ve Tarık) öğrencilerinin performans düzeylerini belirlerken kendi geliştirdikleri ya da okul rehberlik servisi tarafından geliştirilen kaba değerlendirme formlarını (KDF) kullandıklarını söylemiştir. Engin öğretmen öğrencilerinin performanslarını “kabaca değerlendirdiğini” (st: 1117) ve yaptığı performans değerlendirmesine göre de “programını belirlediğini” (st: 1120) belirtmiştir. Damla öğretmen performans düzeyi belirlerken “tanıma fişi” (st: 729) adını verdikleri formlardan yararlandıklarını, bu formların günlük yaşam becerileri, ödüller, öğrencilerin sevip sevmediği şeyler, özbakım becerileri gibi “alt basamaklardan” (st: 745) oluştuğunu söylemiştir. Damla öğretmen bu formları önce “ailelerin” (st: 749) doldurduğunu, daha sonra “rehber öğretmenin” (st: 749) çocuklara yaptırarak doldurduğunu, kendilerinin ise “gözlemci” (st: 752) olarak katıldığını ifade etmiştir.

### 3.12.3. Performans Düzeyi Belirlemede Yaşanan Sorunlar

Üç öğretmen performans düzeyi belirlemede yaşanan sorunlar konusunda görüş bildirmiştir.

**3.12.3.1. Yer Nedeniyle Yaşanan Sorunlar:** Üç öğretmen (Engin, Gökhan ve Zeynep) okullarında performans odası olmadığı için performans düzeyi belirlerken birtakım sıkıntılar yaşadıklarını ve şu an yaptıkları şekilde performans belirlemenin çok sağlıklı ve gerçekçi olmadığını söylemiştir. Engin öğretmen okullarında bir “performans odası olmadığı” (st: 1108) için “ayrıntılı” (st: 1105) bir değerlendirme “yapamadığını” (st: 1105) ifade etmiştir. Zeynep öğretmen de bireysel değil, “toplu” (st: 737) olarak performans düzeyi belirleyebildiğini, çünkü okullarında ayrı bir “performans odasının olmadığını” (st: 738) belirtmiştir. Zeynep öğretmen performans alırken öğrencilerin birbirinin yaptıklarını gördüğü için biri “hangisini” (st: 740) gösteriyorsa diğerinin de “onu” (st: 741) gösterdiğini, “çanta koyarak” (st: 741) ya da öğrencinin “önüne geçerek” (st: 742) bu duruma engel olmaya çalıştığını ancak, toplu olarak performans düzeyi belirlemenin çok da “sağlıklı olduğunu sanmadığını” (st: 743-744) ifade etmiştir.

Zeynep öğretmen performans alımının “daha sağlıklı” (st: 745) olabilmesi için “teneffüs aralarını” (st: 744) da değerlendirdiğini belirtmiştir.

**3.12.3.2. Zaman Nedeniyle Yaşanan Sorunlar:** İki öğretmen (Engin ve Gökhan) performans düzeyi belirlerken zaman açısından birtakım sıkıntılar yaşadıklarını söylemiştir. Engin öğretmen çalıştığı okulun özelliğinden dolayı kendine ait “12 saatin” (st: 107), atölye dersleri için ise “18 saatin” (st: 107) olduğunu, performans alımı için atölye derslerinin kullanılmasından atölye öğretmenlerinin “memnun olmadığını” (st: 115-116), bu şartlarda ne yapacaksa kendi 12 saatinde “yapmak durumunda” (st: 116-117) kaldığını, bunun da “biraz zor” (st: 117) olduğunu ifade etmiştir. Gökhan öğretmen öğrencilerin “tenefüse çıktığı” (st: 1220) ya da “brans öğretmenlerinin girdiği dersleri” (st: 1221) performans düzeyi belirlemek için kullandığını söylemiştir.

#### **3.12.4. Performans Düzeyi Belirlemeyen Öğretmenler**

Beş öğretmen (Aylin, Engin, Tark, Volkan ve Yeşim) materyel eksikliği, okulun fiziki olanaklarındaki eksiklikler gibi çeşitli nedenlerle öğrencilerinin performans düzeyini belirlemeden direk öğretime geçtiklerini söylemiştir. Engin öğretmen ilk dönem öğrencilerinin performans düzeyini “alamadığını” (st: 139), çünkü performans düzeyi belirlemek için “gerekli materyallerinin ve ölçüt bağımlı testlerinin olmadığını” (st: 144-145), bu yüzden de “baya bir zorlandığını” (st: 153) dile getirmiştir. Aylin öğretmen geçen dönem işlediği üniteleri “ölçüt bağımlı teste” (st: 703) dönüştürdüğünü, önümüzdeki yıl aynı üniteleri işleyecek olursa performans düzeyi belirleme “olanağının” (st: 704) olabileceğini belirtmiştir. Aylin öğretmen “din kültürü” (st: 964) ve “resim-iş” (st: 966) gibi derslerde hiçbir şekilde öğrencilerinin performanslarına “bakmadığını” (st: 966), hangi konuyu işleme “gerekliyse” (st: 965) o konuyu “aldığını” (st: 965) söylemiştir. Volkan öğretmen öğrencilerinin performansını “belirlemeden” (st: 673) direk “öğretime başladığını” (st: 674), bilen öğrenciler için o konunun “sil baştan” (st: 680) işlendiğini belirtmiştir. Volkan öğretmen “tek başına” (st: 684) olduğunda performans düzeyi belirlemenin “çok zor” (st: 684) olduğunu ifade etmiştir.

### **3.12.5. Konuya Başlamadan Önce Sorular Yoluyla Performans Düzeyinin Belirlenmesi**

Dört öğretmen (Gökhan, İrem, Ülkü ve Zeynep) konuyu işlemeye başlamadan önce üniteyle ilgili olarak hazırladıkları soruları sorarak öğrencilerinin performans düzeylerini belirlediklerini söylemiştir. Gökhan öğretmen üniteye “giriş” (st: 1073) yapmadan önce “ne bildiklerini” (st: 1073) öğrenmek adına “birkaç gün önceden” (st: 1072) değerlendirme yapmaya başladığını, okulda performans odası olmadığı için teneffüslerde ya “çaktırmadan sorular sorarak” (st: 1086) ya da “bireysel olarak sorular sorarak” (st: 1090-1091) öğrencilerinin performans düzeyini belirlediğini dile getirmiştir. İrem öğretmen konuyu işlemeye başlamadan önce işleyeceği konunun ya da ünitenin adını söyleyerek öğrencilerinin geçen yıldan o konuya ya da üniteye ilişkin olarak hatırladıklarına bakarak performans düzeylerini değerlendirdiğini ifade etmiştir.

### **3.12.6. Davranışı Yaptırarak Performans Düzeyinin Belirlenmesi**

Dört öğretmen (Gökhan, Kerem, Mehmet ve Serkan) davranışı bizzat öğrenciye yaptırarak performans düzeyi belirlediklerini ve sonuçları kayıt ettiklerini söylemiştir. Serkan öğretmen “okuma-yazmada” (st: 1012-1013) hece kitaplarından fişleri “yazdırarak veya okutarak” (st: 1013) öğrencilerinin “seviyelerini” (st: 1020) tespit etmeye çalıştığını ifade etmiştir. Kerem öğretmen “matematikte” (st: 797) ritmik saymalarda öğrencilere “bire-bir saydırma” (st: 807) yaptırarak bunları “not” (st: 806) aldığını, dört işlemle ilgili olarak işlemleri yazıp karşılıklarına “artı-eksi” (st: 812) koyduğunu dile getirmiştir. Mehmet öğretmen becerilerde öğrenciyi “götürüp beceriyi yaptırdığını” (st: 726) ve yapıp yapamadığına ilişkin olarak “kayıt” (st: 735) tuttuğunu dile getirmiştir.

### **3.12.7. Gözlem Yaparak Performans Düzeyinin Belirlenmesi**

Dört öğretmen (Serkan, Volkan, Yeşim ve Zeynep) öğrencilerinin neyi nasıl yaptığını gözleyerek performans düzeylerini belirlediklerini söylemiştir. Serkan öğretmen performans düzeyi belirlemek için “ölçüt bağımlı testler hazırlamadığını” (st: 1007-1008), özellikle okuma-yazma ve matematikte “defterlerine yaptırarak” (st: 990)

öğrencilerinin ne durumda olduklarını “gözlemeye çalıştığını” (st: 991) ifade etmiştir. Volkan öğretmen günlük rutin içinde öğrencilerinin bazı becerileri yapamadığını “gözlediğini” (st: 1281), örneğin, öğrencisinin tuvalete giderken düğmesini açtırmak için kendisine “geldiğini” (st: 1282) ya da hırkasını asarken “sorun yaşadığını” (st: 1282) söylemiştir.

### **3.12.8. Kavramlarda Performans Düzeyinin Belirlenmesi**

Dört öğretmen (Mehmet, Tarık, Yeşim ve Zeynep) kavramlarda performans düzeyi belirlerken, ölçüt bağımlı testler kullanarak ya da çevrelerindeki nesnelere sorarak öğrencilerinin performansını belirlediklerini söylemiştir. Mehmet öğretmen “ölçüt bağımlı teste” (st: 723) göre hazırladığı “araç-gereçlerle” (st: 722) öğrencilerinin performans düzeyini belirlediğini ifade etmiştir. Zeynep öğretmen renk kavramında performans düzeyi belirlerken, “üç-dört” (st: 725) araçla, çok ayrıntılı bir şekilde “olmadan” (st: 725) öğrencisinin sorduğu rengi göstermesini ya da söylemesini istediğini ya da “çevredeki” (st: 733) araçlardan yararlandığını söylemiştir.

### **3.12.9. Sınıfta Ders İşlerken Etkileşim Yoluyla Performans Düzeyinin Belirlenmesi**

İki öğretmen (Aylin ve Cengiz) sınıfta ders işlerken etkileşim yoluyla öğrencilerinin performans düzeylerini belirlediklerini söylemiştir. Aylin öğretmen sınıfında “üniversitede öğrendiği standartlarda” (st: 680) performans alımı “yapmadığını” (st: 681), öğrencilerinin “derslerdeki durumunu” (st: 681) gözleyip “ona göre” (st: 681) amaç koyduğunu ifade etmiştir. Cengiz öğretmen kaba değerlendirme yaparken, performansı birbirine yakın öğrencilerden “kümeler” (st: 1588) oluşturduğunu, kümedeki öğrencilerin “hepsine” (st: 1592) birer “görev” (st: 1592) verdiğini, kendisi değerlendirme yaparken öğrencilerini “ödevlendirdiğini” (st: 1572) ve zaman zaman “sınıfta dolanarak” (st: 1576) öğrencilerin yaptıklarını kontrol edip dönüt verdiğini dile getirmiştir.

### **3.12.10. Performans Düzeyi Belirlemenin Önemi**

İki öğretmen (Gökhan ve Pınar) öğretime nereden başlayacağına karar vermek için performans düzeyi belirlemenin önemli olduğunu, öğrenciye hiçbir şey bilmiyormuş gibi her şeyi baştan anlatmanın vakti boşa geçirmekten başka bir işe yaramayacağını söylemiştir. Gökhan öğretmen kendisi için “zamannın” (st: 1095) çok “önemli” (st: 1096) olduğunu, performansını almadığı bir öğrenciye baştan “hiçbir şey bilmiyormuş gibi” (st: 1096-1097) anlatamayacağını, bunun “boş yere havanda su dövmek” (st: 1098) olduğunu dile getirmiştir. Gökhan öğretmen özellikle de “beceri öğretiminde” (st: 1371-1372) performans almaya “dikkat ettiğini” (st: 1372) belirtmiştir.

### **3.12.11. Ailelerle Görüşerek Performans Düzeyinin Belirlenmesi**

İki öğretmen (Tarık ve Yeşim) performans düzeyi belirlerken ailelerden öğrencinin performansına ilişkin olarak bilgi aldıklarını söylemiştir. Tarık öğretmen kaba değerlendirme formlarını “annelere” (st: 1148) de doldurttuklarını ve özellikle hayat bilgisi beceriye yönelik olduğu için “ailenin vermiş olduğu bilgilere” (st: 1178) göre öğrencinin performansını belirlediğini ifade etmiştir. Yeşim öğretmen de özellikle ilk zamanlar genelde “hep ailelerle görüşerek” (st: 503) performans belirlediğini söylemiştir.

### **3.12.12. Öğrencinin Bir Önceki Öğretmenine Danışarak Performans Düzeyinin Belirlenmesi**

Bir öğretmen (Serkan) öğrencilerinin durumunu “geçen yılki öğretmenlerine” (st: 982) sorduğunu, onlardan bir önceki yıl “ne yapıldığı” (st: 984) ve “nerede kalındığına” (st: 984) ilişkin olarak bilgi ve çeşitli “öneriler” (st: 985) aldığını ifade etmiştir.

### 3.12.13. Öğrencinin Önceki Defterlerinin İncelenmesi Yoluyla Performans Düzeyinin Belirlenmesi

Bir öğretmen (Ülkü) öğrencilerinin “eski defterlerini” (st: 1305) kontrol etmenin kendisi için “büyük bir ayrıç” (st: 1305) olduğunu dile getirmiştir.

## 3.13. AMAÇ BELİRLEME

### 3.13.1. Performans Düzeyine Göre Amaç Belirlenmesi

Altı öğretmen (Aylin, Cengiz, Engin, Mehmet, Volkan ve Zeynep) ya her bir öğrencisinin performans düzeyine ya da sınıfın genel performansına göre amaçlarını belirlediğini söylemiştir. Aylin öğretmen “beşinci sınıf” (st: 1151) olmalarına rağmen, şu an sosyal bilgilerden “dördüncü sınıf” (st: 1151) ünitesini okuduklarını, matematikte “ikinci ve üçüncü sınıf” (st: 1153) düzeyinden amaçlar belirlediğini, Türkçe de ise “üçüncü ve dördüncü sınıf” (st: 1155) düzeyinden okuma parçaları seçtiğini dile getirmiştir. Volkan öğretmen 23 Nisan ünitesinde “konuşan” (st: 1400) öğrencileri için “şarkı söyleme, şiir okuma” (st: 1402-1403) gibi amaçlar koyarken, “konuşamayan” (st: 1409) öğrenciler için “Atatürk’ü, annesini, evini, mezarını, bayrağı gösterme” (st: 1409-1412) gibi amaçlar koyduğunu ifade etmiştir. Mehmet öğretmen matematik dersinde öğrencilerinin performansının birbirinden farklı olduğunu örneğin, bir öğrencisinin bir ile 10 arasında “toplama” (st: 784) yapabildiğini, bir öğrencisinin 10’a kadar “sayabildiğini” (st: 784), bir öğrencisinin rakamları “gösteremediğini” (st: 784), bu yüzden her bir öğrencisiyle matematik dersinde “farklı bir konu” (st: 786) işlediğini ifade etmiştir.

### 3.13.2. Amaçların Sadece Gruba Göre Belirlenmesi

Dört öğretmen (Engin, Haluk, Pınar ve Zeynep) amaçlarını gruba göre genel olarak belirlemek durumunda kaldıklarını, bunun da sorun yarattığını söylemiştir. Engin öğretmen Türkçe dersinde mümkün olduğu kadar “10 öğrenciye aynı amacı” (st: 1307-1308) koymaya çalıştığını, haftada dört saatlik Türkçe dersinde her öğrenciye “tek tek” (st: 1309) vakit ayırmanın büyük bir “zorluk” (st: 1310) olduğunu ifade etmiştir. Haluk

öğretmen yıllık planda amaçların “en başta” (st: 1351) belirlenmesinin “sorun” (st: 1347) olduğunu, öğrenciler için “genel amaçlar” (st: 1355) belirlemek “zorunda” (st: 1355) kaldıklarını, sene sonuna belirlenen genel amaçların “uygun olmadığını” (st: 1359), bazı maddelerin “fazla” (st: 1360), bazılarının ise “eksik” (st: 1360) olduğunu gördüğünü söylemiştir. Zeynep öğretmen sınıflar “karma” (st: 764) olduğu için kısa dönemli amaçları genelde “düşük düzeydeki öğrencilere göre” (st: 765) belirlemek “durumunda” (st: 765) kaldıklarını, “düşük” (st: 766) düzeydeki öğrencilere “inebildiklerini” (st: 766) ancak, “yüksek” (st: 766) düzeydeki öğrencilere çok fazla “çıkamadıklarını” (st: 766) ifade etmiştir.

### 3.13.3. Aynı Amaçların Gerçekleşene Kadar Planlarda Yer Alması

Üç öğretmen (Aylin, Haluk ve Serkan) belirledikleri amaçlar gerçekleşene kadar devam eden ünitelerde bu amaçlara yer verdiklerini söylemiştir. Aylin öğretmen bir önceki ünite “gerçekleşmeyen” (st: 960) amaçları şu an işlediği ünite “tekrar koyduğunu” (st: 961), buna özellikle “matematik” (st: 961) dersinde “daha çok dikkat ettiğini” (st: 962) ifade etmiştir. Aylin öğretmen bu dönem Türkçe dersinde dilbilgisi konularından geçen dönem tam olarak “gerçekleşmeyen” (st: 1041) bazı amaçlar üzerinde “yoğunlaşacağını” (st: 1046), öğrencilerinin hem testte hem de klasik yazılıda “sıfır yanlış” (st: 1044) yapmalarını “hedeflediğini” (st: 1043) söylemiştir. Haluk öğretmen genellikle “matematik ve hayat bilgisi” (st: 1373) derslerinde yaptığı planları “bir sonraki gün” (st: 1374) başka bir derste “tekrar” (st: 1374) ettiğini, “muhtevaya uymak ve planı yaptı” (st: 1382) olmak için planları bu şekilde yazmak “zorunda” (st: 1382) olduğunu ifade etmiştir.

### 3.13.4. Amaç Belirlemede Önceliğin Davranış Sorunlarına Verilmesi

Üç öğretmen (Damla, Kerem ve Pınar) amaçlarını belirlerken önceliği davranış sorunlarıyla ilgili amaçlara verdiklerini söylemiştir. Pınar öğretmen bir öğrenci istenilen süre kadar “oturma, göz kontağı kurma” (st: 872-873) gibi davranışları yerine getiremiyorsa, diğer üniteleri çalışmanın “boşuna” (st: 874) olduğunu, bu yüzden de “ilk önce” (st: 875) davranış sorunlarını azaltmaya “ağırlık” (st: 875) verdiklerini ifade etmiştir. Kerem öğretmen sınıfında “hat safhada davranış bozukluğu” (st: 196) gösteren



öğrenciler olduğunu, bu yüzden de daha çok “davranışların düzeltilmesi” (st: 197) üzerinde çalıştığını, zaten “akademik” (st: 198) olarak verdiği bilgilerin karşılığını yaptığı sınavlarda “aldığını” (st: 199) söylemiştir.

### **3.13.5. Üniversitede Öğrenilen Amaç Yazımının MEB'daki Sisteme Uymaması**

Üç öğretmen (Banu, Kerem ve Ülkü) üniversitede öğrendiği amaç yazımının MEB'daki sisteme uymadığını, sorunun da buradan kaynaklandığını söylemiştir. Ülkü öğretmen Milli Eğitim'de “uzun ve kısa dönemli amaç” (st: 1393) diye bir şeyin “olmadığını” (st: 1393), zaten “sorunun” (st: 1397) da ordan çıktığını ifade etmiştir. Ülkü öğretmen Milli Eğitim “literatürüne göre” (st: 1401) uzun dönemli amacın “konu” (st: 1401), kısa dönemli amacın “amaç” (st: 1402), öğretimsel amaçların da “davranış” (st: 1407) olduğunu ancak, bunların birtakım şeyleri “belirli şablonlara uydurmaktan” (st: 1408) öteye gitmediğini söylemiştir.

### **3.13.6. Gelişim Alanlarına Göre Amaç Belirlenmesi**

Üç öğretmen (İrem, Pınar ve Ülkü) gelişim alanlarına göre amaçlarını belirlediklerini söylemiştir. Pınar öğretmen amaçlarını “gelişim alanlarına göre” (st: 855) seçtiklerini, otistik çocuklar programında da belli beceriler “kazanılmayınca” (st: 870) diğer şeylere “geçemediklerini” (st: 870) ifade etmiştir. Ülkü öğretmen genel olarak öğrencilerinin “sosyal gelişimlerini” (st: 401) ön planda tuttuğunu, bu amaçla da öğrencilerinin tiyatro etkinliklerini izleme, bayram törenlerine katılma, bando takımının arkasında yürüme gibi etkinliklere katılmalarını “istediğini” (st: 408) dile getirmiştir.

### **3.13.7. Amaçların Kendi İçinde Aşamalandırılarak Sıralanması**

İki öğretmen (Mehmet ve Volkan) amaçları kendi içinde aşamalandırarak sıraladıklarını söylemiştir. Volkan öğretmen makasla kesmeyi öğretmek için programına önce “makası tutma” (st: 1338) sonra “rasgele kesme” (st: 1341), “düz çizgi üzerinden kesme” (st: 1341) gibi amaçlar koyduğunu söylemiştir. Volkan öğretmen düz çizgi üzerinden kesme çalışırken de önce baya “kalın çizgiler” (st: 1365) üzerinden kestirdiğini, sonra yavaş yavaş “çizgileri inceltmeye” (st: 1367) başladığını, en sonunda

sadece “kalemin ucunun” (st: 1368) kalınlığındaki çizginin üzerinden kesme amacını aldığını ifade etmiştir.

### **3.13.8. Amaçların “Kaba Taslak” Belirlenmesi**

Bir öğretmen (Aylin) dersten derse konudan konuya “değişmekle” (st: 1083) birlikte genellikle amaçlarını “kaba taslak” (st: 948) yani “kendi değerlendirmelerine” (st: 948-949) göre belirlediğini ifade etmiştir. Aylin öğretmen öğrencilerinin “ayrı bir odada” (st: 953) ortamı yapılandırarak performansını almak yerine örneğin, matematikte dört işlemde hangi basamakta kaldıklarını belirlemek için belli ölçütlerde “soru kağıtları” (st: 954-955) hazırlayıp bunları yaparken öğrencilerini “gözlemlediğini” (st: 1085) ve buna göre amaçlarını koyduğunu söylemiştir.

### **3.13.9. Ünitelerin Süresine Göre Uzun Ve Kısa Dönemli Amaçların Belirlenmesi**

Bir öğretmen (Gökhan) ünitenin süresine göre uzun ve kısa dönemli amaçlarını belirlediğini söylemiştir. Gökhan öğretmen matematikte “1’den 10’a kadar ritmik olarak sayma” (st: 1293) uzun dönemli amacını “1’den 5’e kadar sayar” (st: 1298) şeklinde kısa dönemli amaçlara ayırdığını, bunları da “öğretimsel amaçlarla destekleyerek” (st: 1299) gün sonunda “ulaşmak istediği hedefe” (st: 1300) eriştiğini ifade etmiştir.

### **3.13.10. Bir Önceki Yılın Taslak Programlarından Yararlanarak Amaç Belirlenmesi**

Bir öğretmen (Tarık) uzun ve kısa dönemli amaçları belirlerken geçen yıl almış olduğu “taslak programlardan” (st: 1197) yararlandığını söylemiştir. Tarık öğretmen özellikle “kavramlarda” (st: 1198) geçen yıl almış olduğu “kavram kitabından” (st: 1198) da çok “faydalandığını” (st: 1199) belirtmiştir.

### 3.14. PLAN HAZIRLAMA

#### 3.14.1. Plan Hazırlamada Zorlanma

Beş öğretmen (Aylin, Haluk, Serkan, Ülkü ve Volkan) her ne kadar üniversitede ders olarak görmüş olsalar da MEB sistemine uygun olarak plan hazırlamakta zorlandıklarını söylemiştir. Aylin öğretmen üniversite okurken “ikinci sınıfta” (st: 731) yıllık plan, ünite planı ve günlük plan hazırlamayı “gördüklerini” (st: 730), ancak bu bilgileri “unuttuğu” (st: 731) için göreve başladığında planları hazırlamakta “çok zorlandığını” (st: 732) ifade etmiştir. Haluk öğretmen yıllık plan, ünite planı ve günlük plan yapma gereğinin kendisi için bir “sorun” (st: 1133) olduğunu, üniversitede öğrendiği şeyleri “uygulayamamasının” (st: 1142) bir “eksiklik” (st: 1142) yarattığını ve bu yüzden başlangıçta diğer öğretmenlere “bağlı kalmak zorunda” (st: 1143) kaldığını belirtmiştir. Ülkü öğretmen birinci, ikinci, üçüncü sınıf planlarını “ortak” (st: 181) olarak yapabildiğini, sorunun bunları “nasıl bağdaştıracağında” (st: 181) kaldığını ve o noktada “tıkandığını” (st: 182) belirtmiştir. Ülkü öğretmen duygularını “Çok ağladığımı biliyorum, çok üzüldüm, fazlasıyla. Sürekli yerimde saydığımı inandım.” (st: 182-183) sözleriyle açıklamıştır.

#### 3.14.2. Program MEB’den Geç Geldiği İçin Planların Geç Yapılması

Üç öğretmen (Kerem, Serkan ve Volkan) programlar okula Milli Eğitim’den geç gönderildiği için planların geç yapıldığını söylemiştir. Serkan öğretmen bu öğretim yılında programlar “değiştirdiği” (st: 880) için “ilk bir ay” (st: 884) derslere “plansız” (st: 884) girildiğini, bu durumun sene başında “sorun” (st: 885) yarattığını, öğrencilerinin “seviyelerine” (st: 888) bakarak “kendince” (st: 888) bir şeyler vermeye çalıştığını ifade etmiştir.

#### 3.14.3. Planlarla İlgili Öneriler

İki öğretmen (Haluk ve Ülkü) planların hazırlanması süreciyle ilgili bazı önerilerde bulunmuştur. Haluk öğretmen Milli Eğitim’deki günlük plan, ünite planı ve yıllık planların “özürlü öğrencilere” (st: 1652) göre “olmadığını” (st: 1186), özel

eğitimin “kendine göre” (st: 1184) bir “plan sisteminin” (st: 1184-1185) olması gerektiğini ifade etmiştir. Ülkü öğretmen bazı öğrencilerinin “beşinci sınıfta” (st: 1623) olmasına rağmen, okuma-yazma “bilmediğini” (st: 1624), bu öğrencilere Türkçe öğretiminde “cümlelerin öğelerinin” (st: 1624-1625) öğretilmesinin istendiğini, okuma-yazma bilmeyen bir öğrencinin cümlelerin öğelerini bilip bilmemesinin “fark etmeyeceğini” (st: 1626) dile getirmiştir. Ülkü öğretmen planlarda programa uymaları istendiği için “yaptığı” (st: 1634) işle “yazılı” (st: 1634) olan işin birbirinden “farklı” (st: 1634) olduğunu söylemiştir.

### 3.14.4. Bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) Hazırlama

İki öğretmen (Gökhan ve Pınar) bireyselleştirilmiş eğitim planı (BEP) hazırladıklarını söylemiştir. Pınar öğretmen “yıllık plan” (st: 663) hazırladıktan sonra ünite planı yerine her çocuk için “farklı” (st: 681) olmak üzere “BEP” (st: 664) hazırladıklarını ifade etmiştir. Gökhan öğretmen şu an elinde “her” (st: 243) bir öğrencisi için “dört bireysel eğitim planının” (st: 242-243) olduğunu, bunların bir kısmındaki amaçların “gerçekleştiğini” (st: 244), gerçekleşmeyenleri ise “yeniden desenlediğini” (st: 245) dile getirmiştir.

### 3.14.5. Özel Sınıfta Planların Oluşturulmasında Sorun Yaşanması

Bir öğretmen (Ülkü) çalıştığı özel sınıfta planlarını oluştururken çok sorun yaşadığını söylemiştir. Ülkü öğretmen İlköğretim Müfredat Programı’na göre Engelliler Müfredat Programı’nı “uygulamak durumunda” (st: 138) kaldığını, diğer öğretmenler bilgisayarlardan “yıllık plan çıktısı” (st: 140) alırken kendisinin “sayfalarca” (st: 140) yıllık plan “yazdığını” (st: 140) ve planlarını “iki buçuk ayda” (st: 141) tamamladığını ifade etmiştir. Ülkü öğretmen okul müdüründen “birleştirilmiş sınıf planı” (st: 146) getirtmesini istediğini ancak, “sekiz yıllık eğitime” (st: 147) geçildiği için bunun da kendisine “hiçbir faydası olmadığını” (st: 149) dile getirmiştir. Ülkü öğretmen her ünite için “iki tane ünite planı” (st: 141-142) hazırladığını, çünkü öğrencilerinin bir kısmının “dördüncü ve beşinci sınıf” (st: 142), bir kısmının ise “birinci, ikinci ve üçüncü sınıf” (st: 143-144) olduğunu, bu sınıf düzeylerinde planları “ortak” (st: 181) yapabildiğini ancak, bunları birbirine “nasıl bağdaştıracağı” (st: 181) konusunda “tıkandığını” (st:

182) belirtmiştir. Ülkü öğretmen konuyu önce “fen bilgisi-hayat bilgisi” (st: 167) diye “ayırıldığını” (st: 167), böyle olunca da hem “alt amaçların” (st: 168) hem de her öğrenciye ait “davranışların ve değerlendirme tablolarının” (st: 169-170) “değiştiğini” (st: 169) söylemiştir. Ülkü öğretmen tüm bu problemler arasında kendisini “çok yalnız” (st: 172) hissettiğini, çok “ağlayıp üzüldüğünü” (st: 182) ve sürekli “yerinde saydığına” (st: 183) inandığını ifade etmiştir.

### 3.14.6. Planların Göstermelik Olduğu Görüşü

Bir öğretmen (Ülkü) yapmış olduğu planların göstermelik olduğuna inandığını söylemiştir. Ülkü öğretmen öğrencileri arasındaki “düzey farklılıkları” (st: 364-365) ve “tek öğretmen” (st: 365) olarak çalışması nedeniyle öğrencilerinin bir dönemde ancak “bir ünitenin” (st: 364) amaçlarını “gerçekleştirebileceğini” (st: 364) ifade etmiştir. Ülkü öğretmen bir ünite planı yapmasına “izin” (st: 370) verilmediği için “amaçlar gerçekleşmese” (st: 372) de “yedi-sekiz tane ünite planı” (st: 372) yaptığını, bu planların “göstermelik” (st: 1258) olmaktan öteye gitmediğini dile getirmiştir. Ülkü öğretmen “özel eğitimde” (st: 1258-1259) bu tarz yıllık plan ve ünite planı “hazırlanamayacağımı” (st: 1259), öğrencinin “ilerlemesine” (st: 378) göre amaçlar, yeni amaçlar doğrultusunda da “yeni” (st: 379) davranışlar, etkinlikler ve konular belirlenmesi gerektiğini ancak, kendisinin böyle bir “şansı olmadığını” (st: 380) söylemiştir.

### 3.14.7. Planların “Eğitilebilir Müfredat Programı’ndan” Seçilerek Oluşturulması

Bir öğretmen (Haluk) eğitilebilir çocuklar için oluşturulmuş “ilköğretim planından” (st: 1224) “kendine ve çocuklara” (st: 1224-1225) göre planlarını hazırladığını, başlangıçta öğrencilerinin performansını “aldığını” (st: 1155) ancak, yine de “bir senede” (st: 311) öğrencilerin ne yapıp yapamayacağını “kestirme” (st: 312) olanağının “kesinlikle olmadığını” (st: 313) ifade etmiştir. Haluk öğretmen planların her ders için “ayrı” (st: 1226) yapıldığını ve dersler arasında “ilişkilendirme olmadığını” (st: 1227) söylemiştir.

### 3.15. ARAÇ HAZIRLAMA

#### 3.15.1. Öğretmenlerin Araçlarını Kendilerinin Hazırlaması

13 öğretmen araçlarını kendilerinin hazırlaması konusunda görüş bildirmiştir.

**3.15.1.1. Öğretmenlerin Farklı Kitaplardan Ve Dergilerden Yararlanmaları:** Beş öğretmen (Aylin, Engin, Serkan, Ülkü ve Volkan) araç-gereçlerini farklı kitaplardan ve dergilerden çizerek, keserek ya da fotokopi çekerek hazırladıklarını söylemiştir. Aylin öğretmen sosyal bilgiler ve fen bilgisi gibi derslerde “konuya” (st: 875) göre resimleri kendisinin “çizmeye” (st: 876) çalıştığını veya farklı kitaplardan, dergilerden “kesip” (st: 873) getirdiğini ya da fotokopiyle “büyüttüğünü” (st: 873) ve bu şekilde dersi işlemeye çalıştığını ifade etmiştir. Aylin öğretmen Türkçe dersinde de parça seçimlerini “farklı sınıf düzeylerinden” (st: 1171) ve “farklı kitaplardan” (st: 1171) “harmanlayarak” (st: 1176) yaptığını söylemiştir. Ülkü öğretmen işlediği konuyla ilişkili resimleri farklı ünite dergilerinden “kesip” (st: 1224) bütün olarak renkli fon kartonlarına “yapıştırdığını” (st: 1225), okuma-yazma bilenlerin altlarındaki yazıları da “okuduğunu” (st: 1225), ayrıca çeşitli “resimli kaynak kitaplardan” (st: 1243) da yararlandığını ifade etmiştir.

**3.15.1.2. Öğretmenlerin Türkçe Dersi İçin Araç Hazırlamaları:** Üç öğretmen (Cengiz, Engin ve Haluk) Türkçe öğretimi için çeşitli materyaller hazırladıklarını söylemiştir. Engin öğretmen okuma anlama çalışmaları için elinde bulunan “okuduğunu anlama setinden” (st: 1195) fotokopiler çekerek öğrencilerine dağıttığını, bunun dışında mektup, telgraf, davetiye “kartları ve zarfları” (st: 1219) hazırladıklarını ifade etmiştir. Haluk öğretmen okuma-yazma öğretiminde “fiş” (st: 1241) cümleleri hazırladığını, ilerleyen zamanlarda da hecelerle değişik “sözcükler türetme” (st: 1242) üzerine “çarkıfelek” (st: 1246) şeklinde bir araç hazırladığını söylemiştir.

**3.15.1.3. Öğretmenlerin Kavramlar İçin Araç Hazırlamaları:** Üç öğretmen (Engin, Yeşim ve Zeynep) kavram öğretimi için çeşitli araçlar hazırladıklarını söylemiştir. Engin öğretmen matematik dersinde kümeler kavramını anlatırken “resimli

kartlar” (st: 1189) hazırladığını söylerken, Zeynep öğretmen “renk” (st: 699) kavramı ve özellikle “matematik” (st: 700) dersi için araç-gereç hazırladığını belirtmiştir. Yeşim öğretmen kavramları öğretirken hem “okuldan kalan” (st: 442) araçlarını kullandığını, hem de kendisinin “hazırladığını” (st: 442) ifade etmiştir.

**3.15.1.4. Öğretmenlerin Resim Çizmeleri:** Üç öğretmen (Banu, Cengiz ve Ülkü) araç-gereçlerini resim çizerek oluşturduklarını söylemiştir. Banu öğretmen ünitelerde “kitaplardan” (st: 537) yararlandığını, özellikle matematik derslerinde kendisinin bir şeyler “çizip” (st: 538) hazırlamaya çalıştığını, kitaplardan “çizdiği” (st: 540) nesnelere işlenen konunun pekişmesi için dersin sonunda öğrencilerine “boyattığını” (st: 540) ifade etmiştir.

**3.15.1.5. Öğretmenlerin Ünite Köşeleri İçin Araç Hazırlamaları:** İki öğretmen (Cengiz ve Mehmet) ünite köşeleri için araç hazırladıklarını söylemiştir. Cengiz öğretmen bölgeler konusunu işlerken Türkiye haritasını “fotokopiyle” (st: 2002) çoğaltarak farklı renklere “böldüğünü” (st: 2004), bunları tekrar fotokopileyerek resim dersinde de bunları farklı renklerde “boyattığını” (st: 2007) ifade etmiştir.

**3.15.1.6. Öğretmenlerin Araçlarını Karton Ve Mukavvalardan Yapmaları:** İki öğretmen (Pınar ve Tarık) araç-gereçlerini karton ve mukavvalar kullanarak hazırladıklarını söylemiştir. Tarık öğretmen araç eksiklerini “karton” (st: 1036) alarak “kendisi” (st: 1037) yapmaya çalıştığını ifade etmiştir.

**3.15.1.7. Öğretmenlerin Matematik Dersi İçin Çalışma Kağıdı Hazırlamaları:** Bir öğretmen (Ülkü) beşinci sınıf olan grubuna matematikle ilgili “öğrendiği” (st: 1208) beceri dahilinde “çalışma kağıdı” (st: 1208) hazırladığını ifade etmiştir. Ülkü öğretmen kesirler konusunda şekli kendisinin çizip taraması gereken yerleri öğrenciye tarattırma ya da şeklin taranmış biçimini verip ifade biçimini yazdırma şeklinde hazırladığı çalışma kağıdına örnek vermiştir.

**3.15.1.8. Öğretmenlerin Ölçüt Bağımlı Teste Göre Araç Hazırlamaları:** Bir öğretmen (Pınar) hazırladıkları ölçüt bağımlı testlerde “yazan” (st: 690) araçları

ellerinde bulunan mukavva, karton, sünger gibi materyallerden hazırladığını söylemiştir. Pınar öğretmen otistik çocuklar “görsel” (st: 702) olarak çalıştığı için “resim yaparak” (st: 703) da çalıştıklarını belirtmiştir.

**3.15.1.9. Öğretmenlerin Sınıflarının Bölünmesi Nedeniyle Yeni Araç Hazırlamaları:** Bir öğretmen (Cengiz) sınıfı bölündüğü için tekrardan “yeni araçlar” (st: 2112) yapmaya başladığını söylemiştir.

### 3.15.2. Okulda Araç-Gereç Eksişinin Olması

Dokuz öğretmen (Aylin, Banu, Damla, Engin, Gökhan, İrem, Mehmet, Volkan ve Zeynep) hem kendilerinin hem de çalıştıkları okulun araç-gereç eksişinin çok fazla olduğunu söylemiştir. Aylin öğretmen materyal “eksişinin çok fazla” (st: 719) olduğunu, hepsini “yetiştiremediğini” (st: 720), bilmediği şeyleri “öğrenip” (st: 722) onlarla ilgili bir “kopya” (st: 723) alıp bir kenara “koyduğunu” (st: 723) ifade etmiştir. İrem öğretmen “ilk yılı” (st: 501) olduğu için fazla araç-gereç “oluşturamadığını” (st: 502) dile getirmiştir. Volkan öğretmen çalıştığı okul “yeni” (st: 1170) olduğu için okulda “hiçbir” (st: 1186) araç “olmadığını” (st: 1187), “en büyük sorunun” (st: 1186) da bu olduğunu söylemiştir. Banu öğretmen okuldaki araç odasından konuya “uygun” (st: 546) materyalleri “aldığını” (st: 547) ancak, “bildirime uygun” (st: 548) set set araçların “olmadığını” (st: 548) belirtmiştir.

### 3.15.3. Öğretmenlerin Araç Hazırlamaları

Altı öğretmen (Engin, Haluk, Kerem, Serkan, Ülkü ve Zeynep) bazı dersler için araç-gereç hazırlamadıklarını, araç olmayan derslerde konuları konuşarak ya da canlandırma yoluyla işlediklerini söylemiştir. Serkan öğretmen “trafik, ilkyardım” (st: 935) gibi bazı derslerde araç hazırlamak yerine “canlandırmayla” (st: 935) ders işlediğini söylerken, Haluk öğretmen hayat bilgisi dersi pek “işlenilmediği” (st: 1266) için araç-gereç geliştirmeye yönelik olarak pek “uğraşmadığını” (st: 1267), bu derste genelde öğrencilerini “konuşturmaya” (st: 1281) önem verdiğini söylemiştir. Kerem öğretmen hem “okul” (st: 764) olarak, hem de “kendisinin” (st: 764) araç-gereç konusunda baya bir “eksişinin olduğunu” (st: 764), “bulabildiği” (st: 768) araçlarla



eğitim yapmaya çalıştığını, bulamadığında ise dersi “araç-geresiz” (st: 769) işlemek “zorunda” (st: 769) kaldığını, araç-gereç eksikliğini tamamlamak için kendisinin de pek bir “alışma yapmadığını” (st: 786) ifade etmiştir. Zeynep ğretmen araç hazırlamak için “vaktinin olmadığını” (st: 679), diğer öğretmenlerle “toplano” (st: 681) işbirliği yapılarak araç “hazırlanabileceğini” (st: 683) ancak, böyle bir iletişim “kurulamadığını” (st: 684), “tek başına” (st: 684) da 11 ünitenin aracının “hazırlanamadığını” (st: 685) dile getirmiştir.

#### **3.15.4. Öğretmenlerin Araç Yapma Materyallerini Kendilerinin Almaları Veya Okul Yönetiminden Sağlamaları**

Dört ğretmen (Cengiz, Haluk, Pınar ve Volkan) araç yapmak için gerekli olan materyalleri bazen kendilerinin aldığını, bazen de okul yönetiminden temin ettiklerini söylemiştir. Cengiz ğretmen gerekli materyalleri bazen “kendisinin” (st: 765) aldığını, bazen de resim kağıdı gibi materyalleri “okul idaresinden” (st: 767) aldığını ifade etmiştir. Volkan ğretmen sınıfta daha çok “el becerilerine yönelik” (st: 1175) şeyler yaptığını, makas, kalem, suluboya, boncuk, pirinç, fasulye gibi şeyleri bulmanın “kolay” (st: 1177) olduğunu, “maliyet gerektirmediğini” (st: 1181) dile getirmiştir.

#### **3.15.5. Öğretmenlerin Araçlarını Başkalarına Hazırlatmaları**

 ğretmen (Cengiz, Damla ve Gökhan) araçlarını hazırlarken okuldaki öğretmenlerden veya usta öğreticilerden yardım aldıklarını söylemiştir. Cengiz ğretmen “fiş” (st: 1840) cümlelerini hazırlarken “sınıf öğretmenliğinden” (st: 1839) gelen öğretmenlerden yardım aldığını, “niteleri” (st: 1910) işlerken de “ev ekonomisi ve iş eğitimi” (st: 1911-1912) hocalarından “yardım” (st: 1842) istediğini ifade etmiştir. Gökhan ğretmen hangi materyallerin kullanılması gerektiğini belirleyecek kişinin “ğretmen” (st: 1178), yapması gereken kişinin de “usta eğitici” (st: 1179) olduğunu belirtirken, hazırladığı ölçüt bağımlı testi usta öğreticiye “verdiğini” (st: 1180) onun yaptığı resimleri tekrar “gözden geçirdiğini” (st: 1199), uygun olmadığında tekrar “düzelterek” (st: 1200) “koordineli bir çalışma” (st: 1201) yaptıklarını söylemiştir.

### 3.15.6. Öğretmenlerin Ailelerden Araç Sağlamaları

Üç öğretmen (Cengiz, Pınar ve Tarık) ailelere satın aldırarak ya da evden fotoğraf, resim isteyerek araç-gereç temin ettiklerini söylemiştir. Pınar öğretmen durumu “iyi” (st: 714) olan bir ailesinden araç istediğini söylerken, Cengiz öğretmen işleyeceği konuyu öğrencilerin defterlerine yazarak konuyla ilgili “fotoğraflar, resimler, gazeteden şeyler” (st: 1874-1875) istediğini ifade etmiştir.

### 3.15.7. Öğretmenlerin Öğrenciliklerinde Hazırlamış Oldukları Araçları Kullanamamaları

İki öğretmen (Aylin ve İrem) öğrenciliklerinde hazırlamış oldukları materyalleri şu an çalıştıkları öğrenci grubuyla kullanamadıklarını söylemiştir. Aylin öğretmen üniversitede hazırlamış olduğu materyallerin “elinde olduğunu” (st: 857) ancak, bu materyallerin şu anki “sınıfının düzeyine uygun olmadığını” (st: 860) ifade etmiştir. İrem öğretmen üniversitede hazırlamış oldukları materyalleri orada “bıraktıklarını” (st: 506) söylemiştir.

### 3.15.8. Öğretmenlerin Öğrenciliklerinde Hazırlamış Oldukları Araçları Kullanmaları

İki öğretmen (Banu ve Engin) öğrenciliklerinde hazırlamış oldukları araç-gereçleri de kullandıklarını söylemiştir. Engin öğretmen bugüne değin harika materyaller “hazırlayamadığını” (st: 1143), “uygulamadan kalan” (st: 1143) birtakım materyallerini kullandığını ifade etmiştir. Banu öğretmen özellikle “kavramlarda” (st: 535) “stajyerliği sırasında yaptığı araçları” (st: 534-535) kullandığını dile getirmiştir.

### 3.15.9. Araç Yapmada Grup İşbirliğinde Sorun Yaşanması

Bir öğretmen (Damla) araç yapımında grup işbirliğinde sorun yaşandığını söylemiştir. Damla öğretmen okuldaki diğer öğretmenlerle birlikte “resim hazırlamak” (st: 689-690) için mukavvalar ve çeşitli araç-gereçler “aldıklarını” (st: 690) ancak, “hizmet-içi kurslar” (st: 691) nedeniyle bir türlü “bir araya gelemediklerini” (st: 692),

herkesin “sorumluluğu birbirine attığını” (st: 692-693), sonrasında “yapmaya çalıştıklarını” (st: 693) ama “yeterli olmadığını” (st: 694) ifade etmiştir.

### **3.15.10. Öğretmenlerin Usta Öğretici ve Diğer Öğretmenlerin Araçlarından Faydalanmaları**

Bir öğretmen (İrem) usta öğretici ve diğer öğretmenlerin araçlarından faydalandığını söylemiştir. İrem öğretmen usta öğreticisinin altı yıldır bu işi yaptığı için “her şeyden” (st: 518) “fazlasıyla biriktirdiğini” (st: 518), bu materyallerin kendisine gerçekten “çok yardımcı” (st: 518) olduğunu, ayrıca diğer öğretmenlerden de çalışma yaparken “resim ve materyal istediğini” (st: 524-525) ifade etmiştir.

### **3.15.11. Öğretmenlerin Okul Vakfı Aracılığıyla Bazı Ders Materyallerini Sağlamaları**

Bir öğretmen (Tarık) okul vakfı aracılığıyla bazı ders materyallerini sağladıklarını söylemiştir. Tarık öğretmen okulu destekleyen bir “vakıf” (st: 1048) aracılığıyla araç-gereç temin etmeye çalıştıklarını ancak, araç-gereç deyince vakıftakilerin aklına sadece “defter-kalem” (st: 1050) geldiğini, “koli koli” (st: 1051) defter-kalem ve kağıt gönderildiğini ifade etmiştir.

### **3.15.12. MEB'nin Araç-Gereç Masrafını Karşılama**

Bir öğretmen (Pınar) MEB'nin araç-gereç masrafını karşılayamadığını söylemiştir. Pınar öğretmen dışardan alınan araçların “çok pahalıya” (st: 721) geldiğini, Milli Eğitim'in bunu “karşılayamadığını” (st: 721) ve araçları hemen “sağlayamadığını” (st: 731) ifade etmiştir.

### **3.15.13. Öğretmenlerin Okuldaki “Uygulama Evini” Kullanmaları**

Bir öğretmen (Yeşim) öğrencilerinde giyinme ve yemek yeme becerilerinin öğretimine “ağırlık verdiğini” (st: 429-430), bu becerileri öğretirken de okuldaki “uygulama evinin” (st: 435) mutfağından ve elbise dolabındaki elbiselerden yararlandıklarını söylemiştir.

### 3.15.14. Öğretmenlerin Kendi Hazırladıkları Araçları Arkadaşlarıyla Paylaşmaları

Bir öğretmen (Mehmet) kendi hazırladığı araçları “sınıfında” (st: 696) tuttuğunu, diğer öğretmenler “istediğinde” (st: 698) verdiğini, diğer öğretmenlerin de “benzer yolu izlediğini” (st: 702) ifade etmiştir.

## 3.16. ÖĞRETİM YÖNTEMLERİNİ BELİRLEME

### 3.16.1. Kavram Öğretiminde Kullanılan Yöntemler

12 öğretmen kavram öğretiminde kullandıkları yöntemler konusunda görüş bildirmiştir.

**3.16.1.1. Kavram Öğretiminde Açık Anlatım (Bu, Bu Değil) Yönteminin Kullanılması:** Sekiz öğretmen (Banu, Damla, Gökhan, İrem, Pınar, Tarık, Volkan ve Zeynep) kavram öğretiminde açık anlatım yöntemini kullandıklarını söylemiştir. Öğretmenlerin tümü kavram öğretiminde okulda öğrendikleri ve “bu, bu değildir” olarak isimlendirdikleri “açık anlatım yöntemini” benimsediklerini ve kavramları bu şekilde öğretmeye çalıştıklarını ifade etmişlerdir. Volkan öğretmen kullandığı bu yöntemle öğrencilerin “yavaş da olsa” (st: 1477) ilerlediklerini, şu an öğrencilerinin çevrelerindeki “diğer” (st. 1468) nesnelere arasından öğrendikleri kavramları “söyleyebildiklerini” (st: 1469) belirtmiştir. Damla öğretmen kavram öğretimi esnasında öğrettiği kavramın olumsuz örneklerini “sürekli değiştirmeye” (st: 866-867) özen gösterdiğini söylemiştir.

**3.16.1.2. Kavram Öğretiminde “Doğal Dilin” Kullanılması:** İki öğretmen (Cengiz ve Yeşim) kavram öğretimi esnasında doğal dil kullanmaya özen gösterdiklerini söylemiştir. Yeşim öğretmen “bu, bu değil” şeklinde sunum yapmanın kendisine “çok kalıplaşmış” (st: 583-584) geldiğini, bu nedenle kavram öğretiminde “doğal dili” (st: 583) kullandığını dile getirmiştir.

**3.16.1.3. Kavram Öğretiminde Eşleştirme Yapılması Ve Nesnenin Adının Söylenmesi:** Bir öğretmen (Haluk) kavram öğretiminde eşleştirme yapma ve nesnenin adını söyleme şeklinde bir öğretim yöntemi izlediğini söylemiştir. Haluk öğretmen takılıp yerleştirilebilen eşleştirme araçlarında parçayı yerine yerleştirdikten sonra “Bu ne? Kare.” (st: 1457) şeklinde nesnenin adını söylediğini ifade etmiştir.

**3.16.1.4. Kavram Öğretiminde Çocukların Araç Olarak Kullanılması:** Bir öğretmen (Haluk) “uzun-kısa” (st: 1463), “altında-üstünde” (st: 1469) gibi kavramları öğretirken öğrencileri “araç” (st: 1474) olarak kullanmaya “önem verdiğini” (st: 1473) ifade etmiştir.

**3.16.1.5. Kavram Öğretiminde “Etkileşim Ünitesinin” Kullanılması:** Bir öğretmen (Mehmet) seçtiği yöntemin “konunun özelliğine” (st: 807) bağlı olduğunu, kavram öğretiminde “etkileşim ünitesini” (st: 812) kullandığını söylemiştir.

### **3.16.2. Beceri Öğretiminde Kullanılan Yöntemler**

11 öğretmen beceri öğretiminde kullandıkları yöntemler konusunda görüş bildirmiştir.

**3.16.2.1. Beceri Öğretiminde İpuçlarının Kullanılması:** 10 öğretmen (Banu, Cengiz, Damla, Gökhan, İrem, Mehmet, Serkan, Volkan, Yeşim ve Zeynep) beceri öğretiminde fiziksel ipucu, model ipucu ve sözel ipucu gibi ipuçlarından yararlandıklarını söylemiştir. Gökhan öğretmen “sözel ipucu, model olma ve fiziksel yardımı” (1356-1357) kullandığını ve öğretim esnasında bu “ipuçlarını geri çektiğini” (st: 1407) ifade etmiştir. Volkan öğretmen “yaparak yaşayarak öğrenme” (st: 1425) önemli olduğu için becerileri bizzat yaptırdığını, beceriyi önce kendisinin “gösterdiğini” (st: 1429), sonra öğrenciye “ne yapması” (st: 1431-1432) gerektiğini “söylediğini” (st: 1431), öğrenci yapamadığında “model” (st: 1432) olduğunu veya “sözel ipucu” (st: 1432-1433) verdiğini, öğrenci yine yapamazsa “fiziksel yardımda” (st: 1433) bulunduğunu ifade etmiştir. Volkan öğretmenden farklı olarak Damla öğretmen önce çocuğa yapacağı şeyi “söylediğini” (st: 844), öğrenci yapamıyorsa kendisinin “model”

(st: 844) olduğunu, öğrenci yine yapamıyorsa “fiziksel yardım” (st: 847) kullandığını ifade etmiştir.

**3.16.2.2. Beceri Öğretiminin Ailelere Bırakılması:** Bir öğretmen (Pınar) “su içme, tuvalet” (st: 817) gibi bazı beceriler “kazanıldığı” (st: 817) ve okulda beceri öğretimi için uygun “ortam olmadığı” (st: 820) için beceri öğretimine “çok fazla” (st: 816) yer vermediklerini ve bu işi “ailelere bıraktıklarını” (st: 818) ifade etmiştir.

### **3.16.3. Soru-Cevap Yönteminin Kullanılması**

10 öğretmen (Banu, Cengiz, Damla, Engin, Gökhan, İrem, Kerem, Serkan, Ülkü ve Volkan) ya konuyu işlerken ya da konuyu anlattıktan sonra soru-cevap yöntemini kullandıklarını söylemiştir. Serkan ve Gökhan öğretmen konuyu anlattıktan sonra “soru-cevaplar” (st: 1160; st: 1346) yoluyla “tekrarlatmaya” (st: 1160) çalıştığını söylerken, Engin öğretmen örneğin, din kültürü dersinde Ramazan ayıyla ilgili konuyu işlerken öğrencilere “neler yaptıklarını” (st: 1558) sorduğunu ve bunlar hakkında “konuştuğunu” (st: 1556) söylemiştir. Cengiz öğretmen “ünite köşeleri” (st: 1900) oluşturduğunu, daha sonra konuyla ilgili “çeşitli sorular” (st: 1904-1907) yoluyla üniteyi işlediğini belirtmiştir. Ülkü öğretmen üniteleri işlerken resimler “göstererek” (st: 1495) çocuklara tek tek “soru” (st: 1496) sorduğunu, bazen “kuklalara” (st: 1512) soru sordurduğunu, bazen de VCD izlettirip “izlerken” (st: 1525) soru sorduğunu ifade etmiştir.

### **3.16.4. Düz Anlatım Yönteminin Kullanılması**

Altı öğretmen (Aylin, Damla, Engin, Haluk, Serkan ve Ülkü) düz anlatım yönteminin işe yaraması için görsel araçlarla ve günlük hayattan örneklerle anlattıklarını desteklediklerini söylerken, bazıları çok sınırlı olarak bu yönteme yer verdiğini söylemiştir. Serkan öğretmen “anlatım yöntemini” (st: 1157) kullandığını, “materyal” (st: 1157) bulabilirse onları “gösterdiğini” (st: 1158), “günlük hayattan örnekler” (st: 1209-1210) verdiğini söylemiştir. Haluk öğretmen genelde “anlatım yöntemini” (st: 1435) kullandığını söylerken, dinlemeye yönelik derslerde öğrencilerin “az” (st: 1439) şey “alabildiklerini” (st: 1439), anlatılanları “tam dinlemediklerini” (st:

1440), nerede söz almaları gerektiğini “öğrenemediklerini” (st: 1441), bunların da zaten “problem davranış” (st: 1444-1445) olarak “göründüğünü” (st: 1445) dile getirmiştir. Damla öğretmen öğrencilerinin dikkatleri “çok dağınık” (st: 784) olduğu için sadece “anlatım” (st: 783) yönteminin “çok yüzeysel” (st: 783) kaldığını, bu yüzden bu yöntemi sadece “girişlerde ve kuralları açıklarken” (st: 787) kullandığını ifade etmiştir.

### **3.16.5. Canlandırma Yönteminin Kullanılması**

Üç öğretmen (Kerem, Serkan ve Tark) canlandırma yöntemini kullandıklarını söylemiştir. Serkan öğretmen “trafik ve ilkyardım” (st: 935) derslerinde yaralanmalarda ya da kaza anında “yapılması gerekenlerle” (st: 1145) ilgili olarak “canlandırma yöntemini” (st: 1144) kullandığını ifade etmiştir. Kerem öğretmen Türkçe derslerinde kendini öyküdeki kişinin “yerine koyup” (st: 948-949) konuşarak “canlandırma” (st: 949) yaptırdığını söylemiştir.

### **3.16.6. Gezi Yönteminin Kullanılması**

Bir öğretmen (Mehmet) “gerçek ortamlarda” (st: 856) öğretim yapmaya “özen gösterdiğini” (st: 856-857), örneğin, Evimiz-Ailemiz ünitesini işlerken “ev ziyaretleri” (st: 832) yaptıklarını ya da okulun “uygulama evine” (st: 833) gittiklerini, alışveriş konusunu işlerken “bakkala” (st: 849) gidip alışveriş yaptıklarını dile getirmiştir.

### **3.16.7. Soyut Konular İçin Öğretim Yöntemi Bulmada Zorlanma**

Bir öğretmen (Serkan) Vatandaşlık dersindeki “devlete karşı görevler, insanların temel hak ve özgürlükleri” (st: 945-946) gibi konular çocukların “seviyelerine” (st: 960) göre “soyut” (st: 964) olduğu için bunları nasıl “anlatacağı” (st: 955) konusunda baya bir “sıkıntı” (st: 951) çektiğini söylemiştir.

### **3.16.8. Ünitelerde Oyunlaştırma Yönteminin Kullanılması**

Bir öğretmen (Cengiz) “eğitisel oyunlarla” (st: 1701) ilgili “kitaplar okuduğunu” (st: 1706), oradaki oyunları derslerine “uyarlayarak” (st: 1708) anlatmaya başladığını

dile getirmiştir. Cengiz öğretmen örneğin, “gece-gündüz” (st: 420) konusunu işlerken, öğrencilere roller vererek konuyu “oyunlaştırdığını” (st. 426) ifade etmiştir.

### **3.16.9. Basamaklandırılmış Yöntemin Kullanılması**

Bir öğretmen (Engin) “tane kavramı ve saymaların” (st: 1400) öğretiminde “basamaklandırılmış yöntemi” (st: 1400) kullandığını, çünkü bu materyallerin “elinde hazır” (st: 1401) olduğunu söylemiştir.

### **3.16.10. Deney Yönteminin Kullanılması**

Bir öğretmen (Kerem) “fen bilgisinde” (st: 938) zaman zaman öğrencilerine “deney” (st: 938) yaptırdığını söylemiştir.

## **3.17. DERS İŞLEME**

### **3.17.1. Ünitelerin İşlenmesi**

Öğretmenlerin 11’i (Aylin, Banu, Cengiz, Damla, Engin, Gökhan, Mehmet, Serkan, Tarık, Ülkü ve Volkan) üniteleri işlerken anlatma, oyunlaştırma, uygulama evine gitme, dramatizasyon, VCD izleme, deney yapma gibi farklı yollar izlediklerini söylemiştir. Aylin öğretmen normal “ilkokullardaki” (st: 1110) gibi ders işlediğini, yani ders kitaplarındaki bilgileri “sadeleştirerek” (st: 1115) bir “özet” (st: 1125) hazırladığını, hazırladığı bu özeti “tahtaya yazdığını” (st: 1119) ya da öğrencilere “not aldığını” (st: 1119) ve konuyla ilgili “örnekler” (st: 1126) verdiğini ifade etmiştir. Ülkü öğretmen fen bilgisinde örneğin, bitkiler konusunu işlerken nohut ve fasulye “çıkartıklarını” (st: 1232), “tohum tablosu” (st: 1232) yaptıklarını belirtmiştir. Cengiz öğretmen örneğin, “gece-gündüz” (st: 420) konusunu işlerken öğrencilere ay, güneş, dünya gibi roller verdiğini, bu şekilde konuyu “oyunlaştırarak” (st. 426) işlediğini dile getirmiştir. Mehmet ve Banu öğretmen Evimiz-Ailemiz ünitesini işlerken okulun “uygulama evini” (st: 840; st: 684) kullanarak dersi işlediklerini söylemiştir.



### 3.17.2. Türkçe Dersinin İşlenmesi

Altı öğretmen (Aylin, Cengiz, Damla, Engin, Haluk ve Serkan) Türkçe dersini işlerken, öğrencilerinin özelliklerine göre okuduğunu anlama, güzel yazı, dilbilgisi çalışmaları, okuma-yazmaya hazırlık ve okuma-yazma çalışmaları gibi farklı türden çalışmalar yaptıklarını, zaman zaman da zorlandıklarını söylemiştir. Engin öğretmen öğrencilerinin okumalarının “ağır” (st: 1414) olduğunu, genelde hikayeyi paragraflara “bölerek” (st: 1427-1428) sınıftaki “herkese okuttuğunu” (st: 1422), “okuduğunu anlama” (st: 1435) ve “güzel yazı” (st: 1416) becerileri üzerinde çalıştığını söylemiştir. Cengiz öğretmen okuma-yazma öğretiminde hece döneminde hecelerden “sözcükler oluşturduklarını” (st: 2010-2011), sözcük “balonları” (st: 2014) oluşturup bunları “boyattığını” (st: 2016), müzik öğretmeninden de fişleri “müzikal” (st: 2025) olarak söylemesini istediğini ifade etmiştir.

### 3.17.3. Kavramların İşlenmesi

Beş öğretmen (Cengiz, Damla, Haluk, Tarık ve Volkan) genelde “bu, bu değil” olarak isimlendirdikleri açık anlatım yönteminin kullanarak kavramları öğrettiklerini, öğretim esnasında bazıları yapılandırılmış dili, bazıları ise doğal dili tercih ettiklerini söylemiştir. Cengiz öğretmen örneğin, renk öğretiminde öğreteceği rengin araçlarını “astığını” (st: 1845), sonra “Bunun rengi ne? Kırmızı değil mi? Evet, bu kırmızı değil mi?” (st: 1845-1846) tarzında “doğal dili” (st: 1847) kullanarak sunum yaptığını, sonra öğrenciyi tahtaya kaldırıp “Hadi bana kırmızıyı göster.” (st: 1848-1849) diyerek öğrettiği rengi sorduğunu ifade etmiştir. Tarık öğretmen örneğin, rengi öğretirken “bu kırmızı, bu değil” (st: 1243) dediğini, kırmızıyı göstermesini istediğinde “gösteriyorsa” (st: 1244) ve “iki-üç” (st: 1244) araçla bunu “yapıyorsa” (st: 1245) kırmızıyı “öğrendi” (st: 1245) diyerek “başka bir renge geçtiğini” (st: 1248-1249) söylemiştir. Haluk öğretmen örneğin, kareyi öğretirken tahta eşleme araçlarında kareyi yerine yerleştirdikten sonra “Bu ne? Kare. Nerde kare?” (st: 1457) gibi sorularla anlattığını söylerken, uzun-kısa, altında-üstünde gibi kavramları çalışırken öğrencileri “araç” (st: 1474) olarak kullandığını söylemiştir.

### 3.17.4. Matematik Dersinin İşlenmesi

Dört öğretmen (Aylin, Cengiz, Engin ve Serkan) matematik dersini gerçek nesnelere kullanarak veya kullandıkları ipuçlarını geri çekerek işlediklerini söylemiştir. Engin öğretmen örneğin, kümeleri öğretirken öğrencilerin “dört” (st: 1175) tanesinden “bir küme” (st: 1181), diğer “ikisinden” (st: 1176) “bir küme” (st: 1181) yaptığını, tahtaya “ven şeması” (st: 1182) çizdiklerini, kümelere “isim” (st: 1183) verdiklerini, kümelerin “elemanlarını” (st: 1184) yazdıklarını, bu sayede kümeler konusunu daha “somut” (st: 1186) bir hale getirdiğini ifade etmiştir. Cengiz öğretmen örneğin, saat kavramını öğretirken, önce “rakamları” (st: 1465) sonra “akrep ve yelkovanı” (st: 1466) anlattığını, maket üzerinde “tam ve çeyrek saatleri” (st: 1470-1471) çalıştıklarını söylemiştir.

### 3.17.5. Beceri Öğretimi İçin Ders İşlenmesi

Üç öğretmen (Cengiz, Damla ve Volkan) beceri öğretiminde fiziksel ipucu, model ipucu ve sözel ipucunu kullandıklarını ve zamanla bunları geri çektiklerini söylemiştir. Cengiz öğretmen “kıl testere” (st: 1778-1779) kullanarak kesme becerisini öğretirken önce öğrencilere “model” (st: 1780) olduğunu, model olurken yapacaklarını “basamak basamak anlattığını” (st: 1784-1785) ifade etmiştir. Cengiz öğretmen model olmayla yapamayan öğrencilerin “elinden tuttuğunu” (st: 1790), sonra bunu “kısmi fiziksel ipucuna” (st: 1791) dönüştürdüğünü, daha sonra hiç dokunmadan “sözel ipuçlarıyla” (st: 1793) öğrenciyi cesaretlendirdiğini dile getirmiştir.

### 3.17.6. Daha İyi Bilen Öğrencilerle İşbirliği Yapılması

İki öğretmen (Cengiz ve Gökhan) dersi işlerken daha iyi bilen öğrencilerle işbirliği yaptıklarını söylemiştir. Cengiz öğretmen sınıfında “eğitilebilir” (st: 1680) düzeyde olan öğrencileri bir tarafa “topladığını” (st: 1681), başlarına okuma-yazmayı “iyi bilen” (st: 1682) üç öğrenciyi “atadığını” (st: 1683), öğrencileri “ödevlendirdiğini” (st: 1686), öğrencileri bir “iyi” (st: 1689) bir “kötü” (st: 1689) olarak oturttüğünü, diğer tarafa da “öğretililebilir” (st: 1694) düzeydeki öğrencileri “toplayarak” (st: 1694) onlarla “farklı bir etkinlik” (st: 1695) yaptığını söylemiştir.

### 3.17.7. Ders Öncesi Hazırlıklar

İki öğretmen (Cengiz ve Haluk) ders öncesinde haftasonu yapılanları konuşma, derse dikkat çekici konuşma yapma ya da şekiller gösterme gibi çeşitli hazırlıklar yaptığını söylemiştir. Haluk öğretmen öğrenciyi “derse hazırlamaya” (st: 1421) yönelik çalışmalar yapmaya “çok önem” (st: 1422) verdiğini, en başta öğrencilerle “konuştuğunu” (st: 1423), onları “güdüleyecek” (st: 1424) bir “olay anlatma” (st: 1426) veya tahtaya “şekil çizme” (st: 1427) gibi şeyler yaptığını dile getirmiştir.

### 3.17.8. Din Kültürü Dersinin İşlenmesi

İki öğretmen (Engin ve Ülkü) din kültürü derslerini sohbet tarzında işlediğini söylemiştir. Engin öğretmen örneğin, peygamberler gibi “soyut” (st: 1529) konuları işlerken konuyu “tahtaya yazdığını” (st: 1536) ve öğrencilerin “yazılarına baktığını” (st: 1536-1537) söylerken, Ramazan ayı konusunu işlerken “teravih, iftar vakti, sahur vakti” (st: 1542-1543), “bayram namazı” (st: 1554), “bayramlaşma” (st: 1558), “temizlik” (st: 1561) gibi sosyal konular hakkında “konuştuklarını” (st: 1556) ifade etmiştir.

### 3.17.9. Bildiklerini Aktaramama Endişesi Duyan Öğretmenler

İki öğretmen (Cengiz ve Volkan) bildikleri şeyleri tam olarak aktaramama endişesi duyduklarını söylemiştir. Volkan öğretmen bazen bir şeyler “veremiyorum, öğretemiyorum” (st: 604) diye düşünerek kendisini “suçlu hissettiğini” (st: 604), önünde “öğretici bir kişi” (st: 606) olmadığında insanın gerçekten “zorlandığını” (st: 607), hatta ilk geldiği zamanlar “nasıl plan yapılacağını” (st: 608) bile “bilmediğini” (st: 608) ve zorlandığını “velilerine de söylediğini” (st: 605-606) dile getirmiştir.

### 3.17.10. Derslerin Belirlenen Amaçlar Doğrultusunda İşlenmesi

İki öğretmen (Cengiz ve Ülkü) derslerin belirlenen amaçlar doğrultusunda işlendiğini söylemiştir. Ülkü öğretmen sınıfında şu an “ağırlığı beşinci sınıflara” (st: 277) verdiğini, okumayı bilmeyen öğrencilere “okuma” (st: 279) öğretmeyi öncelikli olarak aldığını ifade etmiştir.

### 3.17.11. Resim Dersinin İşlenmesi

Bir öğretmen (Cengiz) resim dersini “kendisi” (st: 1438) yaptığı için toplumsal uyum becerileri dersinde “işlediği” (st: 1442) konuları resim dersinde “boyattığını” (st: 1442), renk kavramını “boyalarla” (st: 1448) anlatmaya çalıştığını, renkleri birbirine “karıştırarak” (st: 1449) farklı renkler “elde ettiklerini” (st: 1449), öğrencilere “yaşatarak” (st: 1449) dersi işlemeye gayret gösterdiğini söylemiştir.

### 3.17.12. Ders İşlerken Ara Etkinlikler Düzenlenmesi

Bir öğretmen (Engin) dersi işlerken “son 10 dakikada” (st: 927) ya da öğrencilerinin “sıkıldıklarını hissettiğinde” (st: 928), “şarkı, oyun” (st: 929) ya da “taklit” (st: 938) gibi “ara” (st: 928) etkinlik düzenlediğini söylemiştir.

### 3.17.13. Ders Süresinin Uzun Gelmesi

Bir öğretmen (Volkan) dersi 25 dakika “anlattıktan” (st: 655) sonra “kalan” (st: 655) 15 dakikayı “nasıl tamamlayacağım” (st: 655-656) konusunda “zorluk” (st: 656) yaşadığını ifade etmiştir.

### 3.17.14. Performansın Bir Alt Basamağından Başlayarak Dersin İşlenmesi

Bir öğretmen (Ülkü) öğrencileri sürekli öğretmen “değiştirdikleri” (st: 111) için konuları öğrencilerin buldukları düzeyin “bir alt” (st: 110) basamağından başlayarak işlemeye başladığını söylemiştir.

### 3.17.15. İşlenen Konuların Sonunda Çeşitli Etkinlikler Düzenlenmesi

Bir öğretmen (Ülkü) dersi işledikten sonra “eşleştirme” (st: 1531) ya da “VCD” (st: 1533) izleme şeklinde etkinlikler düzenlediğini ifade etmiştir.

### 3.18. ÖĞRETİMİ DEĞERLENDİRME

#### 3.18.1. Soru Sorarak Değerlendirme Yapılması

12 öğretmen soru sorarak değerlendirme yaptıkları konusunda görüş bildirmiştir.

**3.18.1.1. Dersin Sonunda Soru Sorulması:** Yedi öğretmen (Banu, Engin, Gökhan, Haluk, İrem, Kerem ve Zeynep) dersin sonunda soru sorarak değerlendirme yaptıklarını ve sonuçları günlük planlarının sonundaki değerlendirme bölümüne işlediklerini söylemiştir. Engin öğretmen toplamayı öğretirken derste “2+1, 4+2’yi” (st: 1605) anlattıysa, değerlendirmeyi “6+1, 7+1” (st: 1605) gibi örneklerle yaptığını ifade etmiştir. Kerem öğretmen konuyu işledikten sonra dersin “bitiminde” (st: 917) “tek tek” (st: 920) öğrencilere soru “sorduğunu” (st: 918), onlardan bir “dönüt” (st: 920) aldıktan sonra da konuyu “öğrenmiş” (st: 921) olarak “kabul ettiğini” (st: 921), “programı” (st: 922) belli sürelerle “yetiştirme” (st: 922) zorunluluğu nedeniyle “bir sonraki” (st: 923) konuya geçmek “zorunda” (st: 923) kaldığını dile getirmiştir.

**3.18.1.2. Geriye Dönük Soru Sorulması:** Üç öğretmen (Haluk, Kerem ve Zeynep) öğrettikleri konularla ilgili olarak geriye dönük değerlendirme yaptıklarını söylemiştir. Kerem öğretmen bazı derslerde “geçmişte işlediği” (st: 925) konularla ilgili olarak öğrencilerine “sorular sorduğunu” (st: 925-926), geçmişi “unutmamaları” (st: 927) için “geriye dönüş” (st: 927) yaptığını söylemiştir. Zeynep öğretmen geçmiş konularla ilgili soru sorma türündeki “geri dönüşleri” (st: 829) “çok” (st: 829) fazla yaptığını dile getirmiştir.

**3.18.1.3. Dersin Başında Ve Sonunda Soru Sorulması:** Bir öğretmen (Damla) örneğin, daireyi öğretiyorsa “dersin sonunda” (st: 875) “Bana daire olanı göster.” (st: 876) diyerek değerlendirme sonuçlarını “artı-eksi” (st: 877-878) olarak “günlük planına” (st: 877) yansıttığını, gösteremeyen “çok fazla öğrenci” (st: 880) varsa, onlar için konuyu “uzattığını” (st: 881), o zaman da “her dersin sonunda” (st: 882-883) ya da “başında” (st: 883) konuyu tekrar sorduğunu ifade etmiştir.

**3.18.1.4. Aralıklı Olarak Soru Sorulması:** Bir öğretmen (Cengiz) dönem sonunda ve dönem aralarında “belli tarihler” (st: 2062) aldığını, bu belirlenen tarihlerde dönem başında “kaba değerlendirmede” (st: 2063-2064) yer alan “soruları” (st: 2064) öğrencilere yönelteceğini, bu soruların “becerilerle” (st: 2065), “kavramlarla” (st: 2066) ya da “ünitelerle” (st: 2067) ilgili “sözlü” (st: 2065) ya da “yazılı” (st: 2070) şeklinde olabileceğini söylemiştir.

**3.18.1.5. Bir Sonraki Dersin Başında Soru Sorulması:** Bir öğretmen (Volkan) hayat bilgisi dersi saat olarak “fazla” (st: 1538) olduğu için bir başka derste aynı konuyu “tekrar” (st: 1540) aldığını, bu derste “hiçbir şey anlatmadan” (st: 1541) konuyla ilgili “soru sorduğunu” (st: 1541) söylemiştir.

**3.18.1.6. Dersin Başında Soru Sorulması:** Bir öğretmen (Zeynep) derse başlarken öğrencilerin dikkatleri “dağınıksa” (st: 836), “bildikleri, hatırladıkları” (st: 837) bir konu hakkında “soru sorduğunu” (st: 839), ondan sonra dersi işlemeye başladığını söylemiştir.

**3.18.1.7. Ders Süresince ve Dersin Sonunda Soru Sorulması:** Bir öğretmen (Mehmet) günlük planda öğrenci için “hangi amaçları” (st: 863-864) belirlediyse, “ders boyunca” (st: 866) ve “dersin sonunda” (st: 866) öğrencinin “değerlendirmesini” (st: 866) yaptığını söylemiştir.

**3.18.1.8. Ders Süresince Soru Sorulması:** Bir öğretmen (Ülkü) ders süresince “soru sorarak” (st: 1277) öğrencilerin “olay içerisinde” (st: 1281) konu hakkında bildiklerini söylemelerini sağladığını ifade etmiştir.

### **3.18.2. Ünite Sonunda Değerlendirme Yapılması**

Beş öğretmen (Banu, Cengiz, Gökhan, Mehmet ve Volkan) ünite sonunda soru sorarak öğrencilerinin performansını değerlendirdiklerini ve öğrenme olmamışsa öğretime geri döndüklerini söylemiştir. Banu öğretmen “ünite sonunda” (st: 764) “bir haftayı” (st: 764) ya da “üç günü” (st: 764) değerlendirme olarak ayırdığını, ünite planı üzerinden “çizelge” (st: 751) hazırladığını, öğrencilere tek tek “sorarak” (st: 751) ya da

araç kullandıysa araçları “göstererek” (st: 752) sonuçları “işaretlediğini” (st: 752), sonra bu “kayıtları” (st: 746) okuldaki “BEP birimine” (st: 745) verdiğini söylemiştir. Gökhan öğretmen “ünite sonunda” (st: 1430) öğrencilere hiçbir “ipucu vermeden” (st: 1433) değerlendirme yaptığını, amaç gerçekleşmemişse tekrar “öğretime geri döndüğünü” (st: 1440) ifade etmiştir.

### 3.18.3. Yazılı Sınav Yoluyla Değerlendirme Yapılması

Dört öğretmen (Aylin, Engin, İrem ve Kerem) yazılı sınav yaparak öğrencilerinin performansını değerlendirdiğini söylemiştir. Aylin öğretmen “çoktan seçmeli, boşluk doldurma, klasik soru” (st: 1183-1184) tarzının hepsini kullanarak bir “değerlendirme” (st: 1185) yaptığını ifade etmiştir. İrem öğretmen “usta eğiticisiyle” (st: 670) birlikte üniteyi işledikten sonra öğrencileri “bireysel” (st: 672) olarak alıp onlara üniteyle ilgili “soru sorduklarını” (st: 676) ve onların cevaplarını yazılı kağıdına “yazdıklarını” (st: 674), böylece öğrencilerin evlerine bir “yazılı kağıdı” (st: 674-675) götürmüş olduğunu ifade etmiştir.

### 3.18.4. Karne Yazımıyla İlgili Konular

İki öğretmen (Haluk ve Ülkü) karnelerin öğrencileri ve velileri için çok anlamlı olmadığını söylemiştir. Haluk öğretmen karne vermesinin tek amacının, velilere “siz bu kadar başarılısınız, siz bu kadar başarısızsınız” (st: 684-685) demek olduğunu ve ona göre karne verdiğini belirtmiştir. Ülkü öğretmen “karnelerin” (st: 1585) aileler için çok “anlamlı olmadığını” (st: 1585-1586), bu yüzden sene sonunda değerlendirme defterlerinin “fotokopisini” (st: 1584) çektirip “karne gibi” (st: 1584-1585) ailelerine vermeyi düşündüğünü ifade etmiştir.

### 3.18.5. Becerilerin Öğretim Öncesinde Ve Sonrasında Değerlendirilmesi

İki öğretmen (Tarık ve Yeşim) becerileri hem öğretim öncesinde hem de öğretim sonrasında değerlendirdiklerini söylemiştir. Yeşim öğretmen yıllık planda “çalışma planları” (st: 619) yaptıklarını, çalışma planının sonunda programda ele aldıkları “bütün” (st: 606) becerileri beceri analizleriyle birlikte yazdıklarını, öğrencinin “hangi

ipucuyla” (st: 607) ya da “bağımsız” (st: 607) olarak yapıp yapamadığını forma “işaretlediklerini” (st: 608) söylemiştir.

### 3.18.6. Öğrencilerin Gelişimlerinin Deftere Kaydedilmesi

İki öğretmen (Damla ve Ülkü) öğrencilerin gelişimlerini defterlere kaydettiklerini söylemiştir. Ülkü öğretmen “ailelerden aldığı bilgilerin” (st: 1542) ve “kendi yaptığı yoklamaların” (st: 1543) bir “sentezini” (st: 1544) yaparak öğrencilerinin matematikte, Türkçe’de, hayat bilgisinde, toplumsal uyum becerilerinde ve davranışlarındaki “gelişimlerini ya da gerilemelerini” (st: 1550-1551) ifade eden “aylık gelişimlerini” (st: 1544) yazdığını dile getirmiştir.

### 3.18.7. Yıl Sonunda Değerlendirme Yapılması

İki öğretmen (Pınar ve Serkan) yıl sonunda değerlendirme yaptıklarını söylemiştir. Serkan öğretmen okullarında her yılın sonunda “sınıflar bozularak” (st: 1109) “seviye grupları” (st: 1105) oluşturulduğunu ifade etmiştir. Pınar öğretmen oturumlar şeklinde bir “tablo” (st: 910) hazırladıklarını ve “yıl sonunda” (st: 900) bir “değerlendirme” (st: 900) yaparak sonuçları “artı-eksi” (st: 899) şeklinde işaretlediklerini söylemiştir.

### 3.18.8. Resim Dersinin Değerlendirilmesi

İki öğretmen (Volkan ve Zeynep) resim dersinde yönerge verip öğrencilerinin yapmalarını bekleme ya da model olup yapmalarını bekleme şeklinde farklı değerlendirmelere yer verdiklerini söylemiştir. Volkan öğretmen sınırlı boyama becerisini değerlendirirken hiç “yardım etmeden” (st: 1546) kalemi-kağıdı verip kenara “çekildiğini” (st: 1547), genellikle öğrencilerinin “başında durduğunda” (st: 1548) sınırı geçmeden boyadıklarını ifade etmiştir.

### 3.18.9. Evde Öğrencileri Hatırlayarak Değerlendirme Yapılması

Bir öğretmen (Haluk) değerlendirmeyi “okul içinde yapmadığını” (st: 1518), eve gidip diğer günün planını hazırlamaya başlarken öğrencilerinin “o gün nasıl olduklarını”



(st: 1519-1520) düşündüğünü, öğrenci sayısı “çok fazla olmadığı” (st: 1520-1521) için öğrencilerin yaptıklarını “akılda tutmanın kolay” (st: 1521) olduğunu belirtmiştir.

### **3.18.10. Hiç Değerlendirme Kaydı Tutulmaması**

Bir öğretmen (Serkan) dersin sonunda özel olarak “değerlendirme” (st: 1236) kısmı “olmasa” (st: 1236) da öğrencilerinin ders içindeki “durumlarını bildiğini” (st: 1237), öğrencilerini “gözlemlerle, soru-cevaplarla ya da tekrarlarla” (st: 1243-1244) değerlendirdiğini, genellikle de “kayıt tutmadığını” (st: 1249) söylemiştir.

### **3.18.11. Öğrencilerin Defterlerinin İzlenmesi**

Bir öğretmen (Haluk) Türkçe dersi fiş yazma şeklinde olduğu için bir değerlendirmesinin “olmadığını” (st: 1488), sadece “hergün” (st: 1493) öğrencilerin defterlerine “günün tarihini” (st: 1493-1494) attığını ve “bazen” (st: 1494) de öğrencilerin defterlerine “baktığını” (st: 1494) söylemiştir.

### **3.18.12. Çalışma Kağıtları Kullanılarak Değerlendirme Yapılması**

Bir öğretmen (Ülkü) “çalışma kağıtları” (st: 1282) hazırlayarak öğrencilerini değerlendirdiğini ve bunun kendisi için “büyük bir ölçüt” (st: 1282) olduğunu söylemiştir.

### **3.18.13. Değerlendirme Sonuçlarının Bilgisayara Kaydedilmesi**

Bir öğretmen (Banu) değerlendirme sonuçlarını okulun “rehberlik servisine” (st: 769) verdiklerini ve sonuçların orada “bilgisayara işlendiğini” (st: 773) söylemiştir.

### **3.18.14. Öğretim ve Değerlendirme Materyalleriyle İlgili Öneriler**

Bir öğretmen (Engin) okullarda “ölçüt bağımlı testler” (st: 1769) tam olursa öğretmenliğin daha “kaliteli” (st: 1779) olacağını söylemiştir.

### 3.18.15. Ölçüt Bağımlı Test Uygulanması

Bir öğretmen (Pınar) hazırladıkları “ölçüt bağımlı testleri” (st: 688) kullanarak öğrencileri değerlendirdiklerini söylemiştir.

## 3.19. PROGRAM DIŞI ÇALIŞMALAR

### 3.19.1. Performansı İyi Öğrencilerle Program Dışı Ek Çalışmalar Yapılması

Bir öğretmen (Volkan) “zorunluluğu” (st: 487) olmamasına rağmen bazı öğrencilerinin “kaslarını geliştirmek” (st: 456) amacıyla birinci sınıf programında “olmadığı” (st: 455) halde “çizgi çalışmaları” (st: 463-464) gibi okuma-yazmaya hazırlık çalışmaları yaptırdığını ifade etmiştir.

## C. DAVRANIŞ YÖNETİMİ

### 3.20. DAVRANIŞ SORUNLARI

#### 3.20.1. Sınıf Rutinini Bozan Davranış Sorunları

17 öğretmen sınıf rutinini bozan davranış sorunları konusunda görüş bildirmiştir.

**3.20.1.1. Gezinme:** Sekiz öğretmen (Banu, Cengiz, Damla, Gökhan, Serkan, Tarık, Ülkü ve Zeynep) öğrencilerinde “gezinme” davranışının olduğunu söylemiştir. Örneğin, Tarık öğretmen öğrencisinin kendisinin “yerine oturduğunu” (st: 641) gördükten sonra muhakkak “ayağa kalkıp” (st: 642) yanına geldiğini belirtirken, Ülkü öğretmen de öğrencisini “göbeğini açıp” (st: 807) ortalarda dolandığını dile getirmiştir.

**3.20.1.2. Yönergeleri Yerine Getirmeme (İnatlaşma):** Dört öğretmen (Aylin, Damla, Kerem ve Yeşim) öğrencilerinde yönergeleri yerine getirmeyip inatlaşma davranışının olduğunu söylemiştir. Kerem öğretmen tam pekiştirmeden aralıklı pekiştirmeye geçtiğinde öğrencisinin “şunu isterim” (st: 676) dediğini, “hayır” (st: 679) dendiğinde “kabullenmek istemediğini” (st: 681) ve “yapmam” (st: 688) diyerek

“inatlaştığını” (st: 688) ifade etmiştir. Damla öğretmen müfettiş geldiğinde etkinlik yaparken “yere düşen makarnayı” (st: 375) almamak için öğrencisinin kendisiyle “inatlaştığını” (st: 378), “bir saat” (st: 378) uğraşıp makarnayı “aldıramadığını” (st: 378) söylemiştir.

**3.20.1.3. Bir Öğrencide Çok Çeşitli Davranış Sorunlarının Olması:** Dört öğretmenin her biri (İrem, Mehmet, Serkan ve Ülkü) bir öğrencisinde çok çeşitli davranış sorunlarının olduğunu söylemiştir. Ülkü öğretmen öğrencisinin “el hareketi yaptığını, insanların dokunulmaması gereken yerlerine dokunduğunu” (st: 796-797), “tükürdüğünü, argo sözler söylediğini, geçirdiğini” (st: 800-801) belirtirken, İrem öğretmen öğrencisinin sürekli “ayağa kalktığını” (st: 240-241), arkadaşlarına “vurduğunu, tükürdüğünü, arkadaşlarının çantalarından kalem ve silgilerini aldığını, çantalarını camdan aşağıya attığını” (st: 245-246) dile getirmiştir.

**3.20.1.4. Ayağa Kalkma:** Üç öğretmen (Kerem, Serkan ve Volkan) öğrencilerinde “ayağa kalkma” davranışı olduğunu söylemiştir. Örneğin, Volkan öğretmen sınıfındaki “üç hiperaktif” (st: 792) öğrencinin “aşırı derecede” (st: 792) “ayağa kalkma” (st: 793) davranışı gösterdiğini ifade etmiştir.

**3.20.1.5. Ağlama:** İki öğretmen (Damla ve Haluk) öğrencilerinde “ağlama” davranışı olduğunu söylemiştir. Haluk öğretmen bir öğrencisinin “ağlarken” (st: 814) “yere yattığını” (st: 809), yere yattığında onu “kimsenin kaldıramadığını” (st: 815) ifade etmiştir. Damla öğretmen bir öğrencisinin “annesini için ağladığını” (st: 431) söylerken, bir başka öğrencisinin ise her gün “pırasa yemek için ağladığını” (st: 434) dile getirmiştir.

**3.20.1.6. Kendi Eşyalarına Zarar Verme:** İki öğretmen (Cengiz ve Haluk) öğrencilerinde “eşyalara zarar verme” davranışı olduğunu söylemiştir. Cengiz öğretmen öğrencilerinin “silgi yediğini ve kalemlerini kırdığını” (st: 880-881) söylerken, Haluk öğretmen öğrencilerinin “defter karaladığını” (st: 556), “defter yırttığını” (st: 757), “çantayı pencereden aşağıya attığını” (st: 761) ve “tahtayı karaladığını” (st: 770) ifade etmiştir.

**3.20.1.7. Derse Geç Gelme:** İki öğretmen (Engin ve Kerem) öğrencilerinin derse geç geldiğini söylemiştir. Engin öğretmen bir öğrencisinin tenefüste oynayıp sınıfa girme vakti geldiğinde tuvalete gittiğini ve “bilerek” (st: 589) derse bir-iki dakika “geç gelmeye” (st: 589) meraklı olduğunu söylemiştir.

**3.20.1.8. Okuldan Kaçma:** İki öğretmen (Haluk ve Yeşim) bir öğrencilerinin sürekli “okuldan kaçtığını” söylemiştir. Örneğin, Yeşim öğretmen öğrencisinin “dışarıya kaçtığını” (st: 241) ve onu “bahçe kapısında yakaladığını” (st: 241-242) ifade etmiştir.

**3.20.1.9. Sınıfta Eşyaların Yerini Değiştirme:** Bir öğretmen (Banu) bir öğrencisinin sınıftaki eşyaların yerini değiştirdiğini söylemiştir. Banu öğretmen tenefüsten geldiği zaman masaların üzerinde “ne varsa” (st: 360) kendi masasının üzerinde “bulduğunu” (st: 361), sandalyelerin, eşyaların “bir tarafta” (st: 361) olduğunu ve öğrencisinin eşyaları “kendine göre” (st: 361) çekmecelere “yerleştirmeye çalıştığını” (st: 362) ifade etmiştir.

**3.20.1.10. Kalemle Oynama:** Bir öğretmen (Engin) bir öğrencisinin sürekli “kalemle oynadığını” (st: 569), kalemi “ağızına soktuğunu, ısırıldığını, kalemin ucunu sıraya vurduğunu” (st: 573), bunun sonucu olarak kaleminin ucunun kırıldığını, o esnada kalemini açmak için bir arkadaşını “rahatsız ettiğini” (st: 580) söylemiştir.

**3.20.1.11. Arkadaşlarını Sürekli Öpme:** Bir öğretmen (Pınar) bir öğrencisinin sürekli olarak “arkadaşlarını öptüğünü” söylemiştir. Pınar öğretmen önceden öğrencisinin arkadaşlarına “vurduğunu, ısırıldığını” (st: 363) söylerken, bunların “kalktığını” (st: 364) fakat bunların yerine arkadaşlarını “öpmeye” (st: 364) başladığını ifade etmiştir.

**3.20.1.12. Sınıfta Aynı Anda Çok Çeşitli Davranış Sorunlarının Olması:** Bir öğretmen (Volkan) sınıfında aynı anda çok çeşitli davranış sorunlarının olduğunu söylemiştir. Volkan öğretmen bu sorunları “Birini susturduğunda diğer taraftan biri bağıyor veya ordan biri ayağa kalkıyor.” (st: 694-696) sözleriyle dile getirmiştir.

**3.20.1.13. Sınıfta Top Oynama:** Bir öğretmen (Haluk) öğrencilerinin “sınıf içinde top oynadığını” (st: 774) söylemiştir. Haluk öğretmen bu davranışın bazı öğrencilerde “yok olmaya başladığını” (st: 775) söylerken, bazılarında ise “devam ettiğini” (st: 776) ifade etmiştir.

**3.20.1.14. Masa-Sandalye Sallayarak Kendine Zarar Verme:** Bir öğretmen (Volkan) bir öğrencisinin “masa ve sandalyeyi sallayarak” (st: 808-809) “kendisine zarar verdiğini” (st: 809) söylemiştir. Volkan öğretmen öğrencisinin genellikle “huzursuz” (st: 814) olduğu zamanlarda bu davranışı yaptığını söylemiştir.

**3.20.1.15. Öğretmen Geldiğinde Ayağa Kalkmama:** Bir öğretmen (Cengiz) “öğretmen sınıfa girdiğinde” (st: 866) öğrencilerde “ayağa kalkma” (st: 867) davranışının “olmadığını” (st: 867), bu davranışın gerçekleşmesini “okul idaresinin” (st: 867-868) kendilerinden “istediğini” (st: 868) söylemiştir.

**3.20.1.16. Ödev Yapmama:** Bir öğretmen (Aylin) sınıfının akademik düzeyi “iyi” (st: 319) olduğu için öğrencilerine “çok sık” (st: 324) ödev verdiğini, “ödev yapmayla” (st: 325) ilgili bazı “problemler” (st: 325) çıktığını söylemiştir.

**3.20.1.17. Yavaş Yemek Yeme:** Bir öğretmen (Engin) bir öğrencisinin öğle yemeğini “bir saatte” (st: 809) ancak yiyebildiğini oysa, öğle yemeği aralarının “yarım saat” (st: 810) olduğunu söylemiştir.

**3.20.1.18. Derse Katılmak İstememe:** Bir öğretmen (Engin) bir öğrencisinin “atölye derslerine katılmak istemediğini” (st: 618-619) ve bu derslere gidince “uyuma taklidi” (st: 624) yaptığını söylemiştir.

**3.20.1.19. Sürekli Kapı Açıp-Kapama:** Bir öğretmen (Tarık) bir öğrencisinin sürekli “kapı açıp-kapattığını” (st: 590), kapıları “hızlı kapattığı” (st: 595-596) için duvarların sıvalarının döküldüğünü söylemiştir.

**3.20.1.20. Elinin Tersiyile Duvara Vurma:** Bir öğretmen (Pınar) bir öğrencisinin “ellerinin tersiyile duvara vurduğunu” (st: 482) ve öğrencisinin ellerinin vurmaktan artık “katılaştığını” (st: 486) söylemiştir.

**3.20.1.21. Perde Çekme:** Bir öğretmen (Pınar) bir öğrencisinin sınıfın “perdelerini çektiğini” (st: 480), aynı davranışı “evde de gösterdiğini” (st: 481) söylemiştir.

**3.20.1.22. Camdan Atlama:** Bir öğretmen (Pınar) bir öğrencisinin sınıfta “sıkıldığı” (st: 360) zamanlarda “camdan atlama” (st: 359) davranışı gösterdiğini söylemiştir.

### **3.20.2. Saldırgan Davranışlar**

12 öğretmen öğrencilerinin saldırgan davranışları konusunda görüş bildirmiştir.

**3.20.2.1. Vurma:** Yedi öğretmen (Aylin, Cengiz, Gökhan, Haluk, Serkan, Tarık ve Zeynep) öğrencilerinde “birbirine vurma” davranışının olduğunu söylemiştir. Örneğin, Haluk öğretmen öğrencilerinin “enerjisi çok bol” (st: 547) olduğu ve insanlara “nasıl” (st: 551) davranacaklarını “bilmedikleri” (st: 551) için “birbirlerine vurma” (st: 552) davranışının çok fazla olduğunu ifade etmiştir.

**3.20.2.2. Küfür Etme:** Beş öğretmen (Aylin, Cengiz, Kerem, Serkan ve Zeynep) öğrencilerinde “küfür etme” davranışının olduğunu söylemiştir. Örneğin, Aylin öğretmen beş tane “yurttan gelen öğrencisi” (st: 385) olduğunu ve sınıftaki “en büyük problemin” (st: 391) öğrencilerinin birbirlerine “küfür etmesi” (st: 391) olduğunu ifade etmiştir.

**3.20.2.3. Isırma:** Üç öğretmen (Pınar, Tarık ve Zeynep) öğrencilerinde “kendini ısırma” davranışının olduğunu söylemiştir. Örneğin, Tarık öğretmen bir öğrencisinin “sinirlendiği ve heyecanlandığı” (st: 584) zamanlarda “elini ısırıldığını” (st: 584) ve elinin artık “nasır” (st: 585) olduğunu ifade etmiştir.

**3.20.2.4. Tükürme:** İki öğretmen (Pınar ve Ülkü) öğrencilerinde “tükürme” davranışının olduğunu söylemiştir. Örneğin, Ülkü öğretmen bir öğrencisinin “tükürdüğünü” (st: 923), o tükürdüğünde diğer öğrenciler “kaçınca” (st: 928) öğrencisinin bunu “oyun başlatmak” (st: 921) zannettiğini ifade etmiştir.

**3.20.2.5. El Hareketi Yapma:** Bir öğretmen (Volkan) bir öğrencisinin arkadaşlarından el hareketi” (st: 838) yapmayı öğrendiğini, bu hareketin “tahrik edici” (st: 839) bir hareket “olmadığını” (st: 839), başkasına “zarar vermediği” (st: 846) ve başkasını “rahatsız etmediği” (st: 846) için bu davranışı fazla “takmadığını” (st: 847) söylemiştir.

**3.20.2.6. Öğretmene Efelelenme:** Bir öğretmen (Kerem) öğrencilerinin yaşça “büyük” (st: 325) olduğunu ve “dediğimizi yaptırabiliriz” (st: 326) gibi bir düşünceye sahip olduklarını, bu yüzden de öğretmenlere “efelendiklerini” (st: 336) söylemiştir.

**3.20.2.7. Öğretmene El Kaldırma:** Bir öğretmen (Engin) bir öğrencisinin “üste gelmeye çalışmak ve bastırmak” (st: 634-635) için kendisine “el kaldırdığını” (st: 630) söylemiştir.

**3.20.2.8. Saç Çekme:** Bir öğretmen (Haluk) bir öğrencisinde “saç çekme” (st: 556) davranışının olduğunu söylemiştir.

### 3.20.3. İletişimle İlgili Davranış Sorunları

Sekiz öğretmen iletişimle ilgili davranış sorunları konusunda görüş bildirmiştir.

**3.20.3.1. Yerli Yersiz Sürekli Konuşma:** Dört öğretmen (Banu, Serkan, Volkan ve Zeynep) öğrencilerinin “yerli yersiz sürekli konuştuğunu” söylemiştir. Örneğin, Banu öğretmen öğrencilerinin “tekrarlayarak sürekli aynı şeyi konuştuklarını” (st: 245-246) ifade etmiştir.

**3.20.3.2. Anlamsız Sesler Çıkarma:** Üç öğretmen (Banu, Damla ve Gökhan) öğrencilerinin “anlamsız sesler çıkardığını” söylemiştir. Örneğin, Damla öğretmen

otistik bir öğrencisinin sürekli olarak elleriyle “kulağını kapatıp” (st: 414) “değişik sesler çıkardığını” (st: 415), diğer öğrencilerin de bundan “etkilendiğini” (st: 415) ve aynı davranışı “yapmaya çalıştıklarını” (st: 416) ifade etmiştir.

**3.20.3.3. İzin Almadan Konuşma:** İki öğretmen (Cengiz ve Kerem) öğrencilerinde “parmak kaldırmadan konuşma” (st: 865-866; st: 322) davranışının olduğunu söylemiştir. Kerem öğretmen bir öğrencisinin başkasına “soru sorulduğu” (st: 401) zaman bile “izin almadan konuştuğunu” (st: 402) ifade etmiştir.

**3.20.3.4. Tekrarlı Sorular Sorma:** Bir öğretmen (Damla) öğrencilerinin “her zaman” (st: 436) gelir gelmez “Öğretmenin servis gelecek mi, eve gitçez mi?” (st: 436-437) diye “sorduğunu” (st: 436) söylemiştir.

#### **3.20.4. Altını İslatma**

İki öğretmen (Haluk ve Volkan) öğrencilerinde “altını ıslatma” problemi olduğunu söylemiştir. Haluk öğretmen bir öğrencisinin “altı yaşında” (st: 534-535) olduğunu, yaşı “küçük” (st: 534) olmasına rağmen “kaydının yapıldığını” (st: 535) ve “altını ıslatma” (st: 534) problemi olduğunu ifade etmiştir. Volkan öğretmen ise bir öğrencisinin her zaman olmasa da arada bir “altına kaçırma” (st: 819) problemi olduğunu, aileye “tuvalet eğitimi” (st: 820) için “programlar verdiğini” (st: 820), fakat “uygulayamadıklarını” (st: 825), kendisinin de okulda “vakitsizlik” (st: 828) nedeniyle tuvalet eğitimi “veremediğini” (st: 827) dile getirmiştir.

#### **3.20.5. Baş Sallama**

Bir öğretmen (Engin) bir öğrencisinin hem “etkinliği gerçekleştirirken” (st: 746), hem de normal olarak “dururken” (st: 747) sürekli olarak “başını salladığını” (st: 703), “takip etmesine” (st: 737) rağmen bu davranışın “nedenini” (st: 737) bir türlü “anlayamadığını” (st: 738) söylemiştir.



### 3.20.6. “Okulun En Sorunlu Sınıfı Benim Sınıfım” Diyen Öğretmen

Bir öğretmen (Gökhan) okulun “en sorunlu sınıfının” (st: 671) kendi sınıfı olduğunu söylemiştir. Gökhan öğretmen “erkek ve özel eğitimci” (st: 676-677) olduğu için “özellikle” (st: 674) bu sınıfa “verildiğinin” (st: 674) kendisine “söylendiğini” (st: 675) belirtmiştir.

### 3.20.7. Öğretmene Duygusal Mektup Yazma

Bir öğretmen (Engin) bir öğrencisinin sürekli olarak kendisine “mektup yazdığını” (st: 761), mektuplarında “Öğretmenim beni bırakma.” (st: 757), “Ben evlenmek istiyorum öğretmenim. Sakın babama söylemeyin öğretmenim.” (st: 763-764) gibi ifadelerin yer aldığını söylemiştir.

### 3.20.8. Teneffüslerde Öğretmenler Odasına Girme

Bir öğretmen (Engin) bazı öğrencilerin teneffüslerde “öğretmenler odasına girmek” (st: 604) istediğini ancak, öğretmenlerin teneffüste “dinlenmek ve aralarında konuşmak” (st: 606) istediğini, öğrencilerin ise onları “rahatsız ettiğini” (st: 607) söylemiştir.

### 3.20.9. Arkadaşlarının Eşyalarını Çalma

Bir öğretmen (Cengiz) bir öğrencisinin arkadaşlarının kalemlerini, silgilerini, açacaklarını “aldığını” (st: 898), öğrencilerin de arkadaşlarının bu huyunu bildikleri için onu “eli uzun” (st: 883) olarak tanımladıklarını söylemiştir.

### 3.20.10. Başkasının Malını Başkasının Çantasına Koyma

Bir öğretmen (Haluk) bir öğrencisinin “Robin Hood” (st: 763) gibi “başkasının” (st: 768) çantasındaki bir “başka kişinin” (st: 768) çantasına “koyduğunu” (st: 768) söylemiştir.

### 3.20.11. Davranış Sorunlarını Çözmeden Öğretim Yapamam Diyen Öğretmen

Bir öğretmen (Gökhan) sınıfındaki “davranış sorunlarını halletmeden” (st: 688) öğrencilerine bir şey “öğretebileceğine inanmadığını” (st: 689) söylemiştir.

### 3.20.12. Elini Ağzına Sokma

Bir öğretmen (Yeşim) bir öğrencisinin “elini ağzına sokma” (st: 231) davranışı sergilediğini söylemiştir.

### 3.20.13. Burun Karıştırma

Bir öğretmen (Gökhan) bir öğrencisinin sınıfta “burnunu karıştırdığını” (st: 711) söylemiştir.

## 3.21. DAVRANIŞ SORUNLARININ ÇÖZÜMÜ

### 3.21.1. Sınıf Rutinini Bozan Davranış Sorunlarının Çözümü

13 öğretmen sınıf rutinini bozan davranış sorunlarının çözümü konusunda görüş bildirmiştir.

**3.21.1.1. Gezinme Davranışının Çözümü:** Beş öğretmen (Banu, Cengiz, Damla, Tarık ve Zeynep) gezinme davranışının çözümü için görmezden gelme, görev verme, para ödeme, sözel olarak ikaz etme gibi farklı yollar izlediklerini söylemiştir. Cengiz öğretmen dersteki etkinliklerde ayağa kalkan bu öğrenciye hep “oturma” (st: 1052) görevi verdiğini, örneğin, öğrenciye hayat bilgisi dersinde “güneş” (st: 1054) olma görevi verdiğinde görev ondayken güneşin işi hep “oturmak” (st: 1054) olacak şekilde etkinliği düzenlediğini ve böylece öğrencisine oturma davranışını “kazandırdığını” (st: 1056) dile getirmiştir. Zeynep öğretmen başlangıçta sürekli “yerine otur” (st: 377) diyerek öğrencisini ikaz ettiğini ancak, sorunu bu şekilde çözemeyince “görmezden gelmeyi” (st: 380) kullandığını, öğrencinin oturduğu zamanlarda ise “pekiştireç” (st: 382) verdiğini söylemiştir.

**3.21.1.2. Ayağa Kalkma Davranışının Çözümü:** Dört öğretmen (Damla, Kerem, Mehmet ve Volkan) ayağa kalkma davranışının çözümü için etkinlikten men etme, tutup oturtma, uygun oturanı örnek gösterip pekiştirme, ne yapmasını beklediğini açıklama gibi farklı yollar izlediklerini söylemiştir. Mehmet öğretmen dersin başında “kuralları açıkladığını” (st: 391-392) ve kurallara uyanlara “ödül vereceğini” (st: 393) söylediğini, buna rağmen öğrenciler ayağa kalkarsa “tenfüse çıkmama cezası” (st: 399) verdiğini söylemiştir. Damla öğretmen sınıfta “iki öğretmen” (st: 457) oldukları için birinin mutlaka ayağa kalkan öğrencinin “yanında oturduğunu” (st: 458), ayağa kalkmasını engellemek için “ellerinden sıkıca tuttuğunu” (st: 458) ve güzel “oturduğunda” (st: 466) sözel ya da yiyeceklerle “ödüllendirdiklerini” (st: 467) ifade etmiştir.

**3.21.1.3. Yönergelere Uymama (İnatlaşma) Davranışının Çözümü:** Üç öğretmen (Aylin, Kerem ve Yeşim) yönergelere uymama (inatlaşma) davranışının çözümü için dolaylı pekiştirme, ceza verme, istediği etkinlikler yaptırma, kendi haline bırakma gibi farklı yollar izlediklerini söylemiştir. Aylin öğretmen yazısını yazmamak ya da dersi dinlememek için inatlaşan öğrencisinde “dolaylı pekiştirmeyi” (st: 469) kullandığını yani sınıftaki “diğer öğrencilerle ilgilenerek” (st: 469-470) onu “derse kattığını” (st: 470) ifade etmiştir. Yeşim öğretmen inatlaşan öğrencisine onun “ilgisi çekecek yönergeler verdiğini” (st: 223), yaptığında ise “pekiştirdiğini” (st: 224) ve davranışın “azaldığını” (st: 228) söylemiştir.

**3.21.1.4. Derse Girmeme Davranışının Çözümü:** İki öğretmen (Engin ve Kerem) derse girmeme davranışının çözümü için konuşma, ceza verme, etkinliklere katıldığında motive etme gibi farklı yollar izlediklerini söylemiştir. Kerem öğretmen yurttan gelen bir öğrencisindeki derse girmeme davranışının çözümü için yurduyla “görüştükten” (st: 366) sonra öğrencisine “haftasonu izninin kaldırılması” (st: 372-373) şeklinde bir “ceza” (st: 373) verdiklerini ancak, öğrencisinin bu cezaya çok “şiddetle karşı çıktığını” (st: 378) ve kendisine bunu bir “koz” (st: 379) olarak kullandığını söylemiştir. Kerem öğretmen öğrencisine “istediği şekilde davrandığında” (st: 381) haftasonu iznini “kullanabileceğini” (st: 384), aksi durumda ise “bu cezayla

karşılaşacağını” (st: 387) söylediğini, birkaç haftadır öğrencisinin davranışlarında “gözle görülür bir düzelme” (st: 389-390) olduğunu ifade etmiştir.

**3.21.1.5. Okuldan Kaçma Davranışının Çözümü:** İki öğretmen (Ülkü ve Yeşim) okuldan kaçma davranışının çözümü için okul kapısına nöbetçi koyma, sözel uyarı, okula gelmeme cezası, ilgiyi geri çekme, etkinlikten men etme gibi farklı yollar izlediklerini söylemiştir. Ülkü öğretmen “okul kapısına nöbetçi” (st: 838-839) dikilmesini talep ettiğini, öğrenciyi “sert şekilde uyardığını” (st: 850), iki gün “okula gelmemesini” (st: 870) sağladığını, aileden de bu konuyla ilgili olarak evde “konuşmasını” (st: 875) istediğini, ayrıca sınıfta “ilgiyi geri çektiğini” (st: 877), ailenin de evde aynı şeyi “uyguladığını” (st: 877) ve artık öğrencinin okuldan “kaçmadığını” (st: 882) söylemiştir.

**3.21.1.6. Ağlama Davranışının Çözümü:** İki öğretmen (Damla ve Haluk) ağlama davranışının çözümü için farklı yollar izlediklerini söylemiştir. Haluk öğretmen öğrencisi ağlayarak yerlere yattığında önce onu tutup “kaldırdığını” (st: 823), sonra onunla “konuştuğunu” (st: 824) öğrencisine oturan arkadaşlarını “örnek” (st: 825) gösterdiğini dile getirmiştir. Damla öğretmen servis için ağlayan öğrencisine servisin “hergün geldiğini ve bunun için ağlamasına gerek olmadığını” (st: 445-446) açıkladığını söylemiştir.

**3.21.1.7. Ödev Yapmama Davranışının Çözümü:** Bir öğretmen (Aylin) ödev yapmama davranışını “ödül sistemiyle” (st: 327) ya da “tepkinin bedelini” (st: 327-328) uygulayarak “sınıf içinde” (st: 328) halletmeye çalıştığını söylemiştir. Aylin öğretmen bir öğrencisinde ödevleri “anneannesine imzalattıktan” (st: 335-336) sonra kendisinin “kontrol edip imzaladığını” (st: 336) ve bu şekilde sorunu çözdüklerini söylerken, “yurttan” (st: 342) gelen öğrencilerin de “gözetmenleriyle görüştüğünü” (st: 342) ifade etmiştir.

**3.21.1.8. Defter Karalama Davranışının Çözümü:** Bir öğretmen (Haluk) defter karalama davranışının çözümü için “hoşa giden uyarıcının ortamdan kaldırılmasını” (st: 465-469) uyguladığını, bu çerçevede diğer öğrencilere oyun

oynatırken defter karalayan öğrencisini “oynatmadığını” (st: 463) ve “Sen bunu yapmıycaksın.” (st: 462-463) dediğini, bunun öğrencisi için “çok büyük bir ceza” (st: 464-465) olduğunu ve öğrencisinin bu cezanın altında “ezildiğini”(st: 464) söylemiştir.

**3.21.1.9. Parmak Kaldırmadan Konuşma Davranışının Çözümü:** Bir öğretmen (Cengiz) parmak kaldırmadan konuşma davranışının çözümü için “haftada bir gün” (st: 968), hafta ortasına gelecek şekilde bu davranışı gözlemediği gün öğrencisine “yemek vermediğini” (st: 968) ve öğrencisinin artık parmak kaldırarak konuştuğunu hatta öyle ki “evde” (st: 996) bile parmak kaldırarak konuştuğunu söylemiştir.

**3.21.1.10. Masa Sallama Davranışının Çözümü:** Bir öğretmen (Volkan) masa sallama davranışının çözümü için masa ve sandalyenin “ayaklarını birbirine bağladığını” (st: 881), böylece masayı salladığında “diğerinin gitmediğini” (st: 886), bu sayede davranışın baya “azaldığını” (st: 887) söylemiştir.

**3.21.1.11. Yavaş Yemek Yeme Davranışının Çözümü:** Bir öğretmen (Engin) yavaş yemek yeme davranışının çözümü için bir “beslenme tablosu” (st: 826-827) yaptığını ve ailelere “gönderdiğini” (st: 827), ailelerden “yenmesi kolay” (st: 838) yiyecekler istediğini söylemiştir.

**3.21.1.12. Kapı Açma-Kapama Davranışının Çözümü:** Bir öğretmen (Tarık) kapı açma-kapama davranışının çözümü için sınıftan “ilk önce” (st: 785) bu davranışı yapan öğrencinin “çıkmasını sağlayarak” (st: 785) davranışı “engellediğini” (st: 786) söylemiştir.

### **3.21.2. Saldırgan Davranışların Çözümü**

11 öğretmen saldırgan davranışların çözümü konusunda görüş bildirmiştir.

**3.21.2.1. Küfür Etme Davranışının Çözümü:** Dört öğretmen (Aylin, Cengiz, Serkan ve Zeynep) küfür etme davranışının çözümü için sözel uyarı, jest ve mimiklerini kullanma, sınıfın önünde küçük düşürme, sevdiği yiyeceği vermeme, görmezden gelme,

konuşma, I. tür ceza gibi farklı yollar izlediklerini söylemiştir. Aylin öğretmen ilk başlarda sürekli öğrencilerini “uyardığını” (st: 442), şu an uyarıyı “geri çekerek” (st: 442-443) sadece “bakışlarını değiştirdiğini” (st: 443) ya da “mimiklerini kullandığını” (st: 443-444), bazen de izledikleri filmlerden, dizilerden “örnekler” (st: 419) vererek onlarla “konuştuğunu” (st: 419), bunun “çok daha etkili” (st: 439) olduğunu ifade etmiştir. Zeynep öğretmen “görmezden gelmeyi”(st: 331) kullandığını ancak, belli bir dönem görmezden gelmenin de “işe yaramadığını” (st: 395), böyle zamanlarda çok fazla olmamak kaydıyla kolunu sıkma, saçını çekme, kolunu bağlama gibi “birinci tür cezayı” (st: 400) da uygulamak “zorunda” (st: 400) kaldığını fakat uygulamaktan ötürü “çok üzüldüğünü” (st: 401) ifade etmiştir.

**3.21.2.2. Tükürme Davranışının Çözümü:** Üç öğretmen (İrem, Pınar ve Ülkü) tükürme davranışının çözümü için sözel uyarı, ceza, karşıt davranışı pekiştirme, konuşma, karşısındakine tükürtme gibi farklı yollar izlediklerini söylemiştir. Ülkü öğretmen tükürme davranışı için önce “karşıt davranışları pekiştirmeyi” (st: 900) kullandığını, yani öğrencisine “Tükürmediğin için ne kadar güzel görünüyorsun bugün, al sana bi çukulata verim. Bak henüz hiç tükürmedin. Ne kadar yakışıklı olmuş, ne kadar akıllı olmuş.” (st: 901-903) diyerek sözel olarak ya da nesneyle öğrencisini “ödüllendirdiğini” (st: 907) ancak, bunun çok “kısa süreli işe yaradığını” (st: 908) dile getirmiştir. Ülkü öğretmen bir süre sonra öğrencisinin bu “lafları duymak” (st: 908-909) için o hareketi “kullanmaya başladığını” (st: 909), bunun üzerine tükürdüğünde öğrencisinin “ağzını silerek” (st: 915) “ceza” (st: 911) uygulamasına geçtiğini söylemiştir. Ülkü öğretmen ağzını silmeyle birlikte aynı zamanda sınıftan birisine tükürdüğünde “karşısındaki kişiyi” (st: 916) de ona “tükürttüğünü” (st: 917), davranışın “çok azaldığını” (st: 917) ancak, “normal” (st: 666) bir okul içinde oldukları için “genelleme” (st: 665) de “problem yaşadığını” (st: 666) belirtmiştir.

**3.21.2.3. Vurma Davranışının Çözümü:** İki öğretmen (Cengiz ve Pınar) vurma davranışının çözümü için öğrencinin yerini değiştirme, diğer öğrencilere haber vermeleri için tenbihte bulunma, görmezden gelme, ceza, konuşma gibi farklı yollar izlediklerini söylemiştir. Cengiz öğretmen öncelikle birbirine vuran öğrencilerin “ortasına” (st: 1045) kendi “masasını koyduğunu” (st: 1044-1045), “diğer öğrencileri”

(st: 1109) bu iki öğrencinin birbirine vurduğunu gördüklerinde kendisine “haber vermeleri” (st: 1109) için, “birbirine vuran” (st: 1110) öğrencileri de birbirlerine “vurmamaları ve iyi muamelede bulunmaları” (st: 1110-1111) için “tebihlediğini” (st: 1111) ifade etmiştir. Cengiz öğretmen ayrıca bu iki öğrenciyi “etkinliklere katmaya” (st: 1114) ve ikisi arasında “diyalog kurdurmaya” (st: 1115) çalıştığını, öğrencilerinde davranış değişikliği “olduğuna” (st: 1118) inandığını dile getirmiştir.

**3.21.2.4. Elini Isırma Davranışının Çözümü:** Bir öğretmen (Tarık) elini ısırma davranışının çözümü için önce devamlı olarak öğrenciyi “uyardığını” (st: 597) ancak, bir süre sonra bu uyarının “pekiştireç” (st: 598) halini aldığını, bu yüzden aileyle birlikte öğrencinin eline “acı biber sürme” (st: 599) kararı aldıklarını ve bir ara davranışın “kaybolduğunu” (st: 601) söylemiştir. Tarık öğretmen bir ay sonra davranışın “tekrar başladığını” (st: 604), şu anda ısırıldığında öğrencinin “elini tuttuğunu” (st: 609), elini ısırılmazsa birlikte “markete” (st: 614) gidebileceklerini “söylediğini” (st: 614), öğrencisinin meyve suyunu aldıktan sonra ise davranışı “tekrar” (st: 617) yaptığını ve bunun da “faydalı olmadığını” (st: 618) ifade etmiştir.

**3.21.2.5. Saç Çekme Davranışının Çözümü:** Bir öğretmen (Haluk) saç çekme davranışının çözümü için önce “acı çekmenin nasıl bir şey olduğunu anlaması” (st: 868) için diğer arkadaşına davranışı yapan öğrencinin “saçını çektirttiğini” (st: 870), “Eğer sen bunu yaparsan n olur? Canı acır. Senin de canın acıyo bak. Canı acımasın yapma.” (st: 871-872) diyerek açıklama yapmayı denediğini, bunun yanı sıra cebinden bir şeyler “ısmarladığını” (st: 874), “tenefüse çıkarmama” (st: 875) ya da öğrenciyi okuldan yarım saat “geç gönderme” (st: 876) gibi “hoşa giden uyarı geri çekmeye” (st: 875) yönelik çalışmalar yaptığını söylemiştir.

**3.21.2.6. Öğretmene Efelenme Davranışının Çözümü:** Bir öğretmen (Kerem) efelenme davranışının çözümü için derse ilk girdiği gün kendisinin “öğretmen” (st: 496) olduğunu, öğretmene “nasıl davranılması” (st: 496-497) gerektiğini, öğretmene nasıl davrandıklarında kendilerine “nasıl davranılacağını” (st: 498) tek tek “anlattığını” (st: 498), öğrencileri istediği şekilde davrandığında onlara “şevkatle” (st: 499) ve “sevgiyle”

(st: 501) yaklaştığını, yeri geldiğinde “oyunlarına katıldığını” (st: 503), hatta haftasonu dışarıya “gezmeğe davet ettiğini” (st: 504) söylemiştir.

**3.21.2.7. Arkadaşını Rahatsız Etme Davranışının Çözümü:** Bir öğretmen (Tarık) arkadaşını rahatsız etme davranışının çözümü için öğrencisini “tutup oturttuğunu” (st: 667-668), yerinden kalkmazsa “oyuncak vericeğini” (st: 674) söylediğini ya da birlikte “markete gittiklerini” (st: 675) söylemiştir. Tarık öğretmen şu anda bu sorunu çözmek için “para verdiğini” (st: 689), bunun baya “etkili” (st: 693) olduğunu söylemiştir.

**3.21.2.8. Kavga Etme Davranışının Çözümü:** Bir öğretmen (Gökhan) kavga etme davranışının çözümü için kavga eden öğrencileri hiçbir şey “söylemeden ayırıp” (st: 456) ortamdaki “uzaklaştırdığını” (st: 456) ya da farklı “ceza işlem süreçlerini” (st: 457) uyguladığını söylemiştir.

**3.21.2.9. Kendine/Başkalarına Zarar Verme Davranışının Çözümü:** Bir öğretmen (Gökhan) öğrencisi kendisine ya da başkalarına müthiş derecede zarar verdiğinde “birinci ya da ikinci tür cezayla” (st: 459) ilgili işlem süreçlerini takip ettiğini söylemiştir.

### **3.21.3. Öğretmenlerin Davranış Sorunlarının Çözümüne Genel Bakışı**

Öğretmenlerin 11’i (Aylin, Cengiz, Damla, Gökhan, Haluk, Serkan, Tarık, Ülku, Volkan, Yeşim ve Zeynep) davranış sorunlarının çözümüyle ilgili olarak farklı süreçler izlediklerini söylemiştir. Öğretmenlerin çoğu, okulda öğrendikleri davranış değiştirme tekniklerinin bir çoğunu (örneğin, sönme, tepkinin bedeli, ayrımlı pekiştirme) kullanmaya çalıştıklarını söylerken; birkaçı, herhangi bir planlama yapmaksızın duruma göre ne yapacağına karar verdiğini ifade etmiştir.

Aylin öğretmen davranış sorunlarıyla “okulda öğrendiği” (st: 414) şekillerde “başta çıkmadığını” (st: 414), önceden tasarlanmış çok “planlı programlı” (st: 618) çalışmalar “yapmadığını” (st: 618), “duruma” (st: 618) göre “nasıl” (st: 619) müdahale etmesi gerekiyorsa o şekilde “müdahale ettiğini” (st: 619) ifade etmiştir. Serkan



öğretmen genellikle sınıfta uyulması gereken “kuralları pekiştirmeye” (st: 558-559) çalıştığını, her ne kadar kendilerine görmezden gelme “öğretilse de” (st: 564) öğrencilerini “sürekli uyardığını” (st: 563), ayrıca her “öğrenciye göre” (st: 569) kendince “taktik geliştirmeye” (st: 570) çalıştığını söylemiştir. Haluk öğretmen davranış değiştirmede kendi “yaratıcılığını kullanarak” (st: 449-450) bir şeyler yapmaya çalıştığını, örneğin, “seni seviyorum-seni sevmiyorum” (st: 800) tarzı sözcükler kullandığını, uygun olmayan davranışlar sergileyen öğrencisine karşı “onur kırıcı davranışlar” (st: 902) yaptığını belirtmiştir. Ülkü öğretmen “eğitimde otoritenin” (st: 1855) olması gerektiğine inandığını ve öğrencileri üzerinde belli bir “otoritesinin olduğunu” (st: 1829) düşündüğünü, yeri geldiğinde öğrencilerine “çok sert” (st: 1861) davrandığını ama yeri geldiğinde de onlarla “oynayacak kadar arkadaşları” (st: 1861-1862) olabildiğini dile getirmiştir.

#### 3.21.4. Çözümlemeyen Davranış Sorunları

Yedi öğretmen (Banu, Damla, Mehmet, Pınar, Serkan, Tarık ve Zeynep) farklı birçok davranış değiştirme tekniği kullanmalarına rağmen bazı davranış sorunlarını çözemediklerini söylemiştir. Serkan öğretmen bir öğrencisinde “hiçbir” (st: 606) davranış değiştirme tekniğinin “etkili olmadığını” (st: 607), diğerlerine yaptığı gibi ona da “kuralları” (st: 611) açıkladığını, “pekiştirmeye” (st: 612) çalıştığını ama arkasını döndüğünde öğrencisinin yine “yapacağını yaptığını” (st: 613) ve problemlerle bir türlü “başa çıkamadığını” (st: 620) ifade etmiştir. Serkan öğretmen bir başka öğrencisinde ise sorunları çözmüş gibi görünse de bunların “geçici çözümler” (st: 635) olduğunu, sorunu “o ders için” (st: 640) ya da “o an için” (st: 640) çözebildiğini belirtmiştir. Pınar öğretmen tükürme davranışına çok fazla bir şeyin “tesir etmediğini” (st: 391), “görmezden gelme” (st: 392), ağzına “acı sürme” (st: 409), ağzını “mendille silme” (st: 411) gibi “değişik şeyler denediğini” (st: 412) ama bunların çok fazla “etkili olmadığını” (st: 410), artık “dersleri etkilemiyorsa” (st: 418) bu şekilde “eğitim verebilirim” (st: 418) diye düşünmeye başladığını söylemiştir.

### 3.21.5. İletişimle İlgili Davranış Sorunlarının Çözümü

Dört öğretmen iletişimle ilgili davranış sorunlarının çözümü konusunda görüş bildirmiştir.

**3.21.5.1. Yerli Yersiz Konuşma Davranışının Çözümü:** Dört öğretmen (Banu, Cengiz, Kerem ve Volkan) yerli yersiz konuşma davranışının çözümü için görmezden gelme, ceza, bakışlarını kullanma, ilgisini başka şeye yöneltme gibi farklı yollar izlediklerini söylemiştir. Kerem öğretmen öğrencisi cevap verdiğinde hiçbir şekilde ona “dönüp bakmadığını” (st: 404), soru sorduğu öğrencisine soruyu “tekrar” (st: 405) yöneltip cevabı ondan “almaya çalıştığını” (st: 405) dile getirmiştir. Kerem öğretmen “görmezden gelmenin” (st: 416) de belli bir yere kadar sorunu çözdüğünü, belli bir yerden sonra “cezanın değişik uygulamalarına” (st: 417) yer verdiğini söylemiştir.

**3.21.5.2. Anlamsız Sesler Çıkarma Davranışının Çözümü:** Bir öğretmen (Banu) anlamsız sesler çıkaran öğrencisini “görmezden geldiğini” (st: 304-305) söylemiştir.

### 3.21.6. Davranış Sorunlarının Çözümünde Etkili Olmayan Yöntemler

Dört öğretmen (Banu, İrem, Pınar ve Zeynep) kullandıkları bazı yöntemlerin davranış sorunlarını çözmeye etkili olmadığını söylemiştir. Pınar öğretmen okulda “öğrendiği kadarıyla” (st: 469) davranış değiştirme tekniklerini uyguladığını ancak, bu tekniklerin her zaman “etkili olmadığını” (st: 454), “otistik çocuklar” (st: 456) için “farklı yöntem ve teknikler” (st: 464) uygulamak gerektiğini, kendisinin uygulama esnasında çok “ısrarcı olmadığını” (st: 471) ve bunun bir “eksiklik” (st: 470) olabileceğini söylemiştir. Zeynep öğretmen “pekiştirme” (st: 341) ya da gerekiyorsa “birinci tür cezayı” (st: 342) kullanarak davranışı “o an için keşbildiğini” (st: 342) ancak, sınıfa “başka bir öğretmen” (st: 343) girdiğinde “sorun olduğunu” (st: 343) belirtmiştir.

### 3.21.7. Davranış Sorunları Karşısında Ne Yapacağını Bilememe

Dört öğretmen (Damla, İrem, Kerem ve Serkan) davranış sorunları karşısında ne yapacaklarını bilemediklerini söylemiştir. Serkan öğretmen davranış sorunları karşısında “ne yapması gerektiğini” (st: 677) düşündüğünü ama düşündüklerinin her zaman “işe yaramadığını” (st: 678) ve bazen “çaresiz kalabildiğini” (st: 682) ifade etmiştir. Damla öğretmen yaşadığı sorunu “Bu bölümü okudum ama bazen öğrenci öyle bir davranış gösteriyo ki o an naapçamı ben de bilemiyorum, şaşırıyorum, bocalıyorum, diğer arkadaşlara soruyorum.” (st: 965-967) sözleriyle açıklamıştır.

### 3.21.8. Davranış Sorunlarının Çözümünde Alternatifler

Üç öğretmen davranış sorunlarının çözümündeki alternatifler konusunda görüş bildirmiştir.

**3.21.8.1. Öğretmenin Kendini Uyarıcı Hale Getirmesi:** İki öğretmen (Ülkü ve Zeynep) kendilerini uyarıcı hale getirerek sorunları çözdüklerini söylemiştir. Zeynep öğretmen sınıfta kendini “uyarıcı” (st: 349) hale getirdiğini, kendisi sınıftayken küfür etme, gezinme, konuşma gibi davranışların “olmadığını” (st: 430), “sorunun” (st: 430) kendisi “sınıfta yokken” (st: 430) olduğunu ifade etmiştir.

**3.21.8.2. Öğrenciyi Başka Bir Okula Gönderme:** Bir öğretmen (Serkan) çok fazla davranış sorunu olan öğrencisini başka bir okula “göndererek” (st: 577) sorunu çözeceklerini söylemiştir. Serkan öğretmen ailenin çocuğunu diğer okula “göndermek istemediğini” (st: 585), idarenin aileye “öğretmen istemiyor” (st: 586) dediğini, kendisinin “arada kaldığını” (st: 585), öğrenciyi “git-gitme” (st: 587) gibi bir şey “söyleyemeyeceğini” (st: 587) ifade etmiştir.

### 3.21.9. Davranış Değiştirme Programı Hazırlama Süreci

İki öğretmen (Gökhan ve Mehmet) davranış değiştirme programı hazırlamanın bir süreç gerektirdiğini söylemiştir. Gökhan öğretmen program hazırlarken önce “hedef

davranışları betimlediğini” (st: 728-729), bu davranışın “yerine geçebilecek” (st: 730) davranışı belirlediğini, anekdot ve gözlem “kayıtları tuttuğunu” (st: 736) ve davranışın ne oranda yapıldığını gösteren “grafiği çıkarttığını” (st: 739) söylemiştir. Gökhan öğretmen daha sonra “uyuşmayan davranışların ayrımlı pekiştirmesini” (st: 748-749) uyguladığını ve uygulama sonrası “tekrar kayıt” (st: 756) olarak sağaltım grafiğiyle hedef davranış “grafiğini karşılaştırdığını” (st: 758-759) ifade etmiştir. Gökhan öğretmen davranışta “istediği düzeyde bir azalma” (st: 765-766) olmadığında “özeleştirisini” (st: 780) yaptığını ve “Daha değişik nasıl desenlemeliyim?” (st: 782) sorusuna yanıt aradığını dile getirmiştir.

### **3.21.10. Dönüştürülebilir Sembol Pekiştireçlerin (DSP) Kullanımı**

İki öğretmen (Engin ve Mehmet) davranış sorunlarının çözümü için DSP sistemi kullandıklarını söylemiştir. Örneğin, Engin öğretmen sınıfındaki davranış sorunlarını genellikle “DSP tablosuyla” (st: 789) çözdüğünü, bu tabloyu hazırlarken öncelikle sınıfını “gözlediğini” (st: 790), gözlediği uygun olmayan davranışlara göre “kurallarını” (st: 792) koyduğunu, sembollerin karşılığında da “ödülleri” (st: 420) olduğunu zamanla bu sembolleri “sosyal pekiştireçlere” (st: 421) çektiğini söylemiştir.

### **3.21.11. Birinci Tür Cezayı Uygulama Örneği**

Bir öğretmen (Gökhan) davranışı azaltmak için yeri geldiğinde “birinci ve ikinci tür cezayı” (st: 792) da kullandığını ama bunu uygularken öğrenciyi “pata küte dövmek” (st: 795) şeklinde “değil” (st: 795), sadece kendisinin göreceği şekilde “elini çevirdiğini” (st: 797), öğrenci sesizce oturmaya başladığında uygun davranışını söyleyerek “şeker ya da cips parçası verdiğini” (st: 801) ve bu uygulama sonunda davranışın “% 30'lara düştüğünü” (st: 804) fark ettiğini söylemiştir.

### **3.21.12. Başkasının Malını Başkasının Çantasına Koyma Davranışının Çözümü**

Bir öğretmen (Haluk) öğrencisine bu davranışı bir daha “yapmamasını” (st: 805), tahtada “tek ayak üzerinde durdurduğunu” (st: 840), tenefüste

“dışarı çıkarmadığını” (st. 843), herkese şeker verirken ona “vermediğini” (st: 852), herkese oyun oynatırken ona “oynatmadığını” (st: 853), herkesi severken onu “sevmediğini” (st: 854) ve zamanla davranışın “azaldığını” (st: 858) söylemiştir.

### **3.21.13. Kurslar Nedeniyle Davranış Değiştirmede Başarının Düşmesi**

Bir öğretmen (Zeynep) bu yıl kurslarla “başlarının dertte” (st: 337) olduğunu, çok “uzun süreli iki kurs” (st: 337) bitirdiklerini, şu an devam ettikleri kursun “üçüncü kursları” (st: 337-338) olduğunu, ayrıca “tatillerin çok fazla” (st: 338) olduğunu, bu nedenle de davranış değiştirmede çok “yararlı olmadıklarını” (st: 338-339) ifade etmiştir.

### **3.21.14. Sınıfını Devir Aldığı Öğretmenin Öğretmeni Bilgilendirmemesi**

Bir öğretmen (Cengiz) kendisine sınıfını devreden öğretmenin” (st: 903) öğrencilerin özellikleri hakkında bir şeyler “anlatmadığını” (st: 904), kendisi sınıf devrederken öğrencilerin özelliklerinden kaba değerlendirme formlarına ve gelişim özelliklerine kadar her türlü “bilgiyi verdiğini” (st: 908) söylemiştir.

### **3.21.15. Nöbetçi Aile Sistemi**

Bir öğretmen (Haluk) sınıftan kaçan ve altını ıslatan öğrenci için sınıfta mutlaka bir kişinin “olması gerektiğini” (st: 541-542), bu açıdan “nöbetçi aile sisteminin” (st: 542) çok “uygun” (st: 543) olduğunu söylemiştir.

### **3.21.16. Elini Ağızına Sokma Davranışının Çözümü**

Bir öğretmen (Yeşim) öğrencisinin elini ağzından “çekip” (st: 233) “çok sert şekilde sildiğini” (st: 232-233) ve davranışın tamamen “bittiğini” (st: 233) söylemiştir.

### 3.21.17. Öğretmene Duygusal Mektup Yazma Davranışının Çözümü

Bir öğretmen (Engin) kendisine mektup yazan öğrenciyle “sürekli konuştuğunu” (st: 803) ve “DSP tablosuyla” (st: 804) sorunu halletmeye çalıştığını söylemiştir.

### 3.21.18. Üniversiteden Yardım Almayı Planlama

Bir öğretmen (Gökhan) sınıfında davranış sorunlarını “çözememiş olsaymış” (st: 828) fakültesine telefon açarak “hocalarıyla görüşeceğini” (st: 832) söylemiştir.

## 3.22. ÖNUYARANLAR OLUŞTURMA

### 3.22.1. Sınıf Kurallarının Kazandırılması İçin Önuyaranlar Sağlanması

11 öğretmen sınıf kurallarının kazandırılması için önuyaranlar sağlanması konusunda görüş bildirmiştir.

**3.22.1.1. Kuralın ve Öğrencinin Kazanacağı Pekiştirecin Bildirilmesi Yoluyla Önuyaranlar Oluşturulması:** Altı öğretmen (Damla, Haluk, İrem, Kerem, Serkan ve Zeynep) kuralı ve öğrencinin kazanacağı pekiştireci söylemek yoluyla önuyaranları kazandırdıklarını söylemiştir. Serkan öğretmen ders esnasında “kuralları hatırlattığını” (st: 720-721) ve “doğru davranışları” (st: 714) yemeğe erken gönderme, tenefüse erken çıkma, servise erken binme gibi pekiştireçlerle pekiştirdiğini ifade etmiştir. Zeynep öğretmen aslında bu kurallar için bir “tablolarının” (st: 496) olması ve oraya “yıldız atmak” (st: 496) gerektiğini, olmadığında öğrenciler için bazı şeylerin “havada kaldığını” (st: 497-498) ama sınıfının “düzeyi iyi” (st: 500) olduğu için çok da havada kalmadığını “hissettiğini” (st: 501) dile getirmiştir.

**3.22.1.2. Sınıf Kurallarının Kazandırılması Süreci:** Üç öğretmen (Gökhan, Ülkü ve Volkan) sınıf kurallarını kazandırırken önuyaranlardan yararlandıklarını söylemiştir. Gökhan öğretmen işe önce sınıf kurallarını kazandırmak için “dönüştürülebilir sembol pekiştireç sistemi” (st: 890) kurmakla başladığını ifade

etmiştir. Gökhan öğretmen öğrencilerine onların anlayabileceği şekilde sınıf kurallarını “betimlediğini” (st: 898), “nasıl yapmaları” (st: 898) gerektiğini “gösterdiğini” (st: 898), öğrencilere davranışı “yaptırıp” (st: 900) karşılığında “yıldız” (st: 900) kazanacağını ve yıldızın sonucunda da “ulaşacağı ödülü” (st: 901) söylediğini belirtmiştir. Gökhan öğretmen bu uygulama sonucunda artık öğrencilerine “bakmasının yeterli” (st: 908) olduğunu ve şimdi “çok rahat” (st: 921) olduğunu söylemiştir.

**3.22.1.3. Pekiştirecin Gösterilmesi ve Kuralın Hatırlatılması Yoluyla Önuyaranlar Oluşturulması:** Bir öğretmen (Cengiz) pekiştireci gösterip kuralı hatırlatarak önuyaranlar oluşturduğunu söylemiştir. Cengiz öğretmen “uygun şekilde davranmayan” (st: 1200) öğrenciye vereceği yiyecek pekiştirecini “dolaba bıraktığını” (st: 1200), sorun davranış gösteren öğrencisinden dolaptan “defterini getirmesini istediğini” (st: 1201-1202), öğrenci yiyecekleri görüp kendisinin olup olmadığını sorduğunda “Bunlar senin. Ama işte parmak kaldırarak konuşursan veyahutta küfretmeden hareket edersen, sınıfta gezinmezsen bunlar senin, tamam mı?” (st: 1206-1208) diyerek önuyaranlar oluşturduğunu söylemiştir.

**3.22.1.4. Uygun Davranan Öğrencileri Örnek Gösterme Yoluyla Önuyaranlar Oluşturulması:** Bir öğretmen (İrem) uygun davranışta bulunan öğrencileri örnek göstererek önuyaranlar oluşturduğunu söylemiştir. İrem öğretmen uygun davranışları gösteren öğrencileri göstermeyenlere “örnek göstererek” (st: 369), “Aferin, bugün ne güzel oturuyo.” (st: 369-370) gibi sözel olarak da pekiştirdiğini söylemiştir.

**3.22.1.5. Öğretmenin Kural Listesinin Olmaması:** Bir öğretmen (Aylin) kendilerine okulda “öğretildiği gibi” (st: 538) sınıfı için bir “kural listesinin olmadığını” (st: 539) söylemiştir.

### **3.22.2. Önuyaranların Anlamının Bilinmemesi**

Dört öğretmenin (Cengiz, Engin, Mehmet ve Pınar) konuşmalarındaki ifadelerden önuyaranları bilmedikleri düşünülmüştür. Cengiz öğretmen kendisine önuyaranlarla ilgili soru sorulduğunda bir öğrencisinin “siyah-beyazı” (st: 1126)

gördüğü zaman aklına “Beşiktaş’ın” (st: 1127) geldiğini, “fiş” (st: 1158) cümlelerinin siyah-beyaz olduğunu görünce bunun “Beşiktaş’ın rengi olduğunu” (st: 1159) söylediğini, öğrencinin bu ilgisinin “farkına varınca” (st: 1160) “ünite köşesine” (st: 1167) Beşiktaş’lılarla ilgili şeyler “astığını” (st: 1168) söylemiştir. Pınar öğretmen kendisine önuyaranlarla ilgili soru sorulduğunda “yardımlar” (st: 565) konusunu kastettiğimi söyleyerek algılayamayan öğrencisine “elle yardım yaptığını” (st: 566) söylemiştir.

### **3.22.3. Derste Ne Öğrenileceğini Söyleme ve Tahtaya Yazma Yoluyla Önuyaranlar Oluşturulması**

Üç öğretmen (Aylin, Engin ve Zeynep) derste ne öğrenileceğini söyleyerek ve tahtaya yazarak önuyaranlar oluşturduklarını söylemiştir. Aylin öğretmen “akademik” (st: 527) çalışmalarda “her zaman” (st: 527) çalışmayı “adlandırma” (st: 528) ve “kurallarını açıklama” (st: 528) yoluyla önuyaranlar oluşturduğunu ifade etmiştir. Engin öğretmen dersin “adı” (st: 918) “tahtaya yazıldığı” (st: 918-919) zaman bunun bir “uyaran” (st: 919) olduğunu ve bunu gören herkesin o dersin “defterini hazırlayıp” (st: 919) kendisini “beklediğini” (st: 920) dile getirmiştir.

### **3.22.4. Ders Araçlarının Önuyaran Olarak Kullanılması**

İki öğretmen (Cengiz ve Zeynep) ders araçlarını önuyaran olarak kullandıklarını söylemiştir. Cengiz öğretmen dersi işlemeye başlamadan önce “araç-gereçlerini getirip” (st: 1177) sınıfa koyduğunu, öğrencilerin “oynamasını ve bakmasını” (st: 1178) sağladığını, ders işlendikten sonra öğrencilerin gördüklerinde “Biz bunu işlemiştik.” (st: 1180) diyerek hatırlayabildiklerini ifade etmiştir.

### **3.22.5. Hatırlatıcı Kelimeler Ya Da İşaretler Kullanarak Önuyaranlar Oluşturulması**

Bir öğretmen (Banu) hatırlatıcı kelimeler ya da işaretler kullanarak önuyaranlar oluşturduğunu söylemiştir. Banu öğretmen sözel olarak “hatırlatıcı kelimeler” (st: 433) ya da “işaretler” (st: 433) seçtiğini, örneğin, susmaları gerekiyorsa “sus işareti” (st: 434)



yaptığını veya bir tarafa bakmaları gerekiyorsa “o tarafı işaret ettiğini” (st: 435) belirtmiştir.

### **3.22.6. Sohbet Başlatmak İçin Önuyaranlar Sunulması**

Bir öğretmen (Pınar) iletişim kurmada yetersiz olan öğrencisinin iletişimini “kuvvetlendirmek” (st: 544) için sabah geldiğinde “rutin” (st: 544) olarak “Meraba, günaydın, nasılsın, kahvaltıda ne yaptın?” (st: 545) gibi sorular sorarak öğrencisini “sınıf ortamına hazırlamaya” (st: 547-548) çalıştığını söylemiştir.

### **3.22.7. Öğrencilerin Özelliklerine Göre Önuyaranlar Sunulması**

Bir öğretmen (Yeşim) öğrencilerinin “özelliklerine göre” (st: 298-299) davrandığını, örneğin, bir beceriyi hiç yapamayan öğrencilere önce “yönerge verip beklediğini” (st: 305), sonra “ipuçlarını sunduğunu” (st: 310) söylemiştir.

## **3.23. UYGUN DAVRANIŞLARIN ARTTIRILMASI**

### **3.23.1. Uygun Davranışların Kazandırılmasında Pekiştireçlerin Kullanımına Genel Bakış**

Yedi öğretmen (Aylin, İrem, Mehmet, Serkan, Tarık, Ülkü ve Volkan) uygun davranışları kazandırmak ve arttırmak için “pekiştireçleri” kullandıklarını söylemiştir. Örneğin, Ülkü öğretmen uygun davranışları arttırmanın “en iyi yolunun” (st: 1014) davranışı “pekiştirmek” (st: 1014) olduğunu ve her bir öğrencisine “ayrı pekiştireç” (st: 1015) verdiğini söylerken, İrem öğretmen öğrencilerinin uygun olan davranışını görüp “o an” (st: 382) için onu ödüllendirdiğini ifade etmiştir.

### **3.23.2. Sosyal Pekiştireçler Yoluyla Uygun Davranışların Kazandırılması**

Yedi öğretmen (Aylin, Banu, Cengiz, Haluk, Kerem, Pınar ve Ülkü) “sosyal pekiştireçleri” kullanarak öğrencilerine uygun davranışları kazandırmaya çalıştıklarını söylemiştir. Örneğin, Pınar öğretmen öğrencileri “olumlu” (st: 590) bir davranış gösterdiğinde onları “sözel olarak ödüllendirdiğini” (st: 591) mesela “aferin” (st: 591)

dediğini söylerken, Banu öğretmen öğrencisinin yaptığı uygun davranışı “betimleyerek” (st: 452) “sözel olarak pekiştirmeye” (st: 453) çalıştığını ifade etmiştir.

### **3.23.3. Etkinlik Pekiştireçleri Yoluyla Uygun Davranışların Kazandırılması**

Altı öğretmen (Banu, Cengiz, Haluk, Tarık, Ülkü ve Yeşim) “etkinlik pekiştireçlerini” kullanarak öğrencilerine uygun davranışları kazandırmaya çalıştıklarını söylemiştir. Örneğin, Banu öğretmen “Dersi bugün çok güzel işlediniz, şu konuda çok güzel cevaplar verdiniz bana.” (st: 457-458) diyerek öğrencilerinin dersin son 10 dakikasında “legolarla oynamasına” (st: 459) izin vererek etkinlik pekiştirecini kullandığını ifade etmiştir. Haluk öğretmen uygun davranışları arttırmaya yönelik olarak “sosyal ödüller” (st: 954) verdiğini söylemiş ancak, örnek olarak tahtaya çıkarıp “şarkı söyletme” (st: 955) gibi etkinlik pekiştireci verdiğini anlatmıştır.

### **3.23.4. Yiyecek Pekiştireçleri Yoluyla Uygun Davranışların Kazandırılması**

Beş öğretmen (Banu, Cengiz, Pınar, Tarık ve Yeşim) “yiyecek pekiştireçlerini” kullanarak öğrencilerine uygun davranışları kazandırmaya çalıştıklarını söylemiştir. Örneğin, Tarık öğretmen öğrencileri için yiyecek pekiştirecinin “çok etkili” (st: 882) olmasını “Yiyecek pekiştirecini görsünler, kesinlikle yani onu elde edebilmek için her şeyi yapıyorlar.” (st: 882-884) sözleriyle açıklarken, kullandığı yiyecek pekiştireçlerini “cips, meyve suyu, pisküvit, çikolata, şeker” (st: 876-877) olarak sıralamıştır. Banu öğretmen de öğrencilerini “dersin sonunda” (st: 454) yiyeceklerle ödüllendirdiğini belirtmiştir.

### **3.23.5. Uygun Davranan Öğrenciyi Model Gösterme Yoluyla Uygun Davranışların Kazandırılması**

Dört öğretmen (Cengiz, İrem, Kerem ve Serkan) uygun şekilde davranan öğrenciyi “model gösterme” yoluyla uygun davranışları kazandırmaya çalıştıklarını söylemiştir. Örneğin, Serkan öğretmen ev ödevlerini dağıtmaya gün boyunca “davranış problemi göstermeyen” (st: 747) öğrencilerden başladığını ve bunun “nedenini” (st: 747) öğrencilerine açıkladığını, ödevini alanın beş dakika “erken” (st: 749) çıktığını ve

bu şekildeki öğrencileri sınıftaki diğer öğrencilere “örnek gösterdiğini” (st: 756-757) ifade etmiştir. Benzer şekilde Kerem öğretmen de uygun davranış sergileyen öğrencilerini diğer öğrencilere “model” (st: 638) olarak gösterdiğini dile getirmiştir.

### 3.23.6. Kazandırılan Uygun Davranışlar

İki öğretmen (Engin ve Ülkü) öğrencilerine kazandırdıkları uygun davranışları açıklamıştır. Engin öğretmen öğrencileri için “ilk hedefini” (st: 860) onları “daha sosyal yapmak” (st: 860) olarak açıklarken, bunun için koyduğu kurallar çerçevesinde öğrencilerinin olumlu davranışlarını sürekli “betimleyerek pekiştirdiğini” (st: 856) söylemiştir. Engin öğretmen sınıfta “grup oyunları” (st: 876-877) oynattığını, bu oyun gruplarının öğrencilerinin “sosyalleşmesine zemin hazırladığını” (st: 878) ve öğrencilerin grubu “benimsediğini” (st: 878) ifade etmiştir. Engin öğretmen grup oyunlarında her iki tarafın da “kazanmak” (st: 895) istediğini ve kendi aralarında “problem olanı erittiklerini” (st: 896) belirtmiştir.

### 3.23.7. DSP Kullanılması Yoluyla Uygun Davranışların Kazandırılması

Bir öğretmen (Engin) DSP kullanarak uygun davranışları kazandırdığını söylemiştir. Engin öğretmen “derste arkadaşlarla oynamak” (st: 957), “parmak kaldırarak konuşmak” (st: 958) gibi “kurallar” (st: 956) belirlediğini, bu kuralları “gözlenebilir” (st: 959) şekilde ifade ettiğini, sonra örneğin, “beş yıldız kraker, 10 yıldız şarkı söylemek, 15 yıldız derste konuyu yazmak, 20 yıldız sınıf dolabıyla ilgilenmek” (st: 965-967, “25 yıldız sınıf defterini getirip-götürmek” (st: 970-971) şeklinde “ödüllerini” (st: 965) belirlediğini ifade etmiştir. Engin öğretmen yıldız tablosunda her öğrencinin “resminin” (st: 1037) olduğunu ve öğrencinin yaptığını “betimleyerek” (st: 1038) resmin kenarına “yıldız verdiğini” (st: 1038) belirtmiştir.

### 3.23.8. Uygun Davranış İçin Öğrenciye Fırsat Sağlanması

Bir öğretmen (Damla) sınıfında “sessiz, içine kapanık öğrenciler” (st: 546) olduğunu, bu öğrencilerin “hiçbir şekilde” (st: 547) parmak kaldırmadığını, ben yapayım demediğini, böyle durumlarda öğrencisine “Hadi sen öğretmenler odasından

bana kalemimi getir ya da dolaptan resim kağıtlarını ver.” (st: 549-550) şeklinde görevler verdiğini ya da “Bengü’nün çok güzel sesi var, Bengü söylesin. Bengü şarkı söylerse Bengü’ye kırmızı toka vercem, kırmızı balon vercem.” (st: 552-554) şeklinde “fırsatlar vermeye” (st: 542) çalıştığını söylemiştir.

### **3.23.9. Birincil Pekiştireçlerden İkincil Pekiştireçlere Geçiş Yapılması**

Bir öğretmen (Gökhan) işe öncelikle yiyecek pekiştireçleriyle başladığını ancak, hep yiyecek pekiştireçleriyle “devam edilmemesi” (st: 977) gerektiğini, artık yiyecek pekiştireçlerinin “yerine” (st: 980) etkinlik pekiştireçleri ya da sosyal pekiştireçlerin “geçmesi gerektiğini” (st: 980) söylemiştir. Gökhan öğretmen bu geçişin gerekliliğini “Bunu yapmazsan eee ülkemizin durumu belli. Her gün Ülker fabrikasına çalışacak halimiz yok. Aileleri de çalıştırma halimiz yok.” (st: 980-982) sözleriyle açıklamıştır.

### **3.23.10. Öğrencilerin Uygun Davranış İçin Birbirlerini Sözel Olarak Uyarmaları**

Bir öğretmen (Ülkü) uygun davranışlar için öğrencilerinin birbirlerini sözel olarak uyardıklarını söylemiştir. Ülkü öğretmen bir öğrencisinin sınıfta arada bir “gaz” (st: 1041) çıkardığını, bu davranış için her seferinde böyle şeylerin “tuvalette yapılacağını” (st: 1042) söylediklerini, artık öğrencisi bu davranışı yaptığında “diğer öğrencilerinin” (st: 1050) kendi “yerine” (st: 1043) böyle şeylerin tuvalette yapılacağını söylediğini ifade etmiştir.

### **3.23.11. Öğrencilerin Birbirlerinin Davranışlarını Pekiştirmesi**

Bir öğretmen (Aylin) bazen kendisine gerek kalmadan öğrencilerinin birbirlerinin “olumlu davranışlarını yakaladığını” (st: 558-559), örneğin, “Aaa bak evet sen şunu yapmadın, ne kadar güzel.” (st: 559-560) diyerek birbirlerini “tebrik ettiklerini” (st: 560), bu şekilde arkadaşının “dikkatini çekmiş” (st: 561) olmanın o öğrenci için bir “pekiştireç” (st: 562) olduğunu söylemiştir.

### **3.23.12. Kazandırılacak Uygun Davranışların Belirlenmesinde İzlenen Yol**

Bir öğretmen (Cengiz) kazandıracağı uygun davranışları belirlerken kaba değerlendirme formları aracılığıyla öğrencilerin “yapamadıkları” (st: 1337) davranışları “belirlediğini” (st: 1337), “ailelere danıştığını” (st: 1339), planlarını “oluşturduktan sonra” (st: 1344-1345) da aileyi kazandırılacak davranışlar konusunda “bilgilendirdiğini” (st: 1346) söylemiştir.

### **3.23.13. Akademik Derslerde Kazandırılacak Davranışların Diğer Derslerle İlişkilendirilmesi**

Bir öğretmen (Cengiz) bir derste işlediği konuyu diğer derslerle de “ilişkilendirmeye” (st: 1225) gayret gösterdiğini söylemiştir. Örneğin, Cengiz öğretmen “matematikte” (st: 1222) “sayı saymayı” (st: 1223) işlediyse “Türkçe” (st: 1223) dersine de getirip bu sayıları koyduğunu belirtmiştir.

### **3.23.14. Kazandırılması Planlanan Davranışlar**

Bir öğretmen (Haluk) ilk geldiğinde öğrencilerinin kendisine “öğretmenim” (st: 753) yerine “Haluk veya hişt” (st: 753) diye seslendiğini, “öğretmen nedir, ne yapar” (st: 754-755) gibi konuların öğrencilere “kazandırılması gerektiğini” (st: 752) söylemiştir.

### **3.23.15. Öğrenciye Ödülü Kazanamayacağını Anlatılması**

Bir öğretmen (Cengiz) öğrencilerine uygun şekilde davranmadıklarında “ödülü kazanamayacağını” (st: 1240-1241) söylediğini, bu şekilde davranışların daha kalıcı hale geldiğini söylemiştir.

### 3.24. PEKİŞTİREÇLER

#### 3.24.1. Etkinlik Pekiştireci Kullananlar

11 öğretmen (Banu, Haluk, İrem, Kerem, Mehmet, Serkan, Tarık, Ülkü, Volkan, Yeşim ve Zeynep) sınıflarında legolarla oynama, resim boyama, org çalma, parkta oynama, şarkı söyleme, potaya basket atma, kukla oynatma, top oynama, müzik dinleme gibi etkinlik pekiştireçlerini sıklıkla kullandıklarını ve bu pekiştireçlerin öğrencileri üzerinde oldukça etkili olduğunu söylemiştir. Tarık öğretmen “öğretmene yardım etme” (st: 255), “koltuğa oturup öğretmenlik yapma” (st: 256) ve “yoklama almanın” (st: 257), Kerem öğretmen “top oynama, resim yapma” (st: 655) ve “org çalmanın” (st: 656), Ülkü öğretmen “birlikte oyun oynama, kukla oynatma, televizyon seyretme, bahçeye inme ve top oynamanın” (st: 1066-1068), Zeynep öğretmen “birlikte oyun oynama, öğretmenle el ele tutuşarak gezme” (st: 364-365), “parkta oynama” (st: 514), “resim boyama, şarkı söyleme”nin (st: 516) öğrencilerinde etkili olan etkinlik pekiştireçleri olduğunu ifade etmiştir.

#### 3.24.2. Yiyecek Pekiştireci Kullananlar

Yedi öğretmen (Banu, Cengiz, Serkan, Tarık, Volkan, Yeşim ve Zeynep) yiyecek pekiştireçlerinin öğrencilerinin uygun davranışlarını arttırmada çok etkili olduğunu, bazıları zaman içinde bu pekiştireçleri yavaş yavaş kaldırmaya başladıklarını söylemiştir. Serkan öğretmen öğrencilerinin yaşça “büyük” (st: 768) olmasına rağmen, yiyecek pekiştirecinin etkili olduğunu ancak, yiyecek pekiştireçlerini çok “sık kullanmadığını” (st: 769), bazen öğrencilerine okula gelen simitçiden “simit” (st: 770) aldığını ifade etmiştir. Cengiz öğretmen yiyecek pekiştireci olarak “okul aile birliğinin” (st: 1287) dağıttığı “yiyecek” (st: 1288) ve “içecekleri” (st: 1292) kullandığını, yavaş yavaş bunları “kaldırmaya” (st: 1302) başladığını belirtmiştir.

#### 3.24.3. Sosyal Pekiştireç Kullananlar

Beş öğretmen (Banu, Cengiz, İrem, Kerem ve Tarık) öğrencilerinde sosyal pekiştireçlerin etkili olduğunu söylemiştir. Cengiz öğretmen zamanla “birinci tür” (st:

1068) pekiştireçleri “kaldırıp” (st: 1068) “aferin, çok mükemmel, harikasın sen” (st: 1069-1070), “çok iyi, güzel” (st: 1318) gibi “sosyal” (st: 1318) pekiştireçler kullanmaya “gayret” (st: 1070) gösterdiğini ifade etmiştir. Kerem öğretmen diğer pekiştireçler öğrencilerinin “yaşları” (st: 644) itibarıyla “çok basit” (st: 645) kaldığı için “sosyal” (st: 643) pekiştireçleri kullandığını dile getirmiştir.

#### 3.24.4. Öğretmenin Kendisini Pekiştireç Olarak Kullanması

Üç öğretmen (Aylin, Tarık ve Zeynep) kendi varlıklarını pekiştireç haline getirdiklerini söylemiştir. Aylin öğretmen “genç” (st: 600) olduğu için öğrencilerinin “kendisiyle” (st: 600) ilgili bazı şeyleri “merak” (st: 609) edip “öğrenmek” (st: 601) istediğini, “okul fotoğraflarını” (st: 601-602) görmek istediğini, öğrencilerinin en büyük “hedefi” (st: 602) bu olduğu için bu durumu “ödül” (st: 604) olarak kullandığını ifade etmiştir. Tarık öğretmen sınıfındaki bir öğrencinin bayan öğretmenlerle çalışmak istemediğini söylerken durumunu “Onun tek etkilendiği şey, işte gelip başında durmam. Onun başında durmam yetiyo ona. Bi sayfayı başında durayım kesinlikle bakmadan yazar. Ama arkamı döndüğüm an, kesinlikle defteri kapatır, kalemi bırakır, yaramazlığa başlar.” (st: 859-862) sözleriyle açıklamıştır.

#### 3.24.5. Yiyecek Pekiştireci Kullanmayanlar

Üç öğretmen (Aylin, Ülkü ve Zeynep) yiyecek pekiştireci kullanmayı denediklerini ancak, öğrencilerinde etkili olmadığını görünce kullanmadıklarını söylemiştir. Aylin öğretmen öğrencilerinin kendisine “Siz gazı veriyosunuz, verin bakalım gazı.” (st: 586-587) diyebilecek kadar her şeyin farkında olduğunu, bu yüzden de yiyecek pekiştirecinin “etkili olmadığını” (st: 587) ve “kullanmadığını” (st: 575) ifade etmiştir. Ülkü öğretmen yiyecek pekiştireçlerinin sınıfında ön planda “olmadığını” (st: 1074), çünkü yiyecek pekiştireci verdiği zaman öğrencilerinin “Bunu yaparsam bana ne vericeksin?” (st: 1083) tarzında kendisiyle “anlaşma” (st: 1084) içine girdiklerini, bu yüzden yiyecek pekiştirecini sadece arada bir “havayı değiştirmek” (st: 1086) için kullandığını belirtmiştir.

### 3.24.6. Öğrencinin Özelliğine Göre Pekiştireç Belirlenmesi

İki öğretmen (Damla ve Tarık) öğrencilerinin özelliğine göre kullanacakları pekiştireçleri belirlediklerini söylemiştir. Tarık öğretmen öğrencilerinin hepsinin “farklı” (st: 829) özellikleri olduğu için her birine “ayrı” (st: 828) şekilde yönelmek zorunda olduğunu, derslerde öğrenci “neden” (st: 832) etkileniyorsa kendisini ona göre “ayarladığını” (st: 831) ve “hareket ettiğini” (st: 833) ifade etmiştir.

### 3.24.7. Yiyecek Pekiştireci Sağlamada Sıkıntı Yaşanması

Bir öğretmen (Gökhan) yiyecek pekiştireci sağlamada sıkıntı olabildiğini söylemiştir. Gökhan öğretmen bazı davranışların “sosyal” (st: 598) pekiştireçler kullanılarak artırılabilirliğini ancak, bazen de “yiyecek” (st: 599) pekiştireci gerektiğini belirtmiştir. Gökhan öğretmen ülkenin durumunun “belli” (st: 600) olduğunu, sınıfındaki “15 öğrenci” (st: 601) için “her zaman” (st: 600) pekiştireci kendisinin “alamayacağını” (st: 600), yiyecek pekiştireci sağlamada “sıkıntıları” (st: 602) olduğunu ifade etmiştir.

### 3.24.8. Nesnel Pekiştireç Kullananlar

Bir öğretmen (Haluk) öğrencilerine “uslu” (st: 1093) durmaları karşılığında “biten kalemlerini” (st: 1092) verdiğini, öğretmenin kalemini almanın öğrencileri için “büyük bir şey” (st: 1093-1094) olduğunu, kendi “imkanları çerçevesinde” (st: 1095) bu tür şeyler “ürettiğini” (st: 1094) söylemiştir.

### 3.24.9. Sembol Pekiştireç Kullananlar

Bir öğretmen (Cengiz) yiyecek pekiştireci yerine artık öğrencilerinin defterlerine “yıldız atarak” (st: 10-303-1304) “sembol” (st: 1303) pekiştireçleri kullanmaya başladığını söylemiştir.



### 3.24.10. Pekiştirecin Öğrencinin Ailesine Sorularak Belirlenmesi

Bir öğretmen (Damla) başlangıçta hangi öğrencinin “neyi sevip neden hoşlandığını” (st: 562) öğrencilerinin “ailelerine sorarak” (st: 561-562) öğrendiğini söylemiştir.

### 3.24.11. Bazen Sosyal Pekiştirecin Bile İşe Yaramadığına İnanılması

Bir öğretmen (Aylin) öğrencileri üzerinde “bazen” (st: 597) sosyal pekiştireçlerin bile “etkili olmadığını” (st: 597) söylemiştir.

## 3.25. DAVRANIŞ DEĞİŞİKLİKLERİNİN KALICILIĞI

### 3.25.1. Davranışa Süreklilik Kazandırmayı Bilmemek

Dokuz öğretmenin (Banu, Cengiz, Damla, Haluk, Kerem, Mehmet, Serkan, Tarık ve Volkan) anlattıklarından davranış değişikliklerinin kalıcılığı için ne yapacaklarını bilmediği anlaşılmıştır. Mehmet öğretmen “sürekli pekiştireçlerle ve tekrarlarla” (st: 500) davranışın kalıcı olduğuna inandığını söylerken, Banu öğretmen uygun davranışta bulunanları “şaşalı” (st: 386) bir şekilde pekiştirdiğini dile getirmiştir. Kerem öğretmen uygun davranışın süreklilik kazanabilmesi için “devamlı pekiştirdiğini” (st: 670) söylemiştir. Haluk öğretmen davranış değişikliklerinin kalıcı olması için başka şeyler yapma “gereği duyduğunu” (st: 1046-1047), öğrencilerine “daha büyük ve değişik ödüller” (st: 1047-1048) verme gereği hissettiğini dile getirmiştir.

### 3.25.2. Davranışların Kalıcılığı İçin Şu An Yaptıklarını Yeterli Bulmak

Sekiz öğretmen (Banu, Engin, Haluk, İrem, Pınar, Ülkü, Yeşim ve Zeynep) davranışların kalıcılığını sağlamak için şu an yaptıklarının yeterli olduğunu söylemiştir. Yeşim öğretmen davranışların kalıcılığı için uyguladığı tekniği hemen “bırakmayıp devam ettirdiğini” (st: 272), bunun da “etkili” (st: 277) olduğunu ve başka bir şey “yapmadığını” (st: 339), “gerek de duymadığını” (st: 339) dile getirmiştir. Zeynep

öğretmen davranış değişikliklerinin kalıcılığı için belki “değişik” (st: 419) şeyler “yapması gerektiğini” (st: 419) ancak, “pekiştirme dışında” (st: 568) çok fazla şeye “gerek duymadığını” (st: 568), zaten öğrencileri için kendisinin “yetip arttığını” (st: 566), onlara bir şeyler “anlattığında” (st: 567) ya da onlarla “oyunadığında” (st: 567) bunun öğrencileri için “yeterli” (st: 567) olduğunu söylemiştir.

### 3.25.3. Davranışa Süreklilik Kazandıramamak

Altı öğretmen (Damla, Gökhan, Haluk, Kerem, Serkan ve Volkan) bazı davranışlara süreklilik kazandıramadıklarını söylemiştir. Volkan öğretmen “aldığı eğitime göre” (st: 918) öğrendiği yöntemleri “uyguladığını” (st: 918), davranış değişikliklerinin kalıcılığı için başka şeyler yapmaya “gerek duyduğunu” (st: 917) ama “neler yapılabileceğini bilmediğini” (st: 917) ifade etmiştir. Gökhan öğretmen özel eğitim öğretmenlerinin davranışı “çok güzel değiştirdiğini” (st: 866) ancak, değiştirilen davranışın yerine geçen “davranışa süreklilik kazandıramadıklarını” (st: 867-868) ifade etmiştir.

### 3.25.4. Davranışa Süreklilik Kazandırılmamasında Çevrenin Etkisi

Üç öğretmen (Kerem, Ülkü ve Zeynep) davranışa süreklilik kazandırılmamasında çevrenin etkisi olduğunu söylemiştir. Ülkü öğretmen bir öğrencisinin sınıfta davranış problemlerinin yok olduğunu ancak, meselenin “genelleme” (st: 812) boyutunda başladığını, öğrencisi “farklı bir ortama” (st: 933-934) girdiğinde o davranışlara “tekrar dönüşün” (st: 934) söz konusu olduğunu dile getirmiştir. Ülkü öğretmen amacının öğrencisinin “kendisinin” (st: 954) yanında yapmadıklarını “başkalarının” (st: 954) yanında da yapmaması olduğunu, diğer insanları “kontrol edemediği” (st: 952) için o noktada “tıkandığını” (st: 951) söylemiştir.

### 3.25.5. Pekiştireç Tarifelerini Kullanırken Karmaşa Yaşamak

İki öğretmen (Kerem ve Tarık) pekiştireç tarifelerini kullanırken karmaşa yaşadığını söylemiştir. Kerem öğretmen ilk etapta öğrencilerini “sürekli pekiştirdiğini”

(st: 674-675), “aralıklı pekiştirmeye” (st: 675) geçtiğinde öğrencisinin değişikliği “kabullenmek istemediğini” (st: 681) ve “yapmam” (st: 682) diyerek işin içinden çıktığını ifade etmiştir.

### **3.25.6. Davranışların Kalıcılığı İçin Pekiştireç Tarifelerini Kullanmak**

Bir öğretmen (Gökhan) davranış değişikliklerinin kalıcılığını sağlamak için “pekiştirme tarifelerini” (st: 871) çok “iyi bilmek” (st: 871) ve “iyi kullanmak gerektiğini” (st: 985), bunları kullanarak “davranışlara süreklilik kazandırdığını düşündüğünü” (st: 877) söylemiştir.

### **3.25.7. Davranışların Kalıcılığı İçin Sistemli Bir Program İzlememek**

Bir öğretmen (Aylin) davranış değişikliklerinin kalıcılığı için herhangi bir “plan program izlemediğini” (st: 497) söylemiştir.

## **D. AİLELER**

### **3.26. AİLELERİN ÖZELLİKLERİ**

#### **3.26.1. Beklenti Düzeyi Yüksek Aileler**

Sekiz öğretmen (Damla, Engin, Haluk, İrem, Serkan, Tarık, Ülkü ve Zeynep) genellikle öğrencilerinin ailelerinin beklenti düzeylerinin yüksek olduğunu söylemiştir. Damla öğretmen ailelerin çocuklarının “okuma-yazmayı öğrenmesini” (st: 243) istediğini ve ailelerde öğretmenin elinde sanki bir “değnek” (st: 244) varmış da onu “değdirdiğinde” (st: 245) her şey “mükemmel” (st: 245) olacakmış gibi bir “anlayış olduğunu” (st: 245) belirtmiştir. Haluk öğretmen ailelerin “beklentilerinin büyük” (st: 634) olduğunu, ailelerinden bazılarının çocuklarını “normal” (st: 633) gibi gördüğünü ve çocuğunun “öğretmen olacağını” (st: 635) söylediğini ifade etmiştir. Engin öğretmen bir öğretmen olarak en çok “zorlandığı noktanın” (st: 336) ailelerin “Benim oğlum,

benim kızım kendi kendine bi gün yeter mi?” (st: 333-334) sorusuna yanıt vermek olduğunu söylemiştir.

### 3.26.2. İlgisiz Aileler

Beş öğretmen (Cengiz, Kerem, Mehmet, Volkan ve Zeynep) bazı ailelerin ilgisiz olduğunu söylemiştir. Mehmet öğretmen ailelerin okulu “kafalarını dinlemek için çocuklarını gönderdikleri bir kurum” (st: 290-291) olarak gördüğünü, diğer öğretmenlerin de “aynı” (st: 303) şeyi söylediğini belirtmiştir. Zeynep öğretmen okulda yapılanlarla ilgili olarak ailelere “yazı yazdığını” (st: 1035), defterlere bakılmadığını, okunmadığını fark edince çocuklarını “soyarken görürler” (st: 1038-1039) diye “kağıtlara yazıp” (st: 1038) çocukların “cebine” (st: 1039) koyduğunu fakat kağıtların da “geri geldiğini” (st: 1040) söylemiştir.

### 3.26.3. Ekonomik Durumu Bozuk Aileler

Dört öğretmen (Cengiz, Gökhan, Tarık ve Volkan) öğrencilerinin ailelerinin ekonomik durumunun bozuk olduğunu söylemiştir. Örneğin, Tarık öğretmen öğrencilerinin ailelerinin maddi durumunun “müthiş derecede bozuk” (st: 544-545) olduğunu, “ekmek bulamayan” (st: 548) öğrencilerinin olduğunu, ailelerin “hayat derdine” (st: 549-550) düştüğünü ve çocuklarıyla “ilgilenemediğini” (st: 556) ifade etmiştir. Cengiz öğretmen öğrencilerinin ailelerinin okula gelecek “yol parasını bulamadıkları” (st: 750) için okula “gelemediklerini” (st: 751) söylemiştir.

### 3.26.4. Okul Disiplinine Karışan Aileler

İki öğretmen (Haluk ve Volkan) bazı ailelerin okul disiplinine karışarak öğretmenin okuldaki itibarını sarstığını söylemiştir. Örneğin, Haluk öğretmen birbirine vuran iki öğrenciden birinin “annesinin” (st: 561) diğer çocuğa “vurmaya çalıştığını” (st: 561), bunun hem “öğretmenin otoritesini ortadan kaldırdığını” (st: 562), hem de öğrencinin annesini “koruma görevlisi” (st: 563) gibi görüp “şımarmasına” (st: 571) neden olduğunu dile getirmiştir.

### 3.26.5. Çocuklarının Özrünü Kabullemeyen Aileler

İki öğretmen (Damla ve Engin) öğrencilerinin ailelerinden bazılarının çocuklarının özrünü kabullenmediğini söylemiştir. Engin öğretmen toplumun özürülülere “ah-vah” (st: 438) ederek baktığını söylerken, toplumun yanında çocuğunun durumu biraz daha “iyi” (st: 448) olan ailenin daha düşük seviyedeki öğrencilerin o sınıfta bulunmasına “itiraz” (st: 445) ettiğini ve o öğrencilere “iyi gözle bakmadığını” (st: 449) ifade etmiştir.

### 3.26.6. Çocuklarına Becerileri Gerçekleştirmeleri İçin Fırsat Vermeyen Aileler

İki öğretmen (Damla ve Volkan) bazı ailelerin çocuklarına becerileri gerçekleştirmek için fırsat vermediğini söylemiştir. Volkan öğretmen ailelere her ne kadar çocukların ihtiyaçlarını “karşılamayın” (st: 1035) dese de ev ziyaretlerine gittiğinde annenin çocuğun “montunu alıp giydirdiğini” (st: 1038) gördüğünü, her şeyin “öğretmenle sınırlı” (st: 1039-1040) olduğunu, ailelerin “uygulamadığını” (st: 1040) ifade etmiştir.

### 3.26.7. Ataerkil Yapıya Sahip Aileler

İki öğretmen (Tarık ve Volkan) öğrencilerinin ailelerinin ataerkil bir aile yapısına sahip olduğunu söylemiştir. Tarık öğretmen bir velisinin “boşanmak üzere” (st: 770) olduğunu, büyükanne, büyükbaba, hep “bir arada” (st: 764) oturduklarını, evdeki büyüklerin öğrencinin her hareketini “pekiştirdiğini” (st: 772), annenin büyüklere “laf anlatamadığını” (st: 774) söylemiştir.

### 3.26.8. İlgili ve Anlayışlı Aileler

İki öğretmen (Tarık ve Ülkü) bazı ailelerin ilgili ve anlayışlı olduğunu söylemiştir. Tarık öğretmen üç ailesinin çocuğunu “takip ettiğini” (st: 538) ve “evde ilgilendiğini” (st: 543) söylerken, Ülkü öğretmen de öğrencilerinin aileleri bakımından “şanslı” (st: 589) olduğunu söylemiştir.

### 3.26.9. Çocuğunu Okula Yerleştirmede Sıkıntı Yaşayan Aileler

Bir öğretmen (Cengiz) otistik bir öğrenciyi gerekli değerlendirmeleri yaptıktan sonra “yandaki okula” (st: 491) gönderdiklerini ancak, iki okulun idaresi arasında yaşanan “bazı sorunlar” (st: 492-493) nedeniyle diğer müdürün öğrenciyi “okuluna almadığını” (st: 497), ailenin tanıdığı bir “müfettiş” (st: 498) aracılığıyla kendi okullarına “baskı” (st: 499) yapıldığını ve öğrencinin halen kendi okullarına “devam ettiğini” (st: 501) söylemiştir.

### 3.26.10. Öğretmenin Ailelere Zorlayıcı Tutum Uygulayamaması

Bir öğretmen (Volkan) eve verdiği ödevlerin yapılıp yapılmamasına ilişkin olarak tutumunu “Aileler yaptırır yaptırmaz artık orasına fazla karışmıyorum. Çünkü zorlayıcı bir tutuma girdiğiniz zaman bu sefer işler karışır. Onun için fazla bir şey yapmıyorum ailelere karşı.” (st: 499-501) sözleriyle ifade etmiştir.

### 3.26.11. Öğretmeni Dış Görünüşüyle Değerlendiren Aileler

Bir öğretmen (Zeynep) ailelerin kendisini sigara içişiyle veya giyinişiyle kısaca “dış görünüşüyle” (st: 1002) değerlendirdiğini, “genç ve bayan” (st: 1003) olmasının ise bir “dezavantaj” (st: 1003) olduğunu, aileler arasında bayan öğretmene “yeterli değil” (st: 1004) gözüyle bakıldığını söylemiştir.

### 3.26.12. Çocuklarının Okulda Öğrendikleri Uygun Olmayan Davranışlardan Yakınan Aileler

Bir öğretmen (Tarık) öğrencileri her ne kadar “özürlü” (st: 464) olsa da birbirleriyle “etkileşimleri” (st: 465) olduğunu, öğrenci okulda öğrendiği hareketi veya sözü “evde” (st: 465) yaptığında ailenin “Niye öğrendi bunu?” (st: 466) diyerek yakınmada bulunduğunu söylemiştir.

### 3.26.13. Bazı Dersleri Gereksiz Gören Aileler

Bir öğretmen (Ülkü) bazı ailelerin “illaki” (st: 123) çocuklarının “okuma-yazma” (st: 123) öğrenmesini istediğini, “matematik” (st: 118) derslerini ise “gereksiz gördüğünü” (st: 119) söylemiştir.

### 3.26.14. Öğretmeni Suçlayan Aileler

Bir öğretmen (Tarık) ailelerinin “cahil” (st: 475) olduğunu, en ufak bir sorunda her zaman “öğretmeni suçlayıcı” (st: 476) bir tavırla yaklaştıklarını söylemiştir.

## 3.27. VELİLERLE İLETİŞİM VE İŞBİRLİĞİ

### 3.27.1. Velilerle Görüşme

15 öğretmen velilerle görüşme konusunda görüş bildirmiştir.

**3.27.1.1. Veli Toplantılarının Sıklığı:** 10 öğretmenin (Banu, Engin, Gökhan, Haluk, İrem, Tarık, Ülkü, Volkan, Yeşim ve Zeynep) büyük bir kısmı veli toplantılarını “ayda bir” yaptığını söylerken, bir kısmı da “15 günde bir” toplantı yaptığını söylemiştir. Örneğin, Ülkü öğretmen “ayda bir kere” (st: 689) olağan toplantı yaptığını söylerken Zeynep öğretmen başlangıçta “15 günde bir” (st: 1020) toplantı yaptığını, sonra toplantıları “ayda bire” (st: 1021) düşürdüğünü, bunun bile velilere “angarya” (st: 1022) olarak gelmeye başladığını söylemiştir.

**3.27.1.2. Velilerle Fırsat Buldukça Görüşme:** Altı öğretmen (Aylin, Banu, Engin, Serkan, Tarık ve Zeynep) velileriyle fırsat buldukça görüştüğünü söylemiştir. Banu öğretmen velilerin çocuklarını okuldan “kendilerinin aldığı” (st: 187), “fırsat oldukça” (st: 205) servis kalkana kadar “konuştuklarını” (st: 206) söylerken, Aylin öğretmen “belli aralıklarla” (st: 243) “düzenli” (st: 363) veli toplantısı “yapmadığını” (st: 244), “bir durum olduğunda” (st: 244) velilere “ulaşmaya” (st: 246) çalıştığını ifade

etmiştir. Serkan öğretmen velileri zaten hep okulda olduğu için “özel olarak” (st: 429) veli toplantısı “yapmadığını” (st: 429) belirtmiştir.

**3.27.1.3. Velilerin Toplantılara Gelmemesi:** Beş öğretmen (Cengiz, Kerem, Mehmet, Serkan ve Zeynep) velilerinin toplantılara gelmediğini söylemiştir. Kerem öğretmen yaptığı toplantıya “bir veli” (st: 187) katılınca bir daha veli toplantısı “yapmadığını” (st: 188), hala velisini “görmediği” (st: 236) öğrencisi olduğunu, arada velilerle “denk geldiğinde” (st: 190) velilerin kendisine “idare edin” (st: 190-191) dediğini, böyle olunca da “başarı sağlamanın” (st: 193) pek “mümkün olmadığını” (st: 193) söylemiştir. Zeynep öğretmen veliyi getirtmek için “yazı gönderdiğini, telefon ettiğini, sözlü olarak söylediğini” (st: 1014-1015) ama çeşitli bahanelerle karşılaşınca artık kendisinin de “hevesinin kırıldığını” (st: 1018), onlar çocuklarını “önemsemiyorsa” (st: 1026) kendisinin “ne kadar önemseyebileceğini” (st: 1026) dile getirmiştir.

**3.27.1.4. Velilerle Telefon Yoluyla Görüşme:** Beş öğretmen (Haluk, İrem, Ülkü, Volkan ve Zeynep) velileriyle telefon yoluyla görüştüğünü söylemiştir. Örneğin, Volkan öğretmen velilerinin “hepsinde” (st: 521) cep telefonu numarasının olduğunu ve istediklerinde “arayabildiklerini” (st: 522) söylerken, Zeynep öğretmen “sürekli” (st: 243) telefonla görüştiklerini, “devam-devamsızlık, yaşanan problemler veya güzel bir şeyler olduğunda” (st: 243-244) veliyi arayıp konuştuklarını ifade etmiştir.

**3.27.1.5. Velilerin Okula Gelmeleriyle İlgili Sorun Yaşanmaması:** Dört öğretmen (Engin, Serkan, Tarık ve Volkan) velilerinin okula gelmeleriyle ilgili herhangi bir sorun olmadığını söylemiştir. Serkan öğretmen velilerin “çoğu zaman okulda” (st: 302) olduğunu, ayrıca birkaç haftada bir “nöbetçi aile” (st: 304) olduklarını ve velilerinin okula gelmeleriyle ilgili bir “sorun olmadığını” (st: 305) ifade etmiştir. Engin öğretmen ilk dönem kurslar nedeniyle velilere çok fazla “vakit ayıramadığını” (st: 295) ama altı-yedi velisinin “sürekli gidip geldiğini” (st: 298) ve bilgi alışverişinde bulduklarını, okula gelen velilerle “sürekli iletişim halinde” (st: 314) olduğunu dile getirmiştir.



**3.27.1.6. Velilerle Notlar Yoluyla Görüşme:** Dört öğretmen (İrem, Serkan, Tarık ve Volkan) velileriyle notlar yoluyla görüştüğünü söylemiştir. Örneğin, Serkan öğretmen resim, beden eğitimi, iş eğitimi öğretmenlerinin “istediği malzemeler” (st: 367) için velilere “not yazdığını” (st: 380) söylerken, Volkan öğretmen okulda “yaptığı çalışmalar” (st: 447) hakkında aileye “not gönderdiğini” (st: 447) ve evde de benzer çalışmalar yaptırmalarını söylediğini ifade etmiştir.

**3.27.1.7. Yetiştirme Yurdundan Gelen Öğrencilerin Gözetmenleriyle Görüşme:** İki öğretmen (Aylin ve Kerem) yetiştirme yurdundan gelen öğrencilerinin gözetmenleriyle görüştüğünü söylemiştir. Aylin öğretmen yurttan gelen öğrencilerinin gözetmenleriyle görüştüğünde fazla bir “sonuca ulaşamadığını” (st: 237), genellikle problemlerin üstesinden “kendisinin” (st: 240) gelmeye çalıştığını, sadece “araç-gereç” (st: 238-239) istediğinde “problem olmadığını” (st: 239) ifade etmiştir. Kerem öğretmen yurttan gelen öğrencisinin “grup öğretmeniyle” (st: 224) görüştüğünü ve kendisinden “gerekli tiyoları” (st: 231) aldığını söylemiştir.

**3.27.1.8. Okul Yönetiminin Genel Toplantılar Düzenlemesi:** Bir öğretmen (Mehmet) sınıf öğretmeninin kendi öğrencileriyle ilgili yaptığı toplantının yanı sıra okulun “bütün öğrenci velilerine” (st: 260) yaptığı “rehberlik” (st: 261) servisi tarafından düzenlenen toplantılar da olduğunu söylemiştir.

### **3.27.2. Velilere Bilgi Verme**

15 öğretmen velilere bilgi verme konusunda görüş bildirmiştir.

**3.27.2.1. Öğrenci Hakkında Çeşitli Bilgiler Verme:** Beş öğretmen (Gökhan, Haluk, Mehmet, Pınar ve Ülkü) velilere çocuklarının gösterdikleri ilerlemeler, özür türünün özellikleri, evde yapılacak çalışmalar, davranış kontrolü, temizlik becerileri, beslenme, okulun özellikleri gibi çeşitli konularda bilgiler verdiklerini söylemiştir. Mehmet öğretmen velilerine “öğrenci, ünitelerin değerlendirilmesi, çocuğun davranışları, problemleri, yerine getirmesi gereken görevler, temizlik, giyinme, beslenme, aileye düşen görevler” (st: 266-269), “okulun tanıtımı, okulla ilgili

değişiklikler, gezi programları” (st: 271) gibi çok çeşitli konular hakkında “bilgi verdiğini” (st: 272) ifade etmiştir. Pınar öğretmen velilerinin “yeni yeni bilinçlenmeye” (st: 254) başladığını, onlara çocuklarının “özellikleri ve karşılaştığı problemleri” (st: 259-260) anlattığını, okumaları için “otistik çocuklarla ilgili kitap” (st: 260) verdiğini dile getirmiştir.

**3.27.2.2. Öğrencinin Gelişim Özellikleriyle İlgili Bilgi Verme:** Beş öğretmen (Banu, Cengiz, Engin, Tarık ve Zeynep) velilere öğrencilerinin gelişim özelliklerine bağlı olarak şu an buldukları aşamayı, gösterdikleri ilerlemeleri içeren bilgiler verdiklerini söylemiştir. Cengiz öğretmen “zihin engelinin tanımından” (st: 606-607) başlayarak bu çocukların “özelliklerini” (st: 610), çocuklarının “neleri yapıp neleri yapamadığını” (st: 611) tek tek velilere anlattığını dile getirmiştir. Banu öğretmen veliler “sorduğunda” (st: 189) çocuklarıyla ilgili “neler yaptıklarını, hangi aşamada olduğunu, ilk günden bu yana ne gibi değişimler olduğunu” (st: 190-191) anlatmaya çalıştığını söylemiştir.

**3.27.2.3. Okuldaki Çalışmalar Hakkında Bilgi Verme:** Dört öğretmen (Banu, Cengiz, Serkan ve Yeşim) okulda yapılan çalışmalar ve bunları evde nasıl sürdüreceklere ilişkin olarak velilere bilgi verdiğini söylemiştir. Cengiz öğretmen okulda çalışılanların bir “listesini” (st: 1356) oluşturup velilere “verdiğini” (st: 1357), bunları kendilerinin de evde çalışmasını söylediğini ve evde “nasıl çalışacaklarını ya da tekrar edeceklerini” (st: 1369) anlattığını dile getirmiştir. Banu öğretmen genellikle velilerinin “Bugün naaptınız?” (st: 210) diye sorduğunu, “işlenen konuyla” (st: 211) ilgili bilgi verdiğini ya da ertesi gün “işlenecek konuyla” (st: 212) ilgili “gerekli” (st: 212) olan şeyler varsa, onları “temin etmelerini” (st: 212-213) rica ettiğini söylemiştir.

**3.27.2.4. Aile Eğitimi Seminerleri Yoluyla Bilgi Verme:** Dört öğretmen (Cengiz, Haluk, Mehmet ve Serkan) velilerine aile eğitimi seminerleri yoluyla bilgi verdiğini söylemiştir. Cengiz öğretmen öğrencilerin cinsellikle ilgili ailelerinden ya da çevrelerinden “yanlış bilgiler” (st: 714) edindiklerini gözlemlediklerini, okulda bu tür bilgiler edinmelerinin ise “imkansız” (st: 716) olduğunu, bu yüzden rehber öğretmenle birlikte “cinsel eğitim” (st: 713) konusunda velilere “eğitim vermeye” (st: 713) karar

verdiklerini dile getirmiştir. Mehmet öğretmen okulun programında her hafta “aile eğitimi adı altında” (st: 220) rehberliğin bir çalışması olduğunu, bu çalışmaya “sınıf öğretmeni ve velinin” (st: 221-222) katılmak “zorunda” (st: 222) olduğunu söylemiştir.

**3.27.2.5. Yıl İçinde Yapılacak Çalışmalar ve Uyulacak Kurallara İlişkin Bilgi Verme:** Üç öğretmen (Damla, Gökhan ve Ülkü) yıl içinde yapılacak çalışmalar ve uyulacak kurallara ilişkin olarak velilere bilgi verdiğini söylemiştir. Ülkü öğretmen velilere çocukları “küçük” (st: 285) olduğu için bu dönem çocuklarıyla “sosyal davranış değişiklikleri” (st: 286) üzerine çalışmalar yürüteceğini söylediğini ve velilerin de buna “karşı çıkmadığını” (st: 288) ifade etmiştir. Gökhan öğretmen ilk hafta velilerle toplandıktan sonra onlara “kurallarından” (st: 567), yıl içinde “yapılacaklardan” (st: 572) bahsettiğini ancak, gözlemlerine dayalı olarak bazı velilerin uygulanan tekniklerden “rahatsız” (st: 573) olduğunu ama böyle bir şeyi “kabul etmediğini” (st: 574), birbirleriyle “kavga” (st: 576) ederlerse onlarla olan “ilişkilerini gözden geçireceğini” (st: 576) söylediğini ifade etmiştir.

**3.27.2.6. Evde Becerilere Fırsat Vermeleri Konusunda Bilgi Verme:** İki öğretmen (Damla ve Engin) velilerine evde becerilere fırsat vermeleri konusunda bilgi verdiklerini söylemiştir. Damla öğretmen velilerin şimdiye kadar her şeyi çocukları için yaparak onların “bağımsızlaşmasını sağlamadığını” (st: 264), en basiti öğrencinin tuvalete giderken “düğmesini açtırmak” (st: 265) için kendisine geldiğini, ama kendisinin düğmeyi açmayı öğrenci “açana kadar beklediğini” (st: 267), sonuçta öğrencinin “uğraşarak” (st: 268) düğmeyi açtığını ifade etmiştir.

**3.27.2.7. Velileri Çalışmalara Ortak Etme:** İki öğretmen (Tarik ve Ülkü) velileri çalışmalara ortak ettiklerini söylemiştir. Ülkü öğretmen velileri çalışmalarına “ortak” (st: 718) ettiğini, kavramın “nasıl öğretildiğini” (st: 597-598) velilerine anlatarak evde çalışmalarını “nasıl devam ettireceklerine” (st: 596-597) ilişkin bilgi verdiğini, arada bir çalışmaların “yapılıp yapılmadığını yokladığını” (st: 601) dile getirmiştir.

**3.27.2.8. Velilerin Beklentilerine Yönelik Olarak Bilgi Verme:** İki öğretmen (İrem ve Mehmet) velilerin beklentilerine yönelik olarak bilgi verdiğini söylemiştir. İrem öğretmen amaçlarının “çocukların kendi ayakları üzerinde durabilmesi” (st: 193) olduğunu, ilk olarak velilere bunu “anlatmaya çalıştıklarını” (st: 199) ifade etmiştir.

**3.27.2.9. Özel Eğitimle İlgili Genel Bilgiler Verme:** Bir öğretmen (Yeşim) birinci sınıf düzeyindeki iki sınıfın velilerini toplayıp “özel eğitimle ilgili genel bilgiler” (st: 149) verdiklerini, çünkü velilerin çocuğu birinci sınıfa başladı diye kendilerine çocuğunun “ne zaman okuma-yazma öğreneceğini” (st: 151) sorduğunu söylemiştir.

**3.27.2.10. Özbakım Becerilerine Yönelik Bilgi Verme:** Bir öğretmen (Volkan) özbakım becerilerinden ağırlıklı olarak “temizlik ve beslenme” (st: 536) konuları üzerinde durduğunu söylemiştir.

**3.27.2.11. Okulun ve Öğretmenin Görevleri Hakkında Bilgi Verme:** Bir öğretmen (Tarık) velilerine “okulun ve öğretmenin görevleri” (st: 490) hakkında bilgi vermeye çalıştığını söylemiştir.

### **3.27.3. Velilerden Bilgi Alma**

10 öğretmen velilerden bilgi alma konusunda görüş bildirmiştir.

**3.27.3.1. Velilerin Okuldan Beklentilerine İlişkin Bilgi Alma:** Dört öğretmen (Cengiz, Damla, Haluk ve Volkan) velilerin okuldan neler beklediğine ilişkin olarak bilgi aldığını söylemiştir. Cengiz öğretmen hayvancılıkla uğraşan bir velisinin okulda “hayvan bakımıyla” (st: 1410-1411) ilgili bilgiler verilmesini istediğini ancak, “programda” (st: 1416) bu tür konuların “olmadığını” (st: 1416) ifade etmiştir. Damla öğretmen velilerden kendilerinden “neler istedikleri” (st: 240) ve “neler beklediklerine” (st: 240) ilişkin olarak bilgi aldığını ifade etmiştir.

**3.27.3.2. Velilerden ve Rehber Öğretmenden Öğrencinin Sağlığı Hakkında Bilgi Alma:** Üç öğretmen (Cengiz, Engin ve Kerem) veliden ve rehber öğretmenden

öğrencinin sağlığı hakkında bilgi aldığını söylemiştir. Engin öğretmen elindeki “bilgi formları” (st: 465) aracılığıyla ilk olarak öğrencilerinin “sağlığıyla” (st: 470) ilgili bilgileri aldığını söylerken, Cengiz öğretmen hem rehber öğretmenden hem de aileden öğrencilerinin “geçirdiği hastalıklar” (st: 649) hakkında bilgi aldığını ifade etmiştir.

**3.27.3.3. Öğrencinin Gelişim Özellikleriyle İlgili Bilgi Alma:** Üç öğretmen (Banu, Cengiz ve Gökhan) velilerden öğrencinin gelişim özelliklerine ilişkin olarak bilgi aldıklarını söylemiştir. Cengiz öğretmen çocuklarının gelişimiyle ilgili bazı “sorular hazırlayarak” (st: 804-805) velilerden bu sorulara ilişkin bilgi aldığını ifade etmiştir.

**3.27.3.4. Ev Ödevleriyle İlgili Bilgi Alma:** İki öğretmen (Mehmet ve Volkan) velilerden ev ödevleriyle ilgili olarak bilgi aldığını söylemiştir. Mehmet öğretmen velilerden ev ödevlerinin “yapılıp yapılmadığı” (st: 321), “nasıl” (st: 321) yapıldığı ve çocuklarına “nasıl” (st: 322) yardımcı oldukları hakkında bilgi aldığını ifade etmiştir.

**3.27.3.5. Ev Ziyaretleri Yoluyla Bilgi Alma:** İki öğretmen (Mehmet ve Volkan) velilerden ev ziyaretleri yoluyla bilgi aldığını söylemiştir. Örneğin, Volkan öğretmen “ev ziyaretlerine” (st: 753) gittiğinde “aile yapısı, çocukların kendilerine ait odalarının ve oyuncaklarının olup olmadığı” (st: 756-757) konusunda bilgi aldığını ifade etmiştir.

**3.27.3.6. Öğrenciyle İlgili Demografik Bilgiler Alma:** Bir öğretmen (Haluk) rehber öğretmenle birlikte velilerle “görüşme” (st: 718) yaptığını, bu görüşmede öğrencinin doğum tarihi, yaşı, kardeş sayısı, ailenin gelir durumu, özür nedeni, önceden almış olduğu eğitim gibi çeşitli “bilgiler” (st: 723) aldığını söylemiştir.

### **3.27.4. Davranış Sorunlarıyla İlgili Olarak Velilerle İletişim**

Dokuz öğretmen davranış sorunlarıyla ilgili olarak velilerle iletişim konusunda görüş bildirmiştir.

**3.27.4.1. Davranış Sorunlarına Yönelik Velilere Bilgi Verme:** Sekiz öğretmen (Damla, Engin, Kerem, Mehmet, Tarık, Ülkü, Volkan ve Yeşim) davranış sorunlarına yönelik olarak velilere bilgi verdiğini söylemiştir. Örneğin, Engin öğretmen velilerine sınıfta kullandığı “DSP tablosunu” (st: 364) “örnek” (st: 389) olarak uzun uzun “anlattığını” (st: 393), velilerinde “evde deneyeceklerini” (st: 397) söylediğini ifade etmiştir. Yeşim öğretmen davranış sorunlarıyla ilgili olarak evde velilerin “destek” (st: 169) olarak “neler yapabileceklerine” (st: 169) ilişkin bilgi verdiğini, ayrıca bu bilgileri yazılı hale getirip “her hafta” (st: 173) velilerine verdiğini ifade etmiştir.

**3.27.4.2. Davranış Sorunlarına Yönelik Velilerden Bilgi Alma:** Beş öğretmen (Engin, Kerem, Mehmet, Volkan ve Yeşim) davranış sorunlarına yönelik olarak velilerden bilgi aldığını söylemiştir. Engin öğretmen velilerden evde çocuklarına “nasıl davrandıkları, ne yaptıkları” (st: 472) hakkında bilgi aldığını söylerken, Kerem öğretmen öğrencinin “aynı” (st: 267) davranış bozukluğunu evde de “gösterip göstermediğine” (st: 267) ilişkin olarak bilgi aldığını ve ailelere çeşitli “sorular sorduğunu” (st: 269) dile getirmiştir.

**3.27.4.3. Davranış Sorunlarıyla İlgili Olarak Velilerle Ortak Çözüm Üretme:** Bir öğretmen (Pınar) davranış sorunlarıyla ilgili olarak velileriyle “sürekli iletişim halinde” (st: 328-329) olduğunu, “ortak çözümler” (st: 330) aradıklarını ve birbirlerini “desteklediklerini” (st: 341) ifade etmiştir.

### **3.27.5. Velilerle Yaşanan Sorunlar**

Dokuz öğretmen velilerle yaşanan sorunlar konusunda görüş bildirmiştir.

**3.27.5.1. Ev Ödevlerini Yaptırmada Sorunlar Yaşanması:** Dört öğretmen (Damla, Haluk, Ülkü ve Volkan) ev ödevlerinin yapılmasıyla ilgili olarak sorunlar yaşadıklarını söylemiştir. Haluk öğretmen birinci sınıfta ailelerin “çok önemli” (st: 701) olduğunu söylerken, ilk zamanlar bazı velilerin ödev olarak verdiği fiş cümlelerini “kendisinin yazdığını” (st: 706) belirtmiştir. Ülkü öğretmen evde velinin çocuğunu “desteklemesi” (st: 1337) gerektiğini ancak, bazen de eve ödev vermenin çalışmaları

“ileri” (st: 1372) değil, “geri götürdüğünü” (st: 1372-1373) ifade etmiştir. Ülkü öğretmen örneğin, “eşanlımlı kelimelerle” (st: 1344) ilgili bir ödev verdiğini, velinin “sual” (st: 1344) kelimesinin karşılığı olarak “su alan kimse” (st: 1346) diye cevap yazdığını, bu durumda veliden “ne bekleyebileceğini” (st: 1346) söylemiştir.

**3.27.5.2. Velilerle İletişimde Zorlanması:** Dört öğretmen (Gökhan, İrem, Serkan ve Ülkü) velilerle iletişimde zorlandığını söylemiştir. Serkan öğretmen ilk geldiğinde velilerle “iletişimde zorlandığını” (st: 321) söylerken, Ülkü öğretmen “genç” (st: 191) olduğu için velilerinin kendisini “çocukları gibi” (st: 191) gördüğünü, bu yüzden her zaman arada bir “resmiyet sınırı” (st: 196) koyarak ama “samimiyetsiz de görünmeden” (st: 196) davranma yolunu izlediğini, evlerine “yemeğe davet” (st: 202) tekliflerini de çocuklarına karşı olan tavırlarında “değişikliğe neden olacağı” (st: 204) için “kabul etmediğini” (st: 204) ifade etmiştir.

**3.27.5.3. Velilerin Eski ve Yeni Öğretmenleri Karşılaştırması:** İki öğretmen (Gökhan ve İrem) velilerin kendilerini çocuklarının eski öğretmenleriyle karşılaştırdığını söylemiştir. Gökhan öğretmen okulları “yeni” (st: 414) bir okul olduğu için “geçen yıl” (st: 413-414) özel eğitim adına çok “fazla bir şey yapılmadığını” (st: 415), bu yüzden de kendileri gelip işe başladığında velilerin “şoka” (st: 419) uğradığını ifade etmiştir. Gökhan öğretmen sadece kendisinin değil, birçok öğretmen arkadaşının velileriyle “problem yaşadığını” (st: 429), düzenledikleri “aile eğitimi” (st: 434) çalışmalarıyla bu sorunların büyük bir kısmını “hallettiğini” (st: 437) düşündüğünü söylemiştir.

**3.27.5.4. Velilerin Çocuklarının Sağlığı Hakkında Öğretmeni Doğru Bilgilendirmemesi:** İki öğretmen (Cengiz ve Engin) velilerin çocuklarının sağlığı hakkında kendilerini doğru bilgilendirmediğini söylemiştir. Cengiz öğretmen bir velisinin çocuğunun “sara nöbetleri” (st: 651) geçirdiğini kendisinden “sakladığını” (st: 651) söylerken, bir başka velisinin çocuğunun “kalp ameliyatı” (st: 664) geçirdiğini kendisine söylemediğini, beden eğitimi dersinde öğrenci ağrısı olduğu için koşamayıp “ağladığında” (st: 661) öğrencisinden ameliyat geçirdiğini “öğrendiğini” (st: 665) dile getirmiştir.

**3.27.5.5. Velilerin Beklentilerini Karşılalamama Endişesi Duyma:** Bir öğretmen (Serkan) velilerinin beklentileri “karşılıyıp karşılamama” (st: 325-326) konusunda endişe duyduğunu, öğrencilerinin “yedinci sınıfa” (st: 332) gelmelerine rağmen hala “okuma-yazma öğrenemediğini” (st: 333), bunun yanı sıra “saati, parayı bilmediklerini” (st: 334), ailelerin bu becerilerin öğretilmesi konusundaki beklentileri sebebiyle kendisini “baskı altında hissettiğini” (st: 335) ifade etmiştir.

**3.27.5.6. Velilerin Çocuğunun Okulda Geçirdiği Kazalar İçin Öğretmeni Suçlaması:** Bir öğretmen (Cengiz) sınıftaki öğrencilerin birbirine vurduğunu, ertesini gün velilerin “okula geldiğini” (st: 553) ve kendisine “Hocam, çocuğuma bir şey olursa sizi sorumlu tutarım.” (st: 562) dediğini söylemiştir.

**3.27.5.7. Öğretmenin İfadelerinin Velilere Yabancı Gelmesi:** Bir öğretmen (Cengiz) bir velisiyle konuşurken “kaç seferdir anlatmasına” (st: 642) rağmen, “zihinsel engelli” (st: 641) dediğinde kendisini “anlamadığını fark ettiğini” (st: 642-643), velinin anlaması için “halk diliyle zeka özürü” (st: 643-644) dediğinde velinin “afalladığını” (st: 646) söylemiştir.

### **3.27.6. Bilgi Toplama Araçları**

Sekiz öğretmen bilgi toplama araçları konusunda görüş bildirmiştir.

**3.27.6.1. Öğretmenin Rehber Öğretmenle Birlikte Hazırladığı Aile Görüşme Formları:** İki öğretmen (Gökhan ve Haluk) rehber öğretmenle birlikte hazırladıkları aile görüşme formları aracılığıyla velilerinden bilgi aldığını söylemiştir. Gökhan öğretmen “rehber öğretmenle” (st: 642) beraber geçen yıldan kalan aile görüşme formlarının üzerinde belli konularda “değiştirmeler” (st: 664) yaptıklarını, formları uyguladıktan sonra “beraberce değerlendirdiklerini” (st: 643) dile getirmiştir.

**3.27.6.2. Velilerden Alınan Bilgilerin Herhangi Bir Yazılı Kaydının Olmaması:** İki öğretmen (Kerem ve Serkan) velilerden aldıkları bilgilerin herhangi bir yazılı kaydını tutmadıklarını söylemiştir. Serkan öğretmen “yapması gerektiğini” (st:



480) bildiği halde herhangi bir “form yapmadığını” (st: 476), “sorması gereken” (st: 481) bir şey olduğunda sorduğunu ancak, aldığı bilgiler için “kayıt tutmadığını” (st: 496) ifade etmiştir.

**3.27.6.3. Okulun Hazırladığı Aile Görüşme Formları:** İki öğretmen (İrem ve Zeynep) okulun hazırladığı aile görüşme formları aracılığıyla velilerinden bilgi aldığını söylemiştir. Örneğin, Zeynep öğretmen “okulda kullanılan” (st: 283) standart aile görüşme formlarını velilerle “birlikte doldurarak” (st: 267) bilgi aldığını ifade etmiştir.

**3.27.6.4. Öğretmenlerin Hazırladığı Aile Görüşme Formları:** Bir öğretmen (Cengiz) kendi hazırladığı aile görüşme formlarını ailelere gönderdikten sonra bazı formların hiç “gelmediğini” (st: 832), bazılarının ise “boş” (st: 833) geldiğini görünce “velilerle konuşarak” (st: 837) formları doldurduğunu ancak, zamanla formlardaki bilgilerin de “yanlış” (st: 838) olduğunu “fark ettiğini” (st: 839) ifade etmiştir.

**3.27.6.5. Velilerden Sözlü Olarak Bilgi Alınması:** Bir öğretmen (Zeynep) velilerle elinde herhangi bir “envanter olmadan konuştuğunu” (st: 270), bu konuşmalar esnasında çocuklarının neler yapabildiği, neleri sevip sevmediği, beklentileri hakkında “bilgi topladığını” (st: 278) söylemiştir.

**3.27.6.6. Velilere Anket Uygulanması:** Bir öğretmen (Damla) velilere “anket” (st: 339) uygulayarak çocuklarının “hoşlandığı pekiştiricileri” (st: 340-341) belirlediğini söylemiştir.

### **3.27.7. Velilerle Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmenlerin Çözümleri**

Beş öğretmen velilerle yaşanan sorunlara yönelik öğretmenlerin çözümleri konusunda görüş bildirmiştir.

**3.27.7.1. Özel Ders Aldırmaları Konusunda Velilerin Desteklenmesi:** İki öğretmen (Tarık ve Ülkü) özel ders aldırmaları konusunda velilerini desteklediğini

söylemiştir. Ülkü öğretmen velilerini imkanları varsa bir “özel eğitim öğretmeninden” (st: 742) ders aldirmaları konusunda “desteklediğini” (st: 741) belirtmiştir.

**3.27.7.2. Öğretmenin Veliler Arasında Arabuluculuk Yapması:** Bir öğretmen (Haluk) çocukları yüzünden birbirleriyle tartışan iki velisiyle “konuştuğunu” (st: 576), bir daha böyle yaparlarsa “okula gelmemelerini” (st: 582) söylediğini, bu konuşmanın gerçekten “işe yaradığını” (st: 587), şu an aralarının “iyi” (st: 593) olduğunu, ailelerin arasının iyi olmasının çocukları “etkilediğini” (st: 598) söylemiştir.

**3.27.7.3. Nöbetçi Aile Sistemi Oluşturulması:** Bir öğretmen (Haluk) başlangıçta velilerin sınıfa ya da yemekhaneye girip çocuklarına yemek yedirdiğini, bu sorunu çözmek için “nöbetçi aile sistemini” (st: 529) uyguladığını, her gün “bir velinin” (st: 532) gelerek öğrencilerin “ihtiyaçlarını karşıladığını” (st: 533) söylemiştir.

**3.27.7.4. Yardımcı Eleman Bulunmasında Velilerin Desteği:** Bir öğretmen (Ülkü) “bireysel eğitim” (st: 257) verebilmek için velilerinin kendisine bir “yardımcı eleman” (st: 241) bulduğunu ancak, bu kişi “eğitici nitelikler” (st: 256) taşımadığı için okulda görevlendirilemediğini söylemiştir.

**3.27.7.5. Yönetimin Veliler İçin Bekleme Odası Düzenlemesi:** Bir öğretmen (Haluk) birinci sınıf öğrencileri okula “geç alıştığı” (st: 499) ve “diğer ilçelerden gelenler” (st: 502) olduğu için velilerin devamlı çocuğunun “yanında” (st: 500) olduğunu, okulda onlara “ayrı bir oda” (st: 508) düzenlendiğini söylemiştir.

**3.27.7.6. Öğretmenin Velileri Seminerlere Götürmesi:** Bir öğretmen (Pınar) velilerini bir kez bağımsız OÇEM okulunda düzenlenen “seminere götürdüğünü” (st: 268), haberi olduğu zamanlar velilerini bu tür çalışmalara “götürmeye çalıştığını” (st: 272) söylemiştir.

**3.27.7.7. Veli Okula Gelmeyince Öğretmenin Öğrenciyle Konuşması:** Bir öğretmen (Kerem) bir velisinin “işlerinin yoğunluğu” (st: 246) nedeniyle okula

“gelemediğini” (st: 246), bu velinin “çocuğuyla” (st: 249) görüşmeye çalıştığını söylemiştir.

## E. ÖĞRETMEN YETİŞTİRME/ÜNİVERSİTE EĞİTİMİ

### 3.28. ÜNİVERSİTE EĞİTİMİNE İLİŞKİN GÖRÜŞ VE ÖNERİLER

#### 3.28.1. Üniversitede Öğrendiklerinin MEB Sisteminden Farklı Olması

Altı öğretmen (Aylin, Engin, Haluk, Serkan, Ülkü ve Volkan) özellikle üniversitede öğrendikleri plan hazırlama sisteminin MEB sisteminden farklı olduğunu, ayrıca okulda öğrendikleri ölçüt bağımlı test hazırlama, kontrol listesi oluşturma gibi pek çok beceriyi MEB sisteminde kullanamadıklarını, yoklama defteri tutma, sınıf defteri tutma, okuma-yazma öğretimi gibi becerileri ya da dersleri de üniversitede tam olarak öğrenmediklerini söylemiştir.

Aylin öğretmen okulda öğrendiği planlarla burada yazdığı planların arasında “çok fark” (st: 1078) olduğunu, üniversitedeyken “her öğrenci” (st: 743) için “uzun uzadıya” (st: 743) plan yaptığını, oysa burda öğreteceği konunun “tanımını” (st: 748) verip iki-üç öğrenci için ikinci defa “tekrar” (st: 750) ettiğinde ve “tahtaya yazdığında” (st: 750) amacın “gerçekleşmiş sayıldığını” (st: 751) söylemiştir. Ülkü öğretmen en çok kullandığı bilginin “davranış değiştirme teknikleriyle” (st: 653) ilgili olanlar olduğunu ancak “ölçüt bağımlı test” (st: 1591) ya da Türkçe, matematik, hayat bilgisi, sosyal bilgiler gibi akademik becerilerin her biriyle ilgili “kontrol listesi” (st: 1592) oluşturmaya “fırsat kalmadığını” (st: 1592) ve “kullanılması gereken” (st: 1596) birçok şeyi “kullanamadığını” (st: 1596), “en büyük problemin” (st: 1326-1327) de bu noktada çıktığını dile getirmiştir. Engin öğretmen üniversiteden farklı olarak burada “defter yazmak, sınıf defteri tutmak, yoklama kağıdını doldurmak” (st: 132-133) gibi işleri de yapmak durumunda olduğunu ama bunları “bilmediğini” (st: 133), ilk haftalarda “rehber öğretmenin desteğiyle” (st: 133-134) bunları yapmayı “öğrendiğini” (st: 135) ifade etmiştir. Haluk öğretmen ayrıca üniversitede “eğitilebilir” (st: 296) düzeydeki öğrencilere eğitim verme konusunda özellikle de “okuma-yazma öğretimi” (st: 297) konusunda “tam bir eğitim almadıklarını” (st: 296) da ifade etmiştir.

### 3.28.2. Üniversitede Staj Uygulamasına “Ağırlık” Verilmesi Ve “Erken” Başlanması

Üç öğretmen (Damla, Mehmet ve Tarık) üniversitede öğretmen adaylarına yaptırılan staj uygulamasına ağırlık verilmesini ve uygulamanın dördüncü sınıftan daha önce başlamasını önermiştir. Mehmet öğretmen, öğretmen adaylarına “daha fazla pratik” (st: 978) yapma “olanağı” (st: 978) tanınmasını, bunun içinde daha çok “okul ortamında bulunmalarına” (st: 982) ve öğrencilerle daha çok “iç içe olmalarına” (st: 983) olanak tanınması gerektiğini ifade etmiştir. Damla öğretmen de özel eğitim öğretmen adaylarının dördüncü sınıf yerine “ikinci yıl” (st: 1028) stajlarının başlamasını, bu sayede özürlü çocukları “daha fazla tanıma” (st: 1028-1029) fırsatı bulacaklarını söylemiştir. Damla öğretmen ayrıca üniversitelerde uygulama için bir “birim” (st: 1038) olmasının çok iyi olacağını, kendisi de dahil bir sürü insanın bölümü “bilinçli” (st: 1031) olarak yazmadığını, haftada iki-üç gün özürlü çocuklarla “çalışarak” (st: 1041) çocukları daha “yakından tanıma” (st: 1042) fırsatına sahip olabileceklerini ifade etmiştir.

### 3.28.3. Sistemde Karşılaşılabilecek Olası Tüm Durumlara Göre Öğretmen Yetiştirilmesi

İki öğretmen (Aylin ve Ülkü) öğretmen adaylarının meslek yaşamı içinde karşılaşılabilecekleri olası tüm sınıf ve okul düzenlemelerine göre yetiştirilmesini önermiştir. Aylin öğretmen üniversitede daha çok “öğretilenler” (st: 689) üzerine “eğitim” (st: 689) aldıklarını ve genelde renk, şekil, zıtlık kavramları ve toplamada da sadece “nesne sayma, ritmik sayma” (st: 1305) üzerinde “çok fazla” (st: 1305) durduklarını, oysa şu an çalıştığı okulda öğrencilerine “çarpma” (st: 1303) öğrettiğini ve okuldayken çarpmanın “nasıl öğretileceğini öğrenmediğini” (st: 1304) bu yüzden de “zorlandığını” (st: 1307) söylemiştir. Ülkü öğretmen üniversite eğitimi esnasında ya “birbirine yakın düzeydeki gruplarla” (st: 1613) ya da “birbirinden çok farklı bireysellerle” (st: 1613-1614) çalıştığını, eğitimi esnasında özel sınıf öğretmenliğinin “nasıl” (st: 1612) yapılacağı konusunda bir “öğretim” (st: 1612) olmadığını ifade etmiştir. Ülkü öğretmen özel sınıf öğretmenliğinin üniversite “ayrı bir seçim alanı” (st: 1792) olmasını, hafif, orta ve ağır derecede zihin engellilerin eğitiminin de özel sınıf

öğretmenliğine “yan branş” (st: 1794) olmasını önermiştir. Ülkü öğretmen ayrıca özel eğitim öğretmenlerinin “olması gerekene göre yetiştirildiklerini” (st: 1654) ancak, göreve başladıkları illerde olması gereken “pat diye oluşturulmadığı” (st: 1656-1657) için “çok fazla sıkıntı” (st: 1658) yaşandığını, bu nedenle öğretmen adaylarına “hem olması gerekenin, hem de olanın birlikte öğretilmesini” (st: 1657-1658) önermiştir.

#### **3.28.4. Kuramsal Derslerin Daha Uygulamaya Dönük Verilmesi**

İki öğretmen (Haluk ve Mehmet) üniversitede okutulan kuramsal derslerin daha uygulamaya dönük verilmesini önermiştir. Mehmet öğretmen kuramsal konuların “çok iyi” (st: 957) verildiğini, bu konuların uygulamayla birleştiğinde ise daha “kalıcı” (st: 958) olduğunu ifade etmiştir. Haluk öğretmen Türkçe dersinde okuma-yazma öğretimi gibi konularda kendilerine “değişik yöntemler” (st: 211) sunulmasına rağmen, bu yöntemleri “nasıl” (st: 212) uygulayacaklarının “gösterilmediğini” (st: 213) söylemiştir. Haluk öğretmen benzer şekilde davranış değiştirme için de “uygulamalı bir eğitimlerinin” (st: 437-438) olmadığını, “kitap üzerinde” (st: 438) konuları gördüklerini, oysa “imkan ve şartların kitaplarda yazılanlar gibi ideal olmadığını” (st: 441-442) dile getirmiştir.

#### **3.28.5. Üniversitede MEB Sistemine Yönelik Yeterince Bilgi Verilmemesi**

Bir öğretmen (Aylin) üniversitede okurken kendilerine MEB sistemiyle ilgili yeterince bilgi verilmediğini söylemiştir. Aylin öğretmen üniversitede “teftiş” (st: 767) geçireceklerinden “bahsedildiğini” (st: 767) ancak, buraya geldiğinde bir öğretmen için teftişlerin “çok önemli” (st: 768) olduğunu, müfettişlerin teftiş esnasında öğretmenden bazı şeyler “istediğini” (st: 769) ama bunları üniversitede kendisine kimsenin “söylemediğini” (st: 770) dile getirmiştir. Aylin öğretmen üniversitedeyken sınıfta bir “etkinlik köşesi” (st: 793) bulunması gerektiği ve bunun bir “pekiştireç” (st: 794) olarak kullanılabileceğinin kendilerine söylendiğini oysa, sınıfta “Atatürk köşesi” (st: 783), “ünite köşesi” (st: 783-784), “mevsim ve tarih şeridi” (st: 784-785), “fihrist tutmak gerektiği” (st: 785), “boy ve ağırlık grafiği” (st: 789-790), “belirli gün ve haftaların işlenmesi” (st: 790-791) ve bunlar için “ayrı bir pano” (st: 791) olması gerektiğini hep

“burada öğrendiğini” (st: 797), okuldaki “özel eğitim mezunu” (st: 787) arkadaşlarının kendisine bu konuda “yardımcı” (st: 788) olduğunu ifade etmiştir.

### 3.28.6. Programda Bölümle İlgili Daha Çok Dersin Yer Alması

Bir öğretmen (Aylin) üniversitedeki ders programlarında bölümle ilgili daha çok dersin yer almasını önermiştir. Aylin öğretmen üniversite eğitiminin “ilk iki yılında” (st: 1368) bölümle ilgili “doğru dürüst” (st: 1368) çok fazla ders “görmediklerini” (st: 1369), özellikle birinci sınıfın “haybeye” (st: 1369) geçtiğini düşündüğünü, bölümle ilgili derslerin ise son sınıflara “sıkıştırıldığını” (st: 1384), özellikle üçüncü sınıftan itibaren “bombardıman” (st: 1385) gibi bölüm derslerinin programa konduğunu ifade etmiştir. Aylin öğretmen ayrıca sadece “öğretilebilir zihin özürülülerin” (st: 1390) eğitimi üzerine değil, “eğitilebilir zihin özürülülerin” (st: 1391) eğitimi ve “kaynaştırma” (st: 1391) konusunda da dersler verilmesinin “çok daha yararlı” (st: 1392) olacağını düşündüğünü ifade etmiştir.

### 3.28.7. Staj Uygulamasında Sınıf Öğretmeni Sorunu

Bir öğretmen (Volkan) sınıflarında staj yaptıkları öğretmenlerin uygulama öğrencisi hakkındaki sözlerinin çok etkili olduğunu, üniversitenin de öğretmenlerin fikirlerine önem verdiğini söylemiştir. Volkan öğretmen staj uygulaması esnasında sınıf öğretmeninin uygulama öğrencisinin yaptığı şeye bir şey “demesi” (st: 567) halinde öğrencinin “staj hayatının bittiğini” (st: 567), böylesi bir tavrı üniversitenin de “desteklediğini” (st: 568) ifade etmiştir. Volkan öğretmen üniversite uygulama yapılan okullara böyle bir “taviz” (st: 568) verdiği için uygulama öğrencisinin sınıf öğretmeninin “her dediğini” (st: 570-571) yaptığını, kimsenin “itiraz edemediğini” (st: 571), “sorun” (st: 571) çıktığında direk uygulama öğrencisinin “suçlandığını” (st: 572) dile getirmiştir.

### 3.28.8. Öğretmenlerin Üniversitede Öğrendiklerini Yetersiz Bulmaları

Bir öğretmen (Aylin) üniversitede “hocalarından” (st: 1298) gerçekten çok şey “öğrendiğini” (st: 1298) fakat üniversiteyi “bitirmiş” (st: 1333) olmanın mezun olunan

alanla ilgili “tüm yeterli bilgilere sahip olmak” (st: 1334) anlamına gelmediğini, insanın pek çok bilgiyi de “yaşayarak, deneme-yanılma” (st: 1335) yoluyla elde ettiğini söylemiştir. Aylin öğretmen göreve başladıktan sonra “hiçbir şey bilmediğini” (st: 1351) ve daha “öğreneceği çok şey” (st: 1351-1352) olduğunu düşündüğünü, şu an üniversitedeki kadar “kendisine güvenmediğini” (st: 1343) ifade etmiştir.

### **3.28.9. Mezun Olunan Üniversiteye Bağlı Olarak Yeterliklerin Farklı Olduğunun Düşünülmesi**

Bir öğretmen (Zeynep) her ne kadar herkes “zihin engelliler öğretmeni” (st: 113-114) olsa da “Gazi, Bolu ya da Eskişehir mezunlarının” (st: 114) birbirinden “çok farklı” (st: 115) olduğunu söylemiştir. Zeynep öğretmen bu farklılığa kendisinin “davranış problemlerini çözmede” (st: 119-120) ya da “kavram öğretiminde” (st: 121) iyi olmasını, Bolu’dan mezun olan bir öğretmen arkadaşının da “okuma-yazma öğretiminde” (st: 121) iyi olmasını örnek olarak vermiştir.

### **3.28.10. BEP ve Sınıf Kontrolünün “Baraj” Dersi Olması**

Bir öğretmen (Gökhan) mezun olduğu üniversitede “BEP ve sınıf kontrolü” (st: 212-213) derslerinin “baraj” (st: 213) dersi olduğunu, bu dersleri “geçemeyen” (st: 214) öğrencinin staja “gidemediğini” (st: 214) ifade etmiştir.

## BÖLÜM IV

### TARTIŞMA VE ÖNERİLER

#### 4.1. Tartışma

Bu bölümde, temel bulguların olası nedenlerinin ve alanyazınla ilişkilerinin tartışması yer almaktadır.

##### 4.1.1. Çevre, Okul ve Meslekle İlgili Özellikler

*Öğretmenlerin yeni bir çevrede bulunmayla ilgili görüşleri çeşitlilik göstermektedir.* Öğretmenlerin bir bölümü (dört kişi), gittikleri şehirlerde barınma sorununu kolayca çözdüklerini söylerken, öğretmenlerin yarıya yakını, barınma konusunda sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Özellikle büyük şehirlerde çalışan öğretmenlerin bir bölümü (beş kişi), ulaşım ve geçim şartlarının zorluğundan ve kültür farklılığından yakınırken; büyük şehirlerde çalışan birkaç öğretmen (üç kişi), büyük şehirde çalışmanın, zor olmakla birlikte, birçok olanağı da beraberinde getirdiğini dile getirmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü (beş kişi), yeni bir çevrede bulunmanın, yeni insanlar ve kültürler tanımanın kendileri için olumlu olduğunu belirtirken; birkaç öğretmen (üç kişi), yeni gittikleri çevreye uyum sağlamada ve insanlarla iletişimde zorluk yaşadığını ve kendini yalnız hissettiğini söylemiştir.

Türkiye, bölgesel ve yerel farklılıkların oldukça belirgin olduğu bir ülkedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin yeni gittikleri şehirlerin daha önce yaşadıkları ortamlara benzerliğinin ya da farklılığının öğretmenlerin bu konudaki görüşlerini belirlediği akla gelmektedir.

*Öğretmenlerin işlerine bakış açılarıyla ilgili görüşleri farklılık göstermektedir.* Birkaç öğretmen (üç kişi), mesleğiyle ilgili olarak kendisini başarılı bulduğunu söylerken, yine birkaç öğretmen (bire kişi) bilgili ve donanımlı olmaya önem verdiğini, sınıf dışı sorumluluklara duyarlı olmanın önemli olduğunu, kendini geliştirip topluma yararlı olmak istediğini ve öğretmenliğin “zevкли” bir meslek olduğunu ifade etmiştir.



Birkaç öğretmen (iki kişi) ise, “sistemin öğretmeni” olmaya aday olduklarını; iş ortamında çeşitli sorunlar yaşadıklarını ve kendilerinden bir şey beklenmediğini, maaşların da pekiştirici bir etkisinin bulunmadığını belirtmiştir. Dolayısıyla, tüm bu etmenlerin etkisiyle daha ilk yıllarında öğretmenlikten “bezdiklerini” ifade etmişlerdir.

Birkaç kişi bile olsa, öğretmenlerin daha ilk yıllarında mesleklerinden bıktıklarını ifade etmeleri, yeni öğretmenlerin bir destek mekanizmasına gereksinim duyduklarının bir işareti olarak görünmektedir. Ayrıca, öğretmen adaylarına üniversite eğitimleri sırasında kendine güvenme, empati kurma, zorluklarla başa çıkma, güçlü kalma gibi becerilerin kazandırıldığı derslerin verilmemesi, bazı öğretmenlerin güçlük yaşamasının nedenlerinden biri olabilir.

***Öğretmenlerin çalıştıkları okulun özellikleriyle ilgili görüşleri birbirine benzemektedir.*** Birkaç öğretmen (üç kişi), bireysel eğitim verebilmek için sınıfa çift öğretmen olarak girmenin önemli olduğunu belirtmiştir. Yine birkaç öğretmen (ikişer kişi), çalıştıkları sınıfların ve okulların fiziksel koşullarının özel gereksinimli çocukların eğitim gereksinimlerini karşılamak için çok uygun olmadığını; yönetmelikte sayı belirtilmesine rağmen, sınıflara belirlenen sayının üzerinde öğrenci kaydedildiğini söylemiştir.

Açılan özel eğitim kurumlarının belli standartları karşılamamasının ve öğrencilerin sınıflara yerleştirilmesinde de yönetmelik dışı davranılmasının birkaç öğretmen için sıkıntı yaratan bir etmen olduğu düşünülmektedir.

***Öğretmenlerin okul yönetimiyle ve denetimiyle ilgili görüşleri çeşitlilik göstermektedir.*** Öğretmenlerin çoğu, okul yönetimleriyle başlangıçta birtakım sorunlar yaşansa bile, zaman içerisinde bu sorunların aşıldığını söylemişlerdir. Ancak, okul yönetimleriyle sorun yaşamaya devam eden öğretmenler de bulunmaktadır. Öğretmenlerin bir bölümü (dört kişi), okul yönetimlerinin halen özel eğitim öğretmenlerine ve özürlü öğrencilere karşı bakış açılarının olumsuz olduğunu, okullarda özel eğitimci ve sınıf öğretmeni ayrımının yaşandığını, sorunlu sınıfların ve en ağır öğrencilerin, alan uzmanı olmaları gerekçesiyle, özel eğitim öğretmenlerine verildiğini belirtmişlerdir. Birkaç öğretmen (üç kişi), sınıflarının ya da öğrencilerinin gereksinimleriyle ilgili taleplerinin okul yönetimleri tarafından gereğince

karşılanmadığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü (dört kişi) ise, müfettişlerle çeşitli sorunlar yaşadıklarını, öncelikle müfettişlerin özel eğitime bakış açılarının değişmesi gerektiğini söylemişlerdir.

Az sayıda bile olsa, okul yönetimlerinin özel eğitime olumsuz bakış açısının halen sürmesinin okullardaki işleyişi zorlaştırdığı ve müfettişlerin de özel eğitim alanıyla ilgili daha fazla bilgiye gereksinimlerinin olduğu düşünülmektedir. MEB'nin halihazırda görev yapan okul müdürleri ve müfettişler için özel eğitimle ilgili hizmet-içi eğitimlere yeterince yer vermemesinin, bu olumsuz bakış açısının değişmesini engellediği akla gelmektedir. Bunun yanı sıra, okul yöneticilerinin atanmasında önceliğin özel eğitim öğretmenlerine verilmemesinin ve özel eğitim alanına müfettiş yetişmemesinin sorunların sürmesine neden olduğu düşünülmektedir.

***Öğretmenlerin okuldaki öğretmenlerle iletişim ve işbirliğiyle ilgili görüşleri farklılık göstermektedir.*** Öğretmenlerin çoğu, okullarındaki diğer öğretmenlerle sınıf kontrolü, öğretim planı hazırlama, öğrencileri değerlendirme gibi çeşitli konularda bilgi paylaşımında bulduklarını söylemişlerdir. Bilgi paylaşımında bulunan bu öğretmenler, sıkıntı çektikleri alanlarda öncelikle okullarındaki özel eğitim öğretmenlerinden yardım almayı tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Diğer öğretmenler ise, okullarındaki diğer öğretmenlerle bilgi paylaşımlarının hiç olmadığını ya da çok sınırlı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yarıya yakını, okuldaki diğer öğretmenlerle iyi arkadaş olduklarını ve okul dışında da görüştiklerini belirtirken; birkaç öğretmen (üç kişi), arkadaşlık ilişkilerinin sadece okulla sınırlı kaldığını dile getirmiştir. Birkaç öğretmen (üç kişi) ise, okul yönetimleri gibi okullardaki diğer sınıf öğretmenlerinin de özel eğitime bakış açılarının olumsuz olduğunu dile getirmiştir.

MEB'na bağlı okullarda özel eğitim alanında yetişmiş öğretmen açığı halen sürmektedir ve bu açığın kapanması zaman alacaktır. Bu durum, okullara alan dışı öğretmenlerin atanmasını zorunlu kılmaktadır. Bu nedenle, okullara alan dışı öğretmenlerin ataması yapılırken, önceliğin alanda çalışmaya istekli öğretmenlere verilmesinde ve bu öğretmenlerin hizmet-içi eğitimlerinde engellilere yönelik tutumların değiştirilmesi ile ilgili bir dersin de yer almasında yarar olduğu düşünülmektedir.

***Öğretmenlerin diğer uzmanlarla ve eğitimcilerle iletişim ve işbirliğiyle ilgili görüşleri farklılık göstermektedir.*** Öğretmenlerin yarıya yakını, çalıştıkları illerde sadece özel eğitim öğretmenleriyle görüştiklerini söylerken, birkaç öğretmen (üçer kişi), öğrencileri nedeniyle RAM'deki eğitimcilerle ve sınıf öğretmenleriyle zaman zaman görüştiklerini ve fikir alışverişinde bulduklarını ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarıya yakını, iş yoğunlukları nedeniyle, çok istemelerine rağmen diğer okullardaki özel eğitimcilerle görüşemediklerini söylerken; bir bölümü (beş kişi) ise, yeni atandıkları için diğer okullardaki özel eğitimcilerle tanışma fırsatlarının olmadığını dile getirmişlerdir.

İllere yeni atanan öğretmenlerin diğer meslektaşlarıyla tanışmaları için herhangi bir düzenleme olmaması, öğretmenlerin bu konuda sorun yaşamalarının en önemli nedeni olabilir.

***Öğretmenlerin adaylık eğitimiyle ilgili görüşleri birbirine benzemektedir.*** Öğretmenlerin tamamına yakını, kursta gördükleri “657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, yönetmelikler ve özlük haklarıyla” ilgili konuların kendileri için son derece yararlı olduğunu söylerken; çoğu, “Türk dili, İnkılap Tarihi, plan hazırlama, rehberlik, öğretim teknikleri” gibi konuların bildiklerinin tekrarı, “kamu yönetimi, halkla ilişkiler, branş öğretmenlerinin ek ders ücretleri” gibi konuların ise, kendilerini hiç ilgilendirmeyen konular olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yarıya yakını, kurslarda dersleri anlatmakla görevli kişilerin yetersiz olduğunu, konuların örneklenerek anlatılmasının daha yararlı olacağını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin yarısı, kursların saatlerinin uygun olmaması, grupların çok karma ve kalabalık olması gibi çeşitli nedenlerle yararsız olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü (dört kişi), kendileri kurstayken sınıflarına okuldan başka öğretmenlerin girmesinin sınıflarında çeşitli sorunlara yol açtığını söylemiştir. Birkaç öğretmen (üç kişi) ise, adaylık eğitiminde branşlar için ayrı kurslar açılmasının kursların verimini arttıracığını düşündüklerini ifade etmiştir.

Öğretmenlerin ilk atamalarının okul dönemi başladıktan sonra yapılmasının ve adaylık eğitimi kurslarının da okul döneminde düzenlenmesinin, yukarıda belirtilen sorunlara neden olduğu açıktır. Kurslarda anlatılan konu içeriklerinin öğretmenlerin

gereksinimlerine göre hazırlanmaması da kursların verimini düşüren önemli bir etmen olarak görünmektedir.

Alanyazında, ilk yılını çalışan özel eğitim öğretmenlerinin sorunlarını ve gereksinimlerini belirlemek amacıyla, sınırlı sayıda araştırma yer almaktadır. Bu amaçla, Kilgore ve Griffin (1998) dört, Whitaker (2000b) 35, Kilgore, Griffin, Otis-Wilborn ve Winn (2003) 38 ve Whitaker (2003) ise 156 işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenin gereksinimlerini ve sorunlarını belirlemek amacıyla çalışmalar yürütmüşlerdir. Yukarıda özetlenen bulgular alanyazındaki bu çalışmalarla karşılaştırıldığında, aşağıdaki noktalar belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan öğretmenler, çalıştıkları ortama ve kültüre alışmakta ve insanlarla iletişimde zorlandıklarını ve yalnızlık hissettiklerini belirtmişlerdir. Yalnızlık hissi ve destek gereksinimi, alanyazındaki diğer çalışmalarda da ilk yıl öğretmenleri tarafından sıklıkla dile getirilmektedir (Kilgore ve Griffin, 1998; Whitaker, 2000b). Bu bulgudan hareketle, ilk yıl öğretmenleri için hazırlanacak destek programlarında, yeni çevreye uyumla ilgili öğeler de olmasında yarar görünmektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin bir kısmı, okul yöneticilerinden yeterince destek alamadıklarını belirtmişlerdir. Bu bulgu, Kilgore ve arkadaşlarının (1998; 2003) araştırmalarındaki bulgularla benzerdir. Oysa, okul yönetimlerinin sunduğu destekleyici bir ilişki, ilk yıl öğretmenlerinin başarıları, iş doyumları ve işte kalmaları için son derece önemlidir (Billingsley, 1993; Billingsley ve Cross, 1991; Kilgore ve diğ., 2003).

Öğretmenler, öncelikle okullarındaki özel eğitim öğretmenlerinden yardım almayı tercih ettiklerini ve önemli yardımlar aldıklarını söylemişlerdir. Bu bulgu, Kilgore ve Griffin (1998), Kilgore ve diğerleri (2003) ve Whitaker'ın (2003) araştırmasına katılan işe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin, hemen tüm durumlarda okullarındaki diğer özel eğitim öğretmenlerinden en önemli destek kaynakları olarak söz etmeleri bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Bu araştırmalarda, özel eğitim öğretmenlerinin, işe yeni başlayan öğretmenlere öğretim; materyal ve kaynak; okul, özel eğitim politikaları ve süreci hakkında bilgi sağladıkları belirlenmiştir.

Özonay (2002) Eskişehir il ve ilçelerindeki ilköğretim ve ortaöğretim okullarında göreve yeni başlayan ve adaylık eğitimi programına katılan 470 öğretmenle bir anket çalışması yaparak, bu programı değerlendirmelerini istemiştir. Araştırma

sonucunda, adaylık eğitimi programının amaçlarının gereksinimleri karşılamada yeterli ve konu alanının özelliklerine uygun olduğu, içeriğinin de amaçlara ulaştırıcı nitelikte olduğu; ancak, aday öğretmenlerin gereksinmelerini yeterince karşılamadığı, yeni ve ilginç bilgilerden oluşmadığı ortaya çıkmıştır. Bunun yanı sıra, konulara uygun öğretim yöntem ve tekniklerinin, ders araç ve gereçlerinin doyurucu düzeyde kullanılmadığı anlaşılmıştır. Bu araştırmada adaylık eğitimi programının öğretmenlerin gereksinimlerini yeterince karşılamadığı ve öğretim elemanlarının konuları işlerken yetersiz kaldıkları ile ilgili bulgular, Özönay'ın araştırmasıyla benzerlik gösterirken; bilinen konuların tekrarı ve gerekli olmayan konuların anlatımıyla ilgili bulgular ise, örnek araştırmanın bulgularından farklılık göstermektedir.

#### 4.1.2. Öğretim

*Öğretmenlerin öğrencilerinin özellikleriyle ilgili görüşleri benzerlikler göstermektedir.* Öğretmenlerin bir bölümü (dört kişi), sınıflarında farklı özür gruplarından öğrencilerin olduğunu söylerken; yarıya yakını, sınıflarındaki öğrencilerin performans düzeylerinin de birbirinden oldukça farklı olduğunu ifade etmişlerdir. Birkaç öğretmen (üç kişi) ise, sınıflarındaki öğrencilerin özelliklerinin farklılıklarından dolayı, ilk günlerde zorlandıklarını ve ne yapacaklarını şaşırduklarını söylemiştir.

Öğrencilerin performans düzeylerinin birbirinden oldukça farklı olmasının davranış yönetimi, müfredat oluşturma ve etkili öğretim düzenleme gibi konularda özellikle yeni öğretmenler için zorlaştırıcı bir etmen olduğu düşünülmektedir.

*Öğretmenler öğrencilerine öğretecekleri konuları farklı yollar izleyerek seçmektedirler.* Öğretmenlerin yarısı, programlara ünite bazında uymak zorunda oldukları için, öğretecekleri konuları MEB tarafından okul türünün özelliğine göre hazırlanan programlardan seçtiklerini; ancak, konuların içeriğini öğrencilerinin performans düzeylerine ve gereksinimlerine göre değiştirdiklerini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin yarıya yakını, konuları seçerken; öğrencileri gözlediğini ve kaba değerlendirme formu doldurduğunu söylerken; bir bölümü (dörder kişi), konuları seçerken; ailelerle görüşüğünü, sınıfdaş öğretmenlerle birlikte seçtiğini belirtmiştir. Birkaç öğretmen (ikişer kişi ve bir kişi) ise, konuları seçerken; önceki planları inceleme,

öğrencilerle önceden çalışan kişilerden bilgi alma, öğrenci dosyalarını inceleme ve davranışı yaptırarak seçme gibi farklı stratejiler izlediklerini belirtmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü (dört kişi), programlarda yer alan bazı konuların çalıştıkları öğrenci grubu için çok uygun olmadığını ve gereksiz olduğunu söylemiştir.

Öğretmenler MEB programına üniteler bazında uymak zorunda olduklarını ifade etmişlerdir. Oysa, MEB tarafından okul türünün özelliğine göre hazırlanan bu programlar, çerçeve program özelliğindedir. Programlarda yer alan amaç ve davranışlarda sınıf ve yaş gruplamasına gidilmemiştir. Bu nedenle, öğretmen; çevresel etmenleri, öğrencilerinin özelliklerini ve gereksinimlerini göz önünde bulundurarak, programa yeni konu, amaç ve davranışlar ekleyebilir (MEB, 2001). Ancak, öğretmenlerin anlattıklarından programların bu özelliğinden haberdar olmadıkları anlaşılmıştır. Oysa, programın bu özelliği, program kitaplarının başında “programın uygulanması ile ilgili açıklamalar” bölümünde ayrıntılı şekilde açıklanmaktadır. Öğretmenlerin çalıştıkları okulların programlarıyla ilgili bu özelliği bilmiyor olmaları oldukça düşündürücüdür.

***Öğretmenler öğrencilerinin performans düzeyini belirlerken farklı stratejiler izlemektedirler.*** Öğretmenlerin yarıya yakını, öğretim süreci içinde farklı zamanlarda farklı stratejiler izleyerek öğrencilerinin performans düzeylerini belirlediklerini ve buna göre bir sonraki aşamada ne yapacaklarına karar verdiklerini ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin birkaçı (üç kişi), performans alımı için tenefüs aralarını ve branş öğretmenlerinin derslerini kullanırken; birkaçı (üç kişi) ise, sınıfta toplu olarak performans belirlediğini söylemiştir. Öğretmenlerin bir bölümü (beş kişi) ise, materyal eksikliği, okulun fiziksel olanaklarının yetersizliği, sınıfa tek başına girme gibi çeşitli nedenlerle öğrencilerinin performans düzeyini belirlemeden doğrudan öğretime geçtiklerini söylemişlerdir.

Performans alımıyla ilgili sorunların yalnızca birkaç öğretmen tarafından dile getirilmesi, yeni öğretmenlerin işe yeni başlamayla ilgili güçlüklerin üstesinden gelememeleriyle ilgili olabilir. Ayrıca, yukarıda sıralanan sorunlardan bazıları, öğretmenlerin belli düzenlemeler yapmaya çalışmak yerine, eksikleri bahane göstererek işin kolayına kaçıyor olabileceklerini akla getirmektedir. Oysa ki, kapsamlı

değerlendirme bulgularına dayanmayan özel eğitim uygulamalarının başarılı olması olanaksızdır.

***Öğretmenler öğrencileri için amaç belirlerken farklı yollar izlemektedirler.***

Öğretmenlerin yarıya yakını, her bir öğrencisinin performans düzeyine göre amaç belirlediğini söylerken; bir bölümü (dört kişi), grubun geneline göre amaç belirlediğini söylemiştir. Öğretmenler, gruba göre amaç belirlemelerini, yıllık planda amaçların en başta belirlenmesi, sınıfların karma olması nedeniyle genelde düşük performans düzeyine göre amaç belirlemenin tercih edilmesi gibi nedenlerle açıklamışlardır. Birkaç öğretmen (üç kişi), üniversitede öğrendiği amaç yazımının MEB'daki sisteme uymadığı için sorun yaşadığını belirtmiştir.

Amaç belirleme ve belirlenen amaçlara göre öğretimi düzenleme, öğretim programlarının temelini oluşturmaktadır. Az sayıda bile olsa, yeni öğretmenlerin amaç belirleme ve üniversitede öğrendikleri amaç yazma sistemini MEB sistemine uyarlamakta zorlanmalarının, öğretmenler için sıkıntı verici ve onların verimini düşürücü bir etmen olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, özel eğitim öğretmenlerinin üniversite eğitiminde öğrendikleri amaç belirleme ve yazma sisteminin MEB'ninkinden farklı olması da öğretmenlerin zorluk yaşamasının nedenlerinden biri olabilir.

***Öğretmenler planlarını hazırlarken zorluklar yaşadıklarını dile getirmişlerdir.***

Öğretmenlerin yarısı, MEB sistemine uygun olarak plan hazırlamakta zorlandıklarını söylemişlerdir. Özellikle, özel eğitim sınıfları birleştirilmiş sınıf niteliği taşıdığı için, bu sınıfta çalışan bir öğretmen, planlarını hazırlamakta çok daha fazla zorlandığını ve yaptığı planların göstermelik olduğunu düşündüğünü ifade etmiştir. İki öğretmen, özel eğitimde plan sisteminin özürülü öğrencilere göre değiştirilmesiyle ilgili öneri getirmiştir.

Özel eğitim öğretmenleri, üniversite eğitimlerinde öğrencilerin performans düzeylerini belirledikten sonra amaç belirlemeyi öğrenmektedirler. Oysa, MEB sisteminde planlar, öğrenciler okula gelmeden, varolan programlara göre hazırlanmaktadır. İki sistem arasındaki bu farklılığın öğretmenlerin plan hazırlamakta zorlanmasına neden olduğu düşünülmektedir. Özel eğitim sınıfları, birleştirilmiş sınıf niteliği taşımaktadır ve planları diğer okul türlerinden bazı farklılıklar göstermektedir.

Özel eğitim öğretmenlerine, üniversite eğitimleri sırasında bu sınıflara uygun plan hazırlama sürecinin anlatılmamış olması, öğretmenlerin bu tür sınıflarda çalışırken zorluk yaşamalarının önemli nedenlerinden biri olabilir.

***Öğretmenler sınıflarında kullandıkları araç-gereçleri hazırlama ve sağlamayla ilgili olarak farklı yollar izlemektedirler.*** Öğretmenlerin yarısı, okullarda araç-gereç eksikliğinin çok fazla olduğundan söz ederken; araç-gereç hazırlama ve sağlama konusunda farklı yollar izlediklerini de ifade etmişlerdir. Bu öğretmenlerin bir kısmı, araç-gereçlerini kendisi hazırlamayı tercih ederken; birkaçı (üçer, ikişer ve birer kişi) ise, ailelere ya da okula satın aldırma, başkalarına hazırlatma, öğrenciliklerinde hazırladıkları araç-gereçleri kullanma, diğer öğretmenlerden sağlama, okullarda olan araç-gereçleri kullanma gibi yollar izlediklerini söylemiştir. Öğretmenlerin yarıya yakını ise, araç hazırlamadan konuşarak ya da canlandırma yoluyla derslerini işlediklerini belirtmişlerdir.

Okulların donanımındaki eksiklerin öğretmenlerin araç-gereç konusunda sıkıntı yaşamasına yol açtığı görülmektedir. Ancak, öğretmenlerin söylediklerinden yola çıkarak, bu konudaki eksikleri gidermek için çabalarının da yetersiz olduğu düşünülmektedir.

***Öğretmenler farklı öğretim yöntemlerine başvurduklarını ifade etmişlerdir.*** Öğretmenlerin yarısı, kavram öğretiminde açık anlatım yöntemini tercih ederken; birkaç öğretmen (ikişer ve birer kişi) farklı yollar izlediğini söylemiştir. Öğretmenlerin çoğu, beceri öğretiminde ipuçlarını kullanırken, bir öğretmen beceri öğretimini ailelere bıraktığını dile getirmiştir. Diğer öğretim yöntemlerinin içinde öğretmenlerin en fazla kullanmayı tercih ettikleri yöntemler ise, sırasıyla, soru-cevap, düz anlatım ve canlandırma yöntemidir.

Alanyazında ise, öğrencilerin daha fazla deneyim kazanmalarına fırsat sağlayan ve akademik becerileri işlevsel hale getirip günlük yaşamla birleştiren öğretim yöntemlerinin öncelikle tercih edilmesi önerilmektedir (Pedrotty-Rivera ve Deutsch-Smith, 1997). Soru-cevap ve düz anlatım yöntemleri, özellikle zihin özürlü öğrencilerle çalışırken en az tercih edilmesi gereken yöntemler olmalıyken; öğretmenler tarafından en çok tercih edilen yöntemler olarak ifade edilmesi oldukça düşündürücüdür.



**Öğretmenler ders işleme biçimlerinin, ders özelliklerine göre farklılaştığını belirtmişlerdir.** Öğretmenlerin çoğu, ünitenin özelliğine göre anlatım, oyunlaştırma, dramatizasyon, VCD izleme, deney yapma gibi farklı yöntemler izleyerek derslerini işlediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin yarıya yakını, Türkçe dersinde öğrencileriyle performansla göre okuma-yazma, okuduğunu anlama, güzel yazı, dilbilgisi çalışmaları gibi farklı türden çalışmalar yaptığını; ancak, bu çalışmalarını yürütürken zorlandığını ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin özellikle Türkçe derslerinin öğretiminde zorlanmaları, üniversitede bu ders için yeterince hazırlanmadıklarını ve uygulama yapma olanağı bulamadıklarını düşündürmektedir. Öğretmenlerin bir bölümü (dört kişi), matematik derslerinde gerçek nesnelere kullanarak ders işlemeyi tercih ettiğini ve ipuçlarını geri çekmeye yer verdiğini söylemiştir.

Az sayıda bile olsa, öğretmenlerin matematik derslerini işlerken, sadece gerçek nesnelere kullanmaları ve ipuçlarının geri çekilmesi sürecine yer vermeleri, onların alternatif öğretim yöntemleri ve stratejileri belirleme konusunda yardıma gereksinimleri olduğunu akla getirmektedir. Alanyazına göre, öğretim yöntemlerinin ve tekniklerinin çoğu, matematik öğretiminde de kullanılabilir. Çalışma sayfaları hazırlama; problemde ne sorulduğu basamakların neler olduğu, şimdi ne yaptığı, bundan sonra ne yapacağı gibi problem çözümü için anahtar sorular hazırlama ve çocuğun günlük yaşantısıyla ilişkilendirilmiş problemler hazırlama örnek olarak verilebilir (Pedrotty-Rivera ve Deutsch-Smith, 1997).

**Öğretmenler yaptıkları öğretimi değerlendirirken farklı yollar izlediklerini söylemişlerdir.** Çoğu öğretmen, yaptığı öğretimin etkili olup olmadığını soru sorarak değerlendirdiğini söylemiştir. Bu öğretmenlerin yarıya yakını, dersin sonunda soru sorarak öğrencilerini değerlendirdiğini söylerken; birkaç öğretmen (üç kişi), önceki konularla ilgili olarak geriye dönük sorular sorduğunu dile getirmiştir. Öğretmenlerin bir bölümü (beş kişi) ise, ünite sonlarında soru sorarak değerlendirme yaptığını belirtmiştir. Bir bölüm öğretmen (dört kişi) de, yazılı yoklama yaparak öğrencilerini değerlendirdiğini ifade etmiştir.

Öğretmenler farklı stratejiler izleseler de, öğretimi değerlendirmelerinin öğretim uygulamalarının başarısını arttıracaklarını akla getirmektedir.

Bu araştırmaya katılan öğretmenlerin yarıya yakınının ve çoğunun anlatımlarındaki dikkat çekici noktalar kısaca şöyle özetlenebilir: Öğretmenler; (a) öğrencilerinin özelliklerinin farklılıklarından dolayı, ilk günlerde zorlandıklarını ve ne yapacaklarını şaşırıldıklarını, (b) öğretecekleri konuları belirlerken zorlandıklarını, (c) planlarını hazırlamakta zorlandıklarını, (d) araç-gereç hazırlama ve temini konusunda sıkıntı yaşadıklarını ve (e) kavram ve beceri öğretiminde açık anlatım ve ipuçlarını geri çekmeyi kullanırken, diğer derslerde anlatım, soru-cevap, canlandırma gibi farklı yöntemler kullandıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin öğretimde zorlandıklarını söyledikleri konular, alanyazında ilk yılındaki özel eğitim öğretmenlerinin öğretim konusunda yaşadıkları sorunları ortaya koyan araştırma bulgularıyla (Kilgore ve Griffin, 1998; Kilgore ve diğ., 2003 ve Whitaker, 2003) benzerlikler göstermektedir.

#### 4.1.3. Davranış Yönetimi

*Öğretmenler sınıflarındaki davranış sorunlarının çözümüyle ilgili olarak farklı süreçler izlediklerini söylemişlerdir.* Öğretmenlerin çoğu, okulda öğrendikleri davranış değiştirme tekniklerinin bir çoğunu (örneğin, sönme, tepkinin bedeli, ayrımlı pekiştirme) kullanmaya çalıştıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin en yoğun olarak kullandıkları teknikler ise, sözel uyarı ve ceza olarak belirlenmiştir. Bir öğretmen ise, herhangi bir planlama yapmaksızın duruma göre ne yapacağına karar verdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin yarıya yakını, farklı birçok davranış değiştirme tekniğini kullanmalarına rağmen, bazı davranış sorunlarını çözemediklerini dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü (dörder kişi), zaman zaman, davranış sorunları karşısında ne yapacaklarını bilemediklerini ve kendilerini çaresiz hissettiklerini; ayrıca, kullandıkları davranış değiştirme tekniklerinin öğrencilerindeki davranış sorunlarını çözmede etkili olmadığını belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin uygun davranış değiştirme tekniklerini seçip sistematik şekilde uygulamakta zorlandıkları görünmektedir.

*Öğretmenlerin önuyaranların kullanılmasıyla ilgili olarak yaptıkları uygulamalar farklılıklar göstermektedir.* Öğretmenlerin yarıya yakını, sınıf kurallarının kazandırılmasında önuyaranları kullandığını söylerken; birkaç öğretmen (üç kişi), derse

hazırlıkta önuyaranların kullanımına yer verdiğini ifade etmiştir. Öğretmenlerin bir bölümünün (dört kişi) ise, konuşmalarındaki ifadelerden, önuyaranların anlamını bilmediği düşünülmüştür. Öğretmenlerin önuyaranları uygun şekilde belirleme ve kullanmayla ilgili zorlandıkları düşünülmektedir.

*Öğretmenlerin uygun davranışların kazandırılması ve artırılmasıyla ilgili olarak izledikleri yollar benzerlikler göstermektedir.* Öğretmenlerin yarıya yakını, uygun davranışları kazandırmak ve arttırmak için pekiştireçleri sıklıkla kullandıklarını söylemişlerdir. Öğretmenlerin yoğun olarak kullandıkları pekiştireç türleri ise, sırasıyla; etkinlik pekiştireçleri, yiyecek pekiştireçleri ve sosyal pekiştireçlerdir.

Oysa ki, yiyecekler birincil pekiştireçler arasında yer almaktadır ve alanyazına göre, uygulama ortamlarında öncelikle ikincil pekiştireçlerin kullanımına yer verilmelidir. Ancak, öğrenci için etkili bir ikincil pekiştireç bulunamadığında, bir birincil pekiştireç ikincil pekiştireçlerle eşlenerek sunulmalı ve zamanla birincil pekiştireç silikleştirilerek ortadan kaldırılmalıdır (Alberto ve Troutman, 1995; Tekin ve Kırcaali-İftar, 2001; Wolery, Bailey ve Sugai, 1988). Öyleyse, yiyecek pekiştireçlerinin en son çare olarak başvurulması gereken pekiştireçler olması gerekirken, öğretmenler tarafından ikinci sırada gösterilmesi düşündürücüdür.

*Öğretmenlerin davranışa süreklilik kazandırmayla ilgili görüşleri farklılıklar göstermektedir.* Öğretmenlerin yarısının anlattıklarından, davranış değişikliklerinin kalıcılığı için ne yapacaklarını bilmedikleri anlaşılmıştır. Öğretmenlerin diğer yarısı ise, davranışların kalıcılığını sağlamak için, şu an yaptıkları uygulamaları yeterli bulduğunu söylemiştir. Öğretmenlerin yarıya yakını, davranışa süreklilik kazandıramadıklarını ve bu konuda sorun yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Öğretmenlerin davranışa süreklilik kazandırma konusunda bilgi eksiklerinin olduğu düşünülmektedir.

Öğretmenler, öğrendikleri davranış değiştirme tekniklerini kullanmaya çalıştıklarını söylerken, bazı davranış sorunlarını çözmekte zorlandıklarını ve kendilerini çaresiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Kilgore ve arkadaşlarının (1998; 2003) yaptığı çalışmalara katılan öğretmenler, sınıfta davranış yönetimi ve problem davranışlarla başa çıkmada sorun yaşadıklarını söylerken, Whitaker'ın (2003)

araştırmasına katılan öğretmenler, sınıfta davranış yönetimi konusunda daha az yardıma gereksinim duyduklarını ifade etmişlerdir. Whitaker'ın araştırmasıyla diğer iki araştırmanın bulguları birbiriyle uyuşmamaktadır. Bu çalışmada öğretmenlerin yarıya yakınının bazı davranış sorunlarını çözememesi, az sayıda öğretmenin de zaman zaman davranış sorunları karşısında kendilerini çaresiz hissetmeleri, Kilgore ve arkadaşlarının yaptığı çalışmalardaki bulgularla tutarlılık göstermektedir.

#### 4.1.4. Aileler

*Öğretmenler öğrencilerinin ailelerinin birbirinden farklı özelliklerde olduğunu belirtmişlerdir.* Öğretmenlerin yarısı, ailelerin beklenti düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bir bölümü (beş kişi), ailelerin ilgisizliğinden yakınırken; sadece iki öğretmen, öğrencilerinin ailelerinin ilgili ve anlayışlı olduğunu belirtmiştir. Özellikle İstanbul'da çalışan öğretmenlerin bir bölümü (dört kişi), çalıştıkları okullar İstanbul'un dışındaki varoş bölgelerinde olduğu için, öğrencilerinin ailelerinin ekonomik durumunun bozuk olduğunu söylemiştir.

*Öğretmenler velileriyle iletişim/işbirliğinde farklı yollar izlediklerini söylemişlerdir.* Öğretmenlerin çoğu, ayda bir ya da 15 günde bir velilerle toplantı yaptığını söylerken; yarıya yakını, velileriyle fırsat buldukça görüştüğünü ifade etmişlerdir. Beş öğretmen velilerin toplantılara gelmediğini söylerken; dört öğretmen, bu konuda sorun yaşamadığını belirtmiştir. Öğretmenlerin beşi telefonla konuşarak, dördü de notlar göndererek velileriyle iletişim sağladığını dile getirmiştir. Öğretmenlerin yarısı, en yoğun olarak davranış sorunlarıyla ilgili olarak velilere bilgi verdiklerini belirtirken; bir bölüm öğretmen (beş kişi) ise, davranış sorunlarıyla ilgili olarak velilerden bilgi aldıklarını söylemiştir. Öğretmenlerin bir bölümü (dörder kişi), velilerle iletişimde zorlandığını ve ev ödevlerinin yaptırılmasında sorun yaşadığını belirtmiştir.

Genel olarak, öğretmenlerin ailelerle etkili iletişim kurma ve ailelerden yararlanma konularında sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Whitaker'ın (2003) araştırmasına katılan öğretmenler ise, bu araştırma bulgularının aksine, ailelerle

etkileşim konusunda kendilerine sağlanandan daha az yardıma gereksinim duyduklarını söylemiştir.

#### 4.1.5. Öğretmen Yetiştirme/Üniversite Eğitimi

*Öğretmenler üniversitede almış oldukları eğitimle MEB sistemini karşılaştırarak görüş ve öneriler bildirmişlerdir. Bu görüş ve öneriler benzerlikler göstermektedir.* Öğretmenlerin yarıya yakını, üniversitede öğrendikleri bilgilerle MEB sisteminin farklı olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler bu farklılıkları; plan hazırlama sistemi, ölçme-değerlendirme ve öğretim gibi konular olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca, üniversitede öğrendikleri bilgileri MEB sistemine aktarmakta zorlandıklarını ve MEB sisteminin bazı gerekliliklerini de yoklama defteri tutma gibi üniversitede öğrenmediklerini dile getirmişlerdir.

Öğretmenlerin üniversite eğitimiyle ilgili olarak bazı önerileri de olmuştur. Birkaç öğretmen (üç kişi), üniversitede öğretmen adaylarına yaptırılan staj uygulamasına ağırlık verilmesini ve uygulamanın dördüncü sınıftan daha önce başlamasını önerirken; yine birkaç öğretmen (iki kişi), öğretmen adaylarının meslek yaşamı içinde karşılaşılabilecekleri olası tüm sınıf ve okul düzenlemelerine göre yetiştirilmesini önermiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgular, öğretmen yetiştirme programlarına bazı konuların eklenmesinde yarar olduğunu; bazı konuların ise, programlarda yer almasına rağmen, amacına tam olarak ulaşmadığını ve tekrar ele alınması gerektiğini göstermiştir. Araştırma bulgularından hareketle; kendine güven, empati kurma, zorluklarla başa çıkma, güçlü kalma gibi becerilerin kazandırıldığı derslerin; etkili iletişim kurma ve başkalarıyla işbirliği içinde çalışma becerilerinin kazandırılmasına yönelik konuların; MEB'nin yapısı ve işleyişiyle ilgili bilgilerin ve öğrenilenleri MEB işleyişine uyarlama ile ilgili becerilerin kazandırılmasına yönelik konuların öğretmen yetiştirme programlarına eklenmesinde yarar olduğu düşünülmektedir. Ayrıca, araştırma bulguları çerçevesinde, farklı öğrenci özellikleri ve performans düzeyleri ile farklı okul türleri için program oluşturma ve plan hazırlama; uygun öğretim yöntemi seçme, ders işleme ve değerlendirme yapma; uygun davranış değiştirme tekniklerini seçme, sistematik şekilde uygulama, gerektiğinde uygulamada değişiklikler/uyarlamalar yapma

ve uygulanan programı değerlendirme gibi konuların öğretmen yetiştirme programlarında olmasına rağmen, amacına tam olarak ulaşmadığı ve hizmet-içi eğitim, işe uyum gibi programlarda tekrar ele alınmasında yarar olduğu görünmektedir.

## 4.2. Öneriler

### 4.2.1. İşe Uyum Desteğiyle İlgili Öneriler

Görüşmelerden elde edilen bulgular ve yapılan alanyazın incelemesinden sonra zihin özürülülerin öğretmenlerini ilk yıllarında desteklemek için öneriler geliştirilmiştir. Bu öneriler aşağıda yer almaktadır.

**4.2.1.1. İşe Uyum Programlarının İçeriği:** Araştırmanın verilerinden elde edilen bulgular ve alanyazın (Evertson ve Smithey, 2000; Gordon ve Maxey, 2000; Kerry ve Mayes, 1995; Rosenberg ve diğ., 1997; Whitaker, 2000b) incelemesi sonucu, ilk yılını çalışan zihin özürülülerin öğretmenlerini desteklemek için geliştirilecek olan işe uyum programlarının içeriğinde aşağıda yer alan konuların olması sorunların çözümü için yarar sağlayacaktır.

**1. Yeni çevreye uyum.** İlk yıl öğretmenlerini desteklemek için geliştirilecek işe uyum programlarına yeni çevreye uyumla ilgili öğelerin eklenmesinde yarar görünmektedir. Örneğin, yeni öğretmenlerin barınma sorunlarının çözümü için, okul aile birlikleri ya da okul koruma derneklerinin yönetimlerinden yardım alınabilir.

**2. MEB'daki işleyişle ilgili bilgiler.** Öğretmenlerin ilk atamalarının okul dönemi başlamadan yapılmasında ve adaylık eğitimi programlarının işe uyum programlarına dönüştürülmesinde yarar olduğu düşünülmektedir. Geliştirilecek işe uyum programlarının adaylık eğitimi kurslarıyla ilgili yaşanan sorunların bir kısmını çözmesi umulmaktadır. Ayrıca, programın seminerler döneminde başlamasının, öğretmenlerin okulun ilk gününe rahat başlamasını sağlayacağı ve öğretmenlere MEB'daki işleyişle ilgili bilgilerin önceden verilmesiyle öğretmenlerin işleyişi bilmemekten kaynaklanan hatalar yapmasının engellenebileceği düşünülmektedir.

**3. Okulun işleyişi ve kurallarıyla ilgili bilgiler.** Geliştirilecek işe uyum programlarının bir parçası olarak, okul yönetimlerinin öğretmenler göreve başladığında,

okulun işleyişi ve kurallarıyla ilgili bilgi notu hazırlamaları ve bunu öğretmenlere dağıtmaları, bu konuda yaşanan sorunları azaltabilir.

**4. Ailelerle işbirliği içinde çalışma.** Öğretmen adaylarına üniversite eğitimleri sırasında etkili iletişim kurma ve işbirliği içinde çalışmayla ilgili derslerin verilmesinin, öğretmenlerin ailelerin yanı sıra meslektaşları ve yöneticilerle de etkili iletişim kurmasına ve işbirliği içinde çalışmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır. Ayrıca, geliştirilecek işe uyum programlarında da etkili iletişim kurma ile ilgili etkinliklere yer verilmesinin yararlı olacağı akla gelmektedir.

**5. Okuldaki diğer öğretmenlerle ve yöneticilerle işbirliği içinde çalışma.** Okul yönetimlerinin ve il milli eğitim müdürlüklerinin illerine atanan yeni öğretmenlerle sosyal içerikli toplantılar yapması, öğretmenlerin tanışması ve kaynaşması için bir fırsat olabilir. Ayrıca, geliştirilecek olan işe uyum programlarında, başlangıçta yoğun olmak üzere, belli zamanlarda sosyal içerikli toplantılara yer verilmesi, farklı alanlardaki öğretmenlerin işbirliği yapması için bir olanak sağlayabilir.

**6. Davranış değiştirme ve sınıf yönetimi.** Geliştirilecek işe uyum programlarına, uygun davranış değiştirme tekniklerinin seçimi ve sistematik şekilde kullanımı (örneğin, önuyaranların kullanımı, pekiştiricilerin kullanımı vb.) ile ilgili uygulamalı öğelerin eklenmesiyle lisans eğitiminde edinilen bilgilerin yaşama geçirilmesi kolaylaştırılabilir.

**7. Öğretimi planlama ve yürütme.** Öğretmenlerin amaçlarını belirlemeden önce programda varolan ünitelerin içeriklerini ve analizlerini hazırlamaları, onların daha kolay ve işlevsel amaçlar belirlemelerini kolaylaştırabilir. Ayrıca, geliştirilecek işe uyum programlarına, üniversitede öğrenilen amaç belirleme sistemini MEB sistemine uyarlama ile ilgili öğelerin yerleştirilmesi, yeni öğretmenlerin bu zorlukları aşmasına yardımcı olacaktır. Geliştirilecek işe uyum programlarında, farklı öğrenci özelliklerini ve performanslarını dikkate alarak program oluşturma ve plan hazırlama, uygun öğretim yöntemi belirleme, dersi işleme ve değerlendirme yapma süreciyle ilgili konuların tekrar ele alınması ve alternatif stratejiler sunulması, yaşanan sorunların azalmasını sağlayabilecektir.

İşe yeni başlayan öğretmenleri desteklemek amacıyla geliştirilecek olan işe uyum programlarının amacı, öğretmen yetiştirme programlarına bir alternatif olmak değil, öğretmen yetiştirme programlarında yer almayan ya da programlarda olmasına rağmen tekrar ele alınmasında yarar olan konularda yeni öğretmenlerin sorunlarını

çözmek; meslek yaşamlarına olumlu bir başlangıç yapmalarına yardımcı olmaktadır. İşe uyum programları düzenlenirken, bu konunun akılda tutulması son derece önemlidir.

İşe uyum programlarının içeriğinde yer alacak konuların önemli bir kısmı, öğretmen yetiştirme programlarında da yer almaktadır. Ancak, bu konuların sadece lisans programlarında yer alması yeterli değildir ve bu konuların önemli bir kısmının işe uyum programlarında tekrar ele alınması yararlı olacaktır. Alanyazın incelemesi, işe uyum programlarına katılan öğretmenlerin sınıflarında daha etkili öğretim düzenlediklerini, sınıflarını daha iyi yönettiklerini, öğrencileriyle daha olumlu etkileşimde bulduklarını ve dolayısıyla da işten ayrılma olasılıklarının daha düşük olduğunu ve meslek yaşamlarının ilk yılını ve izleyen yıllarını daha verimli geçirdiklerini göstermiştir (Billingsley ve diğ., 2004; Dever ve diğ., 2000; Evertson ve Smithey, 2000; Kyle ve diğ., 1999; Littleton ve diğ., 1992; Whitaker, 2000b; Wildman ve diğ., 1992).

Sonuç olarak, öğretmenler meslek yaşamlarının ilk yılında yeni bir çevrede yaşamaya alışmakta; okul yönetimleri, okuldaki diğer öğretmenler ve ailelerle iletişim kurmakta ve işbirliği içinde çalışmakta; davranış ve sınıf yönetimi, öğretimi planlama ve yürütme gibi konularda çeşitli zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Bu bulgular, alanyazında ilk yılını çalışan özel eğitim öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlarla paralellik göstermektedir. Araştırma bulgularından hareketle, özel gereksinimli öğrencilere hizmet sunan öğretmenlerin hizmet öncesinde nitelikli şekilde yetiştirilmesi, öğretmenlerin hizmet-içinde de mesleksel gelişimlerinin sürdürülebilmesi ve niteliklerinin artırılabilmesi için üniversiteler ile MEB'nin ortak projeler üretmesinde yarar olduğu düşünülmektedir.

**4.2.1.2. İşe Uyum Programlarının Sunuluş Biçimi:** İlk yıllarını çalışan zihin özürlüler öğretmenlerini desteklemek için geliştirilecek olan işe uyum programları; zaman, maliyet, personel desteği gibi etmenler göz önünde bulundurularak, öğretmenlere farklı yollarla sunulabilir.

**1. Kılavuzluk programları.** Alanyazın incelemesi, kılavuzluk programlarının hem işe yeni başlayan, hem de onlara kılavuzluk yapan öğretmenler için yararlı olduğunu göstermektedir (Dever, Johnson ve Hobbs; 2000; Evertson ve Smithey, 2000;



Kyle ve diğ., 1999; Littleton ve diğ., 1992; Whitaker, 2000b; Wildman ve diğ., 1992). Araştırma bulguları, kılavuzluk programına katılan işe yeni başlayan öğretmenlerin daha etkili şekilde öğretim düzenlediğini; sınıf rutinini daha iyi oluşturduğunu ve öğrencileriyle daha olumlu şekilde etkileşimde bulunduğunu; kılavuzluk uygulamasını yürüten kılavuzların ise, işe yeni başlayan öğretmenlere öğretimin her alanında öğretmen, lider, model ve rehber olduğunu göstermiştir. Ayrıca, kılavuzluk uygulamalarının öğretimin geliştirilmesinde etkili olduğunu ve etkili kılavuzlardan kılavuzluk hizmeti alan işe yeni başlayan öğretmenlerin çoğunun alandan ayrılmadıklarını göstermiştir.

Ülkemizde özellikle zihin özürliülerin öğretmenliği alanında ciddi bir öğretmen açığı söz konusudur. Bu açık kapanmadan ve bu iş için gerekli ekipler kurulmadan yüz yüze kılavuzluk hizmeti sağlanması zor görünmektedir. Ancak, özel eğitim öğretmenlerinin sayıca fazla olduğu ve özel eğitim bölümlerinin olduğu illerde (örneğin, Eskişehir ve Ankara) pilot çalışmalar başlatılarak yüz yüze kılavuzluk programlarının işlerlik kazanması sağlanabilir.

**2. İnternet üzerinden kılavuzluk hizmetleri.** Alanyazın incelemesi işe uyum ve kılavuzluk programlarının işe yeni başlayan öğretmenler için yararlı olduğunu göstermektedir; ancak, kılavuzların sayısı, seçimi, yetiştirilmesi, katılımcıların çalışma koşulları, bu programlar için mali destek sağlama gibi konular programların etkili şekilde yürütülmesini etkilemektedir. Özellikle işe yeni başlayan her öğretmene bir kılavuz atanamaması, programları düzenleyenleri yeni alternatifler aramaya itmiştir. Bu alternatiflerden biri de, İnternet üzerinden kılavuzluk hizmeti sağlanmasıdır. İnternet üzerinden kılavuzluk hizmeti, yüz yüze kılavuzluğun mümkün olmadığı durumlarda, kılavuzluk ilişkilerini desteklemek için bilgisayarla konferans sisteminin ya da e-posta sisteminin kullanılmasıdır (O'Neill, Wagner ve Gomez, 1996). Hobbs, Day ve Russo (2002) yaptıkları çalışmada, dördü son sınıf uygulama öğrencisi ve ikisi de ilk yılını çalışan özel eğitim öğretmeni olmak üzere toplam altı öğretmene, özel eğitim öğretmeni yetiştirmede deneyimli, doktora düzeyindeki iki kılavuz aracılığıyla İnternet üzerinden kılavuzluk hizmeti sağlamışlardır. Araştırma bulguları, sunulan kılavuzluk hizmetinin güvenilir bilgi sağladığını, etkili ve verimli bir işbirliği ortamı oluşturduğunu ve gruptaki öğretmenler tarafından yüksek oranda kullanıldığını göstermiştir.

**3. Açık Öğretim Fakültesi'nin uzaktan eğitim olanakları.** Uzaktan eğitim teknolojisi, özel eğitim ve genel eğitim alanına öğretmen yetiştirmede özellikle son 10 yıldır kullanılmaktadır ve giderek gelişmektedir (Ludlow, 1995). Uzaktan eğitim teknolojisi, günümüzde küçük gruplara, kırsal bölgelere ve özel gereksinimli öğrencilere eğitim fırsatlarının yaygınlaştırılmasında anahtar olarak görülmektedir (Simpson, Whelan ve Zabel, 1993).

Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Uzaktan Eğitim Programları, zihin engelliler öğretmenlerine ilk yıllarında karşılaştıkları sorunların çözümünde yardımcı olmak ve verilen bilgiler ve önerilen kaynaklarla onların niteliklerini arttırmak amacıyla kullanılabilir. Hazırlanacak TV programları, hem öğretmenlere bilgi verici nitelikte, hem de belli aralıklarla onlardan e-posta ya da faks aracılığıyla gelecek soruları yanıtlama şeklinde düzenlenebilir. Hemen bütün okullarda televizyon olduğu düşünülürse, öğretmenlerin gereksinim duyduklarında hem okullarından, hem de evlerinden bu hizmete ulaşmaları, onlar için ek bir maliyet gerektirmeden gerçekleştirilebilir.

**4. El kitabı.** ABD'deki Özürlü Çocuklar Konseyi (CEC) tarafından ilk yıllarındaki özel eğitim öğretmenlerine okul başlamadan önce ve okulun ilk haftalarında; sınıf yönetimi; öğretim ve günlük rutinleri planlama; yöneticilerle, ailelerle, genel eğitim öğretmenleriyle ve yardımcı personelle iletişim/işbirliği içinde çalışma becerileri gibi çeşitli alanlarda rehberlik yapması için bir kitap hazırlanmıştır (Cohen, Gale ve Meyer, 1994). Bu kitabın bir benzeri, üniversite-MEB işbirliğiyle Türk eğitim sistemine uyarlanarak hazırlanabilir. Hazırlanan kitaplar, öğretmenler göreve başlar başlamaz il milli eğitim müdürlükleri tarafından öğretmenlere dağıtılabilir.

#### **4.2.2. Öğretmen Yetiştirme Programlarıyla İlgili Öneriler**

İşe yeni başlayan zihin engelliler öğretmenlerinin sorunları göz önünde bulundurularak, öğretmen yetiştirme programlarındaki derslerin içeriklerinde değişiklikler ve uyarlamalar yapılabilir ve gereksinimlere göre programa yeni dersler eklenebilir. Örneğin:

1. Üniversitelerde okutulan davranış değiştirme ve sınıf yönetimi dersleri, daha fazla uygulama örnekleri verilerek ve eğer mümkünse, öğrencilerin uygulama ortamlarında gözlem yapmasına olanak sağlayacak şekilde yeniden düzenlenebilir.

2. Öğretimi planlama ve yürütmeye ilgili olarak öğretmen adaylarının farklı performans, yaş ve sınıf düzeylerindeki öğrencilere yönelik bilgi ve beceri edinmeleri sağlanabilir.

3. Aile eğitimi dersleri, kuramsal bilginin yanı sıra uygulamaya da yer vererek yürütülebilir.

4. Programa farklı alanlardan meslek uzmanlarıyla ve ailelerle işbirliği içinde çalışma becerilerinin (örneğin, aktif dinleme, açıklayıcı yanıtlar almayı sağlayan türden sorular sorma, sorunun çözümüne yönelik öneriler geliştirme, çözüm önerilerini uygulama, sonuçları değerlendirme vb.) kazandırıldığı dersler eklenebilir.

5. Varolan derslerin içeriklerine MEB sistemiyle ilgili gerekli bilgilerin verildiği konular eklenebilir.

#### **4.2.3. Eğitim Ortamlarına İlişkin Öneriler**

1. MEB bünyesinde özel eğitim öğretmenlerinin niteliğini arttırmak amacıyla, üniversitelerle işbirliği yapılarak birbirine önkoşul olacak nitelikte hizmet-içi eğitim kursları düzenlenebilir. Sistemde çalışan tüm özel eğitim öğretmenlerinin bu kurslara katılımı sağlanabilir.

2. Özel eğitimle ilgili yasa maddelerinin MEB sistemi içinde uygulamaya geçirilebilmesi için düzenlemeler yapılmalıdır. Özellikle her öğrencinin gereksinimine uygun olarak oluşturulması gereken bireyselleştirilmiş eğitim planlarının (BEP) hazırlanabilmesi ve uygulanabilmesi için okullara ve öğretmenlere esneklik sağlayacak düzenlemelere gidilmelidir.

3. Zihin özürlüler öğretmenliği alanında ciddi bir öğretmen açığı bulunmaktadır. Dolayısıyla, okullarda ilk yıl öğretmenlerine kılavuzluk yapabilecek deneyimli özel eğitim öğretmeni sayısı oldukça azdır. Bu nedenle, okullara bilgisayar ve İnternet bağlantısı kurularak, öğretmenlerin gereksinim duydukları alanlarda üniversitelerdeki deneyimli özel eğitim uzmanlarından yardım almaları sağlanabilir.

4. Göreve yeni başlayan öğretmenlerin katılmalarının zorunlu olduğu adaylık eğitimi programının içeriği değiştirilebilir. Bu program alanlara göre farklılaştırılabilir; örneğin, fen bilimleri ve sosyal bilimler alanlarında özel eğitim, ilköğretim, lise öğretmenleri için ayrı ayrı düzenlenebilir.

### 4.3. Sınırlılıklar

Araştırmanın verileri, nitel araştırmalarda veri toplama tekniklerinden biri olan yarı-yapılandırılmış görüşmelerle toplanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmelerin kullanılması, öğretmenlerin ilk yıllarında yaşadıkları mesleki sorunlarla ilgili görüş ve önerilerini ayrıntılı şekilde anlatmalarına olanak sağlamıştır. Bu durum, araştırmacının verilerden ve alanyazından yola çıkarak, ilk yıl öğretmenlerini desteklemek için işe uyum programlarıyla ilgili öneriler geliştirmesini olanaklı kılmıştır. Ancak, bu çalışma değerlendirilirken, aşağıda yer alan sınırlılıkların dikkate alınması gerekmektedir:

1. Nitel araştırmalarda verilerin görüşme, katılımcı gözlem, yazılı belge gibi birden fazla veri toplama yöntemiyle toplanması, verilerin doğrulanması ve çeşitlenmesi açısından önemli sayılmaktadır. Bu nedenle, bu araştırmanın verilerinin yalnızca yarı-yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanması, araştırmanın bir sınırlılığı olabilir.

2. Görüşmelerden bazıları sırasında, görüşme tekniğinin gereklerinden olan sessiz ortam ve rahatsız edilmeme şartları gerçekleşmemiştir.

### 4.4. İleri Araştırmalara Yönelik Öneriler

1. Bu araştırmada, ilk yılını çalışan zihin özürlülerin öğretmenlerinin sorunları belirlenmiştir. Araştırma, farklı özür gruplarıyla çalışan öğretmenlerle gerçekleştirilerek, elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılabilir.

2. Bu araştırmada, ilk yılını çalışan 17 zihin özürlülerin öğretmeniyle çalışılmıştır. Araştırma bulgularının genellenebilirliğini arttırmak amacıyla, aynı araştırma, farklı eğitim ortamlarında, farklı katılımcılarla ve farklı araştırmacılar tarafından yinelenmelidir.

3. İlk yılını çalışan zihin özürlülerin öğretmenlerinin sorunlarını belirlemeye yönelik farklı araştırma yöntemleri kullanılarak bir araştırma yürütülebilir. Örneğin, öğretmenlerin sorunlarını belirlerken, görüşmelerin yanı sıra sınıf gözlemlerine de yer verilmesi ya da öğretmenlerin hazırladıkları belgelerin (planlar, öğrenci gelişim defterleri vb.) incelenmesi, verilerin doğrulanmasını ve çeşitlenmesini sağlayabilir.

4. Bu çalışmada bulguların yorumlanmasında farklı üniversitelerden mezun olma değişkeni göz önünde bulundurulmamıştır. Benzer araştırmalar, farklı üniversitelerden mezun olan öğretmenlerin özelliklerinin karşılaştırmasına hizmet edecek şekilde yapılabilir.

5. Benzer bir araştırma, özel eğitim sınıflarında çalışan ilk yıl öğretmenleriyle gerçekleştirilerek, elde edilen bulgular, bu araştırmanın bulgularıyla karşılaştırılabilir.

6. Bu araştırmanın bulgularından hareketle, ilk yılını çalışan zihin özürlülerin öğretmenleri için bir işe uyum ve kılavuzluk programı geliştirilerek, bu programın etkililiği değerlendirilebilir.

7. Araştırmaya katılan öğretmenlerin, ileriki yıllarda, bu araştırma kapsamındaki konularla ilgili görüşlerinin alınacağı bir izleme araştırması düzenlenebilir.

## EKLER

### Sayfa

EK-1	BRANŞLARA GÖRE ÖĞRETMENLERİN İLLERE DAĞILIMI .....	242
EK-2	ÖĞRETMENLERE GÖNDERİLEN MEKTUP .....	245
EK-3	KATILIMCI BİLGİ FORMU .....	247
EK 4	SÖZLEŞME .....	249
EK-5	İZİN YAZISI .....	251
EK-6	GÖRÜŞME SORULARI .....	255
EK-7	GÖRÜŞME TAKVİMİ .....	259
EK-8	DÖKÜM ÖRNEKLERİ .....	261

**EK-1**

**2002-2003 ÖĞRETİM YILINDA BRANŞLARA GÖRE ÖĞRETMENLERİN  
İLLERE DAĞILIMI**

<u>İLLER</u>	<u>İSİTME</u>	<u>GÖRME</u>	<u>ZİHİN</u>
ADANA	1	1	1
AMASYA	1		1
ANKARA			5
ANTALYA		2	
BİLECİK		1	
BİNGÖL			1
BOLU			1
BURSA		1	2
DENİZLİ	2		2
DİYARBAKIR			1
EDİRNE	1		1
ELAZIĞ	1		1
ERZİNCAN			1
ESKİŞEHİR			1
GAZİANTEP	1	1	
HATAY		1	1
ISPARTA			1
İÇEL			2
İSTANBUL		3	15
İZMİR			1
KASTAMONU	1		1
KAYSERİ		3	1
KOCAELİ			1
KONYA		1	1
KÜTAHYA	1		1
MALATYA			1
MANİSA			1
MARDİN		1	



MUĞLA		1
ORDU	2	1
RİZE		1
SAKARYA		1
SAMSUN	1	1
SİNOP		1
SİVAS	1	
TEKİRDAĞ		1
TOKAT	1	2
TRABZON		2
ŞANLIURFA		1
VAN	2	1
AKSARAY		1
KARAMAN	1	1
KIRIKKALE	1	
KARABÜK		1
DÜZCE		1
	18	15
		62

**EK-2**

Değerli Meslektaşım,

Öncelikle yeni görevinizden dolayı sizi kutluyor, başarılı bir öğretim yılı geçirmenizi diliyorum.

Sözlerime kendimi tanıtarak devam etmek istiyorum. İsmim Yasemin Ergenekon. Anadolu Üniversitesi Engelliler Araştırma Enstitüsü'nde araştırma görevlisi olarak çalışmaktayım. İlk yılı özel bir kurumda, sonraki üç yılı Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim-uygulama okulunda ve son dört yılı da akademisyenlikte olmak üzere özel eğitim alanında sekiz yıllık bir deneyime sahibim. Şu anda doktora tezimi yapmaktayım ve doktora tezimin konusu "İşe Yeni Başlayan Zihin Özürlüler Öğretmenlerinin Mesleksel Sorunlarının Belirlenmesi ve Bu Sorunları Gidermeye Yönelik Bir Destekleme Modelinin Geliştirilmesi." Araştırmada yer alacak katılımcılar ise, ilk yılını çalışan zihin özürlü çocukların öğretmenleri olacaktır. İlk yılınızdaki deneyimlerinize ilişkin olarak görüşmeler yoluyla sizlerin görüş ve önerilerinizi almayı planlamaktayım. Araştırmaya katılmak tamamen gönüllülük esasına dayanmaktadır. Görüşmeler benim tarafımdan gerçekleştirilecek ve 45 ile 60 dk. arasında sürecektir.

Bu mektubun ekinde pullu ve üzerinde adres yazılı olan bir zarf bulacaksınız. Eğer araştırmaya katılmayı düşünürseniz, pullu zarfın içinde yer alan formu doldurarak bana göndermenizi rica ediyorum. Yanıtınız olumlu yönde olursa, sizinle bir ön görüşme yapmak için randevu talep edeceğim. Bu ön görüşmede size araştırma hakkında daha ayrıntılı bilgiler vereceğim. Bu ön görüşme sonunda da araştırmaya katılma konusundaki görüşünüz hala olumlu yönde olmaya devam ederse, il Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izni çıkarmak için girişimde bulunacağım.

Yardımanız ve zaman ayırdığınız için şimdiden teşekkür eder, çalışmalarınızda başarılar dilerim.

Arş. Grv. Yasemin ERGENEKON  
Anadolu Üniversitesi  
Engelliler Araştırma Enstitüsü  
26470 ESKİŞEHİR  
Tel: 0 222 335 05 80/37 40-37 41  
e-posta: yergenek@anadolu.edu.tr

**EK-3**

## KATILIMCI BİLGİ FORMU

Ev Adresi: .....

.....

.....

.....

Ev Tel.: .....

İş Adresi: .....

.....

.....

.....

İş Tel.: .....

Cep Tel.: .....

E-posta: .....

**Lütfen aşağıdaki üç maddeden birini işaretleyiniz.**

1. Çalışmaya katılmak ( ) istiyorum.
2. Çalışmaya katılmak ( ) istemiyorum.
3. Çalışmaya katılma konusunda kararsızım, ek bilgi istiyorum. ( )\*

\*Bu seçeneği işaretleyenlere telefon açılıp, ek bilgi verilecektir.

- ❖ Bu formu doldurduktan sonra pullu ve üzerinde aşağıdaki adresin yazılı olduğu zarfa koyup postalayınız.

Arş. Grv. Yasemin Ergenekon

Anadolu Üniversitesi

Engelliler Araştırma Enstitüsü

26470 ESKİŞEHİR

- ❖ Formun doldurulmasına ilişkin olarak sormak istediğiniz herhangi bir şey olduğunda, aşağıda yazılı olan telefon numarasından ya da e-posta adresinden araştırmacıya ulaşabilirsiniz.

Tel: 0 222 335 05 80/37 40-37 41

E-posta: yergenek@anadolu.edu.tr

**EK-4**

## SÖZLEŞME

Değerli Öğretmenim,

Öncelikle görüşmeye zaman ayırdığınız için teşekkür ediyorum. Görüşme esnasında konuşma akışını not almadaki güçlükler nedeniyle, görüşmeyi kesintiye uğratmamak ve talep ettiğim zaman limitini aşmamak için teyp kaydı yapacağımı bildirmek istiyorum. Teyp kaydından dolayı rahatsızlık hissetmemeniz için de bir açıklama yapmayı uygun buldum.

Bu araştırmayı Milli Eğitim Müdürlüğü'nden almış olduğum resmi (.....) izinle yapıyorum. Devlet memuru olarak beyanat verme çekinceniz olduğunu biliyorum. Görüşme esnasında yapılan ses kayıtlarında belirttiğiniz fikir ve yorumlarınızın bilimsel veri olma dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağını belirtmek istiyorum.

Yapacağım ses kaydını veri analizinde görev alacak iki araştırmacı dışında kimsenin dinlemeyeceğini, bu kayıta söylediklerinizin grup verisine dönüştürülmek dışında hiçbir şekilde kullanılmayacağını, grup verisine dönüştürüldükten sonra ses kaydınızın silineceğini garanti ediyor ve bildirimlerinizden dolayı sizi herhangi bir şekilde rahatsız edecek durumda bırakmayacağıma söz veriyorum.

Araştırma sonuçlandıktan sonra eğer isterseniz araştırmada elde edilen sonuçlar size ulaştırılacaktır.

Bu açıklamalar doğrultusunda, sizin bu çalışmaya gönüllü olarak katıldığınızı ve araştırmacı olarak benim de verdiğim sözleri tutacağımı belirten bu sözleşmeyi karşılıklı olarak imzalayarak olası tedirginliği gidermenin uygun olacağına inanıyorum.

Görüşen:

Yasemin ERGENEKON

Görüşülen:

**EK-5**



05/02/2002

**T.C.**  
**ANADOLU ÜNİVERSİTESİ**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ MÜDÜRLÜĞÜ'NE**

Tez danışmanlığını yaptığım Enstitünüz Özel Eğitim Bölümü Zihin Engelliler Programı'na kayıtlı 08000022 no'lu Yasemin Ergenekon **“İşe Yeni Başlayan Zihin Özürlüler Öğretmenlerinin Mesleksel Sorunlarının Belirlenmesi ve Bu Sorunları Gidermeye Yönelik Bir Destekleme Modelinin Geliştirilmesi”** konulu doktora tez çalışmasını yapmaktadır.

Yasemin Ergenekon “İstanbul, Ankara, Bursa, Denizli, Kütahya ve Sakarya” illerinde, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı özel eğitim okullarında ve ilköğretim okulları bünyesindeki özel sınıflarda (bakınız, Ek-1), ilk yılını çalışan zihin özürlü çocukların öğretmenleri (bakınız, Ek-2) ile, ilk yıllarındaki deneyimlerine ilişkin olarak, 45 ile 60 dk arasında süren görüşmeler yapacaktır.

Her bir öğretmenle yapılacak görüşmede, işe yeni başlayan öğretmenlerin “davranış değiştirme ve sınıf yönetimine, öğretime, öğrencilerin aileleri ile iletişime ve işbirliğine, okuldaki diğer öğretmenlerle iletişime ve işbirliğine, okul yönetimiyle iletişime ve işbirliğine ve yeni bir çevre ya da şehirde bulunmaya” ilişkin görüş ve önerilerini belirlemek amaçlanmaktadır.

Yasemin Ergenekon'un araştırmasını yürütebilmek için gerekli izinlerin çıkarılması için gereğini olurlarınıza arz ederim.

Prof. Dr. Gönül KIRCAALİ-İFTAR

**EKLER**

Ek-1 Okulların İsim ve Adresleri

Ek-2 Okullarda Çalışan Öğretmenlerin İsimleri

**EK-1 OKULLARIN İSİM VE ADRESLERİ****İSTANBUL****OKUL ADI**

ERAM Fatih İlköğretim Okulu ve  
Mesleki Eğitim Merkezi

**ADRESİ ve TELEFONU**

Keçeci Karabaş Mah. Yazmacı Hüsrev Sok.  
No: 5 Karagümrük Fatih/İSTANBUL  
Tel: 0 212 523 04 94

Vali Rıdvan Yenişen İlköğretim  
Okulu (Bağımlı OÇEM)

M. Kemal Paşa Mah. İstiklal Cad.  
No: 158-160  
Parseller Avcılar/İSTANBUL  
Tel: 0 212 423 62 12

Şakire Hanım Eğitim-Uygulama  
Okulu ve İş Eğitim Merkezi

Kazım Karabekir Mah. Anadolu Cad.  
Topçu Sok. Ümraniye/İSTANBUL  
Tel: 0 216 523 37 93

Ergün Baylav Eğitim-Uygulama  
Okulu ve İş Eğitim Merkezi

Habipler Mah. A 1 Cad.  
Gaziosmanpaşa/İSTANBUL  
Tel: 0 212 595 45 33

**ANKARA**

Ali Aktürk Eğitim-Uygulama  
Okulu ve İş Eğitim Merkezi

Gaziosmanpaşa Mah. Yaşar Doğu Cad.  
Süleyman Demirel Anadolu Lisesi Yanı  
Fatih Sincan/ANKARA  
Tel: 0 312 272 69 69

Başkent Meslek Okulu

Samsun Yolu Üzeri Türk Telekom Yanı  
Çağdaş Eğitim-Uygulama Okulu ve İş  
Eğitim Merkezi Binası C Blok 2. Kat  
Telsizler Altındağ/ANKARA  
Tel: 0 312 317 20 40

**DENİZLİ**

19 Mayıs İlköğretim Okulu

Gürpınar Mah. DENİZLİ  
Tel: 0 258 261 18 36

Çamlık İlköğretim Okulu ve  
Mesleki Eğitim Merkezi

İtfaiye Müdürlüğü Yanı DENİZLİ  
Tel: 0 258 377 09 43-45-46

**BURSA**

Mithat Enç İlköğretim Okulu

Fethiye Mah. Nilüfer Hatun Cad.  
Ortopedik Engelliler Okulu Binası  
Nilüfer/BURSA

Tel: 0 224 241 74 05

**KÜTAHYA**

Yavuz Sultan Selim Eğitim-  
Uygulama Okulu ve İş Eğitim  
Merkezi

Yimpaş Yolu  
KÜTAHYA  
Tel: 0 274 225 12 67

**SAKARYA**

Şehit Ali Borinli İlköğretim Okulu  
ve Mesleki Eğitim Merkezi

Arabacıalanı Mah. Mert Sok. No: 23  
Serdivan SAKARYA  
Tel: 0 264 277 30 21

**EK-6**

### **Görüşme Soruları**

Sizinle yaptığımız ön görüşme esnasında ..... sınıfını okuttuğunuzu, sınıfınızda ..... sayıda öğrenciniz olduğunu ve sınıfa ..... öğretmen olarak girdiğinizi söylemişsiniz. Sizinle görüştüğümüz tarihten bu yana bu bilgilerde bir değişiklik oldu mu?

#### **A. Yeni bir çevre ya da şehirde bulunmayla ilgili görüşler nelerdir?**

1. Üniversiteden mezun olduktan sonra aynı şehirde mi çalışmaya başladınız?
2. A. Mezun olduğu ilde çalışıyorsa: Sizce bu durumun olumlu ve olumsuz yanları neler?
2. B. Ailesinin bulunduğu ilde çalışıyorsa: Sizce bu durumun olumlu ve olumsuz yanları neler?
2. C. Ailesinden ayrı/mezun olduğu ilden farklı bir ilde çalışıyorsa: Yeni bir çevre ya da şehirde bulunmayla ilgili olarak neler düşünüyorsunuz? Sizce bu durumun olumlu ve olumsuz yönleri neler?

#### **B. Okuldaki diğer öğretmenlerle iletişim kurmaya ve işbirliği yapmaya ilişkin görüşler nelerdir?**

3. Okulunuzdaki diğer öğretmen arkadaşlarla iletişiminiz ve işbirliğiniz hakkında neler düşünüyorsunuz?

#### **C. Okul yönetimiyle iletişim kurmaya ve işbirliği yapmaya ilişkin görüşler nelerdir?**

4. Okul yönetimiyle iletişiminiz ve işbirliğiniz hakkında neler düşünüyorsunuz?

#### **D. İldeki diğer eğitimciler ya da özel eğitimcilerle iletişim kurmaya ve işbirliği yapmaya ilişkin görüşler nelerdir?**

5. İlinizdeki diğer eğitimciler ya da özel eğitimcilerle (örneğin RAM) iletişiminiz ve işbirliğiniz hakkında neler düşünüyorsunuz?

#### **E. Ailelerle iletişim kurmaya ve işbirliği yapmaya ilişkin görüşler nelerdir?**

6. Öğrencilerinizin ailelerine çocukları hakkında bilgi vermeye yönelik olarak yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz? Varsa, yaşadığınız sorunlar nelerdir?
7. Öğrencilerinizin ailelerinden çocukları hakkında bilgi almaya yönelik olarak yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz? Varsa, yaşadığınız sorunlar nelerdir?

F. Davranış değiştirme ve sınıf yönetimine ilişkin görüşler nelerdir?

8. Sınıfınızda uygun olmayan davranışlar gözlüyor musunuz? Örnekler verebilir misiniz?

9. Az önce örnek verdiğiniz bu uygun olmayan davranışları azaltmaya ya da önlemeye ilişkin olarak yaptığınız çalışmalar nelerdir? Yani bu davranış sorunlarıyla nasıl başa çıkıyorsunuz? Örnekler verebilir misiniz? Varsa, yaşadığınız sorunlar nelerdir?

10. Verdiğiniz örneklerdeki sonuçlar hala sürüyor mu? Ya da davranış değişikliklerinin kalıcı olması için başka şeyler yapma gereği de duyuyor musunuz?

11. Sınıfınızda uygun davranışlar için ön uyarılar oluşturmaya ilişkin olarak (ör. yönerge verme, ipucu sunma vb.) yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz? Varsa, yaşadığınız sorunlar nelerdir?

12. Sınıfınızda uygun davranışları arttırmaya ilişkin olarak yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz? Varsa, yaşadığınız sorunlar nelerdir?

13. Verdiğiniz örneklerdeki sonuçlar hala sürüyor mu? Ya da davranış değişikliklerinin kalıcı olması için başka şeyler yapma gereği de duyuyor musunuz?

G. Öğretimle ilgili görüşler nelerdir?

14. Öğrencilerinize öğreteceğiniz beceri, kavram ya da üniteleri belirlemeye ve bunların analizini oluşturmaya yönelik olarak yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz? Varsa, yaşadığınız sorunlar nelerdir?

15. Öğreteceğiniz beceri, kavram ya da üniteler için araç-gereç hazırlamaya ve kullanmaya yönelik olarak yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz? Varsa, yaşadığınız sorunlar nelerdir?

16. Öğrencilerinizin performans düzeyini belirlemeye yönelik olarak yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz? Varsa, yaşadığınız sorunlar nelerdir?

17. Öğrencileriniz için uzun ve kısa dönemli amaç saptamaya yönelik olarak yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz? Varsa, yaşadığınız sorunlar nelerdir?

18. Öğreteceğiniz beceri, kavram ya da ünitelere ilişkin uygun öğretim yöntemi belirlemeye ve uygulamaya yönelik olarak yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz? Varsa, yaşadığınız sorunlar nelerdir?

19. Uyguladığınız programı değerlendirmeye yönelik olarak yaptığınız çalışmalar nelerdir? Örnekler verebilir misiniz? Varsa, yaşadığınız sorunlar nelerdir?

H. Adaylık eğitimi ile ilgili görüşler nelerdir?

20. Katıldığınız adaylık eğitimi ile ilgili neler düşünüyorsunuz?

I. Son olarak eklemek istenenler

21. Son olarak eklemek istediğiniz bir şeyler var mı?

**EK-7**



## Görüşme Takvimi

Kod İsim	Tarih	Kaset No	Görüşme Süresi (dk)
Aylin	02.04.2002	1	130
Serkan	03.04.2002	2	90
Engin	04.04.2002	3	148
Cengiz	10.04.2002	4	207
Mehmet	30.04.2002	5	79
Banu	01.05.2002	6	59
Volkan	07.05.2002	7	171
Tarik	08.05.2002	8	111
Haluk	09.05.2002	9	154
Pınar	09.05.2002	10	80
Kerem	11.05.2002	11	101
Ülkü	11.05.2002	12	163
Damla	16.05.2002	13	96
Gökhan	16.05.2002	14	152
Zeynep	17.05.2002	15	120
İrem	17.05.2002	16	53
Yeşim	19.05.2002	17	51
Toplam			1965

**EK-8**

168	Büyük şehir benim için avantaj, hı hı.	
169		
170	<b>Hı hı. Peki okulunuzdaki gerçi az önce m ifade etmişsiniz. Yani sadece</b>	
171	<b>okulda görüşüyoruz, onun dışında bi şey yapmıyoruz dediniz ama</b>	
172	<b>diğer öğretmen arkadaşlarınızla okuldaki iletişiminiz ve işbirliğiniz</b>	
173	<b>hakkında neler düşünüyorsunuz? Az önce söylediklerinizin dışında.</b>	
174		
175	Söylediğimin dışında, iletişim şöyle burda zaten okulda olduğumuz için	
176	yani ne bilim herkeste bi şey var. Ben bilmiyorum havası var, yani her şeyi	
177	bilirim havasındayız hepimiz de, bende de aynı. Özeleştiri kendimde de	
178		
179	<b>Hı hı.</b>	
180		
181	Var. Yani belki ben senden daha iyiyim, ben senden daha iyi birbirini	
182	üstün görmek değil de hepimiz aynıyız. Yani eksik olduğumuz bi şeyi bile	
183	sormuyoruz birbirimize. Yani o da direk çocuklara yansıyor,	
184	öğretmiyoruz. Sonuçta suçlu benim, sormam gerekir. Yani belki onun	
185	bildiği farklıdır, benim bildiğim farklıdır. Bunu yapmıyoruz.	
186		
187	İşbirliği açısından araç-gereçlerde falan kullanım zaten şey yani ortak. Bi	
188	şeye ihtiyacınız olduğu zaman alabilirsiniz. O tür şeylerde iyiyiz.	

1302	<b>Hangi üniteyi seçeceğinize nasıl karar verdiniz?</b>	
1303		
1304	Karar sistemi dediğim gibi (güldü) benim başkasında yani beni aynı birinci	
1305	sınıftaki şeyle o onun seçtiği şey şeylerle yani. Sonuçta biz oturup zümre	
1306	toplantısı yapıp da aynı şeyleri, yani aynı okulun içinde aynı konuları	
1307	almak gerekir, sonuçta sınıf düzeyi aynı. O belirlediği için ben de aynı	
1308	şeyleri almak zorunda kaldım.	
1309		
1310	<b>Anladım.</b>	
1311		
1312	Ama başlığı aynı.	
1313		
1314	<b>İçeriği farklı.</b>	
1315		
1316	İçerik farklı. Ben onu aldım kendi çocuklarıma göre uyguladım. Yani işte	
1317	neler yapabilirim, neler edebilirim? Dediğim gibi zaten bana ilk başta dört	
1318	tane öğrenci vardı. Sonradan gelen üç tane öğrenci, onlar direk benim	
1319	sınıfa geldikleri için hemen performans alma olayı falan olmadı. Onlar da	
1320	geldikleri programa uymak zorunda kaldılar. Ama dediğim gibi veyahut	
1321	gösterdiği ilerlemeye göre ben sınıf içinde farklı davranıyorum o zaman.	
1322		

1470	altına kare diyebiliyollar. Dikdörtgen şeklindeki şeyi dikdörtgen	
1471	diyebiliyo. Ne bilim evin çatısını gösterdiğim zaman, burası ne dediğim	
1472	zaman üçgen diyebiliyolar yani.	
1473		
1474	<b>Bu harika.</b>	
1475		
1476	Bu tür şeyleri (güldü) işte kazandırdık yani kavram şeylerini işte. Okulda	
1477	öğretildiği şekilde gidiyoruz ama biraz yavaş da olsa ama ilerliyoruz.	
1478		
1479	<b>Hı hı. Peki ünitelerde nasıl işliyorsunuz, ne yapıyorsunuz?</b>	
1480		
1481	Ya ünitelerde uyguladığımız yöntem genellikle şey örneğin, aslında	
1482	hayvanlar ünitesi ünitem değil ama işte örneğin, yapıyoruz işte hayvanları	
1483	anlatırken, işte önce hayvanı gösteriyoz. Bu neymiş? At. Nasıl gider? İşte	
1484	dığı dık, dığı dık, dığı dık gider. Nasıl neye gider? İşte at arabasının arabası	
1485	olur. Nasıl yapılır? İşte bununla ilgili farklı resimler var. İşte at arabasına	
1486	bağlanmış bi at, onu gösteriyor. Veya çevrede bazen oluyordu geçerken onu	
1487	gösteriyoz veya çevreyle ilgili neler yapılabilir?	
1488		
1489	İşte vücudumuzla ilgili oradan basit örnek verim. Önce kendi üzerimde	
1490	gösteriyom işte. Bu burun, bu ağız, her şeyini gösteriyorsunuz. Sonra	

1533 Hı hı. Peki uyguladığınız programı değerlendirmeye yönelik olarak  
1534 yaptığınız çalışmalar neler? Örnek verebilir misiniz? Yani bi şeyi  
1535 öğrettiniz, uyguladınız. Ondan sonra bunu değerlendirmek için neler  
1536 yapıyorsunuz?  
1537  
1538 Bunu değerlendirmek için daha sonra şey ya sonuçta ders sayısı fazla  
1539 olduğu için örneğin bi hayat bilgisi dersi şu anda benim altı saat. İşte diğer  
1540 derste aynı şeyi, konuyu tekrar alıyorum. İşte yapabilecekler mi,  
1541 yapamayacaklar mı? Bu sefer ben hiç kendim anlatmadan, direk soru  
1542 yoluyla işte. Gel bakalım şeyi göster. Duyu organlarını öğrenmiştin işte  
1543 göster. İşte bunu yapmış mıyız, neler yapabiliriz?  
1544  
1545 Örneğin, bi resim dersinde işte sınırlı boyama. İşte bunu bugün  
1546 boyayacaksınız. Hiç yardım etmiyorum onlara. Sadece kalemi-kağıdı verip  
1547 çekiliyorum, işte neleri yapabilir? Çünkü ben olduğum zaman geçmiyolar  
1548 sınırı, başlarında durduğum zaman. Ama ben olmayacağı için her zaman,  
1549 onu yapıyorum işte. Neler yapmıştık ve boyayamadıkları zaman tamam.  
1550 Ya tekrar başa dönmek zorunda kalıyorum, tekrar başa dönüyoruz bu sefer  
1551 işte. Nası yapacaktık, nası boyayacaktık? O o şekilde değerlendirme  
1552 yapılıyor.  
1553

## KAYNAKÇA

Akçamete, Gönül. "Türkiye'de Özel Eğitim," **Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi İlköğretim Öğretmenliği Lisans Tamamlama Programı Kitabı**. Ed.: Süleyman Eripek, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, 1998, ss. 195-206.

Akçamete, Gönül, Sema Kaner ve Bülbin Sucuoğlu. **Öğretmenlerde Tükenmişlik, İş Doyumu ve Kişilik**. Ankara: Nobel Yayınları, 2001.

Alberto, Paul A. ve Anne C. Troutman. **Applied Behavior Analysis for Teachers**. Dördüncü basım. New Jersey: Prentice-Hall Inc., 1995.

Alkan, Cevat. "Meslek ve Öğretmenlik Mesleği," **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ed.: Veysel Sönmez, Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.

"Association of Teacher Educators (ATE). Assisting The Beginning Teacher. Reston, VA: Author. ERIC Document Reproduction Service No. ED 312248, 1989" (Lloyd ve diğ., 2000, s. 38'deki alıntı).

"Babbie, E. **The Practice of Social Research**. Belmont, CA: Wadsworth, 1995" (Berg, 1998, s. 60'daki alıntı).

"Bank, S. ve E. Necco. The Effects of Special Education Category and Type of Training on Job Burnout in Special Education Teachers, **Teacher Education and Special Education**, 13, 187-191, 1990" (Nichols ve Sosnowsky, 2002, s. 72'deki alıntı).

Başbakanlık Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Genel Müdürlüğü. **Zihinsel Özürlüler Özel Rehabilitasyon Merkezleri Yönetmeliği**, 1988.

- “Bensky, J. M., S. F. Shaw, A. S. Gouse, H. Bates, B. Dixon ve W. E. Beans. Public Law 94-142 and Stress: A Problem for Educators, **Exceptional Children**, 47: 24-29, 1980” (Nichols ve Sosnowsky, 2002, s. 73’deki alıntı).
- Berg, Bruce L. **Qualitative Research Methods for the Social Sciences**. Üçüncü basım. Boston: Allyn & Bacon, 1998.
- “Bergert, S. ve J. Burnette. Educating Exceptional Children: A Statistical Profile. Washington, DC: Office of Educational Research and Improvement. ERIC Document Reproduction Service No. ED 452649, 2001” (Katsiyannis, Zhang ve Conroy, 2003, s. 246’deki alıntı).
- Best, John W. ve James V. Kahn. **Research in Education**. Sekizinci basım. Boston: Allyn & Bacon, 1998.
- Billingsley, Bonnie S. “Teacher Retention and Attrition in Special and General Education: A Critical Review of the Literature,” **Journal of Special Education**, 27, 2: 137-174, 1993.
- Billingsley, Bonnie S. **Beginning Special Educators: Characteristics, Qualifications, and Experiences. Study of Personnel Needs in Special Education Summary Sheet**. November 20, 2002 [<http://www.spense.org/results.html>]
- Billingsley, Bonnie S. “Special Education Teacher Retention and Attrition: A Critical Analysis of the Research Literature,” **Journal of Special Education**, 38, 1: 39-55, 2004.
- Billingsley, Bonnie S. ve L. H. Cross. “Teachers’ Decisions to Transfer From Special Education to General Education,” **Journal of Special Education**, 24: 496-511, 1991.



Billingsley, Bonnie S. ve L. H. Cross. "Predictors of Commitment, Job Satisfaction, and Intent to Stay in Teaching: A Comparison of General and Special Educators," **Journal of Special Education**, 25: 453-471, 1992.

Billingsley, Bonnie S., Elaine Carlson ve Sheri Klein. "The Working Conditions and Induction Support of Early Career Special Educators," **Exceptional Children**, 70, 3: 333-347, 2004.

Bircan, İsmail ve Meryem Sefunç. "Eğitimin Yönetmelik Temelleri," **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ed.: Veysel Sönmez, Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.

Boe, E. E., L. H. Cook, S. A. Bobbitt ve G. Terhanian. "The Shortage of Fully Certified Teachers in Special and General Education," **Teacher Education and Special Education**, 21: 1-21, 1998.

"Boe, E. B., L. H. Cook, S. A. Bobbitt, ve A. L. Weber. Retention, Transfer, and Attrition of Special and General Education Teachers in National Perspective, National Dissemination Forum: Special Education Teacher Satisfaction, Retention, and Attrition forumunda sunulan bildiri, Washington, DC. 1995" (Rosenberg ve diğ., 1997, s. 301'deki alıntı).

"Boe, E. E., L. H. Cook, S. A. Bobbitt ve A. L. Weber. Retention and Attrition of Teachers at The District Level: National Trends in Special and General Education. Washington, DC: National Center for Educational Statistics, 1996" (Nichols ve Sosnowsky, 2002, s. 71'deki alıntı).

Bogdan, Robert C. ve Sari Knopp Biklen. **Qualitative Research for Education: An Introduction to Theory and Methods**. Üçüncü basım. Boston: Allyn & Bacon, 1998.

“Bogenschild E. G., P. Lauritzen ve L. Metzke. A Study of Teacher Attrition: Information on Personnel Supply and Demand. ERIC Document Reproduction No. ED 311614, 1988” (Whitaker, 2000b, s. 28’deki alıntı).

“Bova, B. ve R. Phillips. Mentoring As A Learning Experience for Adults, **Journal of Teacher Education**, 35, 3: 16-25, 1984” (Dever ve diğ., 2000, s. 241’deki alıntı).

Boyer, Lynn ve Phoebe Gillespie. “Keeping The Committed: The Importance of Induction and Support Programs for New Special Educators,” **Teaching Exceptional Children**, 33, 6: 10-15, 2000.

Boyer, Lynn ve Christine Lee. “Converting Challenge to Success: Supporting a New Teacher of Students With Autism,” **The Journal of Special Education**, 35: 75-83, 2001.

“Brannigan, G. G. The Research Interview. **Effective Interviewing**. Ed.: Alexander Tolor Springfield, IL: Charles C. Thomas Pub., 1985” (Yıldırım ve Şimşek, 2000 s. 93’deki alıntı).

“Brooks, D. M. **Teacher Induction: A New Beginning**. (Ed.). Reston, VA: Association of Teacher Educators. ERIC Document Reproduction Service No. ED 279624, 1987” (Lloyd ve diğ., 2000, s. 38’deki alıntı).

Brownell, M. T., S. Smith ve J. R. McNellis. “Reflections on Attrition in Special Education: Why Teachers Leave the Classroom and Where They Go,” **Exceptionality**, 7: 187-191, 1997.

“Brownel, M. T., S. Smith ve D. Miller. Attrition and Special Educators: Why They Leave and Where They Go, National Dissemination Forum: Special Education Teacher

Satisfaction, Retention, and Attrition forumunda sunulan bildiri, Washington, DC., 1995” (Rosenberg ve diğ., 1997, s. 301’deki alıntı).

“Brownel, M. T. ve S. Smith. Attrition/Retention of Special Education Teacher Critiques of Current Research and Recommendations for Retention Efforts. *Teacher Education and Special Education*, 15: 229-248, 1993” (Nichols ve Sosnowsky, 2002, s. 72’deki alıntı).

Busch, Todd W., Kari Pederson, Christine A. Espin ve Jacalyn W. Weissenburger. “Teaching Students wiht Learning Disabilities: Perceptions of a First-Year Teacher,” *The Journal of Special Education*, 35, 2: 92-99, 2001.

Carter, Karen ve Thomas E. Scruggs. “Thirty-One Students: Reflections of a First-Year Teacher of Students with Mental Retardation,” *The Journal of Special Education*, 35, 2: 100-104, 2001.

Cheney, Chiristine O., Junean Krajewski ve Martha Combs. “Understanding The First Year Teacher: Implications for Induction Programs,” *Teacher Education and Special Education*, 15, 1: 18-24, 1992.

“Cherniss, C. Observed Supervisory Behavior and Teacher Burnout in Special Education, *Exceptional Children*, 54: 449-454, 1988” (Busch ve diğ., 2001, s. 92’deki alıntı).

Cohen, Mary Kemper, Maureen Gale ve Joyce M. Meyer. **Survival Guide for the First-Year Special Education Teacher**. Virginia: The Council for Exceptional Children, 1994.

Conderman, Greg ve J. Todd Stephens. “Voices from the Field: Reflections From Beginning Special Educators,” *Teaching Exceptional Children*, 33, 1: 16-21, 2000.

Cooke, B. L. ve K. C. Pang. "Recent Research on Beginning Teachers: Studies of Trained and Untrained Novices," **Teaching and Teacher Education**, 7: 93-110, 1991.

Cooke, Nancy L. ve Laurie deBettencourt. "Using Distance Education Technology to Train Teachers: A Case Study," **Teacher Education and Special Education**, 24, 3: 220-228, Sum 2001.

"Cooley, E. **Teacher Support and Retention Project**. San Francisco: Far West Laboratory for Educational Research and Development, 1995" (Busch ve diğ., 2001, s. 92'deki alıntı).

Crane, Stephen J. ve Edward F. Iwanicki. "Perceived Role Conflict, Role Ambiguity, and Burnout Among Special Education Teachers," **Remedial and Special Education**, 7: 24-31, 1986.

Cross, L. H. ve Bonnie S. Billingsley. "Testing A Model of Special Educators' Intent to Stay in Teaching," **Exceptional Children**, 60, 5: 411-421, 1994.

DPT "Engelliler İçin Eğitim Modelleri Geliştirme Projesi. Nihai Rapor Genel Değerlendirme, Cilt II Zihin Engelliler Alt Çalışma Grubu Raporu," Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, 1992.

"Dangel, H. L., A. W. Bunch ve M. P. Coopman. Attrition Among Teachers of Learning Disabled Students, **Learning Disabilities Focus**, 2: 80-86, 1987" (Nichols ve Sosnowsky, 2002, s. 73'deki alıntı).

Darling-Hammond, Linda. "Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence," **Educational Policy Analysis Archives**, 8, 1, 2000  
[<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n1>]

Darling-Hammond, Linda. "Keeping Good Teachers," **Educational Leadership**, 60, 8: 6-14, May 2003.

"Defino, M. E. ve J. V. Hoffman. A Status Report and Content Analysis of State Mandated Teacher Induction Programs. Austin, TX: The University of Texas at Austin, Research and Development Centers for Teacher Education, 1984" (Huling-Austin, 1986, s. 2'deki alıntı).

Demirtaş, Abdullah. "İlkokulda Öğretmen Yetiştirme: Biçim ve Yaklaşımlar," **Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, Ankara: 8-11 Haziran 1987.

Dever, Martha T., Francine F. Johnson ve Deborah E. Hobbs. "A Qualitative Analysis of An Intensive Mentor-Apprentice Collaboration: MAC," **Journal of Research and Development in Education**, 33, 4: 241-256, 2000.

Eisenman, Gordon ve Holly Thornton. "Telementoring: Helping New Teachers Through the First Year," **T.H.E. Journal**, 26, 9: 79-82, 1999.

"Elias, P., M. Fisher ve R. Simon. Study of Induction Programs for Beginning Teachers Through The First Year: A Review of The Literature. Washington, D.C.: National Institute of Education. ERIC Document Reproduction Service No. ED 257780, 1980" (Dever ve diğ., 2000, s. 241'deki alıntı).

Ergun, Mustafa, Bahattin Ergezer, İzzet Çevik ve Ali Özdaş. **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ankara: Ocak Yayınları, 1999.

Evertson, Carolyn M. ve W. Margeret Smithey. "Mentoring Effects on Proteges Classroom Practice: An Experimental Field Study," **The Journal of Educational Research**, 93, 5: 294-305, 2000.

- Fagan, M. ve G. Walter. "Mentoring Among Teachers," **Journal of Educational Research**, 76, 2: 113-117, 1982.
- Feiman-Nemser, Sharon ve Michelle B. Parker. "Making Subject Matter Part of The Conversation of Learning to Teach," **Journal of Teacher Education**, 41, 3: 32-43, 1990.
- "Feiman-Nemser, Sharon. Teacher Mentoring: A Critical Review, ERIC Digest. ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education. Washington, D.C. ERIC Document Reproduction Service No. ED 397060, 1996" (Evertson ve Smithey, 2000, s. 294'deki alıntı).
- Feiman-Nemser, Sharon. "What New Teachers Need to Learn," **Educational Leadership**, 60, 8: 25-30, May 2003.
- "Fimian, Michael J. Social Support and Occupational Stress in Special Education, **Exceptional Children**, 52: 436-442, 1986" (Busch ve diğ., 2001, s. 92'deki alıntı).
- Fimian, Micheal J. ve J. Blanton. "Variables Related to Stress and Burnout in Special Education Teacher Trainees and First-Year Teachers," **Teacher Education and Special Education**, 9: 9-21, 1986.
- "Fimian, Micheal J. ve Teresa M. Santora. Sources and Manifestations of Occupational Stress as Reported by Full-Time Special Education Teacher, **Exceptional Children**, 49, 6: 540-543, 1983" (Saylan ve Yurdakul 1998, s. 232'deki alıntı).
- Fiscus, Edward D. ve Coleen J. Mandell. **Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarının Geliştirilmesi**. İngilizceden çeviren: Hatice Günayer Şenel ve Elif Tekin, Ed.: Gönül Akçamete. Ankara: Özkan Matbaacılık Sanayi, 1997.

“Fitzgerald, J. D. ve S. M. Cox. **Research Methods in Criminal Justice**. Chicago: Nelson-Hall, 1987” (Berg, 1998, s. 59’deki alıntı).

“Fontana, A. ve J. H. Frey. **Interviewing: The Art of Science**. Thousand Oaks: Sage, 1994” (Berg, 1998, s. 59’deki alıntı).

Freiberg, H. Jerome. “Essential Skills for New Teachers,” **Educational Leadership**, 59, 6: 56-60, 2002.

“Freiberg, H. Jerome ve A. Driscoll. **Universal Teaching Strategies**. Boston: Allyn & Bacon, 2000” (Freiberg, 2002, s. 56-57’deki alıntı).

“Friedman, I. Burnout in Teachers: The Concept As a Predictor of Teacher Burnout, **Educational and Psychological Measurement**, 53: 1035-1044, 1993” (Akçamate, Kaner ve Sucuoğlu, 2001, s. 3’deki alıntı).

“Friesen, D., C. M. Prokop ve J. C. Sarros. Why Teachers Burnout? **Educational Research Quarterly**, 12, 3: 9-19, 1988” (Akçamate ve diğ., 2001, s. 2’deki alıntı).

“Ganser, Tom. Getting off to a Good Start: A Collaborative Mentoring Program for Beginning Teachers, The Annual Diversity in Mentoring Konferansı’nda sunulan bildiri, Chicago, IL., 1992” (Dever ve diğ., 2000, s. 241’deki alıntı).

Gay, Lorraine Rumbel ve Peter Airasian **Educational Research Competencies for Analysis and Application**. Altıncı basım. New Jersey: Prentice-Hall Inc., 2000.

Gay, Lorraine Rumbel. **Educational Research: Competencies for Analysis and Application**. Beşinci basım. New Jersey: Prentice-Hall, Inc., 1996.

- “George, N. L., M. P. George ve J. K. Grosenick. Correlates of Teachers’ Career Decisions in The Field of Behavior Disorders. Unpublished Manuscript, University of Oregon, Department of Special Education, Eugene, 1992” (Nichols ve Sosnowsky, 2002, s. 73’deki alıntı).
- Gibb, Gordon S. ve Marshall Welch. “The Utah Mentor Teacher Academy: Evaluation of a Statewide Mentor Program,” **Teacher Education and Special Education**, 21, 1: 22-33, 1998.
- “Gold, Y. **Beginning Teacher Support: Attrition, Mentoring, and Induction**. New York: Macmillan, 1996” (Evertson ve Smithey, 2000, s. 294’deki alıntı).
- “Gonzalez, P. Causes and Cures of Teacher Attrition: A Selected Bibliography Focusing on Special Educators. ERIC Document Reproduction No. ED 389128, 1996” (Whitaker, 2000b, s. 28’deki alıntı).
- “Gonzalez, P. Factors That Influence Teacher Attrition. Alexandria, VA: National Association of State Directors of Special Education. ERIC Document Reproduction Service No. ED 389127, 1995” (Katsiyannis, Zhang ve Conroy, 2003, s. 246’daki alıntı).
- Goodland, John I. “Why We Need a Complete Redesign of Teacher Education,” **Educational Leadership**, November, 1991.
- “Gorden, R. L. **Interviewing**. Chicago: Dorsey Press, 1987” (Berg, 1998, s 60’deki alıntı).
- Gordon, Stephen P. ve Susan Maxey. **How to Help Beginning Teachers Succeed**. İkinci basım. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, 2000.



“Gordon, S. How to Help Beginning Teachers Succeed. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development. ERIC Document Reproduction Service No. ED 341166, 1991” (Lloyd ve diğ., 2000, s. 38’deki alıntı).

Gözütok, F. Dilek ve Suat Pektaş. “Öğretmenlerin Mesleki Davranışlarının İncelenmesi,” **IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı**, s. 291-307, 1997.

“Grant, C. ve K. Zeichner. Inservice Support for First-Year Teachers: the State of The Scene, **Journal of Research and Development in Education**, 14, 2: 99-111, 1981” (Huling-Austin, 1986, s. 2’deki alıntı).

“Gratch, Amy. The Co-Construction of Beginning Teachers. Yayınlanmamış Doktora Tezi, University of North Carolina, Chapel Hill, May 1996” (Gratch, 1998, s. 222’deki alıntı).

Gratch, Amy. “Beginning Teacher and Mentor Relationships,” **Journal of Teacher Education**, 49, 3: 220-227, 1998.

“Gray, W. A. ve M. M. Gray. Synthesis of Research on Mentoring Beginning Teachers, **Educational Leadership**, 43, 3: 37-43, 1985” (Dever ve diğ., 2000, s. 241’deki alıntı).

“Greeenglass, E. R. ve R. J. Burke. Work and Family Precursors of Burnout in Teachers: Sex Differences, **Sex Roles**, 18, 3-4: 215-219, 1985” (Akçamate ve diğ., 2001, s. 2’deki alıntı).

Griffin, C. Cynthia, Judy Winn, Amy Otis-Wilborn ve Karen L. Kilgore. “New Teacher Induction in Special Education.” Executive Summary, Prepared for the Center on Personnel Studies in Special Education, COPSSE Document No. RS-5, 2003 [<http://www.copsse.org>]

Gürkan, Tanju. "Öğretmenin Nitelikleri ve Görevleri," **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ed.: Ersan Sözer, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayınları, Okulöncesi Öğretmenliği Lisans Programı, 27-38, 2000.

Hallahan, Daniel P. ve James M. Kauffman. **Exceptional Children**. İkinci basım. New Jersey: Prentice-Hall Int. Inc., 1982.

"Haselkorn, D. ve A. Calkins. **Careers in Teaching Handbook**. Belmont, MA: Recruiting New Teachers, Inc. ERIC Document Reproduction Service No. ED 365649, 1993" (Lloyd ve diğ., 2000, s. 38'deki alıntı).

"Hawk, D. P., ve S. Robards. Teacher Induction: A New Beginning (s. 33-44) **Statewide Teacher Induction Programs**. In D. M. Brooks (Ed), Reston, VA: Association of Teacher Educators, 1987" (Wildman ve diğ., 1992, s. 205'deki alıntı).

"Hegarty, S. **Special Needs in Ordinary Schools: Meeting Special Needs in Ordinary Schools**. London: Cassell Ltd., 1989" (D.P.T. Engelliler İçin Eğitim Modelleri Geliştirme Projesi, Nihai Rapor Genel Değerlendirme, Cilt II Zihin Engelliler Alt Çalışma Grubu Raporu, 1992, s. 299'deki alıntı).

"Hegarty, S., K. Pocklington ve D. Lucas. **Educating Pupils with Special Needs in the Ordinary School**. 1984" (DPT, 1992, s. 290'deki alıntı).

"Henke, R., X. Chen ve S. Geis. Progress Through the Teacher Pipeline: 1992-93 College Graduates and Elementary/Secondary School Teaching as of 1997. Washington, DC: National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, 2000" (Darling-Hammond, 2003, s. 10'deki alıntı).

"Heward, William L. ve M. D. Orlansky. **Exceptional Children**. Columbus: Merrill Pub. Co., 1988" (DPT, 1992, s. 292'deki alıntı).

Heward, William L. **Exceptional Children: An Introduction to Special Education** New Jersey: Merrill Publishing Company, 1996.

Hobbs, Tim, Sherly L. Day ve Anthony C. Russo. "The Virtual Conference Room: Online Problem Solving for First Year Special Educators," **Teacher Education and Special Education**, 25, 4: 352-361, Fall 2002.

<http://mbhs.bergtraum.k12.ny.us/mentor/what.html>, 2001.

[http://ookgm.meb.gov.tr/Mevzuat\\_hm/yonetmelikler/OOKozelegceryon.htm](http://ookgm.meb.gov.tr/Mevzuat_hm/yonetmelikler/OOKozelegceryon.htm), 2004.

<http://www.britishcouncil.org/education/system/te/>, 2004.

<http://www.cedu.niu.edu/~sorensen/502/powerpoint/topicD/alnotes.htm>, 2004.

<http://www.euroeducation.net/prof/ukco.html>, 2004.

<http://www.recruitingteachers.org/become/index.html>, 2002.

[http://www.specialedcareers.org/career chocies/profiles/professions/special edu.html](http://www.specialedcareers.org/career_chocies/profiles/professions/special_edu.html), 2004.

[http://www.specialedcareers.org/career choices/started.html](http://www.specialedcareers.org/career_choices/started.html), 2004.

<http://www.yok.gov.tr/egtak/Akredit.html>, 2002.

Huffman, Gail ve Sarah Leak. "Beginning Teachers' Perception of Mentors," **Journal of Teacher Education**, 37, 1: 22-25, 1986.

Huling-Austin, Leslie. "What Can and Cannot Reasonably Be Expected from Teacher Induction Programs," **Journal of Teacher Education**, 37, 1: 2-5, 1986.

"Huling-Austin, Leslie. A Synthesis of Research on Teacher Induction Programs and Practices. The Annual Meeting of the American Educational Research Association sunulan bildiri, New Orleans. ERIC Document Reproduction Service No. ED 302546, April 1988" (Gordon ve Maxey, 2000, s. 10'daki alıntı).

"Hulling-Austin, Leslie, Sandra J. Odell, P. Ishler, R. Kay ve R. A. Edelfelt. (Ed.). **Assisting The Beginning Teacher**. Reston, VA: Association of Teacher Educators, 1989" (Gratch, 1998, s. 220'deki alıntı).

"Ingersoll, Richard M. Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis, **American Educational Research Journal**, 38, 3: 499-534, 2001" (Darling-Hammond, 2003, s. 9'daki alıntı).

"Ingersoll, Richard M. Out-of Field Teaching, Educational Inequality, and The Organization of Schools: An Exploratory Analysis. Seattle, WA: Center for The Study of Teaching and Policy, University of Washington, 2002" (Darling-Hammond, 2003, s. 9'daki alıntı).

Ingersoll, Richard M. ve Thomas M. Smith. "The Wrong Solution to the Teacher Shortage," **Educational Leadership**, 60, 8: 30-34, May 2003.

"Jackson, S. E., R. L. Schwab ve R. S. Schuler. Towards Understanding of the Burnout Phenomenon, **Journal of Applied Psychology**, 71: 630-640, 1986" (Akçamate ve diğ., 2001, s. 2'deki alıntı).

"Johnson, Alex B. ve diğ.leri. Special Education Teacher Burnout: A Three Part Investigation, The Annual International Convention of The Council for Exceptional

Children'da sunulan bildiri, New York, 1981" (Saylan ve Yurdakul, 1998, s. 233'deki alıntı).

Kaptan, Saim. **Bilimsel Araştırma ve İstatistik Teknikleri**. Ankara: Tekışık Ofset Tesisleri, 1993.

Karagözoğlu, Galip. "Yükseköğretime Geçişte Öğretmenlik Mesleğine Yönelme," **Öğretmen Yetiştiren Yükseköğretim Kurumlarının Dünü-Bugünü-Geleceği Sempozyumu Bildiriler Kitabı**, Ankara: 8-11 Haziran 1987.

Karasar, Niyazi. **Bilimsel Araştırma Yöntemi**. Dokuzuncu basım. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 1999.

Kargın, Tevhide. "Özel Eğitim Alanında Öğretmen Yetiştirme," **Milli Eğitim Dergisi**, 136: 42-43, Ekim-Kasım-Aralık 1997.

Katsiyannis, Antonis, Dalun Zhang ve Maureen A. Conroy. "Availability of Special Education Teachers: Trends and Issues," **Remedial and Special Education**, 24, 4: 246-253, August 2003.

"Katz, L. G. Developmental Stages of Preschool Teachers, **Elementary School Journal**, 72: 50-54, 1972" (Cheney ve diğ., 1992, s. 18'deki alıntı).

"Kerry, T. ve Shelton Mayes, A. (Ed) **Issues in Mentoring**. London: Rutledge/Open University, 1995" (Tolley, Biddulph ve Fisher, 1996, s. 46'daki alıntı).

Kırcaali-İftar, Gönül ve Elif Tekin. **Tek Denekli Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları, 1997.

Kilgore, Karen L. ve Cynthia Griffin. "Beginning Special Educators: Problems of Practice and The Influence of School Context," **Teacher Education and Special Education**, 21: 155-173, 1998.

Kilgore, Karen L., Cynthia Griffin, Amy Otis-Wilborn ve Judy Winn. "The Problems of Beginning Special Education Teachers: Exploring the Contextual Factors Influencing Their Work," **Action in Teacher Education**, 25, 1: 38-47, 2003.

Knight, Peter T. "Professional Obsolescence and Continuing Professional Development in Higher Education," **Innovations in Education & Training International**, 35, 3: 248-256, 1998.

Konrot, Ahmet. "Özel Eğitim Alanına Öğretmen Yetiştirmede Bir Uygulama," **Özel Eğitim Dergisi**, 1, 1: 47-53, Mayıs 1991.

"Kronowitz, E. **Beyond Student Teaching**. White Plains, NY: Longman, 1992" (Dever ve diğ., 2000, s. 241'deki alıntı).

Kuzmic, J. "A Beginning Teacher's Search for Meaning: Teacher Socialization, Organizational Literacy, and Empowerment," **Teaching and Teacher Education**, 10, 1: 15-27, 1994.

Kvale, Steinar. **Interviews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing**. California: Sage Pub., 1996.

Kyle, Diane W., Gayle H. Moore ve Judy L. Sanders. "The Role of The Mentor Teacher: Insights, Challenges, and Implications," **Peabody Journal of Education**, 74, 3-4: 109-122, 1999.

“Lauritzen, P. Supply and Demand of Educational Personnel for Wisconsin Public Schools. An Examination of Data Trends, Madison: Wisconsin State Department of Public Instruction. ERIC Document Reproduction Service No. ED 415211, 1997” (Katsiyannis, Zhang ve Conroy, 2003, s. 246’deki alıntı).

LeCompte, Margaret D. ve Judith Preissle. **Ethnography and Qualitative Design in Educational Research**. İkinci basım. Academic Press, 1993.

“Leedy, P. **Practical Research: Planning and Design**. New York: MacMillan, 1993” (Berg, 1998, s. 59’deki alıntı).

“Little, J. The Mentor Phenomenon and The Social Organization of Teaching, C. Cazden (Ed.), **Review of Educational Research**, 16: 297-391, Washington, D.C.: American Educational Research Association, 1990” (Dever ve diğ., 2000, s. 241’deki alıntı).

“Little, J. W. Teachers As Teacher Advisors: The Delicacy of Collegial Leadership, **Educational Leadership**, 43, 3: 34-37, 1985” (Busch ve diğ., 2001 s. 92’deki alıntı).

Littleton, Mark, Kay Tally-Foos ve Rob Wolaver. “Mentoring: A Support System for New Teachers,” **The Clearing House**, 65, 3: 172-174, 1992.

Lloyd, Sandra R., Thomas A. Wood ve Gerardo Moreno. “What’s A Mentor To Do?” **Teaching Exceptional Children**, 33, 6: 4-13, 2000.

“Lortie, D. C. **School Teacher: A Sociological Study**. Chicago: University of Chicago Press, 1975” (Whitaker, 2000b, s. 28’deki alıntı).

Ludlow, B. L. “Distance Education Applications in Rural Special Education: Where We’ve Been and Where We’re Going,” **Rural Special Education Quarterly**, 14, 2: 47-52, 1995.

“Maslach, C. ve S. E. Jackson. The Measurement of Experienced Burnout, **Journal of Occupational Behavior**, 2: 99-113, 1981” (Busch ve diğ., 2001, s. 92’deki alıntısı).

“Maslach, C. ve S. E. Jackson. The Role and Family Variables in Burnout, **Sex Roles**, 12, 7-8: 837-850, 1985” (Akçamate ve diğ., 2001, s. 2’deki alıntısı).

“Mastropieri, Margo A. ve Thomas E. Scruggs. **The Inclusive Classroom: Strategies for Effective Teaching**. Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall, 2000” (Butcher, Carter ve Scruggs, 2001, s. 100’deki alıntısı).

“McKnab, P. Attrition Rates of Special Education Personnel in Kansas: 1993-1994 to 1994-1995. Topeka: Kansas State Board of Education. ERIC Document Reproduction Service No. ED 380977, 1995” (Katsiyannis ve diğ., 2003, s. 246’daki alıntısı).

MEB, V. Milli Eğitim Şurası, 14 Kasım 1953.

MEB, **Özel Öğretim Kurumları Kanunu (625 S.K.)**, Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1965.

MEB, Milli Eğitim Temel Kanunu (1739 S.K.), **Resmi Gazete**. 14574; 24 Haziran 1973.

MEB, XI. Milli Eğitim Şurası, 8-11 Haziran 1982.

MEB, **Özel Öğretim Kurumları Yönetmeliği**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1985.

MEB, XII. Milli Eğitim Şurası, 18-22 Temmuz 1988.

MEB, XIII. Milli Eğitim Şurası, 15-19 Ocak 1990.



MEB, **I. Özel Eğitim Konseyi**. Zihin Engelli Çocuklar Komisyon Raporu. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, 1991.

MEB, **Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar Kanunu (2916 S.K.)**, Özel Eğitimle İlgili Mevzuat. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 1991.

MEB, Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. “Türkiye’de Öğretmen Eğitimi,” **Milli Eğitim Dergisi**, 137: 40-44, Ocak-Şubat-Mart 1998.

MEB, **Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Eğitim Kurumlarına Öğretmen Olarak Atanacakların Atamalarına Esas Olan Alanlar İle Mezun Oldukları Yükseköğretim Programları ve Aylık Karşılığı Okutulacak Derslere İlişkin Esaslar İle Değişiklik Yapılmasına Dair Esaslar**, 2000a.

MEB, **Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2000b.

MEB, **İlköğretim Okulu Orta Düzeyde Öğrenme Yetersizliği (Eğitilebilir) Olan Çocuklar Eğitim Programı**. Ankara: Milli Eğitim Basımevi, 2001.

“Metcalf, J. A. ve F. A. Diniz. Teachers as Change-Agents in Special Educational Needs: Experience in England, **European Journal of Teacher Education**, 14, 2: 139-148, 1991” (DPT, 1992, s. 299’deki alıntı).

“Metzke, L. A Study of the Causes of Teacher Attrition in Regular and Special Education in Wisconsin, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marquette University, Dissertation Abstract International, 42 AAT 8904275, 1988” (Busch ve diğ., 2001, s. 92’deki alıntı).

Miller, M. D., M. T. Brownell ve S. W. Smith. "Factors That Predict Teachers Staying in, Leaving, or Transferring from the Special Education Classroom," **Exceptional Children**, 65: 201-218, 1999.

"Neuweiler, H. B. **Teacher Education Policy in The States: Fifty-State Survey of Legislative and Administrative Action**. Washington, D. C.: American Association of Colleges of Teacher Education, 1987" (Littleton ve diğ., 1992, s. 172'deki alıntı).

Nichols, Amy Sloan ve Frances LaPlante Sosnowsky. "Burnout Among Special Education Teachers in Self-Contained Cross-Categorical Classrooms," **Teacher Education and Special Education**, 25, 1: 71-86, 2002.

Nigel, Mathers, Nick Fox ve Amanda Hunn. "Trent Focus for Research and Development in Primary Health Care: Using Interviews in a Research Project," Trent Focus Group, 1998 [[http://www.trentfocus.org.uk/ Resources/Using%20Interviews.pdf](http://www.trentfocus.org.uk/Resources/Using%20Interviews.pdf)]

"Nisewiadomy, R. M. **Foundations of Nursing Research**. Norwalk, CT: Appleton and Lange, 1993" (Berg, 1998, s 60'daki alıntı).

O'Neil, Kevin D., Rory Wagner ve Louis M. Gomez. "Online Mentors: Experimenting in Science Class," **Educational Leadership**, 54, 3: 39-42, Nov 1996.

Odell, Sandra J. "Induction Support of New Teachers: A Functional Approach," **Journal of Teacher Education**, 37, 1: 26-29, 1986.

"Odell, Sandra. Support for New Teachers. **In Mentoring: Developing Successful New Teachers**. Ed.: T. Bey and C. T. Holmes. Reston, VA.: Association of Teacher Educators, 1990" (Littleton ve diğ., 1992, s. 172'deki alıntı).

Odell, Sandra J. ve Douglas P. Ferraro. "Teacher Mentoring and Teacher Retention," **Journal of Teacher Education**, 43, 3: 200-204, 1992.

Office of Special Education Programs. **Recruiting and Retaining High-Quality Teachers.** Study of Personnel Needs in Special Education Summary Sheet. November 20, 2002  
[<http://www.spense.org/results.html>]

Özgüven, İbrahim Ethem. **Görüşme İlke ve Teknikleri.** İkinci basım. Ankara, 1992.

Özonay, İnci Zeynep. "Öğretmenlerin Adaylık Eğitimi Programının Değerlendirilmesi." Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2002.

Özsoy, Yahya, Mehmet Özyürek ve Süleyman Eripek. **Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar: Özel Eğitime Giriş.** İkinci basım. Ankara: Karatepe Yayınları, 1989.

"Parshall, L. Survey of Special Education Teacher Supply. Lansing, MI: Michigan Department of Education Office of Special Education, 1993" (Nichols ve Sosnowsky, 2002, s. 73'deki alıntı).

"Patton, M. Q. **How to Use Qualitative Methods in Evaluation.** Newbury Park, CA: Sage Pub., 1987" (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s 94'deki alıntı).

Patton, Micheal Q. **Qualitative Evaluation and Research Methods.** İkinci basım. London: Sage Publications, 1990.

Pedrotty-Rivera, Diane ve Deborah Deutsch-Smith. **Teaching Students with Learning and Behavior Problems.** Üçüncü basım. Boston: Allyn & Bacon, 1997.

“Peterson, K. Assistance and Assessment of Beginning Teachers. **The New Handbook of Teacher Evaluation: Assessing Elementary and Secondary School Teaching**. Ed.: J. Millman & L. Darling-Hammond (s. 104-115). Newbury Park, CA: Sage, 1990” (Busch ve diğ., 2001, s. 92’deki alıntı).

Platt, J. M. ve J. Olson. “Why Teachers Are Leaving Special Education: Implication for Preservice and Inservice Teachers,” **Teacher Education and Special Education**, 13: 192-196, 1990.

“Portner, H. **Mentoring New Teachers**. Thousand Oaks, CA: Corwin Press., 1998” (Lloyd ve diğ., 2000, s. 38’deki alıntı).

“Pullis, M. An Analysis of the Occupational Stress of Teachers of the Behaviorally Disordered: Sources, Effects, and Strategies for Coping, **Behavioral Disorders**, 17: 191-201, 1992” (Busch ve diğ., 2001, s. 92’deki alıntı).

“Pyecha, J. ve R. Levine. The Attrition Picture: Lessons from Three Research Projects. In National Dissemination Forum on Issues Relating to Special Education Teacher Satisfaction, Retention, and Attrition. ERIC Document Reproduction Service No. ED 389148, 1995” (Katsiyannis, Zhang ve Conroy, 2003, s. 246’daki alıntı).

“Reiman, Alan J. ve Roy A. Edelfelt. The Opinions of Mentors and Beginning Teachers. What Do They Say About Induction? **Research Report 91-1, Research Report 90-7, SP 032 904 Jan 1991**” (Dever ve diğ., 2000, s. 241’deki alıntı).

“Reynolds, Anne. The Knowledge Base for Beginning Teachers: Education Professionals’ Expectations Versus Research Findings on Learning to Teach, **Elementary School Journal**, 95, 3: 199-221, 1995” (Rosenberg ve diğ., 1997, s. 302’deki alıntı).

Rosenberg, Micheal S., Cynthia. C. Griffin, Karen. L. Kilgore ve Stephanie. L. Carpenter. "Beginning Teachers in Special Education: A Model For Providing Individualized Support," **Teacher Education and Special Education**, 20, 4: 301-321, 1997.

"Rubin, H. J. **Applied Social Research**. Columbus, OH: Charles E. Merrill Pub., 1983" (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 93'deki alıntı).

Saylan, Nevin ve Bünyamin Yurdakul. "Öğretmenlerin Mesleki Stres Düzeyi İle Stresle Başa Çıkmada Uygulanan Bireysel ve Örgütsel Stratejiler," **VII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Kongre Kitabı, Cilt I**, s. 231-240, 9-11 Eylül 1998.

Schaffer, Eugene, Sam Stringfield ve Delores Wolfe. "An Innovative Beginning Teacher Induction Program: A Two-Year Analysis of Classroom Interactions," **Journal of Teacher Education**, 43, 3: 181-192, 1992.

Seferoğlu, Süleyman Sadi. "The Role of Experienced Teachers in Teacher Development," **Eğitim ve Bilim**, Cilt 25, Sayı 118, 2000.

Seitz, J. A. "Seeing Through the Isolation: A Study of First-Year Teachers of the Visually Impaired," **Journal of Visual Impairment and Blindness**, 88, 4: 299-310, 1994.

"Shea, Catherine A. The Emotional Exhaustion Aspect of Burnout and Stressors in Resource LD Teachers, **Research Report**, U. S. Indiana, 1990" (Saylan ve Yurdakul, 1998 s. 233'deki alıntı).

"Sheeler, K. Mentors in The Classroom, Not Just Someone Who Can Show You to Your Office: A Brief Summary of the Literature, 82. Annual Meeting of The Speech Communication Association'da, sunulan bildiri, San Diego, CA, 1996" (Conderman ve Stephens, 2000, s. 18'deki alıntı).

“Simpson, R. L., R. J. Whelan ve Robert H. Zabel, *Special Education Personnel Preparation in The 21 st Century: Issues and Strategies*, **Remedial and Special Education**, 14, 2: 7-22, 1993” (Cooke ve deBettencourt, 2001, s. 220’deki alıntı).

Singer, J. “Once Is Not Enough: Former Special Educators Who Return to Teaching,” **Exceptional Children**, 60: 58-72, 1993.

Singer, J. D. “Are Special Educators’ Career Paths Special? Results from a 13-Year Longitudinal Study,” **Exceptional Children**, 59: 262-279, 1992.

“Smith-Davis J. ve M. Cohen. Preventing Attrition Through Teacher Induction and Mentoring [and] Entry-Year Induction Programs and Practices: A Bibliography, ERIC Document Reproduction No. ED 314923, 1989” (Whitaker, 2000b, s. 28’deki alıntı).

“Smith-Davis, J. ve B. S. Billingsley. The Supply/Demand Puzzle, **Teacher Education and Special Education**, 16: 205-220, 1993” (Lloyd ve diğ., 2000, s. 38’deki alıntı).

Sönmez, Veysel. “Eğitimin Tarihsel Temelleri,” **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ed.: Veysel Sönmez, Ankara: Anı Yayıncılık, 2000.

“Stewart, C. J. ve W. B. Cash. **Interviewing: Principles and Practices**. Dördüncü basım. Dubuque, IO: Wm. C. Brown Pub., 1985” (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s. 92’deki alıntı).

Strauss, Anselm ve Juliet Corbin. **Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques**. London: Sage Publications, 1990.

Sucuoğlu, Bülbin ve Neslihan Kuloğlu. “Özürü Çocuklarla Çalışan Öğretmenlerde Tükenmişliğin Değerlendirilmesi,” **Türk Psikoloji Dergisi**, 10, 36: 44-60, 1996.

Sünbül, Ali Murat. "Bir Meslek Olarak Öğretmenlik," **Öğretmenlik Mesleğine Giriş**. Ed: Özcan Demirel ve Zeki Kaya, Ankara: Pegem Yayıncılık, 2001.

T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı **I. Özürlüler Şurası**. Ön Komisyon Raporları, Ankara, 29 Kasım-2 Aralık 1999.

T.C. Başbakanlık Özürlüler İdaresi Başkanlığı. **Özürlülere Hizmet Veren Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Kurum ve Kuruluşları İşbirliği ve Koordinasyon Toplantıları Sonuç Raporları**, Ankara, 2000.

Tekin, Elif ve Gönül Kırcaali-İftar. **Özel Eğitimde Yanlızsız Öğretim Yöntemleri**. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2001.

Tellez, Kip. "Mentors by Choice, Not Design: Help-Seeking by Beginning Teachers," **Journal of Teacher Education**, 43, 3: 214-221, 1992.

"The Council for Exceptional Children. **What Every Special Educator Must Know: The International Standards for The Preparation and Licensure of Special Educators**, Üçüncü basım. Reston, VA: The Council for Exceptional Children. ERIC Document Reproduction Service No. ED 399727, 1998" (Whitaker, 2000, s. 547'deki alıntı).

Thomas, David.R. "A General Inductive Approach for Qualitative Data Analysis," 2003 [<http://www.healthauckland.ac.nz/hrmas>]

Tolley, Harry, Mary Biddulph ve Tony Fisher. **Beginning Teaching Workbook 6: Beyond The First Year of Teaching**. University of Nottingham, Cambridge: Chris Kington Publishing, 1996.

Toprak, Mustafa ve Rengin Akboy. "Öğretmen Yetiştirmede Yeni Model ve Bazı Düşünceler," **IV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiriler Kitabı**, s. 403-420, 1997.

Türnüklü, Abbas. "Eğitimbilim Araştırmalarında Etkin Olarak Kullanılabilecek Nitel Bir Araştırma Tekniği: Görüşme," **Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi**, 24: 543-559, 2000.

"United States Department of Education. **Ninth Annual Report to Congress in the Implementation of the Education of the Handicapped Act**. Washington, DC: US. Office of Special Education and Rehabilitative Services, 1987" (Cheney ve diğ., 1992, s. 18'deki alıntı).

"United States Department of Education. **Sixteenth Annual Report to Congress on The Implementation of The Individuals with Disabilities Education Act**. Washington, DC., 1994" (Busch ve diğ., 2001 s. 92'deki alıntı).

Uzuner, Yıldız. "Sosyal Bilimlerde Niteliksel Araştırma Yaklaşımı," **Eskişehir Ekonomik ve Sosyal Araştırmalar Merkezi**, Yayın No: 7, 1997.

Uzuner, Yıldız. "Eğitimde Niteliksel Araştırma Yöntemleri." Yayınlanmamış Doktora Ders Notları. Eskişehir, 1998.

Valli, Linda. "Beginning Teacher Problems: Areas for Teacher Education Improvement," **Action in Teacher Education**, 14, 1: 18-25, 1992.

Variş, Fatma. **Eğitimde Program Geliştirme: Teori ve Teknikler**. Genişletilmiş dördüncü basım. Ankara: A.Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Yayınları, No: 157, 1988.



Veenman, S. "Perceived Problems of Beginning Teachers," **Review of Educational Research**, 54, 1: 143-178, 1984.

"Weiskopf, P. Burnout Among Teachers of Exceptional Children, **Exceptional Children**, 47: 18-23, 1980" (Nichols ve Sosnowsky, 2002, s. 71'deki alıntı).

Whitaker, Susan D. "Mentoring Beginning Special Education Teachers and the Relationship to Attrition," **Exceptional Children**, 66, 4: 546-566, 2000a.

Whitaker, Susan D. "What Do First-Year Special Education Teachers Need? Implications for Induction Programs," **Teaching Exceptional Children**, 33, 6: 28-36, 2000b.

Whitaker, Susan D. "Supporting Beginning Special Education Teachers," **Focus on Exceptional Children**, 34, 4: 1-18, December 2001.

Whitaker, Susan D. "Needs of Beginning Special Education Teachers: Implications for Teacher Education," **Teacher Education and Special Education**, 26, 2: 106-117, 2003.

"White, J. S. **Special Education Personnel in Idaho: A Statewide Study of Attrition, Needs, and Opinions**. Boise, ID: Idaho Department of Education, May 1989" (Nichols ve Sosnowsky, 2002, s. 73'deki alıntı).

White, Marlena ve Christine Mason. "**Mentoring Induction Principles and Guidelines**" Council for Exceptional Children, Draft October 2001 [<http://www.cec.sped.org>]

Wildman, Terry M., Susan G. Magliaro, Ruth Anne Niles ve Jerome A. Niles. "Teacher Mentoring: An Analysis of Roles, Activities, and Conditions," **Journal of Teacher Education**, 43, 3: 205-213, 1992.

“Wilson, S., R. Floden ve J. Ferrini-Mundy. **Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations**. Seattle, WA: University of Washington, Center for The Study of Teaching and Policy, 2001” (Darling-Hammond, 2003, s. 7’deki alıntı).

Wiseman, Douglas C. **Research Strategies for Education**. Wadsworth Publishing Company, 1999.

Wisniewski, Lech ve Richard M. Gargiulo. “Occupational Stress and Burnout Among Special Educators: A Review of the Literature,” **The Journal of Special Education**, 31: 325-350, 1997.

Wolery, Mark, Donald B. Bailey Jr. ve George M. Sugai. **Effective Teaching Principles and Procedures of Applied Behavior Analysis with Exceptional Students**. Boston: Allyn & Bacon, 1988.

“Yee, S. **Career in the Classroom: When Teaching is More Than a Job**. New York: Teachers College Press., 1990” (Busch ve diğ., 2001, s. 92’deki alıntı).

Yıldırım, Ali ve Hasan Şimşek. **Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri**. Ankara: Seçkin Yayıncılık, 2000.

Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). **Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu**, Ankara, 2002.

Yükseköğretim Kurulu Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM). **Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu**, Ankara, 2003.

“Zabel, Robert H. ve Mary Kay Zabel. Factors in Burnout Among Teachers of Exceptional Children, **Exceptional Children**, 49: 261-263, 1982” (Nichols ve Sosnowsky, 2002, s. 71’deki alıntı).

Zabel, Robert H. ve Mary Kay Zabel. “Revisiting Burnout Among Special Education Teachers: Do Age, Experience, and Preparation Still Matter?” **Teacher Education and Special Education**, 24, 2: 128-139, 2001.

Zeinhner, Ken. “The New Scholarship in Teacher Education,” **Educational Researcher**, 28, 9: 4-15, 1999.