

PAPER DETAILS

TITLE: SINIF ÖGRETMENİ ADAYLARININ ÖZEL EGİTİM UYGULAMA OKULUNDAKİ
ÖĞRENCİLERLE OKUL DENEYİMİNE KATILMASININ ETKİLERİNE İLİSKİN GÖRÜŞLERİN
İNCELENMESİ

AUTHORS: Mahmut Serkan YAZICI,Damla CUMALI

PAGES: 555-573

ORIGINAL PDF URL: <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1532858>

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ ÖZEL EĞİTİM UYGULAMA OKULUNDAKİ ÖĞRENCİLERLE OKUL DENEYİMİNE KATILMASININ ETKİLERİNE İLİŞKİN GÖRÜŞLERİN İNCELENMESİ

EXAMINATION OF THE VIEWS ON THE EFFECTS OF PROSPECTIVE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' PARTICIPATION IN THE SCHOOL EXPERIENCE WITH THE STUDENTS IN THE SPECIAL EDUCATION PRACTICE SCHOOL

Mahmut Serkan YAZICI¹, Damla CUMALI²

Öz: Günümüzde birçok sınıf öğretmeni kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrenciler ile çalışmaktadır. Lisans eğitiminin öğretmenlik mesleki yeterliği açısından önemi düşünüldüğünde, sınıf öğretmeni adaylarının teorik bilgiye ihtiyaçları olduğu kadar uygulamaya yönelik eğitim almaları da bir ihtiyaçtır. Bu araştırma, sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim uygulama okulundaki öğrencilerle okul deneyimine katılmasının etkilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi amacıyla planlanmıştır. Araştırma, durum çalışması yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, sınıf öğretmenliği ikinci sınıf öğrencisi olan 25 sınıf öğretmeni adayı ve özel eğitim uygulama merkezinde çalışmakta olan 11 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle okul deneyimini katılmasına yönelik görüşlerinin alınmasında veri toplama aracı olarak yapılandırılmamış gözlem ve anket kullanılmıştır. Okul deneyimi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarıyla sürecin içerisinde olan öğretmenlerin görüşleri yarı yapılandırılmış görüşme yoluyla alınmıştır. Verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırmanın sonucunda; sınıf öğretmeni adaylarının mesleğe başlamadan önce özel gereksinimli öğrencilerle okul deneyimine katılmalarının, kişisel ve mesleki gelişime fayda sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu noktada, sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencilere ve onların eğitimine yönelik farkındalıklarında gelişim olduğu da belirtilmelidir. Bu araştırma kapsamında ayrıca, okul deneyiminin niteliğini arttırmaya yönelik katılımcı önerileri de yer almaktadır.

Anahtar sözcükler: Sınıf Öğretmenliği, Öğretmen Eğitimi, Özel Eğitim, Okul Deneyimi, Kaynaştırma/Bütünleştirme Eğitimi

ABSTRACT: Today, many primary school teachers work with students having special needs within the scope of inclusive practices. Considering the importance of undergraduate education in terms of teaching professional competence, it is a need for primary school teacher candidates to receive practical training as well as theoretical knowledge. This study was planned to examine views on the effects of prospective primary school teachers' participation in the school experience with the students in the special education practice school. The study was carried out using the case study method. The sample of the study consists of 25 primary school teacher candidates and 11 teachers working in the special education application center. In addition to unstructured observation, questionnaire developed to be applied before and after the teaching practice were used to obtain data. During the process of teaching practice, the opinions of the primary school teacher candidates and the teachers were obtained through semi-structured interviews. Descriptive analysis was used to analyze the data. The results of the study showed that the participation of the primary school teacher candidates in teaching practice with students having special needs before starting their profession provided benefit for their personal and professional development. Also, it should be noted that there was an improvement in the primary school teacher candidates' awareness of students with special needs and the education involving them. Moreover, participant suggestions to increase the quality of the teaching practice were included in this research.

Keywords: Primary School Teaching, Teacher Education, Special Education, Teaching Practice, Inclusive Education

Bu makaleye atf vermek için:

Yazıcı, M.S. & Cumalı, D. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim uygulama okulundaki öğrencilerle okul deneyimine katılmasının etkilerine ilişkin görüşlerin incelenmesi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(2), 555-573

Cite this article as:

Yazıcı, M.S. & Cumalı, D. (2022). Examination of the views on the effects of prospective primary school teachers' participation in the school experience with the students in the special education practice school. *Trakya Journal of Education*, 12(2), 555-573

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize/Türkiye, msirkan.yazici@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2514-3791

² Öğr. Gör., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize/Türkiye, damla.cumali@erdogan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6681-0124.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

It is essential to train qualified teachers to mention quality education. For this reason, many changes have been made in the school curriculum, examination systems and education policies in general over the years (Livingston, 2016). These changes also include dissemination of inclusive education for students with special needs. The fact that primary school teachers are responsible for inclusive students at primary school level makes it important for the teachers to have knowledge in the field of special education. In this context, primary school teachers receive training during their undergraduate education. However, these courses have theoretical knowledge and do not include the practical training (YÖK, 2018). This causes primary school teachers to start the teaching profession with only theoretical knowledge about inclusive education. Therefore, it is a necessity for primary school teacher candidates to gain experience with students having special needs during their undergraduate education.

Purpose

This study aims to examine the opinions of primary school teacher candidates on the contribution of their experience of teaching practice with students having special needs on their development.

Method

The case study method included in the qualitative research approaches was used in the study (Yin, 2017). Also, since the study was considered as a descriptive study on the process of teaching practice in a school, the descriptive case study and holistic single case study design were used among the case study models (Creswell, 2014). The majority of students in the school are individuals with an intellectual disability, autism spectrum disorder and Down syndrome. In the study, 25 primary school teacher candidates, who are second-grade students willing to participate in the study. In the study, questionnaire was developed to be applied to primary school teacher candidates before and after their teaching practice. A total of 12 meetings were held with the primary school teacher candidates, including each practice week. During all meetings, in the unstructured observation model used (Johnson & Christensen, 2019), the necessary notes according to the purpose of the research were took by researchers. Also, semi-structured interviews were conducted with 11 teachers including a vice-principal who took part in the process of teaching practice, when the process of teaching practice ended. Descriptive analysis, one of the basic level analyses, was used to analyze the qualitative data obtained from the study (Ekiz, 2009).

Findings

All of the teachers participating in the study and the majority of the primary school teacher candidates emphasized that it is beneficial for primary school teachers to receive practical training on inclusion practice in terms of special education. Also, they stated that the experience of teaching practice with students having special needs contributed to the personal and professional development of prospective primary school teachers. In this context, the participating teachers stated that the primary school teacher candidates' experience of teaching practice contributed to their awareness of students with special needs, to the effectiveness of inclusive education, to accepting inclusion students, to increasing motivation for inclusion students, and to a better understanding of the individualized education program. On the other hand, the participating primary school teacher candidates stated that the school practice they participated in improved their empathy skills, their fear of students was eliminated and their prejudices were broken, their compassion and patience increased, their emotional perspective decreased, their self-confidence increased and they learned to be thankful for their own situation. Also, it was concluded that the views of the participating primary school teacher candidates about the self-efficacy associated with the education of students with special needs increased. In addition to all these, the participants also made suggestions for improving the teaching practice with students having special needs.

Discussion and Conclusion

The data of the study showed that most of the primary school teacher candidates develop themselves personally and professionally in teaching practice. One of the most commonly expressed factors among the aspects developed by the participants is that the experience of teaching practice with students having special needs contributed to primary school teacher candidates' achievement of proficiency of inclusive education practice. Considering that the primary school teacher candidates will work with many students having

special needs within the scope of inclusive education practice (MEB, 2020a), it is thought that this benefit will contribute to their development. Also, some of the participating teachers and primary school teacher candidates stated that this practice could also be effective in the diagnosis of students with special needs since the first place for classroom teacher candidates to be appointed is mostly rural areas. Considering that most of the primary school teacher candidates work in rural areas (MEB, 2020a) and the inadequacies of the readiness of the schools in these regions for students with special needs (Yazıcı, 2021), it can be thought that this experience gained in schools may be useful in this direction. Also, it was observed that the professional motivation of primary school teacher candidates increased thanks to this practice. Here, the concept of 'motivation' should be examined. The reason for this is that the motivation here is related to the implementation of this practice in special education schools rather than general schools. The reason for this is related to the fact that the experience of the participants with more severe students in the study will increase the expectation and decrease anxiety towards the lesser students who are involved in the inclusive practice. In addition to these important factors, primary school teacher candidates stated that they have generally improved themselves in terms of self-efficacy for the education of students with special needs. It should not be considered that this practice has ineffective or negative effects on participating primary school teacher candidates who thought that they were insufficient at the beginning and stated that they were still insufficient at the end of the practice and those who expressed more negative opinions about their competence at the end of the practice. The reason for this is the change in the awareness of the primary school teacher candidates who stated that they were insufficient at the beginning and at the end of the practice. Primary school teacher candidates' awareness of students with special needs and their education has developed in this way or in similar ways.

GİRİŞ

Okul sisteminin etkililiğini sağlamadaki önemli unsurlardan biri öğretmenlerin niteliğidir (Barber & Mourshed, 2007). Bundan dolayı kaliteli bir eğitimden söz edilebilmesi için nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesi esastır. Bu bağlamda birçok ülkede olduğu gibi, Türkiye’de de öğretmen niteliğinin artırılması amacını taşıyan birçok çalışma yapılmaktadır. Özellikle Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı ‘Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Müdürlüğü’ bu yönde kapsamlı çalışmalar yürütmektedir. Örneğin, ‘Öğretmenlerimizle 2023’ projesi adı altında öğretmen niteliğinin artırılması hedeflenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Öğretmen niteliğini arttırmaya yönelik bu tür çalışmalar, eğitimdeki niteliğin artırılması noktasında önemli olmasının yanında, aynı zamanda bir ihtiyaçtır. Bunun sebebi değişen dünyada, eğitimin de değişime uğraması olarak açıklanabilir. Değişimlere sınıf öğretmenliği açısından bakıldığında, ilkökul eğitiminin yıllardır birçok ülkede önemli değişikliklere tanık olduğu görülmektedir (Shuayb & O’ Donnell, 2012). Bu değişimler genel olarak okul müfredatları, sınav sistemleri ve eğitim politikalarındaki değişimleri kapsamaktadır (Livingston, 2016). Fakat bu genel unsurların yanında, ilgili değişime daha detaylı bakıldığında birçok unsurla karşılaşmak mümkündür. Bunlardan biri de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının yaygınlaşmasından dolayı, özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde etkin rol oynayan sınıf öğretmenlerinin gün geçtikçe özel eğitime ilişkin alan bilgilerine ihtiyaç duymasıdır. Bunun sebebi, genel eğitim sınıflarında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinin uyarlanması gerektiğidir (Kargın, 2004).

Özel gereksinimli öğrencilerin eğitiminde sınıf öğretmenlerinin önemini anlamak adına, özel gereksinimli öğrencilerin sayısı ile ilişkili değişime bakılabilir. Bu noktada, öncelikle dünyada olduğu gibi (National Center for Education Statistics, 2019), Türkiye’de de özel eğitime dâhil olan öğrencilerin sayısının yıldan yıla arttığı ifade edilmelidir (MEB, 2017). Benzer şekilde, Türkiye’de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrencilerin sayısı da yıllar içinde artmıştır (MEB, 2011; MEB, 2020a). Sayıları gittikçe artan bu öğrenciler düşünüldüğünde, akla sadece özel eğitim öğretmenleri gelmemelidir. Bunun sebebi yıldan yıla artan özel gereksinimli öğrencilerle farklı branşlardaki öğretmenlerin de kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında çalışmasıdır. Örneğin, 2010-2011 eğitim öğretim yılında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında ilköğretimdeki özel gereksinimli öğrencilerin sayısı 84 580 (MEB, 2011) iken, 2019-2020 eğitim öğretim yılında bu rakam ilkökulda 119 307, ortaokulda 142 670 (MEB, 2020a) seviyesine çıkmıştır. Bundan dolayı, sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ve dolayısıyla özel eğitim alanına ilişkin eğitimleri yıllar içinde önemini arttıran bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu noktada, sınıf öğretmenlerinin ilkökul seviyesinde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına katılan özel gereksinimli öğrencilerin eğitime

yönelik görev ve sorumlulukları özel eğitim hizmetleri yönetmeliği tarafından da açıkça belirtilmektedir (MEB, 2018).

Günümüzde kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik önemli görev ve sorumlulukları bulunan sınıf öğretmenlerine, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hizmet-içi eğitimler düzenlenmektedir (MEB, 2020b). Fakat sınıf öğretmenlerinin mesleğe daha donanımlı başlamaları açısından, lisans eğitimleri boyunca nitelikli eğitim almaları önemlidir. Yükseköğretim Kurumunun 2018 yılında yaptığı son değişiklikle, sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik lisans eğitimlerinde de değişikliğe gitmiştir (Yükseköğretim Kurumu [YÖK], 2018). Lisans dördüncü sınıflarda yer alan ve ayrı ayrı dönemlerde yer alan “Özel eğitim” ve “İlköğretimde kaynaştırma” dersleri tek bir isim altında birleştirilerek ‘Özel Eğitim ve Kaynaştırma’ adında yedinci yarıyılta işlenmek üzere yeni programa dâhil edilmiştir. Birbiriyle ilişkili olan bu iki dersin birleştirilmesi olumlu bir durum olarak görülebilir (Yurdakul, 2018). Fakat bu ders özel eğitimle ilişkili daha önceki derslerde olduğu gibi uygulama içermemekte olup tamamen teorik bir içeriğe sahiptir (YÖK, 2018). İlgili derslerin uygulama boyutunun olmaması, derslerin bir eksikliği olarak görülebilir. Bu bağlamda, sınıf öğretmenleri lisans eğitimlerinde özel eğitime ilişkin teorik derslerin içeriğinde uygulamanın hiç olmamasından dolayı bu dersin yeterince verimli geçmediğini ifade etmesi (Yazıcı & Uzuner, 2021), bunun bir eksiklik olduğunu destekler niteliktedir.

Bu noktada, lisans eğitiminde öğretmen adaylarının okulda deneyim kazanmanın önemi ele alınmalıdır. Geçmişten beri yapılan araştırmalar öğretmenlik uygulamalarının, öğretmenlik mesleğinin niteliğinin geliştirilmesinde fayda sağladığını ortaya koymaktadır (Beck & Kosnik, 2002; Brooks, 2006; Burton, 1998; Kigundu & Nayimuli, 2009). Türkiye’de yapılan araştırmalar da bu sonucu desteklemektedir (Akpınar, Çolak, & Yiğit, 2012; Becit, Kurt, & Kabakçı, 2009; Parker, 2008; Süral, 2017; Ünver, 2003). Bu nedenle, öğretmen adaylarının lisans eğitiminde okullarda deneyim kazanmalarının önemi açıktır. Fakat sınıf öğretmenliği lisans programının güncellenmesinden dolayı sınıf öğretmeni adaylarının okula ilişkin deneyim kazanma imkânlarının azaldığı ifade edilebilir. Sınıf öğretmenliğinin eski lisans programında üçüncü sınıfın ikinci döneminde yer alan ‘Okul Deneyimi’ dersi (YÖK, 2007), yeni programda bulunmamaktadır (YÖK, 2018). Böylece sınıf öğretmeni adayları sadece dördüncü sınıfta, iki saati teorik ve altı saati uygulamalı olacak şekilde ‘Öğretmenlik Uygulaması’ zorunlu dersine katılmaktadır (YÖK, 2018). Bu uygulama saatleri, öğretmen adaylarının teorik bilgilerini pratiğe dönüştürmelerine fayda sağlamaktadır (Süral, 2017). Fakat bu faydanın, özel eğitim ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları noktasında sınırlı olacağını söylemek mümkündür. Bunun sebebi sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik uygulaması süresince deneyim kazandığı sınıflardaki öğrencilerin çoğunluğunu ya da tamamının tipik gelişim gösteren çocuklar olmasıdır. Diğer bir deyişle, öğretmen adayları uygulama amaçlı bulundukları sınıfların bazılarında özel gereksinimli öğrenci varken bazılarında olmayabilmektedir. Bununla birlikte, öğretmen adaylarının uygulama yaptıkları sınıflarda özel gereksinimli öğrenci olsa dahi öğretmen adayları bu sınıflarda sınırlı bir süre kaldığı için ilgili sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin yeterli ve verimli bir deneyim kazanması güç olabilmektedir. Bundan dolayı, birçok sınıf öğretmeni adayının özel gereksinimli öğrencilere yönelik ya hiç deneyim kazanmadan ya da sınırlı bir deneyim kazanarak mezun olduğu söylenebilir.

Sınıf öğretmeni adaylarının lisans programında teorik olarak ‘Özel Eğitim ve Kaynaştırma’ dersi alma zorunluluğu bulunmasına karşın, bu alanda uygulama yapmaya yönelik bir zorunluluğu bulunmamaktadır (YÖK, 2018). Bu durum, sınıf öğretmeni adaylarının yalnızca kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları ile ilgili teorik bilgiye sahip olarak öğretmenlik mesleğine başlamalarına neden olmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, gelecekte tam ve yarı zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında önemli görev ve sorumlulukları üstlenebilecek olan sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim uygulama okulundaki özel gereksinimli öğrencilerle okul deneyimine katılmasının etkilerine ilişkin görüşlerin incelenmesidir. Dolayısıyla, yapılan bu araştırmanın sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik gelişimlerini ele alan araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Bu araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle okul deneyimine katılması hususundaki görüşlerin incelenmesidir. Bu kapsamda, araştırmada nitel araştırma yaklaşımları kapsamında yer alan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır (Yin, 2017). Ayrıca araştırma bir okuldaki okul deneyimi sürecini tanımlayıcı olarak ele aldığından, durum çalışması türleri arasından açıklayıcı durum çalışması türü ve bütüncül tek durum araştırma deseni kullanılmıştır (Creswell, 2014).

Çalışmanın yapıldığı okul

Çalışmanın yapıldığı okul Türkiye'nin illerinin sosyo-ekonomik gelişmişlik sıralamasında orta seviyede yer alan illerinden birinin (Acar, 2019) merkez ilçesine bağlı bir okuldur. Çalışmanın yapıldığı okul özel eğitim uygulama merkezi ve özel eğitim iş uygulama merkezini barındırmaktadır. Yani birinci, ikinci ve üçüncü kademeden öğrenciler okulda eğitim görmektedir. Fakat bu okuldaki araştırma sadece özel eğitim uygulama okulunda yürütülmüştür. Okulda 26 öğretmen, 63 öğrenci bulunmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri 1 ila 11 yıl arasında değişmektedir. Ayrıca okuldaki öğrencilerin tanıları çeşitlilik göstermekle beraber, okuldaki öğrencilerin çoğunluğunu zihinsel yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu ve down sendromu tanıları öğrenciler oluşturmaktadır. Bunun yanında, bu tanıları eşlik eden tanıları bulunan öğrenciler de (fiziksel engeli bulunan zihinsel yetersizliği olan öğrenci vb.) bulunmaktadır. Okulda dersliklerin yanı sıra, yemekhane, yatakhane, revir, müzik sınıfı, spor sınıfı, günlük yaşam becerilerinin geliştirilmesi için de okul içinde uygulama evi bulunan bir okuldur. Sınıf öğretmeni adaylarının farklı engel gruplarına yönelik çeşitli uygulamaları gözlemleyebilmeleri adına bu okulda araştırma yürütülmüştür.

Çalışma grubu

Bu çalışmada, amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan uygun durum örnekleme tekniği kullanılarak (Ekiz, 2009), 2. sınıfta öğrenim gören ve araştırmaya gönüllü bir şekilde katılmak isteyen 25 sınıf öğretmeni adaylarına ulaşılmıştır. Bu öğretmen adaylarının 19'u kadın iken, 6'sı erkektir. Ayrıca 19 öğretmen adayının çevresinde özel gereksinimli birey yokken, 6'sının (ÖA1, ÖA6, ÖA7, ÖA8, ÖA17, ÖA19, ÖA24, ÖA25) çevresinde özel gereksinimli birey olduğu öğretmen adayları tarafından ifade edilmiştir. Bu öğretmen adaylarından ÖA24, kardeşinin özel gereksinimli olduğunu belirtmiştir. ÖA24 dışındaki diğer beş öğretmen adayı, özel gereksinimli bir bireyin çevrelerinde olmalarına rağmen, bu bireyle yakın etkileşimde olmadıklarını ifade etmişlerdir.

Diğer taraftan, amaçlı örnekleme tekniklerinden biri olan ölçüt durum örnekleme tekniğini esas alınarak (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2015) özel eğitim uygulama okullarındaki öğretmenlere ulaşılmıştır. Ölçüt olarak öğretmenlerin mesleki deneyimleri, bulundukları sınıfın ve öğrencilerinin özellikleri göz önünde bulundurulmuştur. Bu bağlamda, okuldaki 11 öğretmen araştırmaya katılmıştır. Bu öğretmenlerin 10'u sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim uygulama okulunda sınıflarında bulunduğu öğretmenler iken, diğer 1 öğretmen de okul içerisinde bu deneyim sürecini planlayan ve uygulamasında aktif rol alan müdür yardımcısıdır. Katılımcı öğretmenlerin hepsi kadın olup, mesleki deneyimleri 4 ile 11 yıl arasında değişmektedir.

Veri toplama araçları

Anket: Araştırmada sınıf öğretmeni adaylarına okul deneyiminden önce ve sonra uygulanmak üzere anket geliştirilmiştir. Bu anketin geliştirilmesinde araştırma amacı doğrultusunda sorular belirlendikten sonra, anket deneme formları oluşturulmuştur (Johnson & Christensen, 2019). Öğretmen adayları için hazırlanan bu formlar, sınıf eğitimi, özel eğitim ve dil uzmanı tarafından incelendikten sonra son halini almıştır. Katılımcı olmayan beş öğretmen adayı tarafından pilot çalışması yapılan bu formlar uygulamaya hazır hale gelmiştir. Uygulama öncesinde kullanılan anket iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde demografik bilgilerin sorgulandığı bir bölüme yer verilmiştir. Bu kapsamda katılımcıların cinsiyeti, yaşı, çevresinde özel gereksinimli birey olma durumu ve varsa kim olduğu bu bölümde sorgulanmıştır. İkinci bölümünde ise, sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik öz yeterlikleri hakkında görüşleri sorgulanmıştır. Bu kapsamda bir tane açık ve bir tane likert tipi soru öğretmen adaylarına yöneltilmiştir. Diğer taraftan, okul deneyimi sonrasında sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan ikinci ankette sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin öz yeterlikleri ile ilgili görüşleri tekrar alınmıştır. Bunun yanında, özel gereksinimli öğrencilerle okul deneyimine katılmalarının onların kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik etkilerine yönelik görüşlerinin öğrenilmesini amaçlayan sorular sorulmuştur. Ayrıca bu ankette uygulama öncesindeki ankette farklı olarak, sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle yapılabilecek okul deneyimlerinin geliştirilmesine yönelik önerileri de sorulmuştur. Bu kapsamda öğretmen adaylarına toplam sekiz açık ve üç tane likert tipi soru yöneltilmiştir.

Yapılandırılmamış gözlem: İki araştırmacı tarafından sınıf öğretmeni adayları ile uygulama öncesi ve sonrası yapılan birer toplantının yanında, 10 hafta boyunca her uygulama sonrasında toplantılar gerçekleştirilmiştir. Böylelikle toplam 12 toplantı gerçekleştirilmiştir. Bu toplantılarda sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi boyunca ihtiyaç duydukları konularda desteklemenin yanında, onların kişisel ve mesleki olarak gelişimlerine yönelik söylemlerinin toplantılar boyunca gözlemlenmesi ve desteklenmesi amaçlanmıştır. Nitel bir araştırma yöntemi olarak kullanılan yapılandırılmamış gözlem modelinde (Johnson & Christensen, 2019), araştırmacılar araştırmanın amacına uygun şekilde gerekli notları almıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme: Özel eğitim uygulama okulunda yapılan uygulamanın ardından sınıf öğretmeni adayları ve okul deneyimini öğretmen adayları ile birlikte yürüten öğretmenlerle süreç hakkında daha detaylı veriler elde etmek amacıyla (Ekiz, 2009), 11 öğretmen ile yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme soruları hazırlanırken, araştırmanın amacına uygun 10 taslak soru hazırlanmıştır. Bu sorular, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle okul deneyimine katılması, kişisel ve mesleki gelişimleri ve gelecekte yapılacak okul deneyimlerinin niteliğini arttırmaya yönelik önerileri ile ilgilidir. Hazırlanan sorular sınıf eğitimi, özel eğitim ve dil uzmanı tarafından incelenmiş ve bu incelemeden sonra gereken düzeltmeler yapılarak sonra son halini almıştır.

Verilerin Toplanma Süreci ve Analizi

Bu çalışma için etik komite onayı, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan alınmıştır. Araştırma 2019-2020 güz döneminde yürütülmüştür. Okul ve tüm katılımcılara araştırma hakkında gerekli bilgilendirmeler yapıldıktan sonra katılımcı sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi için uygun olacağı günler ve saatler ile öğretmen adaylarının okul deneyimine katılacakları sınıflar belirlenmiştir. Hem özel eğitim uygulama okulunun işleyişi için uygun zaman diliminin belirlenmesi, hem de öğretmen adaylarının üniversitedeki ders katılımlarını aksatmaması açısından bu belirlemeler okul yönetimi ve öğretmen adayları ile beraber yapılmıştır. Süreç hakkındaki tüm detaylar belirlendikten sonra araştırmacılar sınıf öğretmeni adayları ile birinci toplantıyı gerçekleştirmiştir. Aynı toplantıda öğretmen adaylarına birinci anket uygulanmıştır. Ardından araştırmacılar danışmanlığında, sınıf öğretmeni adayları özel eğitim uygulama okuluna tanışma ziyaretinde bulunmuştur. Bu ziyarette araştırmanın katılımcısı da olan okul müdür yardımcısı, okul ve okuldaki uygulamalar hakkında öğretmen adaylarına kapsamlı bilgi vermiştir. Bu bilgilendirme toplantısından sonra her öğretmen adayı okul deneyimine katılacağı sınıftaki öğretmen ve öğrencilerle tanıştırılmıştır. Bu tanışım gününün ardından, her katılımcı her hafta dört ders saati olacak şekilde 10 hafta okul deneyimine katılmıştır. Bu süreç içerisinde, araştırmacılar her hafta öğretmen adayları ile toplantılar gerçekleştirmiştir. Bu toplantılarda öğretmen adaylarının soru ve görüşleri alınmıştır ve araştırmacılar tarafından yapılandırılmamış gözlem yapılmıştır. Toplantı sürecinde gereken noktalarda notlar alınmış ve sonrasında ihtiyaç halinde okul ile iletişime geçilmiştir. Bu süreçte, araştırmanın katılımcısı da olan müdür yardımcısı öğretmen adaylarının okuldaki danışmanlığını yürütüp tüm süreçte aktif rol almıştır. Okul deneyimi sürecinin bitiminden sonra, öğretmen adaylarına ikinci anket son toplantıda uygulanmıştır. Ardından öğretmenlerin resmi görevlerini aksatmayacak şekilde, katılımcı öğretmenlerle yarı yapılandırılmış görüşmeler kendi okullarında yapılmıştır. Görüşme sürecinde, araştırmacılar ve katılımcı öğretmenin tek olacağı bir sınıfta, katılımcıların kendini rahat ifade edebileceği bir atmosfer oluşturulmaya çalışılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık 30 dakika sürmüştür ve veriler katılımcıların onayı ile ses kayıt cihazı kullanılarak kaydedilmiştir.

Araştırmada elde edilen nitel verilerin çözümlenmesi için temel düzey analizlerden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır (Ekiz, 2009). Araştırma sorularına göre belirlenen temalar altında, kodlamalar yapılmıştır. Bu süreçte nitel verilerin analizinde kullanılan sürekli karşılaştırmalı metot tekniğinden (Glaser & Strauss, 1967; Leech & Onwuegbuzie, 2007) yararlanılmıştır. Aynı sistemle analiz edilen bütün verilerin bulguları, doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Bulgulardaki doğrudan alıntılarda anlaşılmayan bölümlerde köşeli parantez kullanılmıştır. Bu analiz sürecini iki araştırmacı bağımsız şekilde yürütmüş ve bu şekilde araştırmanın niteliğinin artırılması hedeflenmiştir. Araştırma sonunda elde edilen veriler öğretmen adayları ve okul müdür yardımcısıyla paylaşılarak katılımcı onayına gidilmiştir. Bu şekilde, elde edilen kodlar ve temalar katılımcıların kontrolüne sunulurken verilerle bulguların uyumu kontrol edilmiştir (Creswell, 2014). Bulguların sunumunu kolaylaştırmak

adına tablolardan yararlanılmıştır. Analiz sürecinde her katılımcı için bir kod kullanılmıştır. Analizler raporlaştırılırken de, bu kodlama sınıf öğretmeni adayları için ÖA1, ÖA2, ÖA3 vb. şeklinde iken, öğretmenler için Ö1,Ö2,Ö3 vs. olarak yazılmıştır. Okul müdür yardımcı için ise bu kod MY'dir.

BULGULAR

Sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle okul deneyimine katılmasına yönelik görüşler

Bu bölümde, sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle okul deneyimine katılmasına yönelik olarak öğretmenler ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden ve sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan anketten elde edilen bulgular sunulmuştur.

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular

Öğretmenlerin hepsi sınıf öğretmenlerinin özel eğitim kapsamında kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik eğitim almalarını, branş öğretmenlerine göre daha önemli olduğunu vurguladılar. Bunun gerekçesi olarak, sınıf öğretmenlerinin daha küçük yaşlardaki öğrencilerle dört yıl boyunca çalıştıklarını ve özel gereksinimli öğrencileriyle daha sık çalışma ihtimallerinin olduğunu gösterdiler. Bunun yanında, beş öğretmen (Ö2, Ö6, Ö7, Ö10 ve MY) sınıf öğretmenlerinin bu öğrencilerin tanı sürecinde de sorumlulukları olabileceğini dile getirmişlerdir. Örneğin, Ö2:

“Sınıflarında kaynaştırma öğrencisi bulunabileceği gibi, 1. Sınıf öğrencileri içerisinde özel eğitime ihtiyaç duyabilecek çocukları fark edebilirler. Diğer branşlara göre bu sebepten kendilerini daha çok geliştirmeliler.” dedi.

Bu konuda Ö6, Ö7 ve MY küçük yaşta öğrencilerle çalışmalarının yanında, sınıf öğretmenlerinin özellikle görev yaptıkları bölgelerin de böyle düşünmelerinde etkili olduğunu belirttiler. Örneğin MY:

“Belki köy okullarına gidecekler, atanacaklar. Evet branş öğretmenleri de atanıyor ama sınıf öğretmeni kadar o çocuklarla yoğun ilgilenmiyordur, bir dersine girip çıkıyordur fakat sınıf öğretmenleri altı saat boyunca o çocukların dersinde oluyor. Köy okullarında da bu tür öğrenciler o kadar çok ki... Tanısı konulamamış çocuklar olabiliyor.” diyerek sınıf öğretmenlerinin kırsal bölgelerdeki öğrencilerin tanı sürecini başlatmadaki önemini görüşme boyunca vurgulamıştır.

Sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan anketten elde edilen bulgular

Uygulama sonrasında, dört sınıf öğretmeni adayı (ÖA5, ÖA14, ÖA19, ÖA23) sınıf öğretmenliği bölümü için özel gereksinimli öğrencilere yönelik okul deneyimi uygulamasını bir gereklilik olarak görmezken, bir öğretmen adayı (ÖA10) da bu uygulamanın gerekli olup olmadığı noktasında emin olmadığını dile getirmiştir. Kalan 20 öğretmen adayının hepsi sınıf öğretmenliği bölümü için özel gereksinimli öğrencilerle olan okul deneyimini bir gereklilik olarak görmektedir. Bu öğretmen adaylarının hepsi bu deneyimin meslek hayatlarında karşılaşılabilecekleri kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına olan katkıya vurgu yapmıştır. Örneğin ÖA6:

“Sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adayları, özel eğitim kurumunda okul uygulamasına katılmalılar çünkü meslek hayatımızda özel gereksinimli öğrencilerle karşılaşacağız. Bu konuda eğitim almalıyız. Sadece teori ders ile değil, uygulama dersi de alınmalı.” dedi.

Benzer şekilde ÖA4:

“Yüzmeyi öğrenmenin en güzel yolu suya atlamaktır.” diyerek bu alanda elde edilen deneyimin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarını daha iyi anlamalarına fırsat sağladığını ifade etmiştir.

Bu genel fikre ek olarak ÖA1 ve ÖA8, sınıf öğretmenlerinin daha çok kırsal bölgelere atandığı için bu uygulamanın onlar için diğer branşlardan daha önemli olabileceğini dile getirdiler. Örneğin ÖA1:

“Bence sınıf öğretmenliği bölümü öğretmen adayları özel eğitim kurumunda okul uygulamasına katılmalıdır çünkü sınıf öğretmenleri genel olarak ilk atama görevlerini genel olarak köylerde yapmaktadır. Bazen bu köyler şehir merkezinden çok uzak olabiliyor veya velilerin maddi durumu yetersiz ya da çocuğunu her gün özel eğitim okullarına götürmeyebiliyorlar. Orta ve ağır seviyedeki öğrenciler kendi sınıflarında olabiliyor.” dedi.

Diğer öğretmen adaylarına ek olarak ÖA20 de:

“Sınıf öğretmenliğinden mezun olup özel eğitim alanına geçen meslektaşlarımız oluyor sadece dördüncü sınıfta aldıkları ders ile bu kararı vermeleri doğru değil. Bu mesleği herkes yapamaz. Kısa süreli de olsa uygulamalı olarak yapılacak bu eğitim onların kararını etkileyecektir.” diyerek bu uygulama ile özel eğitim alanına yönelik farkındalık yaratılabileceğini dile getirmiştir.

Bu öğretmen adaylarının aksine, dört öğretmen adayı (ÖA5, ÖA14, ÖA19, ÖA23) sınıf öğretmenliği bölümü için bu uygulamanın gerekli olmadığını savunmuştur. Örneğin ÖA5:

“Bizim bölüm için pek ihtiyaç olduğunu düşünmüyorum açıkçası ama bu deneyimi yaşamaları için öğretmen adaylarının katılmalarını gerektiğini düşünüyorum. Bu bambaşka bir deneyim. Baştan aşağı her şekilde değişiyor insan, bilinçleniyor ve onlarla [özel gereksinimli öğrenciler] vakit geçirdikçe onları çok seviyor.” dedi.

Sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle okul deneyimi uygulamasına katılmalarının onların gelişimlerine olan etkisine ilişkin görüşler

Bu bölümde sınıf öğretmeni adaylarına yönelik gözlemlerden, öğretmenler ile yapılan görüşmelerden ve sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan anketten elde edilen bulgular sunulmuştur.

Sınıf öğretmeni adaylarına yönelik gözlemlerden elde edilen bulgular

Yapılan toplantılarda sınıf öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki yönden görüş farklılıkları olduğu gözlemlenmiştir. Örneğin, okula yapılan ilk ziyaretin ardından gerçekleşen toplantıda adayların çoğu öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle emir kipi ile konuştuğunu ve bunun kabalık olup olmadığıyla alakalı ifadelerde bulundular. Bunun yanında, öğrencileri sevmelerine rağmen, korktuğunu dile getiren birçok öğretmen adayı bulunmaktaydı. Süreç içerisinde bu söylemlerde değişim gözlemlenmiştir. Örneğin, ilk toplantılarda korkusunu ifade eden öğretmen adayı, son haftalarda okula giderken materyaller hazırlayıp öğrencilerle etkinlikler yaptığını dile getirmiştir. Benzer şekilde, öğretmen adayları emir kipi ile öğrencilerle diyalog haline geçmenin faydalı olduğunu süreç içerisinde gözlemleyip ifade ettiler. Öğretmen adaylarının ayrıca özel gereksinimli öğrencilere ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik farkındalıklarının geliştiğini ortaya koyan söylemlerde bulunmuşlardır. Örneğin, öğretmen adaylarından ÖA18

“Ben öğrencilere çok acıyordum. Artık acıımıyorum. Acımak yetersiz. Onlara acımak yerine eğitmeliyiz.” demiştir.

Bunun yanında, birçok öğretmen adayı özel gereksinimli öğrencilerle çalışmanın ne kadar zor olduğunu bu uygulama sayesinde fark ettiğini toplantılar boyunca ifade etmişlerdir.

Öğretmenler ile yapılan görüşmelerden elde edilen bulgular

Kişisel gelişim ile ilişkili bulgular

Öğretmenlerin hepsi sınıf öğretmeni adaylarının okullarında okul deneyimine katılmasının onların kişisel gelişimlerine katkı sağladığını ifade ettiler. Öğretmenler, sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimine ilk geldiklerinde öğrencilere yaklaşırken genellikle çekingen ve tedirgin tutumlar sergilediklerini ifade ettiler. Hatta öğretmenler, bazı öğretmen adaylarının başlangıçta korku hissi ile öğrencilere yaklaştığını söylediler. Fakat bu durumun uygulama süreci kapsamında ortadan kalktığını ifade ettiler. Bu noktada Ö5:

“[Öğretmen adayı] şey demişti; ben dışarda gördüğümde korkuyordum demişti ama şu an anladım ki korkulması gereken çocuklar değil.” dedi.

Benzer şekilde MY, öğretmen adaylarının okula ilk giriş yaptıklarında oldukça endişeli olduklarını da gözlemlediğini söyledi. Bu noktada:

“Bizi ısıtır mı, bizi iter mi gibi korkuları vardı.” dedi.

Öğretmenler, öğretmen adaylarının bu hususlardaki gelişimlerinde kendilerinin onlara yönelik yönlendirmelerinin etkili olduğunu her defasında vurguladılar. Bu konuda özellikle MY sınıf öğretmeni adaylarının okul deneyimi uygulamasına başlamadan önce öğretmen adaylarına özel gereksinimli öğrencileri ile ilgili bilgi verdiğini ve okuldaki eğitim sürecinin işleyişi hakkında da bilgi vererek bu değişimi başlattığını ifade etmiştir. Bu noktada MY:

“Burada seslerin yüksek olabileceğini söyledik. ‘Bunu bana getirir misin’ yerine ‘bunu bana ver’ gibi net cümleler... Ayrıca ilk başta, hatta sarılmayla ilgili bir şey oldu. Sarılmak istediklerini söylediklerinde çocuklar reddedin dedim. Hocam niye reddedelim, işte yazık değil mi bu çocuklara dediler. Ben de şey dedim, şimdi evet çocuk olduklarını düşünüyorsunuz ama bazı insanlar kötü niyetli oldukları için onlar sarılmak isteyince farklı amaçla yaklaşabilirler. Siz şimdi üzülün ki onların başına bir şey gelmesin dedim.” dedi.

Tüm öğretmenler MY’nin toplantısını faydalı bulmakla beraber, öğretmen adaylarının sınıf içinde kendileriyle kazandıkları deneyimlerin de çok etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bu noktada Ö5:

“Son günlerde çok daha iyiydiler. İlk geldiklerinde çocuklara nasıl davranacaklarını bilmiyorlardı. Öğrendikleri zaman bizim yaptığımız gibi yapmaya başladılar.” dedi.

Benzer şekilde Ö8:

“Çok fazla sevecendiler onlara karşı... Başta daha böyle canım, cicim, yapma tatlım diyorlardı... Çok büyük bir gelişim oldu.” dedi.

Bu tavrın nedenini Ö3:

“Aday öğretmenlerimizin öğrencilere karşı biraz daha acıma ve yumuşak tavır sergilediklerini gözlemledim. Daha sonrasında deneyim kazanarak kuralcı ve tutarlı olduklarını bu yönde kendilerini geliştirdiklerini gözlemledim.” dedi.

Öğretmenler sınıf öğretmeni adaylarının bu gelişimlerinde, okuldaki eğitim sürecini gözlemlemelerinin yanında öğretmen adaylarının öğrencilerle birebir çalışmalarının etkili olduğunu mülakatlar boyunca özellikle vurguladılar. Bu konuda Ö7:

“Öğrencilerimizle birebir çalıştılar... Örneğin; bir öğrencimiz down sendromlu. Biraz inatçı ve ona nasıl davranması gerektiğini, gerçekten bu uygulamanın sonuna doğru öğrendiler.” diyerek birebir çalışmanın etkililiğini dile getirdi.

Mesleki gelişim ile ilişkili bulgular

Öğretmenlerin hepsi sınıf öğretmeni adaylarının okullarında okul deneyimine katılmalarının mesleki gelişimlerine katkı sağladığını ifade ettiler. Bu bulgular Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Öğretmenlerin sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle okul uygulamasına katılmasının sağladığı faydalara yönelik görüşleri

	Özel gereksinimli öğrencilere yönelik farkındalık artar	Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının etkililiğine katkı sağlar	Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamındaki özel gereksinimli öğrencileri kabullenmeyi sağlar	Kendi sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin eğitime yönelik motivasyonu artırır	Özel gereksinimli öğrencilerle bireysel çalışmanın iyi kavranmasını sağlar
Ö1	✓	✓			
Ö2	✓	✓			
Ö3	✓	✓	✓	✓	✓
Ö4	✓	✓	✓		
Ö5	✓	✓			
Ö6	✓	✓			✓
Ö7	✓	✓			
Ö8	✓	✓	✓	✓	
Ö9	✓	✓	✓	✓	
Ö10	✓	✓			
MY	✓	✓	✓	✓	✓
Toplam	11	11	5	4	3

Tüm öğretmenler öncelikle, özel gereksinimli öğrencilere yönelik farkındalığın gelişeceğine katkı sağladığını ifade ettiler. Bu konuda MY:

“Çocuklarımızı genelde reddediyorlar. İşte bu bizim okula uygun değil diye, fakat çocuklarımızın her okulda okuma gibi bir hakkı var. Normalde mahallesinde bulunan bir okula kaydolabilir bir çocuk fakat öğretmen istemediği için ayrı bir okul arayışına girilebiliyor. Aslında çocuğun istenmeme gibi bir şansı yok.” diyerek bu olumsuz tutumun, öğretmen adaylarının bu okul deneyimine katılarak önüne geçilebileceğine inandığını dile getirmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin tümü kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarının niteliğini arttırmada, okul deneyimi uygulamasının katkı sağladığına inandıklarını dile getirdiler. Örneğin Ö6:

“Bu çocuklarla daha önce yolları kesişmemiş öğretmenlerdeki ürkeklik ve korku, kocaman kalabalık sınıfın içinde çocukların [kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamındaki özel gereksinimli öğrenciler] kaybolma durumuyla ilişkili. İşte bunları önleyebilmek için mutlaka bu öğrencilerle yollarının bir noktada kesişmesi gerekiyor.” diyerek bu okul deneyiminin kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarındaki etkililiğin geliştirilmesi açısından yararlı olduğunu dile getirmiştir.

Öğretmenler arasındaki bu ortak düşüncenin yanında, beş öğretmen (Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, MY) bu uygulama sayesinde öğretmen adaylarının görev yaptıkları okullarda kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamındaki özel gereksinimli öğrencileri kabullenmeyi sağlar. Örneğin Ö3:

“Sınıf öğretmenliği okuyan öğrenciler hayatları boyunca bu derece ağır öğrencilerle çalışmayacaktır. Hafif düzeydeki çocuklarla çalışacakları için bu derece ağır çocuklarla ilgilenilmesi yararsız olacaktır denilemez. Çünkü öğrencileri hafif düzey olsa bile yarı zamanlı kaynaştırmada orta ve ağır düzey öğrenciyle karşılaştığında bocalamamış olacaklardır... Onu kabullenenecektir” dedi.

Bu konuda MY:

“Mezun olmadan önce kendim sadece kaynaştırma sınıflarında staj gördüm, bu okullara atandığımda korktum ve bırakmak istedim çünkü bilmiyordum. Özel eğitim bölümünde okumama rağmen sadece teorik olarak biliyordum, gerçekte bu şekilde çocuk görmemiştim. Ama çocukları önceden tanınması, görmesi kabullenmesi için iyi olacaktır.” dedi.

Bunun yanında dört öğretmen (Ö3, Ö8, Ö9, MY), öğretmen adaylarının özel eğitim uygulama okulundaki sınıf içi uygulamalarına katılmaları sayesinde, kendi sınıflarında eğitim gören daha az desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerin eğitimine yönelik motivasyonlarının artabileceğini söylediler. Örneğin, Ö8:

“Öğretmen adayları genel okullarda kaynaştırma öğrencileriyle birebir temas kuramıyor, daha uzak oluyor ama buraya geldiği zaman bütün engel türlerini görebiliyor, hepsiyle kaynaşabiliyor... Bu faydalı çünkü kaynaştırma öğrencisi dediğimiz öğrenci baya daha hafif düzeyde. Burada ağır düzeyde çocukları gördükten sonra bence hafifte daha iyi idare edebileceklerini düşünüyorum.” dedi.

Ayrıca üç öğretmen (Ö3, Ö6, MY) bireyselleştirilmiş eğitimi ve bireyselleştirilmiş eğitim programını (BEP) özel eğitim uygulama okulunda genel eğitim sınıflarına göre daha verimli öğrenebileceklerini düşündüklerini ifade ettiler. Bu konuda Ö3:

“Çocuklarımızla birebir çalışmak, onları tanımak, özel eğitim ihtiyaçlarını belirlemek aday öğretmenlerimiz açısından gelecek dönemlerde çok büyük fayda sağlayacaktır. Özel gereksinimli çocuklarımızla birebir çalışmak mesleki açıdan çok büyük fayda sağlayacaktır... Nitelikli BEP hazırlanmasında bu etkili olacaktır” diyerek özel eğitim uygulama okullarında bu fırsatı genel eğitim sınıflarına göre daha rahat bulabileceğini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarına uygulanan anketten elde edilen bulgular

Kişisel gelişim ile ilişkili bulgular

Kişisel gelişim açısından bakıldığında, öğretmen adayları farklı farklı konularda kendilerini geliştirdiklerini ifade etmişlerdir. Bu ifadelere yönelik bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencilerle okul uygulamasına katılmasının kişisel gelişimlerine etkilerine yönelik görüşleri

	Empati becerim gelişti	Korkum geçti	Sabırım arttı	Özgü- venim arttı	Ön yargım kırıldı	Merhame-tim arttı	Duygusal- lığım azaldı	Şükür etmeyi öğrendim
ÖA1	✓		✓	✓				
ÖA2				✓	✓			
ÖA3	✓			✓				
ÖA4				✓				
ÖA5								
ÖA6		✓	✓	✓				
ÖA7			✓					
ÖA8	✓							
ÖA9			✓		✓	✓		
ÖA10	✓				✓		✓	
ÖA11			✓			✓		
ÖA12			✓	✓		✓		
ÖA13		✓			✓			
ÖA14		✓				✓		
ÖA15		✓		✓	✓	✓		
ÖA16	✓		✓					✓
ÖA17	✓	✓	✓					✓
ÖA18							✓	
ÖA19								✓
ÖA20	✓						✓	
ÖA21		✓						
ÖA22		✓						
ÖA23		✓						
ÖA24	✓	✓						
ÖA25	✓				✓			
Toplam	9	9	8	7	6	5	3	3

Sınıf öğretmeni adaylarından dokuz kişi, uygulama öncesinde özel gereksinimli öğrencilerle iletişime geçerken korku yaşadıklarını fakat süreç içerisinde bu korkularının geçtiğini ve rahatlıkla iletişime geçebildiklerini belirttiler. Örneğin ÖA21:

“Değişim yaşadım. Eskiden özel gereksinimli çocuklardan biraz korkuyordum hatta okula ilk girdiğimde nereden buraya geldim diye düşünmüştüm. Ancak okulda çocuklarla zaman geçirince onların pırıl pırıl bakışlarını görünce içimdeki korku hafifledi. Kişisel gelişim olarak bana özel gereksinimli çocuklardan korkmamayı öğretti.” dedi.

Buna ek olarak, altı öğretmen adayı uygulama sonrasında özel gereksinimli öğrencilere yönelik ön yargılarını sonlandırdıklarını söylediler. Örneğin ÖA13:

“Ön yargılıydım, biraz da korkuyordum. Sokakta görsem herhalde biraz uzak durmanın iyi olacağını düşünürdüm. Fakat okulda kazandığım deneyimden sonra bu ön yargım yıkıldı.” dedi.

Benzer şekilde ÖA25:

“Gitmemiş olsaydım [okul deneyimine katılmamış olsaydım] sınıfıma gelen özel gereksinimli bir öğrencimle sınıfımda mutlu olamayacaktım bence.” diyerek ön yargısının kırıldığını görüşme boyunca vurgulamıştır.

Dokuz öğretmen adayı ise, okul deneyimi sayesinde empati becerilerini geliştirdiklerini ifade ettiler. Örneğin ÖA20:

“Empati yapmak ne demek onu öğrendim. Önceden onları anladığımı zannediyordum... Empati yapmak ve acımak kavramları kafamda yan yana duruyordu. Artık empati tek başına.” dedi.

Sekiz öğretmen adayı ise özel gereksinimli öğrencilerin akranlarına göre öğrenme süreçlerinin daha uzun olmasından dolayı, öğretme sürecinin sabır gerektirdiğini öğrendiğini ve bu uygulama sayesinde sabretmeyi başarabildiklerini dile getirdiler. Bu konuda ÖA1:

“Bu uygulama okuluna gitmem ile sabır konusunda kendimi geliştirdiğimi, insanlara özellikle çocuklara karşı ılımlı ve anlayışlı yaklaşabildiğimi gözlemledim.” dedi.

Öğretmenlerden beş tanesi merhamet duygularını bu uygulama sayesinde geliştirdiğini belirtirken, üç öğretmen adayı da bu uygulama ile daha çok şükür ettiklerini söylemişlerdir. Merhamet duygusunun geliştiğini ifade eden öğretmen adaylarından biri olan ÖA12:

“Özel eğitim okulu bana çok şey kattı. Kişisel gelişim açısından çok çok büyük etkileri oldu. Öncelikle merhamet kelimesinin anlamının ne olduğunu bir kez daha kavradım ve hatta çok iyi anlamış oldum.” dedi.

Şükrettiğini ifade eden öğretmen adayları arasında ÖA17:

“Böyle çocukları gördükten sonra her gün aslında Allah’a şükür etmeye başladım. Karşılaştığım her sorunun ardından, kendime daha kötü durumda olanlar var ve sen bu durum için bu kadar üzülme diyebiliyorum artık. Gerçekten hayatımda çoğu şeyi değiştirdi.” dedi.

Bu öğretmen adaylarının aksine üç öğretmen adayı, özel gereksinimli öğrencilere daha duygusal baktıklarını fakat uygulama sonrasında bu durumun azaldığını ifade etmiştir. Örneğin ÖA18:

“Önceden etrafta özel gereksinimli bireyler gördüğümde üzülmeye bakıyordum. Şimdi ise yine üzülüyorum ama üzülmemin bir fayda sağladığını düşünmüyorum... Artık üzülmeye duygum azaldı.” dedi.

Yedi öğretmen adayı da katıldığı okul deneyiminin özgüven arttırdığını ifade etmiştir. Örneğin ÖA1:

“Özel gereksinimi olan çocuklara nasıl davranmamız gerektiğini öğretti. Bizim bakış açımızı değiştirmemize onlardan yana daha sağlıklı düşünmemize sebep oldu... Bu da bence bana, bize özgüven kazandırdı.” dedi.

Mesleki gelişim ile ilişkili bulgular

Katılımcılardan dördü (ÖA5, ÖA14, ÖA19, ÖA23) hariç hepsi katıldıkları okul deneyiminin mesleki açıdan gelişmelerine fırsat sağladığını dile getirdiler. Mesleki gelişim açısından öğretmen adayları iki konuya odaklanmıştır. Bunlardan biri öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik motivasyonlarıyla ilişkiliydi. Örneğin ÖA9:

“Meslek eğitimi şu an duygusuz, inançsız, gelişme yaşamadan öğren diyen, ezberleten bir sisteme sahip lakin bu uygulamada ben birçok değişim yaşadım. İlk olarak inancım arttı mesleğe, çok çalışmamız gerektiğini anladım.” dedi.

ÖA8 ise:

“Benimle altı hafta hiç konuşmayan çocuğun dilinden şüphe ettim, dili yok herhalde dedim. O çocuk benimle altı hafta sonra konuştu, bu bile benim bu işe olan inancımı arttırdı.” dedi.

Bunun yanında, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrenciler ile yaşadıkları okul deneyiminin ileride kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında sınıflarında bulunabilecek özel gereksinimli öğrencilerle nasıl çalışacakları konusunda katkı sağladığını söylediler. Örneğin ÖA18:

“Kaynaştırma öğrencilerine karşı nasıl hareket etmem gerektiği, ders esnasında nasıl dikkatlerini toplayabileceğim konusunda tecrübe kazandım.” dedi.

ÖA4 de:

“Bir keresinde öğrenci ile sulu boya yapıyorduk. Normalde fırçayı ben suya ve boyaya batırmalıydım ama kendisi yapmak istedi. Ben de izin verdim. Ortalık biraz batsa da, boyayı boca etse de yaptı; başardığı için mutlu oldu. Ben dökülmesin diye uyardığımda sınıftaki öğretmen bana olsun hocam, dökülsün, ben temizlerim demişti. İşte o zaman yaptığım hatayı anladım. Döküldüğü zaman temizlemesi de sorumluluk becerisi kazandırır. Çocuklara sorumluluk becerisini kazandırmak için ufak tefek yapabilecekleri işleri onlara bırakmamız gerektiğini öğrendim.” diyerek bu ve benzeri durumların mesleki becerisine katkı sağladığını ifade etmiştir.

ÖA1 ise eğitimde bireysel farklılıkların ne kadar önemli olduğunu bu uygulama sayesinde tecrübe edindiğini dile getirerek:

“Sınıfımızda dikkat süreleri farklı olan, verilen eğitimi alma konusunda istekleri ya da zekâ düzeyleri birbirinden farklı öğrenciler vardı. Bu da her öğrenciye ayrı bir eğitim verilmesi gerektiğini

gösteriyordu.” diyerek ileride sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olduğunda buna çok önem vereceğini dile getirdi.

Benzer şekilde ÖA15 ise:

“Ben özel eğitim okuluna gitmeden önce eğer kaynaştırma öğrencisiyle tanışsaydım verimsiz bir öğretmen olacağımı düşünüyorum.” dedi.

Tüm bu öğretmen adaylarının haricinde, bir öğretmen adayı (ÖA5) hem kişisel hem de mesleki hiçbir gelişim göstermediğini ifade ederken, üç öğretmen adayı (ÖA3, ÖA10, ÖA23) mesleki gelişim açısından gelişim göstermediğini ifade etmiştir. Bunun sebebi olarak ÖA23:

“Ben sınıf öğretmeniyim ve bu çocuklarla ilgilenmek benim görevim değil. Bu mesleği gerçekten isteyerek ve severek yapacak insanların yapmasını doğru buluyorum. Özel eğitilmiş çocuk ile sağlıklı çocuk arasında uçurum [çok farklılık] olduğumu gördüm ve eğer tüm çocuklar böyle olsaydı bu mesleği seçmezdim çünkü yapamayacağımı biliyorum.” diyerek mesleki bir gelişim göstermediğini ifade etmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencileri eğitebilmeleri ile ilişki öz yeterlikleri hakkındaki görüşleri

Öğretmen adaylarına özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine katkı sağlama noktasındaki öz yeterlikleri hakkında uygulama öncesinde ve sonrasında görüşleri alınmıştır ve Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine katkı sağlama noktasındaki öz yeterlikleri hakkındaki görüşleri

	Uygulama öncesi verilen cevaplar	Uygulama sonrası verilen cevaplar
ÖA1	Hayır	Kısmen
ÖA2	Hayır	Hayır
ÖA3	Hayır	Hayır
ÖA4	Hayır	Kısmen
ÖA5	Hayır	Kısmen
ÖA6	Hayır	Hayır
ÖA7	Hayır	Hayır
ÖA8	Hayır	Kısmen
ÖA9	Evet	Hayır
ÖA10	Hayır	Kısmen
ÖA11	Hayır	Kısmen
ÖA12	Evet	Kısmen
ÖA13	Hayır	Kısmen
ÖA14	Hayır	Kısmen
ÖA15	Hayır	Kısmen
ÖA16	Hayır	Hayır
ÖA17	Hayır	Hayır
ÖA18	Hayır	Hayır
ÖA19	Evet	Kısmen
ÖA20	Hayır	Hayır
ÖA21	Kısmen	Hayır
ÖA22	Evet	Hayır
ÖA23	Hayır	Hayır
ÖA24	Hayır	Hayır
ÖA25	Kısmen	Evet

Tablo 3’e bakıldığında, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde kendilerini yeterli hissetmeleri noktasında, uygulamadan önce 19 öğretmen adayı “Hayır” cevabını verirken, dört öğretmen adayı “Evet” cevabını vermiştir. Bunların yanında iki öğretmen adayı da “Kısmen” demiştir. “Hayır” diyen öğretmen adayları özel gereksinimli öğrenciler ile ilişkili bir eğitim almadıklarından ve tecrübeleri olmadığından kendilerini yetersiz hissettiklerini söylemişlerdir. Örneğin, ÖA3:

“Özel gereksinimli çocukların eğitilmesi noktasında kendimi yeterli hissetmiyorum. Başlangıçta, özel gereksinimli bir çocuğun eğitimine dair herhangi bir eğitim almadım ya da buna dair bir kitap okumadım, araştırma yapmadım. Yine çevremde özel gereksinimli bir çocuğun olmaması buna neden olabilir.” dedi.

Bu öğretmen adaylarının aksine “Evet” diyen öğretmen adayları, kişisel yapılarını göz önünde bulundurarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi için kendilerini yeterli gördüğünü ifade etmiştir. Benzer şekilde “Kısmen” diyen öğretmen adayları da bu konuda eğitim almamalarından dolayı emin olmasalarda, kişisel özelliklerinden dolayı kendilerinde yeterli görmektedirler. Bu konuda örneğin ÖA21:

“Hissediyorum çünkü yeterli sabrı gösterebileceğimi düşünüyorum. Hissetmiyorum çünkü aynı zamanda iletişim kuramamaktan korkuyorum... Çünkü eğitimin yok.” dedi.

Uygulama sonrasında ise, uygulama öncesinde “Hayır” cevabını veren 19 öğretmen adayından dokuzunun cevabı “Kısmen” olarak değişirken, bir kişinin “Kısmen” cevabı “Evet” olmuştur. Bu kişiler, bu olumlu değişimin nedeni olarak okulda kazandıkları deneyimleri gösterdiler. Örneğin, ÖA4:

“Özel eğitim okuluna gitmeden önce kendimi hiçbir şekilde yeterli hissetmiyordum. Onların [özel gereksinimli öğrenciler] eğitilmesi konusunda tam anlamıyla kendimi yeterli hissetmiyorum. Ama öncelere kıyasla kendimi bu konuda geliştirdiğimi düşünüyorum... Onlara bir şey öğretirken neler yapmam gerektiğini biliyorum. Özellikle kuralları ve kavram öğretimi yaparken nelere dikkat etmem gerektiğini öğrendim.” dedi.

Tüm öğretmen adaylarından farklı olarak uygulama sonunda “Evet” cevabı vererek, kendini yeterli hisseden ÖA25:

“Okul deneyiminde aynı anda üç öğrenci ile bile ilgilendiğim oldu. Onlara yazma etkinliği yaptırabildim. Bence bu bende bir ışık olduğunu gösteriyor... Çocuklara bu öğretme işini kolaylıkla yapacağıma inanıyorum.” dedi.

Bunun yanında, uygulama öncesinde “Hayır” diyen 10 öğretmen adayının ise cevapları değişmemiştir. Hatta ilk cevabı “Evet” olan dört öğretmen adayının ise ikisinin cevabı “Hayır” olarak değişirken, ikisinin cevabı “Kısmen” e dönmüştür. Örneğin, ÖA22 kişisel yapısından dolayı başlangıçta kendini yeterli olarak görse de uygulama sonucunda:

“Hissetmiyorum. Yani nasıl davranacağını öğrendim. Ama yanıma gelen özel gereksinimli bir çocuğun nasıl bir engeli var. Nasıl bir noktada ve nasıl eğitilmesi gerektiğini tam olarak bilmiyorum. Bunlar hakkında tam olarak eğitebilmek için bilgi almam gerekir.” demiştir.

Benzer şekilde, ÖA21 uygulama öncesinde sabırlı bir birey olduğundan dolayı özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine yönelik yeterliği olabileceğini belirtmişken, uygulama sonunda;

“Hissetmiyorum çünkü onun için fazla sabır ve anlayış gerekiyor, kendimi bu konuda çok sabırlı bulmuyorum.” diyerek okul deneyimi sürecinde kendini tanıma fırsatı bulduğunu belirtmiştir.

Özel gereksinimli bireylerle yaşadıkları okul deneyiminin öncesinde ve sonrasında, özel gereksinimli bireylerin eğitimleri ile ilişkili öz yeterliklerine yönelik soruya “Hayır” cevabını vermelerine rağmen, bu öğretmen adaylarının cevaplarının gerekçelerinde değişim olduğu görülmüştür. Okul deneyimi öncesinde özel gereksinimli öğrencilerle ilişkili eğitim ve tecrübeleri olmadığını cevaplarının gerekçesi olarak sunan bu öğretmen adaylarının, uygulama sonrasındaki cevaplarının gerekçeleri değişiklik göstermiştir. Örneğin ÖA20:

“En basitinden kırmızı rengi öğretmen özel gereksinimli bir çocuğa öğretiyor. Çocuk kırmızı rengini öğrettiği ilk gün gösterebiliyor ama ertesi gün olduğunda sanki hiç kırmızı rengini öğrenmemiş gibi davranıyor. Verilen emeğin karşılığını alamayacağımdan, üzüleceğimden yetersiz kalacağımı düşünüyorum.” demiştir.

Benzer şekilde ÖA18:

“Örneğin stajda karşıdan karşıya düz bir çizgi çizme etkinliğinde defalarca denememize rağmen kalemi her eline aldıklarında defteri karalama işlemi başlıyordu. Onların dikkatini çekmek için çizginin baş ve sonunda hayvan figürleri, örneğin çiçeğe ulaşan bir arı resimleri çiziyorduk. Çizginin arıdan çiçeğe doğru devam etmesini anlatmaya çalışıyorduk. Onlar kalemi eline aldıkları andan itibaren anlatmaya çalıştığımız her şeyi unutuyorlardı. Bu aşamada ne yapmam gerektiğini bilmiyordum. Bazen bu konuda pes edebiliyordum. Öğretmenleri ise aldıkları eğitim ve tecrübeye dayanarak daha sabırlı kalıp kalemi birlikte tutarak çizgiye ulaşmaya çalışıyorlardı... O yüzden ben yetersizim.” dedi.

Katılımcıların okul deneyiminin niteliğini arttırmak için sundukları öneriler

Öğretmenlerin önerileri

Öğretmenlerin hepsi okul deneyimi uygulaması adına çok memnun olduklarını ve bir eksikliğin giderildiğini ifade ettiler. Hatta Ö8:

“Bu uygulamayla bu çocukları genel okullardaki sınıf öğretmenlerimize daha gözümüz kapalı emanet edebiliriz diye düşünüyorum, çok da teşekkür ediyorum.” dedi.

Bunun yanında öğretmenler bu sürecin niteliğini arttırmak için önerilerde bulundular. Bu öneriler

Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin özel eğitim uygulama okulundaki okul deneyiminin niteliğini arttırmak için verdikleri öneriler

Öğretmenlerin Önerileri	Öğretmenler
Kalıcı hale gelmeli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, MY
Eğitim fakültesindeki tüm bölümler için uygulanmalı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, MY
Süresi uzatılmalı	Ö2, Ö5, Ö6, MY
Öğretmen adayları derslerin yürütücülüğünü yapmalı	Ö8, Ö9

Öğretmenlerin hepsi öğretmen eğitimi kapsamında bu alanda sadece teorik dersin yeterli olmadığından dolayı, bu okul deneyiminin kalıcı olması gerektiğini görüşmeler boyunca belirttiler. Hatta Ö5:

“Harika bence bu sistem, hatta daha da arttırılabilir belki gün sayısı. Öğlene kadar geliyorlardı, gidiyorlardı. Tam gün olabilir bence, daha da iyi olur... Başka bir eksik görmüyorum ben.” dedi.

MY de:

“Benim en çok hoşuma giden haftalık gelmeleri, uzun bir süre geldiler. Normalde şöyle bir gün gelip gidiyorlardı. Daha hiç çocuğu görmeden ve tanımadan. Bu uygulamada etkileşim fazlaydı. Etkileşim fazla olunca da örneğin şunu söyleyebilirim; hocam çocuğun BEP’ine bakabilir miyim der, çocuğun BEP’ini değerlendirdiğinde de önümüzdeki hafta şu çalışmayı yapacakmışsınız, ben onunla ilgili bir hazırlık yapsam olur mu, öğretmeninden izin alarak hazırlık yaparak gelebiliyorlar.” diyerek bu okul deneyiminin kalıcı olması gerektiğini görüşme boyunca vurgulamıştır.

Öğretmenlerden Ö9, öğretmen adaylarının sadece kendilerini desteklemekten öte dersin hâkimiyetini de zaman zaman almaları gerektiğini dile getirdi. Bu noktada:

“Ders anlatmayı da yaptırabiliriz onlara. Mesela o derse hazırlanıp ben onu yönlendiririm, o derse hazırlanıp gelebilir yani. O derse o farklı şeyler bulup çocuklara sunabilir. Üretmeye yönelik, düşünmeye yönelik de bir şeyler olabilir yani öğrenciler açısından... Görev verilebilir, materyal de yapabilirler, belki bizim çocuklara yönelik.” dedi.

Bu noktada Ö8:

“Bana gelen üç öğrencimiz çok işin içine dâhil oldular. Başka sınıfta eğer böyle olamayan varsa, bu sağlanabilir. Çünkü bakın bana gelen öğrenciler materyaller hazırladılar, etkinlikler yaptılar ve çok daha iyi bir sonuç aldık.” dedi.

Öğretmen adaylarının önerileri

Sınıf öğretmeni adayları katıldıkları okul deneyiminin niteliğini arttırmak adına önerilerde bulundular. Bu öneriler Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim uygulama okulundaki okul deneyiminin niteliğini arttırmak için verdikleri öneriler

Öğretmen adaylarının önerileri	Öğretmen adayları
Teorik dersle beraber yürütülmeli	ÖA6, ÖA8, ÖA11, ÖA12, ÖA17, ÖA20, ÖA24, ÖA25
Tüm bölümler için uygulanmalı	ÖA15, ÖA17, ÖA22, ÖA13, ÖA10, ÖA18, ÖA2
Lisans eğitiminde kalıcı hale gelmeli	ÖA15, ÖA16, ÖA17, ÖA18
Süresi daha uzun olmalı	ÖA13, ÖA14, ÖA17
Öğretmen adaylarına özel gereksinimli her öğrencinin durumu hakkında bireysel olarak her hafta kendi fakültelerindeki özel eğitim bölümü tarafından danışmanlık yapılmalı	ÖA7, ÖA9, ÖA3
Gidilecek okul hakkında daha detaylı bilgi verilmeli	ÖA4, ÖA17
Öğretmen adayları derslerin yürütücülüğünü yapmalı	ÖA6, ÖA1,
Okul dışı etkinliklerde düzenlenmeli	ÖA15, ÖA23
Seçmeli bir ders olmalı	ÖA5, ÖA21

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Birçok sınıf öğretmeni, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında özel gereksinimli öğrencilerle beraber çalışmaktadır (MEB,2020a). Bu noktada, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını belirlemiştir (MEB, 2018). Kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik MEB hizmet-içi eğitimler düzenlemesine rağmen (MEB, 2020b), bu uygulamalara yönelik hizmet öncesi alınan eğitimin birçok faydası olduğu bilinmektedir (UNESCO, 2013). Bu nedenle, sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencilere ve kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik nitelikli eğitim alması gerektiği söylenebilir.

Öğretmen adaylarının, lisans eğitimi boyunca MEB'e bağlı okullarda eğitim sürecine katıldıklarında kazandıkları deneyimlerin, teorik bilgileri pratik uygulamalarla birleştirmede çok faydalı olduğu bilinmektedir (Aslan & Sağlam, 2018). Bunu destekleyici nitelikte, sınıf öğretmeni adaylarının özel eğitim uygulama okulundaki öğrencilerle okul deneyimine katılmalarına yönelik görüşlerinin alındığı bu çalışmada olumlu sonuçların olduğu görülmüştür. Uygulama öğretmenlerinin hepsi sınıf öğretmeni adaylarının kendilerini geliştirdiğini gözlemlediklerini belirtmiştir. Sınıf öğretmeni adayları da genel olarak uygulama öğretmenleri ile benzer görüşleri paylaşmıştır. Katılımcılar tarafından sıklıkla ifade edilen unsurların başında, özel gereksinimli öğrencilerle yapılan okul deneyiminin öğretmen adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarındaki yeterliğe ulaşmasına katkı sağladığıdır. Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamında birçok özel gereksinimli öğrenci ile çalışacağı düşünüldüğünde (MEB,2020a), bu sonucun önemli olduğu düşünülmektedir. Bunun yanında katılımcı bazı uygulama öğretmenleri ve sınıf öğretmeni adayları, sınıf öğretmeni adaylarının ilk atanacakları yerlerin genel olarak daha çok kırsal bölgeler olduğundan dolayı, bu uygulamanın özel gereksinimli öğrencilerin tanı aşamasında da etkili olabileceğini dile getirmişlerdir. Sınıf öğretmeni adaylarının birçoğunun kırsal bölgede çalıştığı (MEB,2020a) ve bu bölgelerdeki okulların özel gereksinimli öğrencilere yönelik hazırbulunuşluluğunun yetersizlikleri düşünüldüğünde (Yazıcı, 2021), okullarda kaynaştırma/ bütünleştirme ile ilişkin edinilen bu deneyimin bu yönde yararının da olabileceği düşünülebilir. Bu genel ifadelerin yanında katılımcılar okulda edinilen deneyimin, sınıf öğretmeni adaylarının kişisel ve mesleki katkıları olduğunu ifade etmiştir.

Okul deneyiminin, sınıf öğretmeni adaylarının kişisel gelişimlerine etkisi ele alındığında öğretmen adaylarının neredeyse tamamı kişisel gelişim açısından ilerleme kaydettiklerini ifade ettiler. Bu noktada ilk olarak, öğretmen adayları özel gereksinimli öğrencilerle empati kurabilme hususunda kendilerini geliştirdiklerini ifade ettikleri belirtilmelidir. Özel gereksinimli bireylerle empati kurmanın önemli olduğu düşünüldüğünde (Benett & Rosner, 2019), bu gelişimin onların bu öğrencilerle etkileşimine katkı sağladığı düşünülebilir. Buna ek olarak, öğretmen adayları özel gereksinimli öğrencilerle etkileşim kurarken korkularının azaldığını, ön yargılarının kırıldığını, daha anlayışlı olduklarını, onlara acıma temelli duygusallıkla bakmadıklarını ve etkileşim haline girerken özgüvene sahip olduklarını ifade ettiler. Öğretmen adaylarının bu ifadeleri, gözlemler ve uygulama öğretmenleri tarafından da desteklenmektedir. Bireylerin özel gereksinimli öğrencilere yönelik tutumlarının onlarla olan ilişkilerini doğrudan etkilediği düşünüldüğünde (Hutzler vd.,2019), bu değişimlerin önemli olduğu vurgulanmalıdır. Bu durum sadece öğretmen adaylarının kişisel gelişimine yönelik değil, mesleki gelişimini de etkilediği düşünülebilir. Özel gereksinimli öğrencilerle çalışan öğretmenlerin, kendilerinin kişilik yapısının çalıştıkları özel gereksinimli öğrencilerle eğitim süreçlerini etkilediğini ifade etmesi bunu destekler niteliktedir (Yazıcı, 2018).

Bu süreç sınıf öğretmeni adaylarının mesleki gelişimleri açısından ele alındığında ise, onların genel olarak kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarına yönelik kendilerini geliştirdiklerini ifade ettikleri görülmektedir. Bu konuda tüm uygulama öğretmenlerinin de öğretmen adayları ile benzer görüşte olduğu ifade edilmelidir. Sınıf öğretmenliği bölümü için kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarındaki mesleki yeterliğin önemi düşünüldüğünde, bu fayda oldukça önemlidir. Bu noktada, bazı katılımcı öğretmen adayları ve uygulama öğretmenleri, okuldaki deneyim sayesinde sınıf öğretmeni adaylarının mesleki motivasyonunun da arttığını dile getirmişlerdir. Buradaki 'motivasyon' kavramı irdelenmelidir. Buradaki motivasyon, bu uygulamanın genel eğitim sınıfları yerine özel eğitim uygulama okulunda yapılmasıyla ilişkilidir. Bilindiği gibi, özel eğitim uygulama okullarında eğitim gören öğrenciler, genel eğitim sınıflarında eğitim gören özel gereksinimli öğrencilerden daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilmektedir (Sülün & Girli, 2016). Diğer bir deyişle, özel eğitim uygulama okullarındaki öğrencilerin yetersizlikleri genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerden daha ileri düzeydedir (Wei vd.,2014). Genel eğitim sınıflarındaki öğrencilerin yetersizlikleri daha hafif düzeyde olmasına rağmen, araştırmalar bazı hususlardan dolayı (sınıfın kalabalıklığı, müfredat yetiştirememesi, özel gereksinimli

öğrencilerinin engel gruplarına yönelik yeterli bilgi sahibi olunmaması vs.) genel eğitim sınıflarındaki öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerinin eğitimlerine yönelik motivasyonlarının düşük olabildiğini belirtmektedir (Esmer vd.,2017). Bu çalışmada da katılımcılar daha fazla desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerle kazanılan deneyimin, kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamalarında yer alan daha az desteğe ihtiyaç duyan öğrencilere yönelik beklentiyi arttıracak ve kaygıyı da azaltacak yönündedir. Zaten bu durumu, bu uygulamanın faydaları arasında ‘kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim uygulamaları kapsamındaki özel gereksinimli öğrencileri kabullenmeyi sağlar’ ifadesini kullanarak açıkça ifade eden sınıf öğretmeni adayları ve uygulama öğretmenleri de bulunmaktadır. Kısacası buradaki “motivasyon”, özel eğitim uygulama okullarındaki özel gereksinimli öğrencilerle kazanılan deneyimin, genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilere yönelik beklentilerin artması üzerinedir.

Tüm bunların yanında, sınıf öğretmeni adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin eğitim sürecindeki yeterlikleriyle ilişkili görüşleri ele alındığında, bazı öğretmen adaylarının öğrencilerle elde ettikleri deneyimler sayesinde öz yeterliğine katkı sağladığı görülmektedir. Bu durumun yanında, başlangıçta yetersiz olduğunu düşünen ve uygulama sonunda da hala yetersiz olduğunu belirten öğretmen adayları ile uygulama sonunda yeterlikleriyle ilişkili daha olumsuz fikir belirten öğretmen adaylarında, bu uygulamanın etkisiz veya olumsuz etkileri olduğu düşünülmemelidir. Bunun sebebi uygulamanın başında ve sonunda öğretmen adaylarının bu cevapları vermedeki gerekçelerindeki değişimdir. Bu öğretmen adayları başlangıçta deneyimsizlikten dolayı yetersiz olduklarını düşünürken, uygulama sonrasında kazandıkları deneyimlere dayanarak kendilerini bu eğitim için yetersiz olarak tanımladıklarını ifade etmişlerdir. Buna benzer şekilde, okulda kazanılan deneyim sonrasında, başlangıçtaki durumlarına göre kendilerini daha yetersiz gören öğretmen adaylarının da bu farkındalığa ulaştığı görülmektedir. Bu bağlamda, mesleki farkındalığı elde etmek oldukça önemlidir. Zaten okul deneyiminin hedeflerinden biri de budur (Poulou,2007). Ayrıca bu deneyim, öğretmen adaylarının uygulama sonunda hala kendilerinin yetersiz olduklarını düşünmelerine rağmen, uygulama sayesinde yetersizliklerin ne olduğunu tespit etme olanağı da sağlayabilmektedir.

Bu çalışmada, uygulama öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının, özel eğitim uygulama okulundaki öğrencilerle okul deneyimi sürecinin düzenlenmesine yönelik önerileri de alınmıştır. Tüm öğretmenler bu uygulamanın eğitim fakültesindeki tüm öğretmen adayları için kalıcı hale gelmesini savunmaktadır. Bu konuda aynı düşüncede olan sınıf öğretmeni adayları da mevcuttur. Her kademedeki tüm öğretmenlik branşlarının özel gereksinimli öğrencilerle çalışabildiğinden (MEB,2020a), bu önerinin faydalı olabileceği düşünülebilir. Ayrıca katılımcı uygulama öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının diğer önerilerine bakıldığında, yapılacak olan okul uygulamasının süresinin daha uzun ve öğretmen adaylarının ders sürecinde daha merkezde olduğu bir uygulama süreci gerektiği cevabı gelmiştir. Öğretmenlik uygulamasında öğretmen adaylarının bireysel uygulamasının uzun süreci kapsamının faydalı olduğu düşünüldüğünde (Tosun,2019), bu öneriler göz ardı edilmemelidir. Bu önerilere ek olarak, sınıf öğretmeni adayları başka önerilerde de bulunmuştur. Bunlardan en çok ifade edilen uygulamanın teorik dersler ile beraber yürütülmesi gerektiğidir. Buna benzer şekilde, bazı öğretmen adayları her uygulama haftası sonrası fakültede her bir öğrenci hakkında alan uzmanlarına danışılması gerektiğini düşünmektedirler. Gerekli toplantılar her hafta öğretmen adaylarıyla yapılmasına rağmen, toplantı süreçleri her bir özel gereksinimli öğrenci için bireysel yürütülmemiştir. Bu noktada, okul uygulaması yürütülürken bu alandaki teorik dersle beraber yürütülmesi ve örnek vakalarla beraber okuldaki süreç de bireysel olarak toplantılara dâhil edilmesi öğretmen adaylarının önerileri olarak karşımıza çıkmaktadır. Teorik ve uygulama dersinin beraber yürütülmesinin daha etkili olacağını ifade eden araştırmalar da bulunmaktadır (Kargın,2004). Bu nedenle bundan sonraki uygulamalarda bu hususa dikkat edilmesi bir öneri olarak karşımıza çıkmaktadır. Tüm bu önerilerin yanında, öğretmen adayları arasında sayısı az da olsa, okul ve öğrencilerin bireysel durumları hakkında daha detaylı bilgi verilmesi gerektiği öneri olarak sunulmuştur. Okul uygulaması öncesinde okulda gerekli bilgi toplantısı yapılmasına rağmen, bunu bir ihtiyaç olarak belirten öğretmen adayları olmuştur. Bundan dolayı, süreç boyunca öğretmen adaylarının okul ve öğrencilerle ilgili öğrenmek istedikleri herhangi bir bilginin olup olmadığı takip edilmelidir. Yine az sayıda kişinin belirtmesine rağmen, öğretmen adaylarının önerilerine bakıldığında, kendilerinin öğrencilerle beraber okul dışı etkinliklere katılması gerektiği öneri olarak sunulmuşlardır. Okul dışı etkinliklerin bireyler arasındaki etkileşimi güçlendirmek gibi birçok faydası olduğundan (Hill,2010), bu öneri de faydalı sonuçlar verebilir. Belirtilen tüm öneriler gelecek okul deneyimi sürecini planlarken ve uygularken göz ardı edilmemelidir.

Belirtilen tüm bu unsurlara rağmen, bazı öğretmen adaylarının bu alandaki farkındalığın hala geliştirilmeye ihtiyacı olduğunu gösteren cevaplar da bulunmaktadır. Örneğin, bazı sınıf öğretmeni adayları bu uygulama sayesinde merhamet duygularının geliştiğini ve kendi hallerine şükrettiklerini belirten

cevaplar vermiştir. Bu durum Türkiye’de kültürel etmenlerden dolayı karşımıza çıkmış bir unsur olabilir (Yazıcı & Uzuner, 2021). Bu nedenle, bu süreç içerisinde bu ve benzeri kültürel unsurlar da okul deneyimi başlamadan önce öğretmen adaylarına belirtilmesi ve onların eğitimlerinin bir parçası olması gerekmektedir. Gelecek çalışmaların kültürel unsurların özel gereksinimli öğrencilerle yapılan okul deneyimlerine olan etkisini incelemesi bir ihtiyaç olarak görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Acar, S., Meydan, M. C., Bilen Kazancık, L., & Işık, M. (2019). *İllerin ve Bölgelerin Sosyo-Ekonomik Gelişmişlik Sıralaması Araştırması SEGE-2017*, Ankara: Kalkınma Ajansları Genel Müdürlüğü.
- Akpınar, M., Çolak, K. ve Yiğit, E.Ö. (2012). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yeterliklerine yönelik uygulama öğretmenlerinin görüşleri. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 36, 41-67.
- Aslan, M. ve Sağlam, M. (2018). Öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 144-162.
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the world's best-performing school systems come out on top*. (Erişim tarihi: 03 Eylül 2020), <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/ourinsights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top>.
- Becit, G., Kurt, A. A. ve Kabakçı, I. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının okul uygulama derslerinin yararlarına ilişkin görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 169-184.
- Beck, C., & Kosnik, C. (2002). Components of a good practicum placement: student teacher perceptions. *Teacher Education Quarterly*, 29(2), 81-98.
- Bennett, C.L. ve Rosner, D.K. (2019). The Promise of Empathy: Design, Disability, and Knowing the “Other.” *Proceedings of the 2019 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (New York, NY, USA, 2019), 298:1-298:13.
- Brooks, V. (2006). A 'quiet revolution'? The impact of Training Schools on initial teacher training partnerships. *Journal of Education for Teaching*, 32(4), 379-393.
- Burton, D. (1998). The changing role of the university tutor within school-based initial teacher education: issues of role contingency and complementarity within a secondary partnership scheme. *Journal of Education for Teaching*, 24(2), 129-146.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, E. Ö., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma yöntemleri* (Genişletilmiş 19. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. USA: SAGE Publications
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (Geliştirilmiş 2. Baskı). Anı Yayıncılık: Ankara.
- Esmer, B., Yılmaz, E., Güneş, A. M., Tarım, K., & Delican, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma öğrencilerinin eğitimine ilişkin deneyimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1601-1618.
- Glaser, B. G., Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Chicago: Adline Publishing Company.
- Hill, R. E. (2010). *Extracurricular activities: An examination of student achievement in the Lee's Summit school district*. (Yayınlanmamış doktora tezi). Baker University, Overland Park, Kansas.
- Hutzler, Y., Meier, S., Reuter, S., & Zitomer, M. (2019). Attitudes and self-efficacy of physical education teachers toward inclusion of children with disabilities: a narrative review of international literature. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 24(3), 249-266. DOI: 10.1080/17408989.2019.1571183.
- Johnson, R. B., & Christensen, L. (2019). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Sage publications.
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: tanımı, gelişimi ve ilkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13.
- Kiggundu, E., & Nayimuli, S. (2009). Teaching practice: a make or break phase for student teachers. *South African Journal of Education*, 29, 345-358.
- Leech, N. L., Onwuegbuzie, A. J. (2007). An Array of Qualitative Data Analysis Tools: A Call For Data Analysis Triangulation. *School Psychology Quarterly*, 22, 557-584.
- Livingston, K. (2016). Teacher education's role in educational change, *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 1-4.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2011). *Milli eğitim istatistikleri 2010-2011*. (Erişim tarihi: 08 Kasım 2020), https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2012_12/06021014_meb_istatistikleri_organ_egitim_2010_2011.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2017). *Özel eğitim gören öğrenci sayısı üç kat arttı*. (Erişim tarihi: 10 Kasım 2020), <https://www.meb.gov.tr/ozel-egitim-goren-ogrenci-sayisi-uc-kat-artti/haber/13548/tr>

- Milli Eğitim Bakanlığı (2018a). *Öğretmenlerimizle 2023'e Projesi*. (Erişim tarihi: 18 Kasım 2020), <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlerimizle-2023e-projesi/icerik/676>
- Milli Eğitim Bakanlığı (2018b). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. (Erişim tarihi: 08 Kasım 2020), http://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_07/09101900_ozel_egitim_hizmetleri_yonetmeliği_07072018.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020a). *Milli eğitim istatistikleri 2019-2020*. (Erişim tarihi: 08 Kasım 2020), http://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/04144812_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2019_2020.pdf
- Milli Eğitim Bakanlığı (2020b). *Hizmetiçi Eğitim Planları*. (Erişim tarihi: 08 Kasım 2020), <http://oygm.meb.gov.tr/www/hizmetici-egitim-planlari/icerik/28>
- National Center for Education Statistics (2019). *Students with disabilities*. (Erişim tarihi: 08 Kasım 2020), <https://nces.ed.gov/fastfacts/display.asp?id=64>
- Paker, T. (2008). Öğretmenlik Uygulamasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ve uygulama öğretim elemanının yönlendirmesiyle ilgili karşılaştıkları sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1 (23), 132-139.
- Poulou, M. (2007). Student-teachers' concerns about teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 30(1), 91-110.
- Shuayb, M., & O'Donnell, S. (2008). *Aims and values in primary education: England and other countries*. Cambridge: University of Cambridge.
- Sülün, K., & Girli, A. (2016). İlköğretim genel eğitim sınıfı ile özel eğitim sınıfında öğrenim gören kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(13), 1-24.
- Süral, S. (2017). Sınıf öğretmenliği öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersindeki uygulama öğretmenleri hakkındaki düşüncelerinin incelenmesi. *Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 277-299.
- Tosun, F. Ç. (2019). Öğretmenlik uygulamasının süre açısından incelenmesi ve bir çözüm önerisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52 (3), 839-869.
- UNESCO. (2013). *Promoting inclusive teacher education: curriculum*. (Erişim tarihi: 02 Ocak 2021), <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000221035?posInSet=3&queryId=d2d7dba6-7b8b-4ff7-a144-03a2ab32881c>
- Ünver, G. (2003). Öğretmenlik Uygulamasında işbirliği: Bir durum çalışması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23 (1), 87-100.
- Wei, X., Wagner, M., Christiano, E. R., Shattuck, P., & Yu, J. W. (2014). Special education services received by students with autism spectrum disorders from preschool through high school. *The Journal of special education*, 48(3), 167-179.
- Yazıcı, M. S. (2018). *Comparing interventions and beliefs about autism and links to interpersonal relatedness in two cities, in Turkey and England* (Yayınlanmamış doktora tezi). University of Plymouth: Plymouth, UK.
- Yazıcı, M. S. (2021). Kırsal bölgedeki bir okulun otizm spektrum bozukluğu tanımlı öğrenciler için hazırlanmışlığı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(1), 34-54.
- Yazıcı, M.S. & Uzuner F.G. (2021). Sınıf öğretmenlerinin özel eğitim alanında katıldıkları eğitimlere yönelik görüşlerinin ve önerilerinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (57), 150-187.
- Yin, R. K. (2017). *Case study research and applications: Design and methods*. Sage publications.
- Yurdakal, İ. H. (2018). Değişen sınıf öğretmenliği lisans program içeriğinin incelenmesi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(29), 1483-1499.
- Yükseköğretim Kurulu (2007). *Eğitim fakültesi öğretmen yetiştirme lisans programları*. (Erişim tarihi: 11 Mart 2020), <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari.pdf>
- Yükseköğretim Kurulu (2018). *Sınıf öğretmenliği lisans programı*. (Erişim tarihi: 11 Mart 2020), https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf