ISSN: 1307-4474

EGE EĞİTİM DERGİSİ
EGE JOURNAL OF EDUCATION

27(2), 2026, 93 - 110

Özel Eğitimde Öğretmen Yetiştirme: Türkiye'deki Araştırmalar

Yunus Yılmaz[1], Seda Küpeli[2], Sultan Kaya[3], Halil İbrahim Yıldırım*[4]

Öz

Türkiye'de özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci geçmişten günümüze değişimlere uğramıştır. Yaşanan değişimler göz önüne alındığında özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecine odaklanan çalışmaların incelenmesi güncel durumun bir bütün olarak ortaya konulması noktasında önem kazanmaktadır. Bu araştırmanın amacı Türkiye'de özel eğitim alanındaki öğretmen yetiştirme çalışmalarını gözden geçirmektir. Amaç doğrultusunda, araştırma literatür taraması olarak gerçekleştirilmiştir. Veri toplama sürecinde belirlenen anahtar kelimeler ile çeşitli veri tabanları taranmış ve toplam 197 araştırmaya ulaşılmıştır. Amacı doğrudan öğretmen yetiştirme olmayan 129 çalışma ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin bir uygulama içermeyen ve ampirik olmayan 9 çalışma kapsam dışında tutulmuştur. Dâhil etme ve dışlama ölçütleri doğrultusunda elde edilen toplam 32 çalışma araştırma kapsamında analiz edilmiştir. Çalışmaların yöntemsel özellikleri incelendiğinde ağırlık olarak nitel araştırma tasarımı (n = 16), ardından nicel araştırma tasarımları (n = 10) ve uygulama içeren çalışmalar (n = 6) olarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bulgular öğretmen yeterlilikleri, programın yapısı ve içeriği, öğretmenlik uygulaması temaları çevresinde toplanmıştır. Sonuçlar, özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme sürecinde teorik ve uygulamalı dersler arasındaki bağlantı kurulmasının niteliği artıracağına işaret etmektedir. Öğretmen yeterliklerinin desteklenmesinde gereksinim odaklı hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duyulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Uygulamalı çalışmaların artması, yeni modellerin ortaya konulabilmesi, bu modellerin test edilebilmesi için standardın ve sürekliliğin sağlanması gerektiği çıkarımı yapılmıştır.

Anahtar Sözcükler

Özel eğitim
Öğretmen yetiştirme
Öğretmenlik uygulaması
Özel eğitim programı
Öğretmen adayları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi
04 Kasım 2025
Kabul Tarihi
13 Ocak 2026
Makale Türü
Derleme

Teacher Training in Special Education: Research in Türkiye

Abstract

The process of training special education teachers in Türkiye has undergone changes from the past to the present. Considering these changes, examining studies focused on the process of training special education teachers is important in terms of revealing the current situation. The purpose of this study is to review teacher training studies in the field of special education in Türkiye. In line with this objective, the research was conducted using a literature review design. During the data collection process, various databases were searched using predefined keywords, resulting in a total of 197 studies. A total of 32 studies obtained in accordance with the inclusion and exclusion criteria were analyzed within the scope of the research. The findings were grouped around the themes of teacher competencies, program structure and content, and teaching practice. The results suggest that establishing a connection between theoretical and practical courses in the teacher training process for special education will enhance its quality. It has been concluded that there is a need for needs-based in-service training to support teacher competencies. It has been inferred that standards and continuity must be ensured to increase practical studies, develop new models, and test these models.

Keywords

Special education
Teacher training
Teaching practice
Special education program
Teacher candidates

Article Info

Received
November 04, 2025
Accepted
January 13, 2026
Article Type
Review

Atıf: Yılmaz, Y, Küpeli, S, Kaya, S. ve Yıldırım, H. İ. (2026). Özel eğitimde öğretmen yetiştirme: Türkiye'deki araştırmalar. *Ege Eğitim Dergisi, 27*(2), 93-110. https://doi.org/10.12984/egeefd.1817420

* Sorumlu Yazar / Corresponding Author
[1] Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, yunus_yilmaz@anadolu.edu.tr
[2] Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, sedakupeli@anadolu.edu.tr
[3] Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, ssultankayaa2@gmail.com
[4] Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Özel Eğitim Bölümü, Türkiye, halilibrahimyildirim@anadolu.edu.tr

Extended Abstract

Introduction

Teachers are seen as one of the basic elements of the education system because they directly affect the quality of the education process. Therefore, it can be said that teacher education is one of the important elements that shape the education system and society. Teacher education takes place in two stages: pre-service and post-service. The pre-service period starts with the selection of the candidates to be trained and is completed with graduation after a certain period within the programs. The post-service period is the stage realized to ensure the continuous professional development of the employed personnel during their duty. In both phases, national policies, expectations and new conditions that may emerge in the future shape the process. Researchers state that the acquisition of effective teaching competencies begins in teacher education programs. However, today, teachers are expected to be inquirers, researchers and problem solvers to meet social needs. However, it is open to debate to what extent these standards are met in special education teacher training programs and how much they are addressed in research. As a matter of fact, when the literature is examined, it is understood that there is a limited number of studies on teacher training in the field of special education. There are some reasons for the insufficient number of studies on this subject. The most basic reason is that empirical data on teacher training in special education is scarce and therefore, a significant amount of time is required to carry out measurements. On the other hand, frequent changes in the programs by the stakeholders who regulate the laws also constitute an obstacle to the increase in these studies. In addition, negative attitudes towards studies involving undergraduate students as participants are among the factors that keep academics away from conducting studies in this field. In addition to all these situations, academics do not have the authority to use an alternative program to measure the effectiveness or efficiency of implementation. Considering all the difficulties experienced, it is important to examine the findings and recommendations of studies focusing on the process of special education teacher training. Within the scope of this research, studies focusing on the process of teacher training in special education in Türkiye from past to present were examined. Thus, it is aimed to present the existing national literature on teacher training in special education from a holistic perspective.

Method

Within the scope of this research, studies focusing on special education teacher training processes in Türkiye from past to present were examined. First, the words to be used in the screening process were determined because of the literature review and a consensus was reached by the researchers on how these words would be screened. A collective search was carried out in the databases in Anadolu University Library and the Council of Higher Education Thesis Center site. As a result of the searches, a total of 197 studies were reached. The full text of eight studies could not be accessed, and 34 studies were not included in the study due to repetition. When the nine studies obtained because of the bibliography search were added, a total of 169 studies were reached. A total of 129 studies whose purpose was not directly related to teacher training and nine studies that did not include an application related to the teacher training process and provided direct information were excluded from the scope of the review. Therefore, a total of 32 teacher training studies, 22 articles and 10 thesis studies, were analyzed within the scope of this study. The 32 selected studies were first subjected to a preliminary analysis process. The studies were reread independently by four researchers.

Results and Discussion

As a result of the data analysis, three themes and nine sub-themes were reached. The three main themes related to the teacher training process are teacher competencies, the structure and content of the programme, and teaching practice. The results regarding the descriptive characteristics of studies focusing on training special education teachers in Turkey indicate that the studies were published between 1995 and 2023. Within the scope of the research, 32 studies meeting the inclusion and exclusion criteria were identified. Considering the period from the establishment of the special education department at Gazi Education Institute in 1952 to the present day, it can be said that the number of studies focusing on teacher training in special education is low. When examining the methodological characteristics of the studies, it is seen that they were predominantly conducted using qualitative methods with descriptive or phenomenological designs. Qualitative studies enable the identification of the strengths and areas for improvement of the existing structure, current needs, and the experiences and perceptions of stakeholders. When examined in terms of their focus, the studies reviewed in this research generally revolve around the structure of the special education programme, the professional competencies of teacher candidates, and the teaching practice course. The results regarding the course content in the programme indicate that a balance needs to be achieved between theoretical and practical courses. The results for both older and current programmes indicate that practical teaching hours are insufficient and that there are difficulties in transferring theoretical knowledge into practice. Increasing the duration of practical teaching sessions in the special education teacher training programme and organising them in a way that allows trainee teachers to gain experience in teaching students with different special needs across various age groups will enhance the quality of the programme. Additionally, arrangements, activities, and fieldwork that provide special education teacher candidates with more experience in identifying individuals with special needs can contribute to their professional development.

Giriş

Öğretmenler, eğitim sürecinin niteliğini doğrudan etkilemeleri sebebiyle (Kavcar, 2002), eğitim sisteminin temel ögelerinden biri olarak görülmektedirler (Çapa ve Çil, 2000; Ingersoll ve Perda, 2008). Bu nedenle öğretmen eğitiminin, eğitim sistemini ve toplumu şekillendiren önemli unsurlardan olduğu söylenebilir. Öğretmen eğitimi hizmet öncesi ve hizmet içi olarak iki basamakta gerçekleşmektedir. Hizmet öncesi dönem yetiştirilecek adayların seçimiyle başlayan ve programlar dahilinde belirli sürelerde uygulanarak mezuniyetle tamamlanan aşamadır. Hizmet sonrası dönem ise istihdam edilen personelin görev sırasında mesleki gelişimini devamlı kılmak için gerçekleştirilen aşamadır. Her iki dönemde de ulusal politikalar, beklentiler ve gelecekte oluşabilecek yeni şartlar sürece yön vermektedir (Baskan vd., 2006; Demirel, 2000; Rodrigues, 2005).

Türkiye'de kronolojik bir bakışla öğretmen yetiştirme gündeminin yüz elli yılı aşkın bir geçmişi olduğu görülmektedir (Aydın, 1998). Bu noktada öğretmen yetiştiren kurumlar da bu tarihin önemli bir parçası olarak görülebilir. Geçmişten günümüze öğretmen yetiştirme süreci birçok değişikliğe uğramıştır ve bu değişim süreci hala devam etmektedir. Nitekim yakın geçmişte Yükseköğretim Kurulu (YÖK) 2018 yılında çağın ihtiyaç ve taleplerindeki değişimi vurgulayarak öğretmen yetiştirme programlarının güncellenmesini bir zorunluluk olarak dile getirmiş ve çeşitli adımlar atmıştır. Öğretmen yetiştirme programlarında alan bilgisine ek olarak çeşitli mesleki bilgi ve beceriler kazandırmanın ön planda tutulduğu değişikliklere gidilmiştir. Bu değişimin üzerinden kısa bir süre geçtikten sonra ise belirli sınırlar içerisinde eğitim fakültelerinin kendi programlarını düzenlemesine yönelik bir adım atılmış ve bu süreç yetki devri olarak adlandırılmıştır (YÖK, 2020).

Özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye ilişkin girişimler genel eğitim kadar eski değildir. Bu alanda sistematik şekilde öğretmen yetiştirme süreci 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsünde, 1965 yılında ise Ankara Üniversitesinde Özel Eğitim Bölümünün açılmasıyla başlamıştır (Özyürek, 2008). Yıllar içerisinde ise özel gereksinim alanlarına göre anabilim dallarına ayrılarak devam etmiştir. Daha sonraki süreçte eğitim fakültelerindeki programlar birçok yeniliğe kapı aralarken özel eğitim programı ise çok daha köklü bir değişime uğramış ve özel eğitim öğretmenliği çatısında toplanmıştır (Büyükalan-Filiz vd., 2018). Öğretmen yetiştirme sürecindeki güncel değişimin ötesinde programın baştan tasarlanmasını gerektirecek adımlar atılmıştır. İşitme engelliler öğretmenliği, zihin engelliler öğretmenliği, özel yetenekliler/üstün zekalılar öğretmenliği ve görme engelliler öğretmenlik programları lisans düzeyinde özel eğitim öğretmenliği şeklinde tek bir program altında toplanmıştır (YÖK, 2016). Bu köklü değişimin doğal bir parçası olarak özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecinde yeniden düzenlenmelerin ve öğretmen yeterliklerine ilişkin çalışmaların yapılması zorunlu hale gelmiştir.

Allday ve diğerleri (2017) etkili öğretmenlik yeterliklerinin kazanılmasının öğretmen eğitimi programlarında başladığını belirtmektedirler. Bu noktada eğitim araştırmacıları için en etkili öğretmen eğitimini belirlemek zordur (Tristani ve Bassett-Gunter, 2020). Ancak günümüzde toplumsal gereksinimlerin karşılanabilmesi için öğretmenlerin sorgulayıcı, araştırmacı, problem çözücü olması beklenmektedir. Ek olarak bilgiyi üretmenin yanında öğretmenlerin öğrenmeyi öğrenen, esnek davranabilen, mevcut teknolojilerden yararlanabilen ve düşüncelerini ifade etmekte zorluk yaşamayan bireyler olmaları hedeflenmektedir (Bulut ve Doğar, 2006; Çetin vd., 2021). Özel eğitim öğretmenlerinin ise tüm bu yeterliklerin yanında edinmeleri gereken bazı standartlar bulunmaktadır. Bu standartlar Özel Gereksinimli Çocuklar Konseyi (Council for Exceptional Children [CEC]) tarafından 2015 yılında on alana özgü olarak yayımlanmıştır. CEC standartları olarak adlandırılan bu yayın doğrudan özel eğitim öğretmenlerini odağına almaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinden beklenen standartları kısaca; öğrencilerin gelişim özelliklerine hâkim olma, öğrenmede bireysel farklılıklara göre ilerleme, öğrenme ortamları için ve sosyal etkileşim için uygun zemin oluşturma, öğretimi nitelikli şekilde planlama, öğretim stratejilerinden etkili şekilde yararlanma, etkili iletişimde bulunma, özgün değerlendirme yapma, nitelikli iş birliği sağlama, profesyonel tavır sergileme ve etik uygulamalara dikkat etme olarak özetlenebilir (CEC, 2015). Ancak bu standartların özel eğitim öğretmeni yetiştirme programlarında ne kadar sağlanabildiği ve araştırmalarda ne kadar ele alındığı tartışmaya açıktır. Nitekim Türkiye'deki alanyazın incelendiğinde özel eğitim alanında öğretmen yetiştirmeye yönelik çalışmaların (Büyükalan-Filiz vd., 2018; Çakmak, 2025; Özyürek, 2008; Yılmaz ve Gürgür, 2023) sınırlı sayıda olduğu anlaşılmaktadır. Gerçekleştirilmiş çalışmaları sistematik şekilde ortaya çıkaran bir derlemeye ise rastlanmamaktadır. Bu konudaki çalışmaların yetersiz sayıda olmasının bazı nedenleri bulunmaktadır. Özel eğitimde öğretmen eğitimine yönelik ampirik verinin az olması nedeniyle ölçümlerin gerçekleştirilebilmesi için önemli ölçüde zaman harcanması gerekmektedir. Diğer yandan yasaları düzenleyen paydaşların programlarda sık sık değişiklik yapması da bu çalışmaların artmasının önünde engel oluşturmaktadır. Bunlara ek olarak lisans öğrencilerinin katılımcı olarak yer aldığı çalışmalara ilişkin olumsuz tutumların da akademisyenleri bu alanda çalışma yapmaktan uzak tutan bir unsur olabileceği düşünülmektedir (Yılmaz ve Gürgür, 2023). Tüm bu durumların yanı sıra akademisyenlerin, uygulama etkililiğini ya da verimliliğini ölçmek için alternatif bir program kullanma yetkisi de bulunmamaktadır (Sindelar vd., 2010). Türkiye'de özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecinde yaşanan değişimler ve yukarıda açıklanan çeşitli etmenlere bağlı olarak uygulamalı öğretmen yetiştirme araştırmalarının sınırlı sayıda olması özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecinin niteliğinin ortaya konulmasını zorlaştırmaktadır. Bu noktadan hareketle Türkiye'de öğretmen yetiştirme sürecine odaklanan

ampirik araştırmaların bulgularının ve önerilerinin incelenmesi öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğinin ortaya konulması ve niteliği artırmak amacıyla tasarlanacak gelecek çalışmalara bütüncül bir bakış sunulması için önem kazanmaktadır. Bu araştırma kapsamında geçmişten günümüze Türkiye'de özel eğitimde öğretmen yetiştirme sürecine odaklanan çalışmalar incelenmiştir. Böylelikle özel eğitim alanında öğretmen yetiştirmeye ilişkin mevcut ulusal alanyazınının bütüncül bir bakışla ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye'de özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecine odaklanan çalışmaların betimsel özellikleri nelerdir?

2. Türkiye'de özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecine odaklanan çalışmaların sonuçları hangi temalar altında toplanmaktadır?

3. Türkiye'de özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecine odaklanan çalışmaların bulguları ve önerileri özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecinin niteliğine yönelik neler söylemektedir?

Yöntem

Araştırmanın Deseni

Bu araştırmanın amacı Türkiye'de özel eğitim alanındaki öğretmen yetiştirme çalışmalarını gözden geçirmektir. Amaç doğrultusunda araştırma literatür taraması olarak gerçekleştirilmiştir. Bu desenin tercih edilme gerekçesi, elde edilen 32 çalışmanın verilerini yapılandırarak bir araya getirmeye, alandaki metodolojik eğilimleri ve eksiklikleri nesnel bir biçimde ortaya çıkarmaya olanak tanımasıdır. Çalışma kapsamında ulaşılan veriler, doküman analizi tekniğiyle incelenmiştir; doküman analizi, basılı veya elektronik materyallerin incelenerek anlamlandırılması gereken durumlarda kullanılmaktadır (Bowen, 2009). Bu doğrultuda, araştırmaya dahil edilen çalışmaların betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmesi, Türkiye'deki özel eğitim öğretmen yetiştirme politikalarının ve akademik yönelimlerinin mevcut durumunu betimlemeyi mümkün kılmıştır.

Tarama Süreci

Araştırma kapsamında geçmişten günümüze Türkiye'de özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreçlerine odaklanan ampirik çalışmalar incelenmiştir. İlk olarak tarama sürecinde kullanılacak kelimeler alanyazındaki bilgiler doğrultusunda belirlenmiş ve kelime tarama sürecine ilişkin olarak araştırmacılar arasında fikir birliğine varılmıştır. Tablo 1'de yer alan İngilizce ve Türkçe kelimelere karar verildikten sonra Anadolu Üniversitesi Kütüphanesinde yer alan veri tabanlarında ve Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Tez Merkezi sitesinde toplu tarama gerçekleştirilmiştir. 18 Kasım 2024 tarihine kadar gerçekleştirilmiş tüm çalışmalar taranmıştır. Anadolu Üniversitesi Kütüphanesi bünyesinde "Scopus, Web of Science, ERIC, ProQuest, PsycINFO, ULAKBİM TR Dizin" veri tabanları ve "EbscoHost, Dergipark, Jstor, SpringerLink, Sage Journals, ScienceDirect, Taylor & Francis" gibi çeşitli yayınevleri bulunmaktadır. Bu veri tabanlarının tamamında taramanın gerçekleştirilebildiği "Veri Tabanları Toplu Arama" kısmında ve YÖK Tez Merkezi sitesinde (bkz. tablo 1) tarama grupları ile tarama gerçekleştirilmiştir. Veri tabanlarında gerçekleştirilen taramalar sonucunda 1. tarama grubunda 15; 2. tarama grubunda 1; 3. tarama grubunda 8; 4. tarama grubunda 0; 5. tarama grubunda 8 ve 6. tarama grubunda 40 olmak üzere toplam 72 çalışma dosyalanmıştır. YÖK Tez Merkezi sitesinde ise toplam 125 çalışmaya ulaşılmıştır. Ulaşılan 197 çalışmaya ilişkin tarama süreci, tarama sürecinde ulaşılan çalışma sayıları, dahil etme-dışlama ölçütleri kapsamında gerçekleştirilen sınıflamalara ilişkin bilgiler Şekil 1'de yer almaktadır.

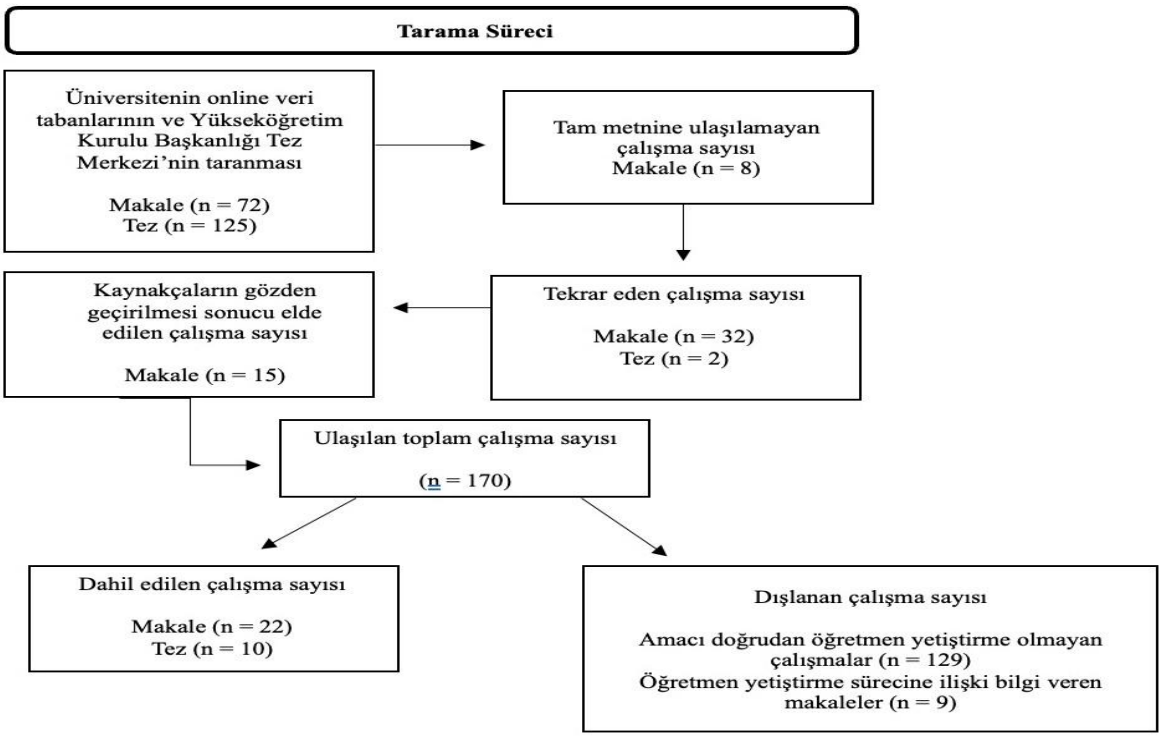
Tablo 1

Tarama Kelimeleri

Tarama Grubu	Tarama Kelimeleri Kombinasyonları
1	"zihin*" OR "işitme*" OR "görme*" OR "üstün*" OR "özel yetenek" OR "özel eğitim" AND "öğretmen* yetiştirme" OR "öğretmenlik uygulaması" OR staj AND "lisans öğrenci*" OR "öğretmen aday*" OR "üniversite öğrenci*" OR stajyer
2	"hearing impaired" OR deaf OR "hard of hearing" OR "hearing loss" AND "teacher training" OR "teacher education" OR "teaching practice" OR internship AND "undergraduate student" OR "teacher candidate" OR "pre-service teacher" OR "pre-teacher" OR "university student" OR "trainer" OR "trainee" AND Turkey OR Turkish OR Türkiye OR MoNE
3	"visual impairment" OR blind AND "teacher training" OR "teacher education" OR "teaching practice" OR internship AND "undergraduate student" OR "teacher candidate" OR "pre-service teacher" OR "pre-teacher" OR "university student" OR "trainer" OR "trainee" AND Turkey OR Turkish OR Türkiye OR MoNE
4	"intellectually disab*" OR "mental* retar*" OR "mental* disab*" AND "teacher training" OR "teacher education" OR "teaching practice" OR internship AND "undergraduate student" OR "teacher candidate" OR "pre-service teacher" OR "pre-teacher" OR "university student" OR "trainer" OR "trainee" AND Turkey OR Turkish OR Türkiye OR MoNE
5	gifted OR talented AND "teacher training" OR "teacher education" OR "teaching practice" OR internship AND "undergraduate student" OR "teacher candidate" OR "pre-service teacher" OR "pre-teacher" OR "university student" OR "trainer" OR "trainee" AND Turkey OR Turkish OR Türkiye OR MoNE
6	"special education" AND "teacher training" OR "teacher education" OR "teaching practice" OR internship AND "undergraduate student" OR "teacher candidate" OR "pre-service teacher" OR "pre-teacher" OR "university student" OR "trainer" OR "trainee" AND Turkey OR Turkish OR Türkiye OR MoNE

Dahil Etme ve Dışlama Kriterleri

Tarama süreci sonucunda ulaşılan çalışmalar dahil etme ve dışlama ölçütleri kapsamında değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın amacı doğrultusunda dahil etme ölçütleri öğretmen yetiştirme sürecinin paydaşlarını ve ulusal yayınları içermektedir: a) Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sürecini ele alan makaleler ve tezler; b) İngilizce veya Türkçe dilinde olma; c) özel eğitim alanından öğretmen adayı, öğretmen ve/veya akademisyen katılımcısı bulunmadır. Dışlama kriterleri ise a) Türkiye'de özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin bilgi veren derleme çalışmaları (ampirik veriye dayalı olmayan çalışmalar); b) tam metnine ulaşılamayan çalışmalar olarak belirlenmiştir. Tarama süreci Şekil 1.'de aktarılmıştır.



Şekil 1. Tarama süreci akış şeması

Taramalar sonucunda toplam 197 çalışmaya ulaşılmıştır. Sekiz çalışmanın tam metnine ulaşılamamış ve 34 çalışma da tekrar ettiği için araştırmaya dahil edilmemiştir. Kaynakça taraması sonucunda elde edilen 15 çalışma eklendiğinde toplam 170 çalışmaya ulaşılmıştır. Amacı doğrudan öğretmen yetiştirme olmayan 129 çalışma ile öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin bir ampirik veri içermeyen bilgi verici dokuz çalışma inceleme kapsamı dışında tutulmuştur. Bu nedenle 22 makale ve 10 tez çalışması olmak üzere toplam 32 öğretmen yetiştirme çalışması bu araştırma kapsamında incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırmaya dahil edilen 32 çalışma öncelikle ön analiz sürecinden geçirilmiştir. Çalışmalar amaç, katılımcılar, yöntem ve sonuç başlıklarında ele alınmış, çalışmaların betimsel özellikleri analiz edilmiştir. Çalışmalar dört araştırmacı tarafından bağımsız şekilde tekrar okunmuştur. Araştırmanın güvenirlik sürecinde, kodlayıcılar arası tutarlılığı belirlemek amacıyla toplam 32 çalışmanın %60'ı (n = 19) yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Literatürde nitel verilerin güvenirlik analizinde veri setinin en az %10 ile %25'inin incelenmesi önerilmekle birlikte (Miles ve Huberman, 1994) bu araştırmada veri setinin sınırlılığı (n = 32) göz önünde bulundurularak bulguların güvenirliğini pekiştirmek amacıyla daha yüksek bir oran (%60) tercih edilmiştir. Kodlama tutarlılığının hesaplanmasında Miles ve Huberman'ın (1994) önerdiği 'Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) x 100' formülü kullanılmış ve %94 düzeyinde bir uzlaşı sağlanmıştır. Son olarak %80 ve üzeri uzlaşı düzeyi, alanyazında yüksek düzeyde güvenirlik göstergesi olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994).

Bir sonraki adımda verilerin analizi aşamasına geçilmiştir. Verilerin çözümlenmesi için betimsel analiz yapılmıştır. Veri seti araştırmacılar tarafından okunmuş, birbiri ile ilişkili olan bulgu ve öneriler bir araya getirilerek gruplandırılmıştır. Her bir veri grubu, verilerin içeriğini genel düzeyde açıklayan şemsiye kavramlar altında toplanmıştır. Dört araştırmacı oluşturulan gruplamaları bağımsız olarak inceledikten sonra bir araya gelmiş, temalar ve alt temalar üzerinde uzlaşmıştır. Bu sayede veri setini temel düzeyde açıklayan temalar ve alt temalar oluşturulmuştur.

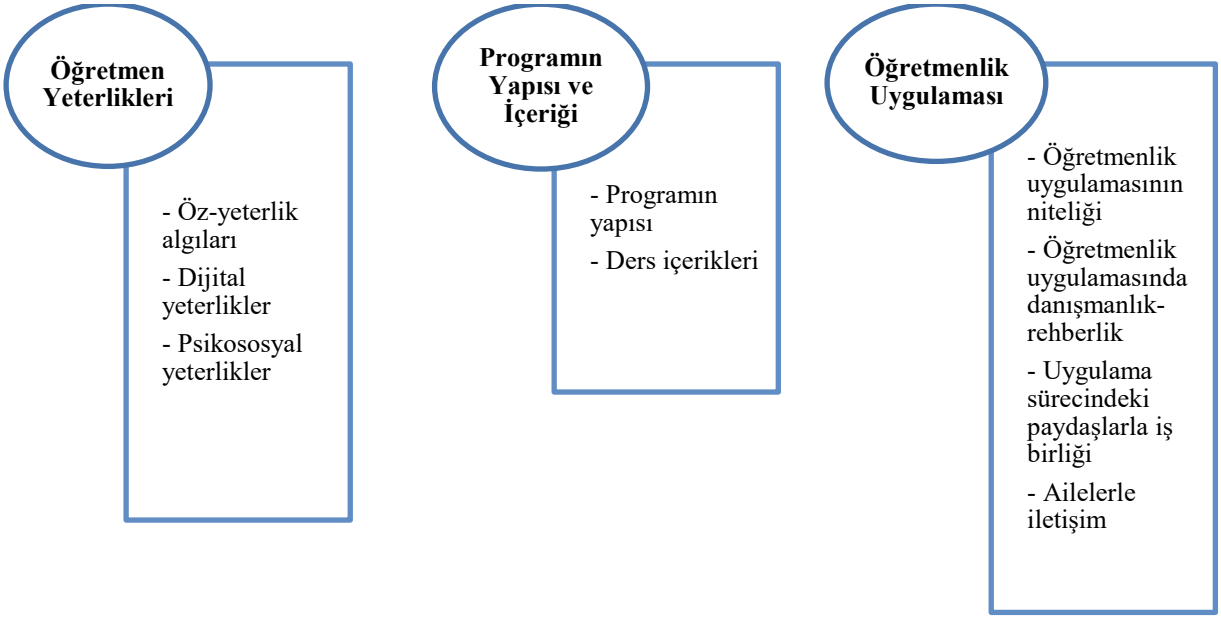
Etik Konular

Makalede, ulusal ve uluslararası araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Bu çalışma, TR Dizin etik kurul izni gerektiren çalışma grubunda yer almamaktadır. Bu nedenle etik kurul izni alınmamıştır.

Bulgular

Birinci araştırma sorusunu cevaplamak üzere öncelikle araştırmaya dahil edilen 32 çalışmanın betimsel özellikleri incelenmiştir. Tablo 2'de (Ek 1) görüldüğü üzere çalışmalar 1995-2023 yılları arasında gerçekleştirilmiştir. Çalışmaların %30'u (n = 9) 2022-2023 yıllarında tamamlanmıştır. Çalışmaların katılımcı özellikleri incelendiğinde toplam 950 özel eğitim öğretmeninin katılımcı olarak yer aldığı görülmektedir. Çalışmalarda toplam 1554 özel eğitim öğretmeni adayı katılımcı vardır. Çalışmalarda özel eğitim alanından toplam 163 akademisyen katılımcı bulunmaktadır. Bu katılımcıların yanı sıra bazı çalışmalarda özel gereksinimli öğrenciler, özel gereksinimli öğrenci ebeveynleri, diğer branşlardan öğretmen adayları ve Milli Eğitim Müdürlüğü yetkilileri katılımcı olarak yer almıştır. Çalışmaların yöntemsel özellikleri incelendiğinde ağırlık olarak nitel araştırma tasarımının (n = 15) kullanıldığı görülmektedir. Bu sayıyı nicel araştırma tasarımları (n = 10) takip etmektedir. Uygulama içeren çalışmalar arasında ise 3 eylem araştırması ve 3 tek denekli çalışma yer almaktadır. Çalışmaların 10'u tez, 22'si ise makaledir.

Çalışmaların ortaya çıkardığı sonuçlar ikinci araştırma sorusu kapsamında ele alınmıştır. Araştırmaya dahil edilen çalışmaların bulguları ve önerileri tema ve alt temalar altında toplanmıştır. Ayrıca üçüncü araştırma sorusu doğrultusunda çalışmaların bulguları ve önerileri temalar altında açıklanmıştır. Betimsel analiz sonucunda 3 temaya ve 9 alt temaya ulaşılmıştır. Öğretmen yetiştirme sürecine ilişkin ortaya çıkan temalar öğretmen yeterlikleri, programın yapısı ve içeriği, öğretmenlik uygulaması şeklindedir. Ulaşılan tema ve alt temalara ilişkin başlıklar Şekil 2'de sunulmaktadır.



Şekil 2. Tema ve alt temalar

Tema 1. Öğretmen Yeterlikleri

Öğretmen yeterlikleri temasına ilişkin bulgular özel eğitim öğretmeni adaylarının öz-yeterlik algıları, dijital yeterlikleri ve psikososyal yeterlikler olmak üzere üç alt temada ele alınmaktadır.

Öz-Yeterlik Algıları. Özel eğitim öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarına odaklanan araştırmalarda öz-yeterlik algıları ve çeşitli demografik değişkenler arasındaki ilişkinin incelendiği görülmektedir. Bu araştırmalardan öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarının yaş, cinsiyet ve mezun olunan lise türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermediği bulgularına ulaşılmıştır (Alaçayır, 2011; Aydın, 2015). Ek olarak özel eğitim öğretmen adaylarının akademik başarı düzeyleri ve öz-yeterlik algıları arasında anlamlı ilişki bulunmadığı elde edilen bulgular arasındadır (Bayrakdar vd., 2016). Alanyazında özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması gerçekleştirmeye yönelik öz-yeterliklerine odaklanan çalışmalar da bulunmaktadır. Uygulamalı derslerin, öğretmen adaylarının sınıf yönetimi ve öğretim stratejilerini kullanma alanlarındaki öz-yeterlik algı düzeylerini artırdığı ortaya çıkmıştır (Altındağ-Taştan, 2023; Öksüz ve Coşkun, 2012). Özel eğitim öğretmen adaylarının öz-yeterlik algılarını artırmaya yönelik çalışmalar yapılması (Alaçayır, 2011), öğretmenlik uygulaması dersinin öğretmen adaylarının daha fazla görev ve sorumluluk alabilecekleri şekilde düzenlenmesi (Öksüz ve Coşkun, 2012) ve öğretmenlerin öz-yeterliklerini artırmaya odaklanan hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerileri sunulmuştur (Altındağ-Taştan, 2023). Çalışmaların sonuçları özel eğitim öğretmeni adaylarının öz-yeterlik

algılarının artırılması için lisans programındaki uygulamalı ders sayısının artırılmasına ve öğretmenlik uygulamasının yüz yüze eğitim yoluyla gerçekleştirilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Öneriler öz-yeterliklerin artırılmasında öğretmenlik uygulaması dersinde düzenlemeler yapılmasına ve hizmet içi eğitimlere değinmektedir.

Dijital Yeterlikler. Özel eğitim öğretmen adaylarının dijital yeterlikleri öğretmen yeterlikleri kapsamında ele alınmıştır. Türkiye'deki özel eğitim bölümü programlarının dijital materyallerin öğrenme süreçlerine entegrasyonunu sağlama noktasında sınırlılıklar yaşandığı belirlenmiştir (Yılmaz ve Gürgür, 2023). Özel eğitim öğretmen adaylarının dijital araçları kullanmada güçlükler yaşayabildikleri, dijital materyal geliştirmede ve kullanmada desteğe gereksinim duydukları bulunmuştur (Doğan, 2023; Yıldırım, 2023). Özel eğitim öğretmen adaylarına dijital çoklu ortam materyalleri hazırlayabilecekleri programların öğretilmesinin öğretmen adaylarının bu konudaki yeterliklerini geliştirdiği ortaya çıkmıştır (Yıldırım, 2023). Ayrıca özel eğitim öğretmen adaylarına dijital materyal geliştirme becerilerinin kazandırılmasında Web 2.0 araçlarından da yararlanılmıştır. Bir araştırmada Web 2.0 araçlarının etkinlik geliştirme, materyal hazırlama, oyun hazırlama, kazanımları pekiştirme gibi öğretim aşamalarında kullanılmasının öğretim süreçlerini daha etkili hale getirdiği belirlenmiştir (Doğan, 2023). Karal ve Wolfe (2022) öğretmen adaylarına çevrimiçi bir öğretim stratejisinin öğretilmesinin öğretmen adaylarının bu alandaki bilgi ve becerilerinin geliştirilmesinde etkili ve verimli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmalar sonucunda dijital yeterliklerin artırılması için lisans programında kapsamlı dijital materyal geliştirme eğitimlerinin verilmesi, bilgisayar uzmanları ile öğretmen adayları arasında iş birliği kurulması önerilmiştir (Yıldırım, 2023). Özel gereksinimli öğrencilerin eğitim süreçlerinde kullanılabilecek dijital materyallerin paylaşılabileceği platformların oluşturulabileceği ifade edilmiştir (Doğan, 2023). Bulgular öğretim etkinliklerinin niteliğinin artırılması için özel eğitim öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin de desteklenmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmen adaylarının dijital yeterliklerinin uygulamalı çalışmalarla desteklenmesinin öğretmen adaylarına ve öğretim etkinliklerine katkı sağladığı bulunmuştur. Dijital yeterliklerin artırılmasında yenilikçi ve disiplinler arası yaklaşımların benimsenmesi önerilmiştir.

Psikososyal Yeterlikler: Özel eğitim öğretmeni adaylarının yeterlikleriyle ilgili alanyazında psikososyal yeterliklerin gelişimine odaklanan araştırmalar da bulunmaktadır. Adayların, eğitim sürecinin başlangıcında özel gereksinimli öğrencilerle çalışma konusunda kaygı, ön yargı ve korku yaşadıkları bulunmuştur. Bu duyguların eğitim süreci boyunca azaldığı ve öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireyleri daha iyi anlayarak olumlu tutumlar geliştirdikleri ortaya çıkmıştır (Bilgin, 2022; Gönüldaş ve Gümüşkaya, 2022; Öztürk vd., 2022). Erkek öğretmen adaylarının kaygı düzeylerinin, kadın adaylara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının meslek öncesi önyargılarının azaltılması için, özel gereksinimli bireylerle daha fazla etkileşim kurabilecekleri etkinliklerin düzenlenmesi önerilmektedir (Öztürk vd., 2022). Çalışmaların sonuçları özel eğitim alanında eğitim alarak özel gereksinimli bireyler hakkında bilgi sahibi olmalarının öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu tutumlar geliştirmelerine katkı sağladığını göstermektedir.

Özel eğitim öğretmen adaylarının meslek yaşamına yönelik beklentileri de psikososyal yeterlikler kapsamında yer verilen bir konudur. Bulgulara göre öğretmen adayları meslek yaşamında saygın rollere sahip olmayı, yüksek maaş ve ek ücret almayı, özel eğitim bölümüne alan dışı öğretmen atamalarının yapılmamasını, seminer, hizmet içi eğitim ve konferanslara gitme olanaklarının kendilerine sağlanmasını beklemektedirler (Öncül vd., 2022). Öğretmen adaylarının meslek yaşamına dair sosyal, ekonomik, meslekî gelişim alanlarında ve yasal-yönetsel düzenlemeler alanında beklentilerine sahip oldukları ortaya çıkmıştır.

Tema 2. Programın Yapısı ve İçeriği

Özel Eğitim Öğretmenliği Programının biçimsel özellikleri hakkında elde edilen bulgular araştırmanın ikinci temasını oluşturmaktadır. Veriler programın yapısı ve ders içerikleri olmak üzere iki alt temada açıklanmaktadır.

Programın Yapısı. Program yapısına yönelik çalışma bulgularına göre özel eğitim alanında çalışan akademisyenlerin çoğunluğu, Özel Eğitim Öğretmenliği Programının özel eğitimin çeşitli dallarına yönelik yeterli özel alan bilgisi sağlayamadığını düşünmektedirler (Bilgin, 2022). Öğretmenlerin farklı engel türlerine ilişkin teorik bilgi ve uygulama deneyimi eksikliklerinin, meslek hayatlarında zorlanmalarına yol açtığı görülmüştür (Doğan ve Güven, 2021). Özel eğitim alanındaki lisans programlarının birleştirilmesi sonucunda güncel programların içeriğinde uygulamalı derslerin yetersiz olduğu ve belirli bir alanda uzmanlaşmayı zorlaştırdığı açıklanmıştır (Büyükalan-Filiz vd., 2018). Özel eğitim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının mevcut programdan memnuniyetsizlik duydukları bulunmuştur. Ancak akademisyenler ve YÖK yetkilileri 2014 yılında özel eğitim alanının MEB atamalarında birleştirildiğini ve tüm mezunların özel eğitim öğretmeni olarak atandığını vurgulamışlardır. Bu nedenle özel eğitim dallarının Özel Eğitim Öğretmenliği programı olarak tek çatı altında birleştirilmesinin kaçınılmaz olduğunu belirtmişlerdir (Yılmaz ve Gürgür, 2023). Bir çalışmada katılımcı öğretmenlerin çoğunluğu bir alanda uzmanlaşmayı güçleştirmesi nedeniyle özel eğitim öğretmenliği programının birleştirilmesini olumsuz değerlendirmişlerdir. Öğretmenlerin bazıları ise özel eğitimin tüm alt dallarında bilgi sahibi olmaya imkân verdiği için ve atamada tüm mezunlar özel eğitim öğretmeni olarak atandığı için programın birleştirilmesini olumlu olarak değerlendirmiştir (Aydın ve Şentürk, 2021).

Programı değerlendiren diğer bir paydaş grubu öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi için sınıflarına gittikleri öğretmenler olmuştur. Öğretmenlerin, öğretmen adaylarının uygulama sürecini planlayıp sürdürme, teorik bilgi birikimi, uygulama ve teorik bilgilerini öğretim oturumuna aktarma boyutlarında güçlükler yaşadıklarını düşündükleri bulunmuştur. Öğretmenler, programın yapısına yönelik özel alan derslerinin etkili şekilde planlanmasını ve teorik ders içeriklerinde uygulama etkinliklerine daha sık yer verilmesini önermişlerdir (Bilgin, 2022). Özel eğitim alanında çalışan katılımcı akademisyenler programda zihin engelliler eğitimi özel alan derslerinin sayı, süre ve içerik bakımından yetersiz olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir (Ulay, 2018). Özel eğitim alanında çalışan katılımcı akademisyenler özel eğitim öğretmenliği programının, öğretmen adaylarının mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için yeterli olup olmadığına yönelik kararsız görüş bildirmişlerdir (Bilgin, 2022). Ek olarak özel eğitim öğretmenliği programının teorik ve uygulamalı ders sürelerinin özel eğitim öğretmeni yetiştirme açısından yeterli olamadığına yönelik akademisyen görüşleri de mevcuttur (Bilgin, 2022; Büyükalan-Filiz vd., 2018). Güncel özel eğitim öğretmenliği programından mezun olup meslek yaşamına devam eden öğretmenler de programı değerlendirmiştir. Katılımcı öğretmenlerin güncel programın öğretmenlik meslek bilgisi, alan bilgisi, genel kültür/genel yetenek bilgisi alanlarında meslek yaşamındaki ihtiyaçlara cevap verebilme niteliği konusunda kararsız görüşte oldukları bulunmuştur (Bilgin, 2022). Sonuç olarak özel eğitim alanında çalışan katılımcı akademisyenlerin ve öğretmenlerin programın yapısı ve niteliği konusundaki görüşleri değişkenlik göstermektedir.

Ders İçerikleri. Özel Eğitim Öğretmenliği programının ders içerikleri hem içeriğin sunuluş biçimi hem de programda yer alan dersler odağında ele alınmıştır. Bir çalışmada özel eğitim öğretmenliği programında yer alan derslerin ağırlıklı olarak teorik bilgiye dayalı yürütülmesinin sınırlılıklara yol açtığı bulunmuştur. Öğretmen adaylarının teorik bilgilerini uygulamaya dönüştürme noktasında güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır (Doğan ve Güven, 2021). Meslek yaşamı açısından önemli derslerin katalogda seçmeli ders statüsünde yer alması da programın bir sınırlılığı olarak ifade edilmiştir (Yılmaz ve Gürgür, 2023). Bununla birlikte, uygulama içeren derslerdeki öğretim ortamlarının öğretmenlerin meslek yaşamlarında karşılaştıkları öğretim ortamlarıyla örtüşmediği, bu durumun öğretim sürecini güçleştirdiği bulgusuna ulaşılmıştır (Güleç-Aslan, 2014; Özer, 1995). Programda yer alan teorik derslerin içeriğine daha fazla uygulama içeren öğretimlerin eklenmesi ve uygulama içeren derslerin süresinin artırılması önerilmiştir (Aydın ve Şentürk, 2021; Ergenekon vd., 2008). Teorik dersleri veren öğretim görevlilerine derslerini daha fazla görsel malzeme kullanarak yürütmeleri ve derslerde dijital cihazlarla örnek uygulamalar göstermeleri önerilmiştir (Ergenekon vd., 2008).

Çalışmalarda programda yer alan derslerin kapsamına ilişkin önemli bulgular elde edilmiştir. Katılımcı öğretmenler lisans eğitiminde aldıkları öğretmenlik meslek bilgisi ve özel eğitim derslerinde edindikleri bilgi ve becerilerini mesleki yaşantıları için yeterli bulmuşlardır (Ergül vd., 2013; Özer, 1995). Öğretmenler, meslek yaşamında en çok yararlandıkları dersleri; özel eğitime giriş, özbakım becerilerinin kazandırılması, davranış değiştirme, özel eğitimin bireyselleştirilmesi, öğrenme psikolojisi, özel eğitimde araç-gereç geliştirme, okul öncesi eğitim, aile ve çevre eğitimi olarak bildirmişlerdir (Doğan ve Güven, 2021). Öğretmen adayları ise bilgi ve deneyim eksikliği nedeniyle güçlük yaşadıkları alanları ifade etmişlerdir. Çalışmaların bulgularına göre öğretmen adayları OSB olan öğrencilerin eğitimi alanında bilgi ve deneyim eksiklikleri yaşadıklarını, OSB olan öğrencilerin özelliklerini anlamada ve onların uygun eğitim planı hazırlamada desteğe ihtiyaç duyduklarını açıklamışlardır (Ergül vd., 2013; Güleç-Aslan, 2014). Öğretmen adayları Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama ve uygulama konusundaki bilgi ve beceri düzeylerinin yeterli olmadığını düşündüklerini belirtmişlerdir. BEP hazırlama ve uygulamaya ilişkin atölyelerin düzenlenmesi ve mentor desteğinin sunulması ile öğretmen adaylarının desteklenmesi önerilmiştir (Bilgin, 2022). Ek olarak öğretmenlerin davranış problemlerini yönetme ve sınıf yönetimi alanlarında güçlükler yaşadıkları bulunmuştur. Bu alanlarda hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlere ihtiyaç duydukları belirtilmiştir (Doğan ve Güven, 2021; Ergül vd., 2013). Özel eğitim alanından akademisyenlerin de bu alanlardaki derslerin eksik/yetersiz ve ders saatlerinin sınırlı/yetersiz olduğunu düşündükleri bulgusuna ulaşılmıştır (Ulay, 2018). Otizm, kavram öğretimi, cinsel eğitim, BEP hazırlama ve davranış yönetimi konularıyla ilgili ders içeriklerinin artırılması önerilmiştir (Ergül vd., 2013; Özer, 1995; Ulay, 2018). Öğretmenler özel eğitim öğretmenliği programında yer alan derslerde kuramsal çerçevenin daha iyi sunulmasını, daha fazla uygulama ile desteklenmesini, içeriklerin güncel gelişmelere açık ve yenilikçi bir şekilde olmasını önermişlerdir (Doğan ve Güven, 2021). Özel eğitim alanında çalışan akademisyenlerin ve öğretmenlerin programda yer alan derslerin içeriğini ve niteliğini geliştirmeye yönelik önerilerde bulundukları görülmektedir.

Tema 3. Öğretmenlik Uygulaması

Öğretmenlik uygulaması temasında, çalışmalardan elde edilen Özel Eğitim Öğretmenliği Bölümü son sınıf öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin bulgular ve öneriler ele alınmaktadır. Bu tema kapsamında öğretmenlik uygulamasının niteliği, öğretmenlik uygulamasında danışmanlık-rehberlik ve uygulama sürecindeki paydaşlarla iş birliği alt temaları ortaya çıkmıştır.

Öğretmenlik Uygulamasının Niteliği. Alanyazında öğretmenlik uygulaması derslerinin öğretmen adaylarına katkısı üzerine çalışmalar bulunmaktadır. Öğretmen adayları öğretmenlik uygulamasına başladıktan sonra mesleğe yönelik daha olumlu görüşler kazanmışlar ve uygulamanın kendilerini mesleki yönden çok geliştirdiğini ifade etmişlerdir (Sola-Özgüç, 2019). Ancak ders süreleri ve uygulama içeriklerinin sınırlılıklarından dolayı öğrenme süreçlerinde aksaklıklar yaşanmıştır (Aydın, 2015; Dedeoğlu vd., 2004; Öksüz ve Coşkun, 2012). Öğretmenlerin, lisans eğitimi sırasında aldıkları öğretmenlik uygulaması dersinde edindikleri bilgi ve becerileri çalışma yaşamında kullanma konusunda kendilerini büyük ölçüde yetersiz algıladıkları ortaya çıkmıştır (Aydın ve Şentürk, 2021; Özer, 1995). Öğretmenler, kendilerini yetersiz algılama nedenlerini çoğunlukla teori ile pratik arasındaki farklılık, uygulama dersinin bir okulda yürütülmesi ve yetersiz uygulama süresi şeklinde açıklamışlardır (Özer, 1995). Uygulama öncesinde alınan teorik eğitim ve uygulama arasında farklılıklar olduğu ve bu nedenle teorik bilgilerin pratiğe dönüştürülemediği belirtilmiştir (Aydın ve Şentürk, 2021; Vuran ve Ergenekon, 2014). Öğretmen adayları hem teorik hem de uygulamalı eğitim basamaklarında yetiştirilme konusunda bilgi eksiklikleri yaşadıklarını ve uygulama gerçekleştirdikleri sınıfların eğitim materyalinde eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir (Bural ve Avşaroğlu, 2012; Yıkmış vd., 2014). Uygulama ortamına yönelik, öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulamasını yalnızca bir uygulama okulunda gerçekleştirerek bu süreçte farklı öğrencilerle uygulama yapma imkânı elde edememelerinin, mesleki gelişimlerinin desteklenmesi açısından bir sınırlılık olduğu bulunmuştur (Yılmaz ve Gürgür, 2023). Öğretmenlik uygulaması dersinin süresine ilişkin ise özel eğitim alanından öğretmenlerin (Doğan ve Güven, 2021) ve akademisyenlerin öğretmenlik uygulaması dersinin süresini yetersiz buldukları ortaya çıkmıştır (Büyükalan-Filiz vd., 2018). Öğretmenlik uygulaması derslerinin süresinin artırılması, uygulama ortamlarının çeşitlendirilmesi ve uygulama-teori arasında daha yakın bağlantı kurulması çalışmalar sonucunda sunulan öneriler arasında yer almaktadır (Doğan ve Güven, 2021; Özer, 1995; Yılmaz ve Gürgür, 2023). Teori ve uygulama derslerinin dengeli hale getirilmesi için lisans programının süresinin, üç yıl teorik eğitim ve iki yılı uygulama olmak üzere beş yıla çıkarılabileceği önerilmiştir. Bu sayede lisans öğrencilerinin özel eğitimin birçok alt alanında deneyim kazanabilecekleri açıklanmıştır (Yılmaz ve Gürgür, 2023).

Öğretmenlik Uygulamasında Danışmanlık-Rehberlik. Çalışmalarda öğretmenlik uygulaması dersi yürütülürken öne çıkan süreçlerden bir tanesi danışmanlık ve rehberlik sürecidir. Ergenekon ve diğerleri (2008) öğretmen adaylarının, uygulama sürecine rehberlik eden öğretim elemanlarından yeterli dönüt alabildiklerini ve öğretim elemanlarının dönütlerde olumlu ve motive edici bir tutum sergilediklerini bulmuşlardır. Öte yandan başka çalışmalarda öğretmenlik uygulamasına rehberlik eden danışmanların iş yükü nedeniyle öğretmen adaylarıyla etkili iletişim kuramadıkları ve model olma rolünü yerine getiremedikleri için danışmanlık süreçlerinin sistematik ilerlemediği yönünde bulgular bulunmaktadır (Bural ve Avşaroğlu, 2012; Vuran ve Ergenekon, 2014). Öğretmen adaylarının görüşlerine göre öğretmenlik uygulaması derslerindeki danışmanlık süreçlerinin onları mesleğe hazırlamada eksik kaldığı, yeterli ve düzenli geri bildirimler sağlanmadığı bulunmuştur (Sola-Özgüç, 2019). Bulgular, uygulama öğretim elemanlarının süreçte üzerlerine gözlem, toplantı, dosya okuma gibi uzun vakit alan bir iş yükü düştüğünü ve bunun karşılığının maddi olarak sağlanmadığını göstermektedir (Vuran ve Ergenekon, 2014). Çalışmalar sonucunda ortaya çıkan önerilerden biri öğretim elemanı sayısının arttırılarak danışmanlık basamağının daha işlevsel hale getirilmesidir (Öztürk vd., 2022). Danışmanlık süreçlerinin iyileştirilerek standartlaştırılması ve etkin geri bildirimlerin sağlanması önerilmiştir (Vuran ve Ergenekon, 2014).

Uygulama Sürecindeki Paydaşlarla İş birliği. Öğretmenlik uygulaması sürecinin daha etkili yürütülebilmesi için gerekli olan ögelerden birisi de iş birliğidir. Çalışmalarda üniversiteler ve uygulama okulları arasındaki iş birliğini ele alan bulgular bulunmaktadır. Üniversiteler ile uygulama okulları arasında yeterli iş birliği kurulmadığı, ekip çalışması eksikliği nedeniyle okul yöneticilerinin öğretmen adaylarına yeterli destek sağlamadıkları belirtilmiştir (Öztürk vd., 2022; Vuran ve Ergenekon, 2014). Öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni ile iletişimde güçlükler yaşadıkları bulunmuştur (Alptekin ve Vural, 2014; Bural ve Avşaroğlu, 2012). Öğretmen adayları, öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim elemanı, uygulama okulundaki öğretmenler ve okul yönetimiyle iş birliği kurma noktasında güçlükler yaşadıklarını belirtmişlerdir (Ergenekon vd., 2008; Öztürk vd., 2022). Öte yandan öğretmen adayları başka bir çalışmada uygulama okullarındaki çalışanlarla genel olarak iyi iletişim kurduklarını açıklamışlardır (Özen vd., 2009). Paydaşların sistematik iş birliğini destekleyen modellerin sürece dahil edilmesiyle uygulama sürecinin daha etkin yürütülebileceği belirtilmiştir (Öztürk vd., 2022). Uygulama sürecinin nitelikli yürütülebilmesi için öğretmenlik uygulaması dersini yürüten öğretim üyelerinin ortak bir değerlendirme formuna, etkili iletişime ve iş birliğine ihtiyaç duydukları bulunmuştur (Gönüldaş vd., 2023; Yılmaz ve Gürgür, 2023).

Çalışmalar sonucunda sunulan önerilere göre öğretmen adaylarının uygulama sürecinde hem öğretmenlerden hem de öğretim elemanlarından daha fazla dönüt almayı ve öğretim uygulamalarına uzmanlar tarafından model olunmasını istedikleri görülmektedir (Ergenekon vd., 2008). Çalışmalar, uygulama sürecinde öğretim elemanlarına ve öğretmenlere daha fazla rol sağlanmasını ve öğretmenlik uygulaması dersinin paydaşları arasında iş birliği oluşturmasını önermektedir (Bural ve Avşaroğlu, 2012; Ergenekon vd., 2008). Uygulama yapılan okullardaki yöneticilerin de öğretmen adaylarına karşı olumlu tutumlar sergilemesi, uygulama dersinin nitelikli

yürütülmesi için asgari şartları sağlamaları ve üniversitelerle iş birliğini etkin bir şekilde sürdürmeleri önerilmektedir (Özen vd., 2009).

Ailelerle İletişim. Staj danışmanlığı yürüten öğretmenler, öğretmen adaylarının özel gereksinimli öğrencilerin aileleriyle iletişim kurma konusunda desteğe gereksinim duyduklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları da ailelerle etkili iletişim kurmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir (Bilgin, 2022). Ayrıca öğretmen adaylarının, ailelere özel gereksinimli çocuklarının gelişimini desteklemeye yönelik rehberlik yapma noktasında da sorunlarla karşılaştıkları bulunmuştur (Ergül vd., 2013). Meslek yaşamındaki öğretmenler de lisans eğitimindeki uygulama sürecinde ailelerle iletişim kurmayı öğrenemediklerini belirtmişlerdir (Aydın ve Şentürk, 2021). Çalışmalar sonucunda aile, öğretmen ve diğer paydaşların aktif çalıştığı iş birliği modellerinin oluşturulması önerilmiştir (Bilgin, 2022; Ergül vd., 2013). Lisans programına paydaşlarla iletişim konusunda ders eklenmesi öneriler arasındadır (Bilgin, 2022).

Sonuç ve Tartışma

Türkiye'de özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye odaklanan araştırmaların betimsel özelliklerine ilişkin sonuçlar çalışmaların 1995-2023 yılları arasında yayınlandığını göstermektedir. Araştırma kapsamında dahil etme ve dışlama kriterlerini karşılayan 32 çalışmaya ulaşılmıştır. 1952 yılında Gazi Eğitim Enstitüsü'nde özel eğitim bölümünün açılmasından itibaren günümüze kadar olan süre göz önüne alındığında, özel eğitimde öğretmen yetiştirmeye odaklanan çalışma sayısının az olduğu söylenebilir. Uluslararası alanyazında benzer bir sonuca Brezilya'da yapılan bir çalışmada rastlanmaktadır. İlgili çalışma özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecinin akademik yayınlarda yeterince temsil edilmediğini ve çalışmaların sadece %1,75'inin bu konuya odaklandığını göstermiştir (Prais ve Rosa, 2017). Özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecinin niteliğinin ortaya çıkarılması ve bu sürecin geliştirilmesi gereken yönlerinin belirlenmesi için bu konudaki çalışmaların doygunluğa ulaşmasına gereksinim olduğu söylenebilir. Sindelar ve diğerlerine (2010) göre politika yapıcıların programlarda sık değişiklik yapması, öğretmen yetiştirme çalışmalarının öncelikli araştırma alanı olmasının önündeki engellerden biridir. Bu bağlamda Türkiye'de öğretmen yetiştirme politikalarındaki sürekli değişim ve yetki sınırı çalışmaların azlığıyla ilişkilendirilebilir. Son olarak öğretmen akademilerinin kurulmasıyla öğretmen eğitim sürecinin üniversite eğitimi sonrasında bir yıl süreyle MEB bünyesinde de gerçekleştirilecek olması bu duruma örnek verilebilir. Çalışmaların azlığı ise yeni modellerin uygulanmasını, test edilmesini ve sürdürülebilir hale getirilmesini güçleştirebilir. Çalışmaların yayınlandığı yıllar incelendiğinde çalışma sayısının 2022 ve 2023 yılları arasında yoğunlaştığı görülmektedir. Bu sonuç özel eğitim alt dallarının (işitme, zihin engellilerin öğretmenliği gibi) tek bir program altında birleştirilip Özel Eğitim Programına geçilmesi ile ilişkilendirilebilir. Bu birleşim öğretmen yetiştirmeye ilişkin yeni programın çıktılarına olan merakı dolayısıyla araştırma sayısını arttırmış olabilir.

Çalışmaların yöntemsel özellikleri incelendiğinde ağırlıklı olarak nitel yöntemde betimsel veya fenomenolojik desenlerde yapıldıkları görülmektedir. Nitel çalışmalar var olan yapının güçlü yönlerini ve geliştirilmesi gereken yönlerini, mevcut ihtiyaçları, paydaşların deneyimlerini ve algılarını belirlemeye imkân vermektedir. İncelediği probleme ilişkin sorgulayıcı, yorumlayıcı ve problemin doğal ortamındaki biçimini anlamaya odaklanmaktadır (Klenke, 2016). Bu yönleriyle özel eğitimde öğretmen yetiştirme sürecini incelemeye yönelik çalışmalar için elverişli olduğu söylenebilir. Uygulamalı çalışmalarda ise üç eylem araştırmasının ve iki tek denekli araştırmanın yapıldığı görülmektedir. Eylem araştırmaları araştırmacılara etkili eğitsel müdahalelerin gerçekleştirilmesi (Fraenkel vd., 2012; Uzuner, 2005) ve son zamanlarda özel eğitim alanında sıkça dile getirilen kuram ve uygulama arasındaki köprünün kurulmasında kullanışlı görülmektedir. Tek denekli araştırmalar ise öğretmenlerin çeşitli eğitim ortamlarında, öğrencilerin bireysel gereksinimlerine uygun kanıta dayalı uygulamalara ve çeşitli öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik becerilerini geliştirmektedir. Bu nedenle özel eğitimde öğretmen yetiştirme çalışmaları için kullanışlı görülmektedir (Tankersley vd., 2008). Ek olarak özel eğitim alanında sayısı giderek artan karma yöntem araştırmaları hem eğitsel müdahaleye hem de eğitsel müdahalelerin çıktılarının değerlendirilmesine imkân sağlamaktadır (Corr vd., 2020). Buradan hareketle özel eğitimde öğretmen yetiştirme alanından çalışan araştırmacıların eylem araştırmalarına, karma yöntem araştırmalarına ve tek denekli araştırmalara başvurmalarının Türkiye'de özel eğitimde öğretmen yetiştirme alanında etkili müdahale uygulamaları içeren araştırmalara olan gereksinimi karşılayabileceği düşünülmektedir.

Bu araştırma kapsamında incelenen çalışmalar odaklandıkları konular bakımından ele alındığında genel olarak özel eğitim programının yapısı, öğretmen adaylarının mesleki yeterlilikleri ve öğretmenlik uygulaması dersi çevresinde toplanmaktadır. Uluslararası alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin bilgi, tutum ve becerilerinin geliştirilmesiyle nitelikli öğretmen yetiştirme sürecinin gerçekleştirilebileceği vurgulanmaktadır (Sharma ve Sokal, 2015; Horne ve Timmons, 2009; Avramidis ve Norwich, 2002). Bu bulgular, ulusal ve uluslararası alanyazının ortaklaştığı noktayı göstermektedir: Özel eğitimde nitelikli öğretmen yetiştirme sürecinin temelinde hem programın yapısal niteliği hem de öğretmen adaylarının mesleki bilgi, tutum ve becerilerinin geliştirilmesi yer almaktadır.

Özel eğitim öğretmenliği programının yapısı incelendiğinde Türkiye'de 2016 yılına kadar özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci zihin engelliler öğretmenliği, işitme engelliler öğretmenliği, görme engelliler öğretmenliği gibi özel gereksinime özgü programlar benimsenerek yürütüldüğü görülmektedir. 2016 yılında bu programlar Özel Eğitim Öğretmenliği lisans programı olarak tek çatı altında birleştirilmiştir. Türkiye'de özel eğitimde öğretmen yetiştirmeye yönelik ilk çalışmalardan (örn., Dedeoğlu vd., 2004; Özer, 1995) bu yana programın nitelikli özel eğitim öğretmeni yetiştirme noktasında çeşitli sınırlılıkları olduğu ortaya çıkmıştır. Programın farklı özel gereksinim türlerine yönelik özel alan bilgisini ve deneyimini sağlayamadığına ilişkin sonuçlar bulunmuştur (örn. Bilgin, 2022; Büyükalan-Filiz vd., 2018). Uluslararası alanyazın incelendiğinde özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecinin ülkelere göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Özel eğitim öğretmenlerinin eğitimi, ülkelerin benimsedikleri eğitim felsefelerini, program yapılarını ve sertifika gereksinimlerini yansıtmaktadır (Puspasari ve Widyastono, 2020). Avrupa'da pek çok ülkede özel eğitim öğretmenleri iki aşamalı bir eğitimle yetiştirilmektedir. Birinci aşamada, genel öğretmenlik eğitimi verilmekte, süresi ve içeriği ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir. Genel öğretmenlik eğitimini tamamlayıp özel eğitim öğretmeni olarak çalışmak isteyenler, bazı ülkelerde zorunlu, bazılarında ise isteğe bağlı olan ikinci aşama eğitimi almaktadırlar. İkinci aşama, bazı ülkelerde hizmet içi eğitim programı şeklinde düzenlenmektedir (Brownell vd., 2010). Endonezya, Malezya, Filipinler, Tayland ve Güney Kore gibi ülkelerde, özel eğitim öğretmenlerinin kendi alanlarında lisans derecesine ve eğitimci sertifikasına sahip olmaları beklenmektedir (Puspasari ve Widyastono, 2020). Özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecinin ülkelerin eğitim politikalarına ve kültürel bağlamlarına göre şekillendiği görülmektedir.

Türkiye'de özel eğitim öğretmeni yetiştirmeye yönelik birleştirilmiş özel eğitim programı yakın geçmişte uygulamaya konulup ardından mezun vermeye başlamıştır. Bu nedenle güncel programda öğretmen yetiştirme sürecinin niteliğine yönelik henüz net sonuçlar ortaya konulamamıştır. Özel eğitim programına ilişkin bulgularda sıklıkla içeriğin düzenlemesine ilişkin taleplerin olduğu görülmektedir (Bilgin, 2022; Ulay, 2018). Bu taleplerin akademisyen, öğretmen ve lisans öğrencileri tarafından dile getirilmesi dikkat çekicidir. Neredeyse tüm paydaşların program içeriğinde değişim arzusu nedeniyle mevcut programın nitelikli öğretmen yetiştirmeye yönelik önemli sınırlılıklar barındırdığı çıkarımı yapılabilir. Birleştirilmiş özel eğitim programı sonrası gerçekleştirilen çalışmalarda sıklıkla uygulama içeren ders sayı ve saatlerinin arttırılması önerisi öne çıkmaktadır (Büyükalan-Filiz vd., 2018). Benzer bulguya 2016 öncesi ayrıştırılmış programda daha az rastlanmaktadır. Ayrıştırılmış programda uygulamalı ders yoğunluğunun arttırılması öne çıkan sonuçlar arasındadır (Dedeoğlu vd., 2004). Bu bağlamda programın işitme yetersizliği, görme yetersizliği, zihin yetersizliği, otizm spektrum bozukluğu ve üstün/özel yeteneklilerin eğitimine özgü uygulamalı ders ihtiyacını yeterince karşılayamadığı söylenebilir. Diğer bir ifadeyle tüm alt alanları kapsayıcı bir yapısı olmadığı düşünülebilir. Eğitim programlarının yetersiz olması ve müfredatın esnek olmaması nedeniyle öğretmenlerin farklı özel gereksinimleri olan öğrencilerin eğitim gereksinimlerini karşılama becerilerinin sınırlandığı bulunmuştur (Espeño vd., 2024). Bu bakışla uluslararası alanyazındaki bulgulara benzer gereksinimler olduğu ifade edilebilir.

Programda yer alan ders içeriklerine yönelik sonuçlar teorik dersler ve uygulamalı dersler arasında denge sağlanması gerektiğine işaret etmektedir. Hem eski programlara hem de güncel programlara yönelik sonuçlar programlardaki uygulamalı ders saatlerinin yetersizliğini ve teorik bilgilerin uygulamaya aktarılmasında zorluklar yaşandığını göstermektedir. Programdaki derslere uygulamalı öğretim etkinliklerinin eklenmesi ve uygulama derslerinin süresinin artırılması önerilmektedir (Aydın ve Şentürk, 2021; Doğan ve Güven, 2021; Ergenekon vd., 2008; Ergül vd., 2013). Bu sonuçlara paralel olarak Portekiz (Marquezine vd., 2013) ve Filipinler'de (Espeño vd., 2024) teorik bilgi ve uygulama deneyimi sınırlılıkları nedeniyle programın yeniden düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir. Nitelikli özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecinde teorik eğitim ve uygulamanın birleştirilmesi ve öğretmen adaylarına uygulamaya dönük zengin deneyimler kazandırılması gerektiği vurgulamaktadır (Santos vd., 2024). Dolayısıyla özel eğitim öğretmen adaylarının eğitim sürecinde teori ve uygulama arasında köprünün güçlendirilmesi ve daha fazla uygulama deneyimi sağlanması niteliğin artırılması noktasında uluslararası ve ulusal alanyazının dikkat çektiği konu olmuştur.

Türkiye'de özel eğitim öğretmen adaylarına sistematik uygulama deneyimi 4. Sınıfta iki dönem olarak yürütülen staj-öğretmenlik uygulaması dersiyle kazandırılmaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersi almanın öğretmen adaylarının mesleki gelişimine katkı sağladığına ilişkin sonuçlar elde edilmiştir (Aydın, 2015; Dedeoğlu vd., 2004; Öksüz ve Coşkun, 2012; Sola-Özgüç, 2019). Benzer şekilde alanyazında öğretmenler performans ve geri bildirim almanın, öğretim sunmaya yönelik bilgi ve becerilerindeki gelişimlerine katkıda bulunduğunu aktarmışlardır (Walker vd., 2022). Ancak katılımcılar lisans eğitimindeki uygulama deneyimini meslek yaşamına başlamak için yeterli görmemektedir (örn., Aydın ve Şentürk, 2021; Yıkmış vd., 2014). Bu durum öğretmenlik uygulaması dersinin süresinin yetersiz olması (Doğan ve Güven, 2021), uygulamanın yalnızca belirli bir sınıfta belirli özel gereksinimli çocuklarla gerçekleştirilmesi (Yılmaz ve Gürgür, 2023), teorik eğitim ve uygulama arasında farklılık olması (Vuran ve Ergenekon, 2014) faktörleriyle ilişkilendirilmiştir. Bu bulgular hem birleştirilmiş program için hem de 2016 öncesinde yürütülen alt dallara göre ayrıştırılmış program için elde edilmiştir (Bural ve Avşaroğlu, 2012; Yılmaz ve Gürgür, 2023). Dolayısıyla sonuçlar program yapısının yanı sıra öğretmenlik uygulaması süreciyle ilişkilendirilmektedir.

Danışmanlık ve rehberlik süreçlerine ilişkin sonuçlara göre akademisyenlerin iş yükü nedeniyle öğretmen adaylarıyla etkileşim kurma ve uygulamaya yönelik geri bildirim sağlamada aksaklıklar yaşanmaktadır. Öğretmen adayları akademisyenlerden uygulama dersine yönelik daha fazla dönüt almayı beklemektedir (Bural ve Avşaroğlu, 2012; Sola-Özgüç, 2019; Vuran ve Ergenekon, 2014). Süpervizörlerin öğretmen adaylarının uygulamalarını takip etmelerinde yaşanan aksamaların özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecini olumsuz etkilediği farklı ülkelerdeki çalışmalarda ortaya konulmuştur (Graf vd., 2025). Özel eğitim öğretmen eğitiminin niteliğinin artırılmasında öğretmen adaylarının staj dersinde etkili geri bildirim sağlanmasının önemine dikkat çekilmektedir (Santos vd., 2024). Bu bağlamda, özel eğitim öğretmeni yetiştirme sürecinde öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerini geliştirebilmeleri için uygulama derslerinde sistematik dönütlerin sağlanması önemlidir.

Uluslararası alanyazında özel gereksinimli öğrencilere nitelikli eğitim sağlamak için özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine vurgu yapılmaktadır (Puspasari ve Widyastono, 2020). Özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliklerine ilişkin bulgularda öz-yeterlik algılarıyla ve destek gereksinimleriyle ilgili çeşitli sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Uygulamalı eğitimlerin öğretmen adaylarının öğretim stratejilerini kullanmaya yönelik öz-yeterlik algılarını geliştirdiği bulunmuştur (Öksüz ve Coşkun, 2012). Öte yandan çalışma yaşamına başlayan öğretmenler lisans eğitiminde aldıkları öğretmenlik uygulaması dersi sonucunda edindikleri bilgi ve becerileri kullanma konusunda kendilerini yetersiz hissetmişlerdir (Aydın ve Şentürk, 2021; Özer, 1995). Bu çalışmanın bulgularıyla paralel olarak mesleğe başlayan öğretmenlerin özel gereksinimli öğrencilerle çalışmak için kendilerini hazır hissetmedikleri ve hizmet içi eğitime gereksinim duydukları bildirilmiştir (Doğan ve Güven, 2021; Ergül vd., 2013; Öncül vd., 2022). Öğretmen yeterliklerini desteklemek için hizmet içi eğitimler düzenlenmesi önerilmiştir (Altındağ-Taştan, 2023). Bu bulguları destekler nitelikte uluslararası alanyazındaki bir çalışmanın sonuçları hizmet içi eğitim yolu ile sistematik eğitimi alan ve özel eğitime yönelik bilgi ve becerileri desteklenen, ardından öğrencilerle çalışmaya başlayan öğretmenlerin mesleki yeterlik algılarının geliştiğini göstermektedir. Bu gelişimin öğretmenlerin bilgi ve deneyim kazanmalarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur (Walker vd., 2022). Sonuçlardan yola çıkarak hizmet içi eğitimlerin özel eğitim öğretmenlerinin yeterliklerini artırmak için elverişli bir yol olduğu söylenebilir. Ancak bu eğitimlerin gereksinim odaklı planlanıp yürütülmesi gerektiği düşünülmektedir. Öncelikle öğretmenlerin hangi alanlardaki yeterliklerine yönelik destek ihtiyacı olduğunun uygulamalı çalışmalara ve alanyazındaki bilgilere dayalı olarak belirlenmesi önem taşımaktadır.

Özel eğitim öğretmenlerinin sahip olmaları beklenen yeterlikler CEC tarafından standartlaştırılmıştır. Bu standartlar şu şekilde özetlenebilir: Özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli öğrencilerin öğrenme ve gelişim süreçlerini bilmeli ve uygun öğretim ortamları sağlayabilmelidir. Özel gereksinimli öğrencilerin duygusal olarak kendilerini iyi hissedebilecekleri sosyal öğrenme ortamları oluşturabilmelidir. Özel gereksinimli bireylerin özelliklerine göre müfredatı bireyselleştirebilmelidir. Eğitsel kararlar alırken çoklu değerlendirme yöntemlerini kullanmalıdır. Kanıta dayalı öğretim yöntemlerini seçme ve uygulamada yetkin olmalıdır. Kurumsal bilgi ve mesleki etik ilkelerini kullanmalı, yaşam boyu öğrenmeye açık olmalıdır. Ailelerle, eğitimcilerle, diğer paydaşlarla ve özel gereksinimli bireylerle iş birliği yapabilmelidir (CEC, 2015). Türkiye'deki çalışmalar incelendiğinde ise öğretmenlerin bu standartlar kapsamındaki destek gereksinimlerine işaret eden sonuçlara rastlanmaktadır. Araştırmalarda; öğretmenlerin BEP hazırlama ve uygulama konusundaki bilgi ve beceri düzeylerinin artırılması (Bilgin, 2022) ile davranış problemlerini yönetme ve sınıf yönetimi alanlarında desteklenmeleri gerektiği (Doğan ve Güven, 2021; Ergül vd., 2013) belirlenmiştir. Ayrıca öğretmenlerin; dijital materyal geliştirme ve kullanmada zorlandıklarına (Doğan, 2023; Yıldırım, 2023), farklı özel gereksinim türlerine uygun eğitim planı hazırlamada güçlük yaşadıklarına (Ergül vd., 2013; Güleç-Aslan, 2014) ve ailelerle iletişim kurma konusunda desteğe gereksinim duyduklarına (Aydın ve Şentürk, 2021; Bilgin, 2022; Ergül vd., 2013) ilişkin sonuçlara da ulaşılmıştır. Uluslararası alanyazında özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterlikleriyle ilgili karşılaştıkları güçlükler benzerdir. Özel eğitim öğretmenlerinin bireyselleştirilmiş eğitim programlarını hazırlama ve uygulama, davranış yönetimi, iletişim, farklı özel gereksinim türlerine eğitim verme (Marquezine vd., 2013) dijital materyal ve teknoloji kullanımında eğitim eksikliği yaşadıkları bulunmuştur (Graf vd., 2025). Özel eğitim öğretmenliği programının uluslararası kriterler doğrultusunda standartlaştırılması ve gereksinim odaklı hizmet içi eğitimlerin sağlanması yoluyla öğretmen yeterliklerinin desteklenmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Öneriler

Bu araştırmada Türkiye'de özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme çalışmalarına ilişkin bir bakış açısı sunulmuştur. Sonuçlar özel eğitim alanında öğretmen yetiştirme sürecinin iyileştirilmesine yönelik önemli adımların atılması gerekliliğini ortaya çıkarmıştır. Sonuçlara göre öğretmenlik uygulaması dersi özel eğitim öğretmeni adaylarının mesleki gelişim süreci açısından son derece önemlidir. Bu araştırma kapsamında incelenen birçok çalışmanın bulgusu özel eğitim öğretmenlik uygulaması ders süresinin öğretmen adaylarına uygulama yetkinliği kazandırmada yetersiz kaldığına işaret etmektedir. Bunun yanı sıra özel eğitim öğretmenliği programının, özel eğitime ilişkin alt dalların tamamına yönelik yeterli özel alan bilgisi gerekliliğini karşılayamadığı görüşüne de çalışmalarda yer verilmiştir. Özel eğitim öğretmenliği programında uygulamalı ders sürelerinin artırılması ve öğretmen adaylarının çeşitli yaş gruplarındaki farklı özel gereksinimleri olan öğrencilere

eğitim vermeye yönelik deneyim kazanabilecekleri şekilde düzenlenmesi niteliği artıracaktır. Ek olarak özel eğitim öğretmeni adaylarına özel gereksinimli bireyleri tanımaya yönelik daha fazla deneyim kazandıracak düzenlemeler, etkinlikler, saha çalışmaları yapılması öğretmen adaylarının mesleki gelişimlerine katkı sağlayabilir.

Bilgi paylaşımı ve iş birliği özel eğitim öğretmeni yetiştirme süreci açısından uygulamalı derslerin yürütülmesinde birçok paydaşın sürece dahil olması nedeniyle ayrıca önem kazanmaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersinde etkin rol oynayan paydaşlar arasında iş birliği oluşturulması önemlidir. Uygulama yürüten öğretim elemanları, uygulamanın yürütüldüğü okul yönetimi, uygulama öğretmenleri, öğretmen adayları ve özel gereksinimli öğrencilerin aileleri arasında uygulama sürecinin iş birliği içinde yürütülmesini destekleyecek, deneyim ve bilgi paylaşımını kolaylaştıracak iş birliği modelleri geliştirilebilir.

Özel gereksinimli öğrencilerle çalışacak öğretmenlerin sahip olmaları beklenen niteliklerden biri de özel gereksinimli öğrencilerin aileleri ile etkili iletişim kurma becerisidir. Mevcut programlarda aile eğitimine yönelik teorik dersler olsa da uygulamalı ders bulunmamaktadır. Öğretmen adaylarının mesleğe başlamadan önce aile eğitimine yönelik uygulamalı dersler alması bu alandaki yeterliklerini artıracaktır.

Öğrencilerin gelişimini desteklemeye ve etkili öğretim sunmaya yönelik kanıta dayalı uygulamalar uluslararası literatürde yer almaktadır (Troia, 2014). Araştırmacılar öğretmen adaylarının bu uygulamaları kullanma yeterliklerine yönelik çalışmalar gerçekleştirebilirler. Bu sayede özel eğitim öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının özel eğitimde kanıta dayalı uygulamaları kullanma noktasındaki güçlü yönleri ve destek gereksinimleri ortaya çıkarılabilir.

Uygulamalı çalışmaların artması, yeni modellerin ortaya konulması, bu modellerin test edilebilmesi için standardın ve sürekliliğin sağlanması gerekmektedir. Sistemlerde köklü değişiklikler yapılmadan önce pilot çalışmalarının gerçekleştirilmesi verimli olacaktır. Bu doğrultuda tasarlanacak yeni araştırmalara sahadaki paydaşların dışında politika yapıcıların da dahil edilmesi önem arz etmektedir.

Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarlar olarak bu araştırmayı etkileyebilecek mali olan ya da olmayan herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

Mali Destek

Yazarlar olarak herhangi bir kurum, kişi, kuruluştan herhangi bir mali destek almadığımızı beyan ederiz.

Etik Kurul İzin Bilgisi: Araştırma etik kurul izni gerektirmediğinden etik kurul izni alınmamıştır.

Kaynakça / References

Alaçayır, S. (2011). *Zihin engelliler öğretmeni adaylarının yeterlik algıları ile öğrenme stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.

Allday, R. A., Hinkson-Lee, K., Hudson, T., Neilsen-Gatti, S., Kleinke, A., & Russel, C. S. (2017). Training general educators to increase behavior-specific praise: Effects on students with EBD. *Behavioral Disorders*, *37*(2), 87-98. https://doi.org/10.1177/019874291203700203

Alptekin, S. ve Vural, M. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulamada karşılaştığı problemlere ilişkin görüş ve önerileri. *Turkish Studies, 9*(2), 127-139. https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.6213

Altındağ-Taştan, O. A. (2023). *Öğretmenlik uygulamasını uzaktan eğitim yoluyla tamamlamış özel eğitim öğretmenleri ile yüz yüze eğitim yoluyla tamamlamış özel eğitim öğretmenlerinin özyeterlilik algılarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Avramidis, E., & Norwich, B. (2002). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: A review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, *17*(2), 129-147. https://doi.org/10.1080/08856250210129056

Aydın, A. (1998). Eğitim fakültelerinin yeniden yapılandırılması ve öğretmen yetiştirme sorunu. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, *4*(3), 275-286.

Aydın, G. ve Şentürk, Ş. (2021). Özel eğitim bölümü lisans programının birleştirilmesine yönelik özel eğitim öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Primary Education, 6*(1), 36-50. https://doi.org/10.52797/tujped.829099

Aydın, S. (2015). *Öğretmenlik Uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algıları üzerindeki etkisi (KKTC örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yakın Doğu Üniversitesi.

Baskan, G. A., Aydın, A. ve Madden, T. (2006). Türkiye'deki öğretmen yetiştirme sistemine karşılaştırmalı bir bakış. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*(1), 35-42.

Bayrakdar, U., Vural-Batık, M. ve Barut, Y. (2016). Özel eğitim öğretmen adaylarının öğretmen özyeterlik düzeyleri ve öğretmenlik mesleğine yönelik tutumları, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 17*(2), 133-149.

Bilgin, A. Ç. (2022). *Özel eğitim öğretmenliği programının CIPP program değerlendirme modeli ile incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.

Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9*(2), 27–40. https://doi.org/10.3316/QRJ0902027

Brownell, M. T., Sindelar, P. T., Kiely, M. T., & Danielson, L. C. (2010). Special education teacher quality and preparation: Exposing foundations, constructing a new model. *Exceptional Children*, *76*(3), 357-377. https://doi.org/10.1177/001440291007600307

Bulut, H. ve Doğar, Ç. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı tutumlarının incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, *8*(2), 13–27.

Bural, B. ve Avşaroğlu, S. (2012). Zihin engelliler öğretmenliği öğretim uygulaması dersinde karşılaşılan güçlüklerin öğretmen adayları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Education*, *1*(2), 51-63. https://doi.org/10.19128/turje.181047

Büyükalan-Filiz, S., Çelik-Şahin, A., Tufan, S. ve Karaahmetoğlu, B. (2018). Özel eğitim öğretmenliği lisans programlarının birleştirilmesine ilişkin öğretim üyelerinin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *33*(3), 763-775. https://doi.org/10.16986/HUJE.2018036496

Corr, C., Snodgrass, M. R., Greene, J. C., Meadan, H., & Santos, R. M. (2020). Mixed methods in early childhood special education research: Purposes, challenges, and guidance. *Journal of Early Intervention, 42*(1), 20-30. https://doi.org/10.1177/1053815119873096

Council for Exceptional Children. (2015). *What every special educator must know: Professional ethics and standards*.

Çakmak, M. (2025). *Özel eğitim öğretmenliği hizmet öncesi sürecinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Çapa, Y. ve Çil, N. (2000). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18, 69–73.

Çetin, A., Ünsal, S. ve Hekimoğlu, E. (2021). 2018-2019 öğretim yılında güncellenen öğretmen yetiştirme lisans programının incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (52), 337-358. https://doi.org/10.53444/deubefd.904931

Dedeoğlu, S., Durali, S. ve Tanrıverdi, A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği anabilim dalı 3., 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *5*(1), 47-55. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000074

Demirel, Ö. (2000). *Karşılaştırmalı eğitim*. Pegem Akademi.

Doğan, B. (2023). *Okul öncesi ve özel eğitim öğretmen adaylarının web 2.0 araçlarını kullanma ve dijital öğretim materyali geliştirme yeterliklerinin öğretim teknolojileri dersi kapsamında incelenmesi: bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Okan Üniversitesi.

Doğan, S. ve Güven, M. (2021). Yeni mezun zihin engelliler öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ve mezun oldukları lisans programına ilişkin görüşlerin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, *11*(1), 113-132. https://doi.org/10.24315/tred.674265

Ergenekon, Y., Özen, A. ve Batu, E. S. (2008). An evaluation of the views of mental retardation practicum students on teaching practicum. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *8*(3), 881-891.

Ergül, C., Baydik, B. ve Demir, S. (2013). Opinions of in-service and pre-service special education teachers on the competencies of the undergraduate special education programs. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *13*(1), 518-522.

Espeño, S., Babiano, E. H., Bucoy, M. L. R., Busime, E. L., & De Borja, J. M. A. (2024). Issues and challenges of implementing special education (sped) curriculum in the Philippines: A systematic literature review. *Jurnal Inovasi Pendidikan*, *2*(4), 195–205. https://doi.org/10.60132/jip.v2i4.390

Fraenkel, J., Wallen, N., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8th ed.)*. McGraw Hill.

Gönüldaş H., Cüre, G., Tutuk, T., Yılmaz, Y. ve Uçar A. S. (2023). Investigation of special education department research assistants' perceptions of teaching practice course. *Journal of Qualitative Research in Education*, *35*, 278-301. https://doi.org/10.14689/enad.35.1737

Gönüldaş, H. ve Gümüşkaya, Ö. (2022). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 19-43. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022..-780851

Graf, L., Lôbo, Í. M., Marvila, L. dos S. P., & Gomes, C. M. (2025). Teacher training in special education: Challenges and possibilities for inclusion. *Revista Acadêmica Online*, *11*(55), e464. https://doi.org/10.36238/2359-5787.2025.v11n55.464

Güleç-Aslan, Y. (2014). Zihin engelliler öğretmenliği programındaki öğretmen adaylarının otizm spektrum bozukluğuna ilişkin deneyim ve algıları. *Kastamonu Üniversitesi Kastamonu Eğitim Dergisi*, *22*(3), 869-896.

Horne, P. E., & Timmons, V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *13*(3), 273–286. https://doi.org/10.1080/13603110701433964

Ingersoll, R. M., & Perda, D. (2008). The status of teaching as a profession. *Schools and Society: A Sociological Approach to Education*, *12*, 106-118.

Karal, M. A., & Wolfe, P. S. (2022). Online community-based instruction (CBI) training for pre-service Special education teachers in Turkey. *Exceptionality*, *30*(1), 14–26. https://doi.org/10.1080/09362835.2020.1727331

Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 35*(1-2), 1-14. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000058

Klenke, K. (2016). *Qualitative research in the study of leadership.* Emerald Group Publishing.

Marquezine, M. C., Leonessa, V. T., & Busto, R. M. (2013). Special education teacher and the difficulties at the beginning of the professional practice. *Revista Educação Especial*, *26*(47), 699–712. https://doi.org/10.5902/1984686X6714

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994*). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook (2nd ed.).* SAGE Publications.

Öksüz, Y. ve Coşkun, K. (2012). Öğretmenlik uygulaması I-II derslerinin zihin engelliler öğretmen adaylarının öz-yeterlilik algılamaları üzerindeki etkisi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 131-155.

Öncül, N., Acar, Ç., Çolak, A., Yücesoy-Özkan, Ş., Dalgın, Ö., Bozkurt, S. S. ve Gürgör-Kılıç, F. G. (2022). Zihin engelliler öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin beklentilerinin belirlenmesi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 12*(1), 125-150. https://doi.org/10.23863/kalem.2021.203

Özen, A., Ergenekon, Y. ve Batu, E. S. (2009). Zihin engelliler öğretmenliği adaylarının uygulama okulları ve uygulama sınıf öğretmenleri hakkındaki görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, *9*(1), 185-200.

Özer, Z. (1995). *Anadolu üniversitesi eğitim fakültesi zihin engelliler öğretmenliği programının içerik ögesinin mezun görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.

Öztürk, H., Şahin, V. ve Vuran, S. (2022). Özel gereksinimli çocuklarla ilk karşılaşma ve özel eğitim öğretmen adaylarının eğitmenlik deneyimi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, *23*(3), 595-612. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.865603

Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, *6*(2), 189-226.

Prais, J. L. de S., & Rosa, V. F. da. (2017). The teachers training for the inclusion treated in the Brazilian Journal of Special Education: an analysis. *Revista Educação Especial*, *30*(57), 129–144. https://doi.org/10.5902/1984686X19833

Puspasari, A., & Widyastono, H. (2020). Comparative study of competency and certification of special education teachers in various countries. *Journal of ICSAR, 4*(1), 40-43.

Rodrigues, S. (2005). *International perspectives on teacher professional development: Changes Influenced by politics, pedagogy and ınnovation*. Nova Science Publishers.

Santos, C. H. A. dos, Coelho, T., Hübner, L. A. X., Silva, M., Gouveia, E. B., & Oliveira, M. S. V. (2024). The importance of teacher training for special education. *Revista Arace, 6*(2). https://doi.org/10.56238/arev6n2-130

Sharma, U., & Sokal, L. (2015). Can teachers' self-reported efficacy, concerns, and attitudes toward inclusion scores predict their actual inclusive classroom practices? Australasian. *Journal of Special Education*, *40(*1), 21–38. https://doi.org/10.1017/jse.2015.14

Sindelar, P. T., Brownell, M. T., & Billingsley, B. (2010). Special education teacher education research: Current status and future directions. *Teacher Education and Special Education*, *33*(1), 8-24. https://doi.org/10.1177/0888406409358593

Sola-Özgüç, C. (2019). Pre-service special education teachers' experiences in the practice they perform in a guidance and research center. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 20*(4), 763-789. https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.512951

Tankersley, M., Harjusola-Webb, S., & Landrum, T. J. (2008). Using single-subject research to establish the evidence base of special education. *Intervention in School and Clinic*, *44*(2), 83–90. https://doi.org/10.1177/1053451208321600

Tristani, L., & Bassett-Gunter, R. (2020). Making the grade: teacher training for inclusive education: A systematic review. *Journal of Research in Special Educational Needs, 20*(3), 246–264. https://doi.org/10.1111/1471-3802.12483

Troia, G. (2014). *Evidence-based practices for writing instruction* (Document No. IC-5). University of Florida, Collaboration for Effective Educator Development, Accountability, and Reform Center. http://ceedar.education.ufl.edu/tools/innovation-configuration/

Ulay, G. (2018). *Özel eğitim öğretmenliği lisans programının zihin engelliler öğretmenliği yeterlikleri açısından incelenmesi (Sakarya İli Örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi.

Uzuner, Y. (2005). Özel eğitimden örneklerle eylem araştırmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 6*(02), 1-13.

Vuran, S. ve Ergenekon, Y. (2014). Training process cycles for special education teachers and university supervisors: A Turkish context. *Educational Sciences: Theory and Practice*, *14*(1), 282-295. https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.1563

Walker, V. L., Douglas, K. H., Wang, C., & Li, Z. (2022). Special education teachers' perspectives of effective pre-service training practices in systematic instruction for students with extensive support needs. *International Journal of Developmental Disabilities*, 1–12. https://doi.org/10.1080/20473869.2022.2110362

Yıkmış, A., Özak, H., Acar, Ç. ve Karabulut, A. (2014). Öğretmen adaylarının zihin engelliler sınıf öğretmenleri ve uygulama sınıflarına ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *15*(Özel Sayı), 297-306. https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.0-5000128665

Yıldırım, S. (2023). *Öğretmen adaylarının özel gereksinimli bireyler için dijital çoklu ortam materyal geliştirmeye yönelik akademik başarı ve görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Uludağ Üniversitesi.

Yılmaz, Y. ve Gürgür, H. (2023). Improving the teacher training process in special education: An action research. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science], 16*(3), 502-535. https://doi.org/10.30831/akukeg.1254380

Yükseköğretim Kurulu. (2016). *Program isim değişikliği* (Sayı: 75850160104.01.02.01/843). https://www.yok.gov.tr

Yükseköğretim Kurulu. (2018). *Öğretmen yetiştirme lisans programları.* https://www.yok.gov.tr

Yükseköğretim Kurulu. (2020). *Eğitim fakültelerinin müfredatına ilişkin karar*. https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/egitim-fak%C3%BCltelerine-yetki-devri.aspx