

Makalenin Türü / Article Type : Araştırma Makalesi / Research Article
Geliş Tarihi / Date Received : 14.11.2019
Kabul Tarihi / Date Accepted : 02.06.2020
Yayın Tarihi / Date Published : 15.09.2020



 <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2020.20.56791-646980>

ÖZEL EĞİTİM SINIFLARINDA GÖREV YAPAN ÖĞRETMENLERE SUNULAN MESLEKİ BECERİ EĞİTİMİ VE SINIF İÇİ DÜZENLEMELERİN ÖĞRETMENLER VE ÖĞRENCİLER ÜZERİNDEKİ ETKİSİ*

Hatice ŞENGÜL-ERDEM¹

ÖZ

Çalışma, hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan çocukların öğrenim gördüğü özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlere verilen mesleki beceri eğitimi ile sınıf içi düzenlemelerin özel eğitim öğretmenleri ile öğrencilere etkilerini inceleyen ön test-son test olarak desenlenmiş deneysel bir araştırmadır. Çalışmaya 25 özel eğitim sınıfında görev yapan 40 öğretmen ile 110 öğrenci katılmıştır. Mesleki beceri eğitimi, formatörler aracılığı ile öğretmenlere sunulmuştur. Eğitimin içeriğinde; teknoloji kullanımı, öğretimsel uyarlamalar, okuma-yazma öğretimi, sınıf yönetimi, istenmeyen davranışların azaltılması, cinsel eğitim ve kendini koruma, matematik öğretimi, sosyal beceri öğretimi ile dikkat ve yaratıcılığın geliştirilmesi yer almaktadır. Sınıf içi düzenlemeler kapsamında, özel eğitim sınıfları teknolojik donanım ve materyal sağlanarak standart hâle getirilmiştir. Sunulan eğitim programının ve sınıf içi düzenlemelerin öğretmen mesleki tükenmişlik, mesleki yetkinlik ve mesleki sosyal destek düzeyleri ile öğrencilerin akademik başarıları ile sosyal ve davranış özellikleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre tükenmişliğin duygusal tükenmişlik ve başarısızlık boyutunda anlamlı azalma, mesleki yetkinliğin yedi alt boyutu ile mesleki desteğin aile desteği ve etkili öğretim alt boyutlarında anlamlı yükselme olmuştur. Öğrencilerin davranış problemlerinde alanlarında anlamlı azalmalar olurken akademik becerilerde bir farklılık ortaya çıkmamıştır. Araştırma sonuçları, mesleki becerileri geliştirecek eğitim programlarının ve sınıf içi düzenlemelerin sunulan özel eğitim hizmetlerinin kalitesini arttırdığını göstermektedir. Bu nedenle benzer programların yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Akademik başarı, mesleki tükenmişlik, mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek, eğitim, sınıf içi düzenleme, özel eğitim öğretmeni, problem davranış

THE EFFECT OF PROFESSIONAL SKILLS TRAINING FOR SPECIAL EDUCATION TEACHERS AND IN-CLASS ARRANGEMENTS ON TEACHERS AND STUDENTS

ABSTRACT

This study aimed to evaluate the impact of vocational skills training and in-class arrangements on teachers and students in special education classes via pre and post evaluation research design. A total of 40 special education teachers and 110 students with mild intellectual disability were included in the study. The training program was delivered to teachers by ten highly skilled professionals. The content of training included use of technology, instructional adaptations, literacy teaching, classroom management, reduction of problem behaviors, sexual education, mathematics teaching, social skills teachings, and creativity. In regards to in-class arrangements, special education classes were standardized by the provision of technological equipment and materials. The impact of the training and in-class arrangements on teacher's burnout, professional efficacy and professional social support levels as well as students' academic success and social and behavioral characteristics was analyzed. Overall, training plus in-class arrangements resulted in significantly improved scores on emotional exhaustion and failure dimensions of burnout, on seven domains of professional efficacy and family support and effective teaching domains of professional support. Considering students, a significant reduction was noted in problem behaviors, hyperactivity, insecurity anxiousness and aggressive behavior after interventions, whereas academic success remained similar. In conclusion, findings indicate the potential of professional skills training programs and effective in-class arrangements in improving the quality of special education services, supporting widespread use of such programs.

Keywords: Academic success, in-class arrangements, problem behaviour, professional burnout, professional efficacy, professional social support, training, special education teacher

* Bu çalışma, 22-23 Şubat 2020 tarihinde İstanbul'da düzenlenen Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Bilimleri Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

¹ İstanbul Medipol Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, herdem@medipol.edu.tr  <https://orcid.org/0000-0002-3970-7084>

1.GİRİŞ

Özel eğitim alanında ülkemizde 1990'lı yıllardan sonra çarpıcı gelişmeler olmuş, (Orhan & Genç, 2015) bu gelişmeler özellikle kaynaştırma, bireyselleştirilmiş eğitim programları, özel eğitime öğretmen yetiştirme çalışmalarında kendini göstermiştir. Bununla birlikte özel eğitim alanı gelişmekte olan bir alan olmasından dolayı önemli sorunlar içermektedir (Özyürek, 2008; Sivrikaya & Yıkımsı, 2016). Türkiye’de özel eğitim bölümü olan üniversite sayısının sınırlı olması, yeterli mezun olmadığı için özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri için gerekli norm ihtiyacının karşılanamaması ve özel eğitim bölümünden mezun öğretmenler için yeterince kadro açılmaması bu sorunlardandır (Aslan & Aslan, 2014; Kök, 2002; Sivrikaya & Yıkımsı, 2016; Yılmaz & Üredi, 2018). Milli Eğitim Bakanlığı’na bağlı özel eğitim okul, sınıf ve kurum sayılarının artması özel eğitim öğretmeni açığını arttırmıştır (Özyürek, 2008). Ülkemizde özel eğitim öğretmeni ihtiyacı, üniversitelerin özel eğitim bölümlerinden mezun verilmesi ve öğretmen sayısının yetersiz olması halinde 23378 sayılı Resmî Gazete’nin 9-a/2 alt bendi gereğince yüksek öğrenimli olmak koşulu ile “Resmî görevi bulunmayanlar ile emeklilere, okul öncesi, ilköğretim, orta öğretim, özel eğitim ve yaygın eğitim kurumlarında haftada 30 saate kadar ek ders görevi verilebilir.” (MEB, 2006) maddesi gereğince giderilmeye çalışılmaktadır. Belirtilen madde gereğince özel eğitim bölümlerinden mezun olmayan öğretmenler kısa süreli hizmet içi eğitim programlarına katılarak özel eğitim okullarında çalışabilmekle birlikte (Aslan & Aslan, 2014; Özyürek, 2008; Yılmaz & Üredi, 2018) özel eğitim ile ilgili alan bilgisi ve pedagojik anlamda yeterli teorik ve pratik kazanımları olmadığı için hem kendileri hem de öğrenciler sorunlar yaşamaktadır (Karasu & Mutlu, 2014).

Özel eğitim alanındaki öğretmenler kaynakların yetersizliği, fiziki koşulların olumsuzluğu, öğretmenlerin çoğunluğunun yukarıda da bahsedildiği gibi özel eğitim alanında eğitim almamış olması ve uygulamada yaşadıkları sorunları kendilerinin çözmek zorunda kalmaları gibi durumlarla karşı karşıya kalmaktadır (Sucuoğlu & Kuloğlu, 1996). Böylece öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını olumsuz etkileyebilecek durumlar ortaya çıkmaktadır. Tükenmişlik bu olumsuz sonuçlardan biridir. Zihin engelli bireylerle çalışan öğretmenlerde yaşanan tükenmişlik, ulusal ve uluslararası mevzuatla eğitim hakkı güvence altına alınan özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin önünde önemli bir sorun teşkil etmektedir (Aslan & Aslan, 2014). Saraç (2018), özel eğitim alanında çalışan farklı branşlardaki 120 öğretmenin tükenmişlik düzeylerini incelediği çalışmasında mesleği isteyerek seçen öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin mesleği isteyerek seçmeyen öğretmenlere göre daha düşük olduğunu belirtmiştir. Zihinsel engelliler sınıf öğretmenliği programlarından mezun olan öğretmenler, diğer alanlardan mezun olup özel eğitim öğretmenliği yapan kişilerden daha fazla tükenmişlik yaşamaktadır (Aslan & Aslan, 2014). Öğretmenlerin mesleğinden ve çalıştığı ortamdan memnun olma, iş doyumu gibi değişkenler özel eğitim öğretmenlerinin tükenmişlik düzeyinde etkilidir (Kulaksızoğlu vd., 2003). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri ile yaşam doyumu arasında da negatif yönlü bir ilişki olduğu, özel eğitim bölümünden mezun olan öğretmenlerin yaşam doyumlarının özel eğitim okullarında çalışan ve özel eğitim bölümlerinden mezun olmayan öğretmenlerden anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür (Yavuz, 2019; Yavuz & Yıkımsı, 2019). Özel eğitim kurumlarında eğitim alan çocukların özellikleri, öğretmenlerin çocukları kontrol etmede zorluklarının olması, öğretmenin çalıştığı alanda konunun öğretilmesindeki güçlükler ve öğretmenin öğretim sürecinden doyum sağlayamaması tükenmişliğe yol açmaktadır (Sucuoğlu & Kuloğlu, 1996).

Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin yaşadığı sorunlarla bağlantılı olan ve tükenmişliği de etkileyen diğer olgular mesleki yetkinlik ve algılanan sosyal destektir. Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinliklerinin tükenmişlik düzeylerini etkilediği ve aralarında negatif yönde bir ilişki (Dere-Çiftçi, 2015; Gönüldaş, 2017), kişisel başarı ile pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu bulunmuştur (Karahan & Balat, 2011). Yellice-Yüksel vd. (2011), araştırmalarında, algılanan sosyal desteğin ve mesleki yetkinlik inancının 212 özel eğitim öğretmeni ve 238 genel eğitim öğretmenin tükenmişliklerine etkilerini yapısal eşitlik modeli çerçevesinde incelenmişlerdir. Sonuçlara göre yöneticilerden ve meslektaşlardan alınan destek, öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde yetkin hissetmelerine, dolayısıyla daha az tükenmişlik yaşamalarına neden olmaktadır. Girgin ve Baysal (2015) da iş arkadaşlarından destek ve üstlerinden takdir görmenin özel eğitim öğretmenlerinin hissettiği tükenmişliği azalttığını belirtmişlerdir.

Özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin mesleki motivasyonlarını etkileyen tükenmişlik, yetkinlik ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile ilgili çalışmalar, öğretmenlerin işleri ile ilgili desteklenmesi gerektiğini düşündürmektedir. Ülkemiz alanyazınındaki araştırmalar incelendiğinde daha çok özel eğitim kurumlarında veya okullarında görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ve ihtiyaçlarının belirlenmesinin amaçlandığı görülmektedir (Coşkun & Boldan, 2014; Çetin, 2004; Eldeniz-Çetin & Şen, 2017; Ergül vd., 2013; Güleç-Aslan vd., 2014; Karasu vd., 2014; Sivrikaya & Yıkımsı, 2016). Coşkun ve Boldan’ın (2014) zihinsel engelliler öğretmenliği sertifika programına devam eden öğretmen adaylarının sertifika programının işlevselliği hakkında görüş ve önerilerini aldıkları nitel çalışmada sertifika programlarının içeriğinin zenginleştirilmesi ve özellikle uygulamaya yönelik çalışmaların artırılmasının gerekliliği vurgulanmıştır. Benzer bir çalışma Sivrikaya ve Yıkımsı (2016) tarafından yapılmış ve hem özel eğitim alanından mezun olan hem de farklı alanlardan mezun olup özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar belirlenmeye çalışılmıştır. Sonuçlara göre

öğretmenlerin gerçek ortamlarda uygulama yapma kısıtlılığı, öğretimin planlanması ve değerlendirilmesi alanlarında sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Eldeniz-Çetin ve Şen (2017) tarafından yürütülen çalışmada da özel eğitim bölümü mezunu olmayıp özel eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı (BEP) hazırlama ve uygulama, öğretim yöntemi belirleyip uygulama, materyal seçme ve hazırlama, akademik ve akademik olmayan becerilerin öğretimi, sosyal becerilerin öğretimi, öğretimi değerlendirme ve problem davranışlarla başa çıkmada sorunlar yaşadıkları belirlenmiştir. Çetin'e (2004) göre özel eğitim alanında çalışan farklı alanlardan mezun eğitimcilerin eğitimleri sırasında özel eğitim hakkında yeterince donanım elde etmeme, yeterli staj yapmama, özel eğitim öğretmenliği hakkında yeterli bilgiye sahip olmama, problem davranışlarla baş etmede zorlanma, öğrencilerin performanslarını nasıl değerlendireceklerini bilememe, farklı eğitim yöntemlerini kullanma konusunda yetersiz kalma, yazılı kaynak ve materyal gibi güçlükleri daha çok yaşadıkları görülmektedir.

Özel eğitim öğretmenliği programlarından mezun öğretmenlerle yapılan çalışmalarda da öğretmenlerin çeşitli sorunlar yaşadıkları görülmektedir. Ergül vd. (2013) çalışmalarında özel eğitim öğretmenlerinin ve özel eğitim öğretmen adaylarının özel eğitim öğretmenliği lisans programlarına, alan yeterliklerine ve kendi mesleki yeterliliklerine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Sonuçlara göre öğretmenlerin, akademik becerilerin öğretimi, dil konuşma ve otizm alanlarında, öğretmen adaylarının ise bu konuların yanı sıra, davranış sorunları ve sınıf yönetimi alanlarında kendilerini yetersiz gördükleri saptanmıştır. Bir başka çalışmada fiziksel imkânsızlıklar, öğrencilerin çeşitli sorunları, öğrenciyle geçirilen öğretim süresinin kısıtlılığı, sınıfta performansları oldukça farklı öğrencilerin olması ve uygulama deneyimlerinin eksik olması yaşanan sorunlar olarak belirtilmiştir (Güleç-Aslan vd., 2014).

Materyal eksikliği ve özel eğitim sınıflarında teknolojik donanımın yetersizliği de yapılan çalışmalarda ortaya çıkan diğer bir sorun olarak çıkmaktadır. Bunlar arasında öğretmenler öğretim sunarken teknolojik materyallerin az olması ya da hiç olmaması, teknolojik olmayan hazır veya basılı eğitim-öğretim materyallerinin az olması ya da hiç olmaması ve var olan materyallerin özel eğitime uygun olmaması yer almaktadır (Başaran, 2001; Çetin, 2004; Güleç-Aslan vd., 2014; Sivrikaya & Yıkıms, 2016).

Yapılan araştırmalarda özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlerin yaşadığı sorunların bir sonucu olarak hizmet içi eğitim ihtiyacı da sıklıkla vurgulanmaktadır (Çetin, 2004; Ergül vd., 2013; Güleç-Aslan vd., 2014; Vuran vd., 2003). Sınıf kontrolü ve yönetimi, davranış değiştirme ve öğretim yöntemleri eğitim ihtiyacı duyulan alanlardandır (Karasu vd., 2014). Alanyazında eğitim ihtiyacının ortaya çıktığı diğer bir alan da cinsel eğitimidir. Hem özel eğitim alanından mezun olan öğretmenler hem de sertifika programları ile özel eğitim alanında çalışan öğretmenler cinsel eğitim konusunda desteğe ihtiyaç duyduklarını (Coşkun & Boldan, 2014; Güleç-Aslan vd., 2014; Karasu vd., 2014) özellikle bu ihtiyacın sınıf seviyesi yükseldikçe arttığını belirtmişlerdir (Karasu vd., 2014).

Ulusal alanyazın incelendiğine hizmet içi eğitim ihtiyacı sıklıkla belirtilmekle birlikte bu ihtiyacın karşılandığı ve etkililiğinin belirlendiği çalışmaların yetersiz olduğu söylenebilir. Vuran vd. (2003) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bir özel eğitim ve rehabilitasyon merkezinde çalışan öğretmen ve diğer disiplinlerden görev yapanlara davranış yönetimi ve beceri öğretimi alanlarında bir hizmet-içi eğitim programı sunulmuş ve katılımcıların programdan büyük ölçüde yararlanarak, davranış sorunlarıyla baş etme ve öğretim sunma bakımından daha nitelikli hâle geldiği görülmüştür. Uluslararası alanyazında ise Trivnikou (2015) hizmet içi eğitimin özel eğitim öğretmenleri ile genel eğitim öğretmenleri üzerindeki etkisini araştıran bir çalışma yürütmüştür. Çalışmada özel gereksinimli bir çocuk için bireysel program hazırlama ve uygulama konusunda uzman koordinatörler öğretmenlere destek sunmuşlardır. Araştırma bulgularına göre bu desteğin özel eğitim öğretmenlerinin öğrencinin ihtiyaçlarına göre program planlama, yöntem ve teknikleri kullanma becerilerinde öz yeterliliklerini arttırdığı görülmüştür. Horrock (2010) ileri çoklu yetersizliği olan öğrencilerle çalışan özel eğitim öğretmenlerine bir eğitim sunmuş ve bu eğitimin etkililiğini araştırmıştır. Öğretmenlere çoklu yetersizliği olan öğrencileri nasıl değerlendirecekleri ve nasıl öğretim yapacakları ile ilgili çok yönlü bir eğitim paketi sunulmuştur. Araştırma bulgularına göre öğretmenler öğrencileri değerlendirme becerilerinde ve etkili öğretim sunma stratejilerini kullanmada gelişim göstermiştir.

Mesleki yeterlilik özel eğitim öğretmenlerinin etkili öğretim yapabilmesi, yöntem ve stratejileri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre belirleyebilmesi, uygun olmayan davranışlarla baş etme gibi geniş bir alanı kapsamaktadır. Bununla birlikte özel eğitim, teknik donanım, olumlu fiziksel şartlar ve materyal desteği ile etkisini ortaya koyabilecek ve öğretmenlerin yeterliliklerini gösterebilecekleri bir alandır. Ülkemizde özel eğitim alanında öğretmen ihtiyacını karşılayanın çözümlerinden biri, alan dışındaki kişileri kısa süreli eğitimlerle özel eğitim öğretmeni olarak yetiştirmek olarak belirlendiği için bu öğretmenlerin yeterliliklerinin yoğun ve kapsamlı hizmet içi eğitim programları ile artırılması önemli olmaktadır (Güleç-Aslan vd., 2014; Özyürek, 2008). Bu çalışmada, alanyazında da ortaya konan mesleki eğitim ile sınıf içi donanım desteği sağlaması ihtiyaçlarından yola çıkılarak

hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitimlerine devam ettiği özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlere formatörler aracılığı ile sunulan bir eğitim programının ve eş zamanlı olarak yenilenen özel eğitim sınıflarının öğretmenler ve öğrenciler üzerindeki etkilerinin ortaya konması amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Öğretmenlere sunulan eğitim ve sınıf içi düzenlemeler öğretmenlerin mesleki tükenmişliğini nasıl etkilemiştir?
- 2- Öğretmenlere sunulan eğitim ve sınıf içi düzenlemeler öğretmenlerin mesleki yetkinliğini nasıl etkilemiştir?
- 3- Öğretmenlere sunulan eğitim ve sınıf içi düzenlemeler öğretmenlerin mesleki sosyal destek düzeyini nasıl etkilemiştir?
- 4- Öğretmenlere sunulan eğitim ve sınıf içi düzenlemeler öğrencilerin sosyal özellikleri ile uyumsal ve problem davranış özelliklerini nasıl etkilemiştir?
- 5- Öğretmenlere sunulan eğitim ve sınıf içi düzenlemeler öğrencilerin akademik becerilerini nasıl etkilemiştir?

2. YÖNTEM

2.1. Araştırmanın modeli

Araştırma tek grup ön test - son test deneysel çalışma olarak desenlenmiştir. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışmayla test edilir. Katılımcıların bağımlı değişkene ilişkin ölçümleri uygulama öncesinde ve sonrasında aynı katılımcı ve ölçme araçları kullanılarak elde edilir (Büyüköztürk vd., 2012). Çalışmanın bağımsız değişkenleri özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlere sunulan mesleki beceri eğitimi uygulaması ile sınıf içi fiziki düzenlemelerdir. Bağımlı değişkenler ise öğretmenlerin mesleki tükenmişlik, mesleki yetkinlik ve algıladıkları sosyal destek düzeyleri ile özel eğitim sınıflarında eğitim gören öğrencilerin sosyal ve davranışsal özellikler ile akademik becerileridir.

2.2. Araştırma grubu

Çalışmanın araştırma grubunu İstanbul ilinin Üsküdar ilçesindeki okulların bünyesinde yer alan 25 özel eğitim sınıfında eğitimlerine devam eden hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan 110 öğrenci ile bu sınıflarda görev yapan 40 öğretmen oluşturmaktadır. Özel eğitim sınıflarının 17'si (%67) ilköğretim, 8'i (%33) ise ortaokul kademesindeki okulların bünyesinde yer almaktadır. Öğrencilerin %39'u (n = 43) kız, %61'ı (n = 67) erkek öğrencidir. Kız öğrencilerin yaş ortalaması 10.82 (ss= 2.11; ranj= 7.7-16.7) iken erkek öğrencilerin yaş ortalaması 10.47'dir (ss=2.56; ranj=6.9-15.3). Öğretmenlerin %77'si (n=31) kadın, %23'ü (n=9) ise erkektir. Kadın öğretmenlerin yaş ortalaması 28.9 (ss= 3.01), erkek öğretmenlerin (n=9) yaş ortalaması 32.4'tür (ss=3.32). Öğretmenlerin %30'u (n=12) özel eğitim alanından mezun kadrolu öğretmenler iken %70'i sertifika programlarını tamamlamış ücretli olarak görev yapmaktadır. 14 öğretmen (%35) ikinci kademe özel eğitim sınıflarında görev yaparken 26 öğretmen (%65) birinci kademe özel eğitim sınıflarında görev yapmaktadır.

2.3. Araştırmada kullanılan veri toplama araçları

Araştırmada veriler, Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (ÖMTÖ), Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği (ÖMYÖ), Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği (ÖMSDÖ), Nisonger Çocuk Davranışları Değerlendirme Formu (Anne-Baba Formu, Öğretmen Formu) ve Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi- Öğretmen Formu ile elde edilmiştir. Araştırmada tüm ölçekler demografik bilgi içerdiği için ayrıca bir demografik bilgi formu geliştirilmemiştir.

Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği (ÖMTÖ), öğretmenlerin yaşadıkları mesleki tükenmişlik düzeylerini ölçmek amacıyla Yellice-Yüksel vd. (2008) tarafından geliştirilmiştir. ÖMTÖ 26 madde ve Mesleğe İlişkin Duygusal Tükenmişlik ve Başarısızlık, Öğrencilere Duyarsızlaşma, Fiziksel ve Duygusal Tükenmişlik ile Meslektaşlarına ve Yöneticilerine Duyarsızlaşma olmak üzere dört alt ölçekten oluşmaktadır. ÖMTÖ'nün yapı geçerliliği için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Dört faktörün açıkladığı toplam varyans %60.902'dir. ÖMTÖ'nün ölçüt geçerliliği için 59 öğretmene ÖMTÖ ile birlikte Maslach Tükenmişlik Envanteri uygulanmış ve iki ölçeğin toplam puanları arasındaki korelasyonun anlamlı olduğu bulunmuştur ($r = 0.60$, $p < 0.01$). ÖMTÖ'nün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları ölçeğin tümü için 0.92, alt ölçekler için 0.80 ile 0.90 arasındadır. Maddelerin ölçek düzeyinde ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla hesaplanan madde-test korelasyonlarının ise 0.35 ile 0.71 arasında değiştiği belirlenmiştir (Yellice-Yüksel vd., 2008).

Öğretmen Mesleki Yetkinlik Ölçeği (ÖMYÖ), öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğini yerine getirirken kendilerini ne kadar yetkin gördüklerine ilişkin inançlarını belirlemek amacıyla Kaner vd. (2008) tarafından geliştirilmiştir.

Ölçek, 58 maddeden ve sekiz alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler; Öğrencileri Güdüleyebilmek, Sınıfta Problem Davranışların Oluşmasını Önleyebilmek ve Etkili Başa Çıkabilmek, Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılayabilmek, Okulun Gelişimine Katkıda Bulunabilmek, Etkili Öğretim Yapabilmek, Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilmek, Teknolojiden Yararlanabilmek ve Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek'tir. ÖMYÖ'nün yapı geçerliğini sınamak için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Sekiz faktörün açıkladığı toplam varyans %59.777'dir. ÖMYÖ'nün ölçüt geçerliği, ÖMYÖ ile birlikte Beck Depresyon Envanterinin 88 öğretmene uygulanması ile sınanmış ve iki ölçeğin toplam puanları arasındaki korelasyonun negatif ve anlamlı olduğu bulunmuştur ($r=-0.42$, $p<0.01$). ÖMYÖ'nün Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının ölçeğin tümü için 0.96, alt ölçekler için ise 0.82 ile 0.91 arasında olduğu belirlenmiştir. Maddelerin ölçek düzeyinde ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla madde-test korelasyonları hesaplanmış ve maddelerin ayırt ediciliklerinin 0.29 ile 0.69 arasında değiştiği belirlenmiştir (Kaner vd., 2008).

Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği (ÖMSDÖ), öğretmenlerin mesleklerini yerine getirirken aldıkları mesleki desteğe ilişkin algılarını belirlemek amacıyla Kaner tarafından 2007 yılında geliştirilmiştir. Ölçek 44 maddeden ve 5 alt ölçekten oluşmaktadır. Alt ölçekler, Yönetim Desteği, Meslektaş Desteği, Aile Desteği, Öğrenci Desteği ile Etkili Öğretim Desteği'dir. ÖMSDÖ'nün yapı geçerliğini sınamak için açımlayıcı faktör analizi uygulanmıştır. Beş faktörün toplam varyansa yaptığı katkının birikimli yüzdesi 58.711'dir. Maddelerin ölçek düzeyinde ayırt ediciliklerini belirlemek amacıyla Madde Test Korelasyonu Analizi yapılmış ve maddelerin ayırt ediciliklerinin 0.035-0.746 arasında değiştiği belirlenmiştir. ÖMSDÖ'nün güvenilirliğini belirlemek amacıyla Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Bu değerin ölçeğin tümü için 0.95, alt ölçekler için ise 0.69 ile 0.95 arasında olduğu belirlenmiştir (Kaner, 2007; Yellice-Yüksel, 2009).

Nisonger Çocuk Davranışları Değerlendirme Formu (Anne-Baba Formu, Öğretmen Formu), 1996 yılında geliştirilmiş ve 2003 yılında Yükselen tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Formun amacı zihinsel yetersizliği olan çocukların problem davranışlarını değerlendirmektir. Formun anne-baba ve öğretmen olmak üzere iki formu bulunmaktadır. Her iki formda da iki bölüm vardır. Bunlar Sosyal Yeterlik ve Problem Davranış'tır. Sosyal Yeterlik alanı her iki formda da 10 maddeden ve iki alt ölçekten oluşmaktadır. Bu alt alanlar İtaatkar/sakin ve Uyumsal/sosyaldır. Problem Davranış alanının anne-baba formunda 58, öğretmen formunda ise 62 madde bulunmaktadır. Alt ölçekler her iki formda da bir alt alan hariç aynıdır, fakat madde sayıları farklılık göstermektedir. Bu alt ölçekler davranış problemi, güvensiz/kaygılı, hiperaktif, kendine zarar verme/sterotipik, kendini izole etme/ritualistik ve aşırı duyarlı (anne-baba formu), sinirlidir (öğretmen formu). Katılımcılar öz bildirimlerine dayalı olarak çocukların davranışlarını son 1-2 ay dikkate alarak değerlendirirler. Öğretmenlerden ve anne babalardan tepkilerini 4'lü likert tipi bir ölçek üzerinde kendilerine en uygun gelen yanıt seçeneğini işaretleyerek belirtmeleri beklenmektedir. Her iki alanda da yüksek puan çocuğun sosyal yeterliğinin veya problem davranışlarının fazla olduğunu ifade etmektedir. Ölçeğin Türkçe uyarlamasında normlar, yaşları 4-18 arasında olan zihinsel engelli 156 çocuğun anne-babalarının ve öğretmenlerinin puanlarının ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanarak oluşturulmuştur. Ölçeğin anne-baba ve öğretmen formu iç tutarlılığı için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayıları sırasıyla 0.79 ve 0.89 olarak bulunmuştur (Kaner vd., 2012; Yükselen, 2003).

Orijinali 1990 yılında İngilizce olarak Grasham ve Elliot tarafından geliştirilen Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi (SBDS) Öğretmen Formu Anasınıfı ve İlköğretim Düzeyi, 2005 yılında Sucuoğlu ve Özokçu tarafından Türkçeye uyarlanmıştır. Form okul öncesi ve ilköğretim öğrencilerinin sosyal becerilerinin, problem davranışlarının ve akademik yeterliliklerinin öğretmenler tarafından belirlenmesini amaçlamaktadır. Araştırmada ilköğretim düzeyi formu kullanılmıştır. Bu form toplam 57 madde ve 3 ayrı ölçekten oluşmaktadır. İlk ölçek, 30 madde ve 3 alt ölçekten (İşbirliği, Atılma, Kendini Kontrol) oluşan Sosyal Beceriler Ölçeği'dir. İkinci ölçek 18 madde ve 3 alt ölçekten oluşan (Dışsallaştırılmış Davranışlar, İçselleştirilmiş Davranışlar, Hiperaktivite) Problem Davranışlar Ölçeği'dir. Son ölçek ise, okuma yazma ile matematik becerileri, motivasyon, aile desteği ve genel bilişsel işlevlerini değerlendiren ve 9 maddeden oluşan Akademik Yeterlik Ölçeği'dir. Formun normları, 613 öğrencinin öğretmenlerinden elde edilen verilerin ortalamaları ve standart sapmaları hesaplanmıştır. SBDS'de yer alan 3 ölçeğin iç tutarlılığı, Cronbach alfa katsayıları hesaplanarak test edilmiştir. Sosyal beceriler ölçeğinin toplam puan için Cronbach alfa katsayısı 0.96, problem davranışlar ölçeğinin toplam puan için Cronbach alfa katsayısı 0.90, akademik yeterlilik ölçeğinin toplam puan için Cronbach alfa katsayısı ise 0.97 olarak bulunmuştur (Sucuoğlu & Özokçu, 2005).

2.4. İşlem basamakları

2.4.1. Mesleki beceri eğitimi

Araştırmanın bağımsız değişkenlerinden biri olan mesleki eğitimin birinci basamağını formatör eğitimi oluşturmaktadır. Formatörler, özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlere mesleki beceri eğitimi sunarken disiplinler arası işbirliğinin sağlanabilmesi ve eğitimler tamamlandıktan sonra ailelere de benzer eğitimler

sunulabilmesi amacıyla alan mezunu özel eğitim öğretmenleri ve rehberlik öğretmenlerinden seçilmiştir. Formatör grubu, 7'si özel eğitim öğretmeni 7'si de rehber öğretmen olmak üzere toplam 14 öğretmenden oluşmaktadır. Formatörler, proje ortaklarından olan üniversitede 19 Kasım - 14 Aralık 2018 tarihleri arasındaki 4 hafta boyunca Tablo 1'de içeriği yer alan toplam 86 saatlik mesleki beceri eğitimine katılmışlardır. Eğitimin içeriği ilgili alanyazında ortaya konmuş eğitim ihtiyaçları göz önüne alınarak projenin akademik danışma kurulu tarafından belirlenmiştir. Oluşturulan eğitim modülleri farklı üniversitelerin özel eğitim bölümlerinde görev yapan akademisyenler tarafından gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1.*Mesleki Beceri Eğitim İçeriği*

Eğitim Alanı	İçerik	Süre
Teknoloji Kullanımı	En uygun yardımcı teknolojilere karar verme ve uygulama ile örnek uygulamalar	7 saat
Öğretimsel Uyarlamalar	Okul ve sınıf içi ortamlarda yapılan fiziksel uyarlamalar, Bireyselleştirilmiş Eğitim Programlarına uygun öğretim yöntemlerin belirlenmesi ve uyarlama yapılması ile örnek uygulamalar	8 saat
Okuma Yazma Öğretimi	Ses temelli cümle yöntemi, görsel sözcük öğretimi, hece yöntemi öğretimi ve erken okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi ve örnek uygulamalar	10 saat
Matematik Öğretimi	Var olan performans düzeyi ve gereksinimler doğrultusunda matematik öğretim planının geliştirilmesi, matematik öğretiminde kullanılan bilimsel dayanaklı uygulamalar ile yapılan öğretimsel uyarlamaların öğretimi ve örnek uygulamalar	10 saat
Sosyal Beceri Öğretimi	Okul ve sınıfa uyum becerilerinin öğretimi, sosyal beceri öğretimi ve örnek uygulamalar	10 saat
Uygun Olmayan Davranışların Azaltılması	Uygun olmayan davranışı belirleme, tanımlama ve işlevini analiz etme, pekiştirme dayalı uygulamalar-ayrımli pekiştirmeye, sönme, hoş giden uyarının geri çekilmesi, hoş gitmeyen uyarının sunulması yöntemlerinin öğretimi ve örnek uygulamalar	10 saat
Dikkat ve Yaratıcılığın Geliştirilmesi	Görsel/dokunsal ve basılı materyallerle öğrencilerin dikkat, yaratıcılık, görsel algı, görsel bellek, kısa süreli bellek, görsel-uzamsal becerilerinin desteklenmesi ve örnek uygulamalar	8 saat
Sınıf Yönetimi	Sınıf kurallarının belirlenmesi ve açıklanması, davranış öncesi uyarıların kontrol altına alınması, sınıf ortamının düzenlenmesi için strateji ve yöntemlerin öğretimi ve örnek uygulamalar	7 saat
Cinsel Eğitim	Cinsel gelişim, özel gereksinimli bireylerin ön ergenlik ve ergenlik süreçlerinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri, ihmal ve istismardan korunma, cinsel gelişim dönemlere göre mahremiyet alanı oluşturma ve mahremiyet bilinci oluşturmaya yönelik bilgilendirmeler, güven çemberi, beden dokunulmazlığı, kandırılmayla başa çıkma becerilerinin öğretimi ve örnek uygulamalar	16 saat

Formatör eğitimleri tamamlandıktan sonra özel eğitim sınıflarında görev yapan eğitimcilere formatörler tarafından 60 saatlik mesleki beceri eğitimi verilmiştir. Bu eğitim, formatörlerin aldığı 86 saatlik eğitimin kısaltılarak uyarlanmış şeklidir ve öğretim yöntem ve teknikleri (30 saat) ile zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin eğitiminde özel eğitim uygulamaları (30 saat) olmak üzere 2 ana bölüm olarak eğitimcilere verilmiştir. Eğitim programındaki tüm oturumlar projenin yürütüldüğü Üsküdar ilçesindeki bir ortaokulda yüz yüze yürütülmüş ve 3 hafta sürmüştür. Öğretmen eğitimleri tamamlandıktan sonra formatörler ve proje akademik danışma kurulu öğretmenlerle 2 intervizyon toplantısı gerçekleştirmiştir. Bu toplantılar birer günlük planlanmış ve verilen mesleki eğitim ile sınıf içi düzenlemelerin etkileri ile ilgili paylaşımlar yapılmıştır. Bu toplantılarda ayrıca sınıflarındaki donanım ve materyallerin etkili kullanımı ile ilgili uygulamalı eğitimlere de yer verilmiştir.

2.4.2. Fiziksel uyarlamalar

İstanbul Üsküdar İlçesindeki 22 farklı okulda yer alan 25 özel eğitim sınıfının 23'ü okul binasındaki mevcut yerlerinde kalarak, ikisi de okul içinde farklı yerlere taşınması suretiyle tüm sınıfların donanımları standart hâle getirilmiştir. Bu fiziksel donanım içinde sınıfların masa, sıra, kitaplık, dolap, pano, ecza dolabı, elbise askısı gibi fiziki yapısı, kullanılacak olan teknoloji destekli araçlar (örn. fotokopi makinesi, pvc kaplama makinesi, bilgisayar, projeksiyon, yazıcı), duvar boyamada kullanılan renkler, perdeler, yer döşemesinde kullanılan malzeme ve renk, eğitsel oyuncak, kitap, set ve materyaller yer almaktadır. Fiziksel uyarlamalar projenin başlangıç tarihi olan Eylül 2018 ayında başlamış ve Ocak 2019 tarihinde tamamlanmıştır. Eğitsel oyuncak, kitap ve materyal olarak da 96 çeşit 2450 adet eğitsel kitap, 62 çeşit 2325 adet eğitsel oyuncak ve materyal tedarik edilmiştir.

2.5. Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada veri kaynakları sınıflardaki öğretmenler ile ailelerdir. Araştırmacı, öğretmenlere ve öğretmenler aracılığı ile de ailelere ulaşmıştır. Öğretmenler, mesleki doyum, mesleki tükenmişlik, mesleki sosyal destek ölçekleri, çocuk davranışları değerlendirme öğretmen formu ve sosyal beceri değerlendirme sistemi öğretmen formunu kendileri doldurmuş ve çocuk davranışları değerlendirme formu anne-baba formunu ebeveynlere ulaştırmıştır. Ön testler 15 Kasım -15 Aralık 2018 tarihlerinde eğitici eğitimleri başlamadan ve sınıf içi fiziksel düzenlemelerle ilgili herhangi bir işlem yapılmadan uygulanmıştır. Son testler ise bağımsız değişkenlerin etkilerinin daha iyi değerlendirilebilmesi için eğitim öğretim yılının sonunda Haziran 2019 ayında yine öğretmenlerden ve öğretmenler aracılığı ile ebeveynlere ulaşılarak elde edilmiştir. Araştırmacı tüm verileri Haziran ayının sonunda öğretmenlerden toplamıştır.

Verilerin analizinde IBM SPSS 22 sürümü kullanılarak, eşleştirilmiş gruplar t testi ile parametrik olmayan yapılar için Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testi kullanılmıştır (Laerd Statistics, 2015a). Eşleştirilmiş örneklem t testleri yapıldıktan sonra etki büyüklüğünü hesaplamak için ise Cohen'in d istatistiği (Cohen, 1988, akt. Laerd Statistics, 2015) hesaplanmıştır. Bunun için eşleştirilmiş örneklem t testi sonucunda hesaplanan (son ölçüm puanlarından, ön ölçüm puanlarının çıkarılması yoluyla) farkların aritmetik ortalaması, standart sapmasına bölünmüştür: $d = \text{FarkAO} / \text{FarkSs}$. Cohen'in ölçütlerindeki sınırlara göre 0.20 küçük, 0.50 orta ve 0.80 büyük etki büyüklüğü değeri olarak kabul edilmektedir.

3. BULGULAR

Bu bölümde araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın amaçları ile paralel olarak öğretmenlere ve öğrencilere ilişkin olmak üzere iki bölümde verilecektir.

3.1. Öğretmenlere ilişkin bulgular

Tablo 2.

Duyusal Tükenmişlik ve Başarısızlık, Öğrencilere Duyarsızlaşma, Fiziksel ve Duyusal Tükenmişlik ve Meslektaşlarına ve Yöneticilerine Duyarsızlaşma Alt Ölçekleri için Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi Ön Test- Son Test Sonuçları

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Duygu. Başarısız Son- Duygu. Başarısız Ön	Negatif	11	6.59	6.59	-2.814	0.005
	Pozitif	1	5.50	5.50		
	Eşit	11				
	Toplam	23				
Öğren. Duyarsız Son- Öğren. Duyarsız Ön	Negatif	14	11.64	163.00	-0.766	0.444
	Pozitif	9	12.56	113.00		
	Eşit	10				
	Toplam	33				
Fizik. Duygu Son - Fizik. Duygu Ön	Negatif	14	12.82	179.50	-1.267	0.205
	Pozitif	9	10.72	96.50		
	Eşit	11				
	Toplam	34				
Meslek. Yönet Son - Meslek. Yönet Ön	Negatif	17	20.18	343.00	-1.487	0.137
	Pozitif	15	12.33	185.00		
	Eşit	8				
	Toplam	40				

Tablo 2’de öğretmenlerin Mesleki Tükenmişlik Ölçeği alt ölçeklerinden aldıkları ön test - son test puanlarının anlamlılıkları yer almaktadır. Sonuçlara göre Duyusal Tükenmişlik ve Başarısızlık Alt Ölçeği’nde istatistiksel anlamlı bir düşme olurken ($z = -2.81$, $p = 0.005$), Öğrencilere Duyarsızlaşma ($z = -0.77$, $p = 0.444$), Fiziksel ve Duyusal Tükenmişlik ($z = -1.27$, $p = 0.205$) ve Meslektaşlarına ve Yöneticilerine Duyarsızlaşma ($z = -1.49$, $p = 0.137$) alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir düşme olmamıştır. Ölçeğin toplam puanları normallik sayıltısını karşıladığı için eşleştirilmiş t testi yapılmış ve sonuçların anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır ($n = 37$, $p = 0.392$).

Tablo 3.

Öğretmen Mesleki Yetkinlik Alt Ölçekleri ve Toplam Puanlar için Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Ön Test- Son Test Sonuçları

Ölçek İsmi		AO	Ss	FarkAO	FarkSs	T	sd	p	d
ÖğrenciGüdülenme n = 37	Ön	35.62	7.01	-3.30	5.75	-3.49	36	0.001	-0.57
	Son	38.92	4.84						
Problem Davranış n = 33	Ön	39.27	6.76	-3.58	5.42	-3.79	32	0.001	-0.66
	Son	42.85	6.68						
ÖğrenmeGelişim n = 36	Ön	36.47	6.46	-2.94	5.81	-3.04	35	0.004	-0.51
	Son	39.42	5.14						
OkulGelişim n = 36	Ön	22.75	6.87	-2.11	6.26	-2.02	35	0.051	-0.34
	Son	24.86	5.79						
Etkili Öğretim n = 38	Ön	31.87	6.41	-3.31	5.49	-3.73	37	0.001	-0.61
	Son	35.18	4.27						
Meslektaş İletişim n = 34	Ön	23.88	4.62	-2.27	4.72	-2.80	33	0.008	-0.48
	Son	26.15	2.97	1					
AnneBabaİletişim n = 35	Ön	15.08	3.29	-1.27	2.97	-2.60	36	0.013	-0.43
	Son	16.35	2.94						
Toplam Puan n = 37	Ön	226.67	40.38	-17.33	20.64	-4.11	23	0.000	-0.84
	Son	244.00	30.55						

Tablo 3’de Öğretmen Mesleki Yetkinlik alt ölçekleri ve toplamında elde edilen puanların ön test - son test sonuçları yer almaktadır. Sonuçlara göre Öğrencileri Güdüleyebilmek ($p = 0.001$), Sınıfta Problem Davranışların Oluşmasını Önleyebilmek ve Etkili Başaçaıkabilmek ($p = 0.001$), Öğrenme ve Gelişim Gereksinimlerini Karşılatabilmek ($p = 0.004$), Etkili Öğretim Yapabilmek ($p = 0.001$), Meslektaşlarıyla Etkili İletişim Kurabilmek ($p = 0.008$), Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek ($p = 0.013$) alt ölçeklerinde sonuçlar son ölçüm lehine anlamlıdır. Etki büyüklüğü değerleri ise Anne-Babalarla Etkili İletişim Kurabilmek Alt Ölçeği’nde küçük düzeyde ($d = -0.43$) diğer alt ölçeklerde ise orta düzeydedir ($d = -0.57; -0.66; -0.51; -0.61$). Teknolojiden Yararlanabilmek alt ölçeği normallik sayıltısını karşılamadığı ($p = 0.01$) için parametrik olmayan Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testi yapılmış ve istatistiksel olarak anlamlı bir yükselme olmuştur ($z = -2.76, p = 0.006$). Bağımsız değişkenlerin öğretmenlerin mesleki yetkinliğine olan toplam etkisinin olumlu yönde ve etki değerinin ise büyük düzeyde olduğu bulunmuştur ($p = 0.000, d = -0.84$).

Tablo 4.

Mesleki Sosyal Destek Ölçeği Puanları için Yapılan Eşleştirilmiş Örneklem t Testi Ön Test- Son Test Sonuçları

Ölçek İsmi		AO	Ss	FarkAO	FarkSs	t	sd	P	d
Yönetim Des. n = 31	Ön	61.94	13.99	-2.19	17.39	-0.70	30	0.488	-0.13
	Son	64.13	14.55						
Meslektaş Des. n = 38	Ön	48.45	10.78	-0.87	11.42	-0.47	37	0.642	-0.08
	Son	49.32	9.56						
Aile Desteği n = 38	Ön	11.63	4.21	-1.39	4.17	-2.06	37	0.047	0.33
	Son	13.03	3.24						
Öğrenci Desteği n = 36	Ön	12.50	2.59	-0.64	2.70	-1.42	35	0.164	0.24
	Son	13.14	2.37						
Etkili Öğretim n = 34	Ön	15.26	2.08	1.47	3.43	2.50	33	0.018	0.43
	Son	16.74	3.69						
Toplam Puan n = 27	Ön	154.04	30.58	0.56	34.94	0.08	26	0.935	0.02
	Son	153.48	24.42						

Tablo 4’de Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği’nden elde edilen puanlara ilişkin veriler yer almaktadır. Yönetim Desteği ($p = 0.488$), Meslektaş Desteği ($p = 0.642$) ve Öğrenci Desteği ($p = 0.164$) alt ölçeklerinde ve ölçeğin toplam puanı için t testi sonuçları ($p = 0.935$) anlamlı çıkmamıştır. Aile Desteği ($p = 0.047$) ve Etkili Öğretim Desteği ($p = 0.018$) alt ölçeklerinde t testi sonuçlarının ise anlamlı çıktığı görülmektedir.

3.2. Öğrencilere ilişkin bulgular

Tablo 5.

Nisonger Çocuk Davranışları Değerlendirme Formu İtaatkar Sakin, Adaptif Sosyal, Davranış Problemi, Güvensiz / Kaygılı, Zarar verme / Sterotipik, İzole/Ritualistik ve Sinirli Alt Ölçekleri için Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi Ön Test- Son Test Sonuçları – Öğretmen Formu

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
İtaatkar Sakin Son - İtaatkar Sakin Ön	Negatif	32	38.14	1220.50	-2.957	0.003
	Pozitif	55	47.41	2607.50		
	Eşit	22				
	Toplam	109				
Adaptif Sosyal Son - Adaptif Sosyal Ön	Negatif	28	42.16	1180.50	-1.638	0.101
	Pozitif	49	37.19	1822.50		
	Eşit	14				
	Toplam	91				
Dav. Prob. Son - Dav. Prob. Ön	Negatif	45	41.01	1845.50	-3.257	.001
	Pozitif	26	27.33	710.50		
	Eşit	6				
	Toplam	77				
Güvensiz Son - Güvensiz Ön	Negatif	40	36.88	1475.00	-2.636	.008
	Pozitif	25	26.80	670.00		
	Eşit	8				
	Toplam	73				
Zarar Verme /Sterotipik Son- Zarar Verme /Sterotipik Ön	Negatif	8	11.50	92.00	-2.871	0.004
	Pozitif	21	16.33	343.00		
	Eşit	52				
	Toplam	81				
İzole/Ritualistik Son- İzole/Ritualistik Ön	Negatif	55	50.91	2800.00	-3.271	0.001
	Pozitif	34	35.44	1205.00		
	Eşit	11				
	Toplam	100				
Sinirli Son- Sinirli Ön	Negatif	50	38.22	1911.00	-1.410	0.159
	Pozitif	30	44.30	1329.00		
	Eşit	17				
	Toplam	97				

Tablo 5’de Nisonger Çocuk Davranışları Değerlendirme Öğretmen Formu’nun alt ölçekleri ile ilgili istatistiksel bilgiler yer almaktadır. İtaatkar Sakin ($z = -2.96$, $p = 0.003$), Zarar Verme/Sterotipik ($z = -2.87$, $p = 0.004$) alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı yükselmeler; Davranış Problemi ($z = -3.26$, $p = 0.001$), Güvensiz/Kaygılı ($z = -2.64$, $p = 0.008$) ve İzole/Ritualistik ($z = -3.27$, $p = 0.001$) alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı azalmalar olmuştur. Adaptif Sosyal ($z = -1.638$, $p = 0.101$) ile Sinirli ($z = -1.41$, $p = 0.159$) alt ölçeklerinde ise istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Hiperaktif alt ölçeği ise için normallik sayıltısı karşılandığı için eşleştirilmiş örneklem t testi yapılmış ve sonuçları anlamlı ($p = 0.011$) ve etki büyüklüğü değeri ise küçük düzeyde ($d = 0.25$) bulunmuştur.

Aşağıdaki Tablo 6’da Nisonger Çocuk Davranışları Değerlendirme Anne-Baba Formu’nundan elde edilen verilerle ilgili bilgiler yer almaktadır. Sonuçlara göre, Davranış Problemi ($z = -3.19$, $p = 0.001$), Güvensiz/Kaygılı ($z = -3.28$, $p = 0.001$), İzole/Ritualistik ($z = -3.08$, $p = 0.002$) ile Sinirli ($z = -3.08$, $p = 0.002$) alt ölçeklerinde anlamlı azalmalar olmuştur. Adaptif / Sosyal ($z = -1.880$, $p = 0.060$) ve Zarar Verme / Sterotipik alt ölçeklerinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır ($z = -1.75$, $p = 0.080$). İtaatkar Sakin ve Hiperaktif alt ölçekleri için normallik sayıltısı karşılandığı için eşleştirilmiş örneklem t testi yapılmıştır. İtaatkar Sakin Alt Ölçeği için t testi sonucu anlamlı değilken ($p = 0.58$) Hiperaktif Altölçeği için t testi sonuçları anlamlı ($p = 0.002$) ve etki büyüklüğü değeri ise orta büyüklükte ($d = 0.35$) bulunmuştur.

Tablo 6.

Adaptif Sosyal, Davranış Problemi, Güvensiz/Kaygılı, Zarar Verme/Sterotipik, İzole/Ritualistik ve Sınırlı Ölçekleri için Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi Ön Test- Son Test Sonuçları – Anne-Baba Formu

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Adaptif Sosyal Son - Adaptif Sosyal Ön	Negatif	25	38.08	952.00	-1.880	0.060
	Pozitif	46	34.87	1604.00		
	Eşit	13				
	Toplam	84				
Dav. Prob. Son - Dav. Prob. Ön	Negatif	45	40.76	1834.00	-3.191	0.001
	Pozitif	26	27.77	722.00		
	Eşit	7				
	Toplam	78				
Güvensiz Son - Güvensiz Ön	Negatif	61	46.89	2860.50	-3.277	0.001
	Pozitif	29	42.57	1234.50		
	Eşit	10				
	Toplam	100				
Zarar Verme / Sterotipik Son- Zarar Verme / Sterotipik Ön	Negatif	18	16.22	292.00	-1.750	0.080
	Pozitif	11	13.00	143.00		
	Eşit	36				
	Toplam	65				
İzole/Ritualistik Son- İzole/Ritualistik Ön	Negatif	50	44.08	2054.00	-3.079	0.002
	Pozitif	26	33.54	872.00		
	Eşit	8				
	Toplam	84				
Sınırlı Son- Sınırlı Ön	Negatif	38	27.87	1059.00	-3.080	0.002
	Pozitif	15	24.80	372.00		
	Eşit	14				
	Toplam	67				

Tablo 7.

Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi- Öğretmen Formu Problem Davranış ve Akademik Yeterlik Alt Ölçekleri için Yapılan Wilcoxon İşaretlenmiş Sıralar Testi Ön Test- Son Test Sonuçları.

	Sıralar	N	Sıra Ort.	Sıra Top.	Z	p
Problem Davranış Son - Problem Davranış Ön	Negatif	40	38.81	1552.50	-2.589	0.010
	Pozitif	27	26.87	725.50		
	Eşit	16				
	Toplam	83				
Akademik Yeterlik Son- Akademik Yeterlik Ön	Negatif	30	29.93	898.00	-1.143	0.253
	Pozitif	35	35.63	1247.00		
	Eşit	25				
	Toplam	90				

Sosyal Beceri Değerlendirme Sistemi Problem Davranış ve Akademik Yeterlik Alt Ölçekleri için yapılan Wilcoxon işaretlenmiş sıralar testi sonuçları Tablo 7’de yer almaktadır. Problem Davranış Altölçeği’nde istatistiksel olarak anlamlı bir azalma olurken ($z = -2.59$, $p = 0.010$), Akademik Yeterlik Alt Ölçeği’nde, istatistiksel olarak anlamlı bir yükselme olmadığı ($z = -1.14$, $p = 0.253$) ortaya çıkmıştır.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Çalışmada 25 özel eğitim sınıfında görev yapan 40 öğretmene sunulan mesleki beceri eğitimi ile tamamen yenilenen sınıfların öğretmenler ile sınıflardaki öğrenciler üzerindeki etkisi araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre öğretmenlerin özel eğitimle ilgili hissettikleri mesleki yetkinlik düzeyleri ile etkili öğretim desteğinin arttığı, başarısızlıktan kaynaklı tükenmişlik düzeyinin azaldığı görülürken öğrencilerin davranış problemleri ile bazı sosyal özelliklerinde azalmaların olduğu fakat akademik becerilerde anlamlı bir artış ortaya çıkmadığı söylenebilir. Duygusal tükenmişlik ve başarısızlık alt alanındaki azalma, hissedilen tükenmişliğin aslında yetkin hissetmeme ve başarısız olunduğu düşüncesinden kaynaklandığını ve verilen eğitim ile öğretmenlerin kendilerini mesleklerinde daha başarılı hissettikleri için tükenmişlik düzeylerinin de azaldığını düşündürmektedir.

Gönüldaş'ın (2017) çalışmasında da özel eğitim öğretmenlerinin mesleki yeterliliklerinin tükenmişliklerini etkilediği ve aralarında negatif bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır. Fore vd. (2002) özel eğitim öğretmenlerine sınıf yönetimi ve disiplin sağlama konularında sunulacak eğitimlerin tükenmişlik düzeyini azaltacağını belirtmiştir ve bu bilgi çalışmanın önemini vurgulamak açısından önemlidir. Çalışmada daha fazla alanda tükenmişliğin azalması beklenirken sadece bir alt alanda gerçekleşmiş olması tükenmişliğin oldukça zor ve yorucu bir duygu olduğunu ve tükenmişlik düzeylerinde anlamlı azalmaların olması için öğretmenlerin daha uzun zamana ihtiyacı olduğunu düşündürmektedir.

Çalışmanın bağımsız değişkenlerinin öğretmenlerin yetkinlikleri üzerinde oldukça etkili olduğu ve anlamlı değişimler meydana geldiği bulunmuştur. Sonuçlara göre öğretmenlerin okul gelişimine katkıda bulunma dışındaki tüm alt alanlarda anlamlı bir yükselme olmuştur. Mesleki Yetkinlik Ölçeği'nin alt alanlarının problem davranışlarla baş edebilmek, öğrenme gereksinimlerini karşılayabilmek, etkili öğretim yapabilmek, meslektaşları ile etkili iletişim kurabilmek, anne-babalarla etkili iletişim kurabilmek, teknolojiyi etkili kullanabilmek alt alanlarından oluştuğu görülmektedir. Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan eğitim programının içeriği ve fiziksel düzenlemeler düşünüldüğünde yetkinlik alt alanları ile örtüştüğü ve öğretmenlerin tam da bu alanlardaki becerilerini geliştirdikleri için anlamlı farklılıklar ortaya çıktığı söylenebilir. Okul gelişimine katkıda bulunma alt alanında ise anlamlı bir artış olmaması; genellikle özel eğitim sınıflarının genel eğitim okullarında yer almakla birlikte farklı bir işleyişleri olması, bu sınıfların öğretmenlerinin teneffüslerde bile sınıflarından çıkmadıkları için okulların çok aktif olmayan birer parçaları olmaları, ders zamanlarının ve giriş-çıkışlarının bile zaman zaman farklı olduğu ve bunlardan dolayı özel eğitim öğretmenlerinin okulların etkin bir üyesi olduklarına inançlarının az olması ve kendilerinde meydana gelen değişikliğin okulun gelişimin katkı sağlayacağına dair inanışlarının düşük olması şeklinde açıklanabilir. Araştırmada bağımsız değişkenlerin öğretmenler üzerinde olumlu anlamda en etkili olduğu alanın öğretmenlerin yetkinlik düzeyleri olduğu söylenebilir. Araştırmanın bu bulgusu Trivnikou'n (2015) öğretmenlere sunulan eğitim desteğinin öğretmenlerin yetkinliğini arttırdığını ortaya koyan çalışması tarafından desteklenmektedir. Johnson (2018) tarafından yürütülen çalışmada özel eğitim ihtiyacını karşılamak için düzenlenen sertifika programları ile öğretmenlik yapan öğretmenlerin öz yetkinlik düzeylerinin lisans eğitimini tamamlamış özel eğitim öğretmenlerinden daha düşük olduğu ve eğitim anlamında desteğe ihtiyaçları olduğu ortaya konulmuştur.

Eğitim programının ve sınıflardaki fiziksel düzenlemelerin öğretmenlerin hissettikleri sosyal destek düzeyini nasıl etkilediği ile ilgili yapılan istatistiksel analizde aile desteği ile etkili öğretim desteği alt alanlarında öğretmenlerin son test puanlarının ön teste göre anlamlı düzeyde artış gösterdiği, diğer alt alanlar ile ölçeğin genel puanlarında anlamlı bir yükselme olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğretmenlere sunulan eğitimin içeriği mesleki becerileri arttırmayı ve öğretmenlerin daha etkili öğretim yapmasını amaçladığı için etkili öğretimde anlamlı bir yükselme olduğu düşünülmektedir. Yine proje kapsamında ailelere de eğitim sunulması ve ailelerin sınıflardaki fiziksel değişimleri bire bir takip edebilmesinden dolayı aile desteğinin arttığı söylenebilir.

Araştırmanın ilk üç sorusu çerçevesinde araştırmanın bağımsız değişkenlerinin öğretmenler üzerindeki etkisine genel olarak bakıldığında öğretmenlerin özellikle yetkinlik düzeyini oldukça arttırdığı, toplam tükenmişlik ve sosyal destek düzeylerinde toplamda anlamlı değişiklikler olmasa da alt alanlarda istatistiksel olarak anlamlı azalma veya artma meydana geldiği görülmektedir. Alanyazında yapılan çalışmalarda yetkinlik ile sosyal destek arasında pozitif; tükenmişlik ile yetkinlik arasında negatif yönlü bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Dere-Çiftçi, 2005; Gönüldaş, 2017; Karahan & Balat (2011). Araştırmada öğretmenlerin tükenmişliklerinde bir alt alan dışında anlamlı düşüşler olmaması ile öğretmenlerin yönetici ve meslektaşlarından hissettikleri desteğin anlamlı düzeyde yükselmemesi yukarıda da bahsedilen negatif yönlü ilişkiden kaynaklanıyor olabilir. Fore, Martin ve Bender (2002) de özel eğitim öğretmenlerinin meslektaş, yönetici ve özel eğitim koordinatörleri tarafından desteklenmesinin tükenmişliği azaltacağını söyleyerek bu bulguyu desteklemektedir.

Araştırmanın dördüncü ve beşinci araştırma soruları, bağımsız değişkenlerin özel eğitim sınıflarındaki çocukların davranış ve sosyal özellikleri ile akademik becerilerini nasıl etkilediği ile ilgilidir. Bu etkiler hem öğretmenlerden hem de anne-babalardan alınan verilerle değerlendirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğrencilerin akademik becerilerinde anlamlı bir fark meydana gelmezken, sosyal ve davranış özelliklerinin bazı alt alanlarında anlamlı değişimler meydana gelmiştir. Nisonger Çocuk Davranışları Değerlendirme Ölçeği'nin hem öğretmen hem de anne-baba formu kullanılarak öğrenci davranışları değerlendirilmiştir. Her iki kaynaktan alınan bilgilerin birbiri ile paralel olması ve birbirlerini doğrulamaları öğrencilerdeki değişimin okulla birlikte okul dışında da hissedildiğini göstermektedir. Öncelikle öğrencilerin problem davranışlarının azaldığı görülmektedir. Üç ölçekten alınan verilere göre problem davranışlarda anlamlı düzeyde azalma olmuştur. Bu, birçok açıdan değerli ve üzerinde düşünülmesi gereken bir bulgudur. Öncelikle özel eğitim sınıflarında eğitim gören öğrencilerin sergiledikleri uygun olmayan davranışların çevresel düzenlemelerden ve araç-gereç, materyal eksikliğinden kaynaklı olduğu ve bu ihtiyaçların karşılanması ile davranışlarda azalma olduğu söylenebilir. Ayrıca bağımsız değişkenlerden biri olan eğitimin içinde öğretmenlere uygun olmayan davranışların azaltılması ile ilgili bir modülün de yer almasının

bu sonuçta etkili olduğu düşünülmektedir. Kısaca, öğrencilerin problem davranışlarının azalmasında her iki bağımsız değişkenin etkileşiminin etkisi olduğu söylenebilir. Berry vd.'nin (2011) çalışmasında da özel eğitim öğretmenleri, olumlu öğrenci davranışlarını destekleyebilmeleri için eğitime ihtiyaçları olduğunu belirtmişlerdir. Vuran vd. (2003) bir özel eğitim kurumunda sunulan davranış kontrolü sağlama ile ilgili hizmet içi programının etkilerini araştıran çalışmasında katılımcılar sunulan eğitimin en çok olumsuz davranışları azaltma konusunda yetkinliklerini arttırdığını ve zihin yetersizliği olan çocukların davranış problemlerinde azalma olurken olumlu davranışlarda artış olduğunu belirtmeleri çalışmanın bu sonucunu desteklemektedir.

Bu çalışma ile özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlere sunulan eğitim, yapılan çevresel düzenlemeler ve sağlanan eğitim materyalleri ile hem öğretmenlerde hem de öğrencilerde oldukça olumlu değişimler meydana geldiği söylenebilir. Bu olumlu değişimler 6 ay gibi kısa bir sürede meydana gelmiştir. Olumlu değişimlerin uzun vadede de devam edeceği, sağlanan teknolojik donanım ve materyal desteğinin sınıflarda etkili öğretim için önemli bir boşluğu doldurduğu ve bu donanımla öğrencilerde daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleşip son testlerde anlamlı bir artış olmadığı görülen akademik başarı alanında da anlamlı bir fark yaratacağı düşünülmektedir. Özel eğitim alanından mezun olan ve olmayan tüm alanda çalışan öğretmenlerin eğitimlerle motivasyonlarının ve yetkinliklerinin artırılması ihtiyacı çalışmadaki gibi yapılandırılmış eğitim ve desteklerle karşılanabilir. Bu çalışma ile hem mesleki yetkinlik hem de fiziksel çevrenin etkileşimi ile olumlu değişimler meydana geldiği söylenebilir. Bu yüzden en etkili sonuçlar için her iki alanın da desteklenmesi gerekmektedir. Horrocks (2010) da özel eğitim alanındaki öğretmenlerin yeni yaklaşım ve bilimsel temelli uygulamaların içinde kalabilmeleri için hizmet içi eğitimlere ihtiyaçları olduğunu ve bunun kendi bilgi ve becerilerini güncellemenin önemli bir yolu olduğunu belirtmektedir.

Araştırmanın okuyuculara aktarılması gereken sınırlılıkları bulunmaktadır. Bunlardan ilki, bağımsız değişkenlerin etkisinin hem alan mezunu olup atanmış hem de ücretli öğretmenlik yapan alan dışı öğretmenler üzerinde incelenmesidir. Her iki grubun sonuçlarının karşılaştırılıp değerlendirilmesi verilen eğitimin ve düzenlemelerin hangi grup üzerinde daha etkili olduğunu belirleme ve ihtiyaçları daha iyi ortaya çıkarma açısından daha etkili olabirdi. İkinci sınırlılık ise verilerin elde edilmesindeki aksaklıklardır. Veriler, öğretmenlerden ve öğretmenler aracılığı ile ailelerden elde edilmiş, araştırmacı ölçme araçlarını öğretmenlere sunarak bir süre sonra hem kendilerinin hem de ailelerin tamamlayıp geri vermelerini istemiştir. Araştırmacı veri toplama kısmını bire bir takip etmediği için veri kayıpları beklenenden fazla olmuş ve kayıp verilerin olduğu setler analize dahil edilmediği için belirlenenden daha az katılımcıyla veri analizleri yapılmıştır. Çalışmanın üçüncü sınırlılığı ise kontrol grubu kullanılmamasıdır. Hiçbir eğitim verilmeyen ve sınıflarında düzenleme yapılmayan öğretmen ve öğrencilerden elde edilecek kontrol grubu verileri ile çalışmanın verilerinin karşılaştırılması yoluyla çalışmanın sonuçları daha etkili bir şekilde ortaya konulabirdi. Bu da yöntemsel bir sınırlılık olarak belirtilebilir.

Çalışma bulgularından yola çıkılarak sonraki araştırmalar ve uygulamalar için öneriler sunmak çalışmanın sonuçlarının alana etkisini arttıracaktır. Sonraki araştırmalarda kontrol grubu kullanılabilir. Böylece bağımsız değişkenlerin etkisi için daha kesin yargılara varılabilir. Bu araştırmada bağımsız değişkenlerin anlamlı farklılık yaratacağı düşünülen fakat bir farklılık ortaya çıkmayan öğretmenlerin tükenmişliği veya öğrencilerin akademik başarıları gibi bağımlı değişkenlerin daha uzun dönemde nasıl bir seyir ortaya koyduğunu görmek açısından benzer araştırmalarda izleme çalışmalarının yapılmasının etkili olacağı düşünülmektedir. Mevcut çalışmada bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisine demografik özelliklerin etkisi dâhil edilmemiştir. Sonraki çalışmalarda demografik özellikler, özel eğitimde çalışma yılı, çalışılan öğrencilerin özellikleri gibi faktörlerin etkisi de incelenebilir. Bu çalışmada özel eğitim öğretmenlerine formatörler aracılığı ile sunulan eğitim ileriki araştırmalarda direkt öğretmenlere sunulabilir. Uygulamaya yönelik olarak eğitim programlarının kapsamı yapılan ihtiyaç analizleri sonuçlarına göre değiştirilebilir. Örneğin sadece cinsel eğitim veya öğretimsel uygulamalar gibi daha dar kapsamlı programlar düzenlenebilir. Programların içerisinde uygulamalara daha çok yer verilebilir. Özel eğitim alanından mezun olan ve olmayan öğretmenlerin ihtiyaçlarının farklılaşabileceği düşünülerek programların içerikleri farklılaştırılabilir. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre özel eğitim alanında görev yapan öğretmenlere sunulacak mesleki becerilere yönelik hizmet içi eğitim uygulamalarının yaygınlaştırılması, eğitim içeriklerinin öğretmen ihtiyaçları doğrultusunda şekillendirilmesi ve uygulama yapabilmelerine de fırsat sağlanması, sınıf içi düzenlemeler kapsamında öğretmenlerin desteklenmesi ve sınıfların fiziksel şartlarının iyileştirilmesi önerilmektedir. Ayrıca ülkemizde özel eğitim alanının gelişmekte olan bir alan olduğu düşünüldüğünde ulusal alanyazına katkı sağlayacak benzer çalışmaların yaygınlaştırılması da önerilmektedir.

KAYNAKÇA

- Arslan, G. & Aslan, G. (2014). Zihin engelli bireylere eğitim veren öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi (Tokat ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 49-66.
- Başaran, I. (2001). Özel eğitim kurumlarında çalışan öğretmenlerin çalışma koşulları. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(1), 41-53.
- Berry, A. B., Petrin, R. A., Gravelle, M. L., & Farmer, T. W. (2011). Issues in special education teacher recruitment, retention, and professional development: Considerations in supporting rural teachers. *Rural Special Education Quarterly*, 30(4), 3-11. <https://doi.org/10.1177/875687051103000402>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Pegem Akademi.
- Coşkun, İ. & Boldan, Ö. (2014). Zihinsel engelliler öğretmenliği sertifika programına devam eden özel eğitim sınıf öğretmeni adaylarının sertifika programlarının işlevselliğine ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 24, 303-318. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2252>
- Çetin, Ç. (2004). Özel eğitim alanında çalışmakta olan farklı meslek grubundaki eğitimcilerin yaşadığı güçlüklerin belirlenmesi. *Özel Eğitim Dergisi*, 5(1) 35-46.
- Dere Çiftçi, H. (2015). Özel eğitim merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki yetkinlik ve tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi. *Mediterranean Journal of Humanities*, 1, 221-241. <http://doi.org/10.13114/MJH.2015111378>
- Eldeniz Çetin, M. & Şen, S. G. (2017). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin sorunlarının belirlenmesi. *International Journal of Social Science*, 59, 53-69. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7133>
- Ergül, C., Baydık, B. & Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 499-522.
- Fore, C., Martin, C., & Bender, W. (2002). Teacher burnout in special education: The causes and the recommended solutions. *The High School Journal*, 86(1), 36-44. <http://www.jstor.org/stable/40364344>
- Girgin, G. & Baysal, A. (2005). Zihinsel engelli öğrencilere eğitim veren öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyi ve bazı değişkenler (İzmir örneği). *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 0(18), 3-15.
- Gönüldaş, H. (2017). *Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin öz-yeterlik algıları ile kaygı ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi* (Tez Numarası: 463445) [Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Güleç-Aslan, Y., Özbey F., Sola-Özgüç, C. & Cihan, H. (2013). Vaka araştırması: Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin sorunları ve ihtiyaçları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(31), 639-654.
- Horrocks, L. E. (2010). *The effects of in-service teacher training on correct implementation of assessment and instructional procedures for teachers of individuals with profound multiple disabilities* [Doctoral dissertation, Utah State University]. <http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1583&context=etd>.
- Johnson, S. R. (2018). *An examination of special education teachers' self-efficacy by certification status, credential type, age, gender, previous experience in special education, and years taught* [Doctoral dissertation, George Fox University]. <https://digitalcommons.georgefox.edu/edd/110>.
- Kaner, S. (2007). *Öğretmen Mesleki Sosyal Destek Ölçeği'nin psikometrik özellikleri*. Ankara Üniversitesi, 2006 09 04 009 numaralı bilimsel araştırma projesi raporu. Erişim adresi <https://dspace.ankara.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/20.500.12575/68511/6003.pdf?sequence=1>
- Kaner, S., Şekercioğlu G. & Yellice-Yüksel, B. (2008, Mayıs). *Öğretmen Mesleki Öz-yeterlilik Ölçeği geliştirme çalışması*. 1. Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Kaner, S., Bayraklı, H., Diken, İ. H. & Çelik, S. (2012). *Türkiye'de özel eğitim alanında geliştirilen ve uyarlanan ölçme araçları*. Maya Akademi.
- Karahan, Ş. & Uyanık Balat, G. (2011). Özel eğitim okullarında çalışan eğitimcilerin öz-yeterlilik algılarının ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 1-14.
- Karasu, N., Aykut, Ç. & Yılmaz, B. (2014). Zihin engelliler öğretmenlerinin hizmetiçi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 15(1), 41-53. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000191
- Karasu, T. & Mutlu, Y. (2014). Öğretmenlerin perspektifinden özel eğitimde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri: Muş il örneği. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 47-66.
- Kök, M. (2002). Özel eğitimde personel sorunu. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 43-53.
- Kulaksız, A., Dilmaç, B. & Aydın, A. (2003). Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik duygusu üzerine karşılaştırmalı bir inceleme. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(1), 15-27.

- Laerd Statistic (2015a). Paired-samples t-test using SPSS Statistics. Statistical tutorials and software guides. Retrieved from <https://statistics.laerd.com/>
- Laerd Statistics (2015b). Wilcoxon signed-rank test using SPSS Statistics. Statistical tutorials and software guides. Retrieved from <https://statistics.laerd.com/>
- Orhan, S. & Genç, K. G. (2015). Engellilere yönelik ülkemizdeki özel eğitim hizmet uygulamaları ve örnek ülke karşılaştırması. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 15(35), 115-146. <http://dx.doi.org/10.21560/spcd.35323>
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189-226.
- Saraç, I. H. (2018). *Özel eğitim alanında çalışan öğretmenlerin tükenmişlik düzeyinin incelenmesi* (Tez numarası: 527652) [Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Sivrikaya, T. & Yıkımsı, A. (2016). Özel eğitim sınıflarında görev yapan özel eğitim mezunu olan ve olmayan öğretmenlerin öğretim süreciyle ilgili gereksinimleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1984-2001.
- Sucuoğlu, B. & Özokçu, O. (2005). Kaynaştırma öğrencilerinin sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(1), 41-57. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000086
- Sucuoğlu, B. & Kuloğlu, N. (1996). Özürlü çocuklarla çalışan öğretmenlerde tükenmişliğin değerlendirilmesi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 11(36), 44-60.
- Tzivinikou, S. (2015). The impact of an in-service training program on the self-efficacy of special and general education teachers. *Problems of Education in the 21st Century*, 64(64), 95-107.
- Vuran, S., Çolak, A. & Gürgür, H. (2003). Davranış kontrolü ve beceri öğretimi konusunda hizmetiçi eğitime katılanların programa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(1), 1-17.
- Yavuz, M. & Yıkımsı, A. (2019). Examining life satisfaction levels of teachers working in special education institutions in terms of some variables. *Journal of Education and Training Studies*, 7(11), 114-120. <https://doi.org/10.11114/jets.v7i11.4460>
- Yavuz, M. (2019). Özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde çalışan öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeyleri ve yaşam doyumlarının incelenmesi. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 527-556. <https://doi.org/10.26466/opus.601008>
- Yellice-Yüksel, B., Kaner, S. & Şekercioğlu G. (2008, Mayıs). Öğretmen Mesleki Tükenmişlik Ölçeği geliştirme çalışması. I. Ulusal Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Kongresinde sunulmuş sözlü bildiri, Ankara Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Yellice-Yüksel, B. (2009). *Özel eğitim ve genel eğitim öğretmenlerinin tükenmişliklerine etki eden değişkenlerin irdelenmesi* (Tez Numarası: 324835) [Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Yellice-Yüksel, B., Kaner, S. & Güzeller, C. O. (2011). Öğretmenlerin mesleki yetkinlik, mesleki sosyal destek ve tükenmişlik ilişkisinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(21), 1-25.
- Yılmaz, M. & Üredi, L. (2018). Alan değişikliğiyle özel eğitim okullarında çalışan sınıf öğretmenleri ile özel eğitim öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin incelenmesi: (Mersin ili örneği). *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(15), 59-79. <http://dx.doi.org/10.16991/INESJOURNAL.1565>
- Yükselen, A. (2003). *Zihinsel engelli çocuk ve adölesanların sosyal yeterlik ve problem davranışlarının anne-baba ve öğretmen yönünden karşılaştırılmalı olarak incelenmesi* (Tez Numarası: 124421) [Doktora tezi]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

EXTENDED ABSTRACT

1. Introduction

In our country, to compensate the existing special education teacher shortage, individuals from different disciplines can work as a special education teacher after getting certificate on the basis of a short term in-service training (Aslan, & Aslan, 2014; Özyürek, 2008; Yılmaz, & Üredi, 2018). Albeit a practical solution, this approach adds further issues such as lack of materials and resources, lack of technological equipment (Sucuoğlu, & Kuloğlu, 1996) and development of burnout in teachers (Aslan, & Aslan, 2014). Past studies concerning the burnout in special education teachers showed the high prevalence of professional burnout in association with characteristics of students, teachers' inadequacy to control students' problem behaviors, lack of feeling more satisfied during teaching (Kulaksız et al., 2003; Sucuoğlu, & Kuloğlu, 1996). Self-efficacy and professional social support are issues which effect the level of burnout and there is a negative relation between them (Dere-Çiftçi, 2015; Gönüldaş, 2017). Previous studies about special education teachers in our country mainly aim to reveal their problems and needs (Coşkun, & Boldan, 2014; Çetin, 2004; Eldeniz-Çetin, & Şen, 2017; Ergül et al., 2013; Güleç-Aslan et al., 2014; Karasu et al., 2014; Sivrikaya, & Yıkılmış, 2016).

Sivrikaya and Yıkılmış (2016) conducted a qualitative research to reveal the needs of special education class teachers with and without bachelor degree in special education. Researchers made unstructured interview with 10 participants and the data were analyzed descriptively. Their findings indicated that all teachers need to corporate with other teachers, families and Guidance and Research Centers to organize teaching and to assess instructions, to get in-service training and to be supported in terms of supply materials. Several studies indicated that not only special education teachers with bachelor degree in special education but also teachers from other fields to have problems in terms of implementing IEP, deciding the most effective teaching methods, selecting or producing materials, teaching academic and non-academic skills, teaching social skills, assessing teaching and students' performance, coping with problem behaviors, classroom management, family involvement, and coping with limited technological equipment and insufficient sources (Başaran, 2001; Çetin, 2004; Eldeniz-Çetin, & Şen, 2017; Güleç-Aslan et al., 2014; Karasu et al., 2014). In these studies, special education teachers have expressed their needs for an in-service training to become more efficient in teaching, particularly in terms of classroom management, effective and evidence-based teaching methods, behavior management, physical arrangement and materials and sources (Çetin, 2004; Güleç-Aslan et al., 2014; Karasu et al., 2014). In literature, sexual education is another emerging area of training (Coşkun, & Boldan, 2014; Güleç-Aslan et al., 2014; Karasu et al., 2014).

Trivnikou (2015) conducted a research to reveal the impact of an in-service training program on the self-efficacy of general and special education teachers. The training program was based on a content than involved effective teaching skills, improved practice with the most effective strategies and an increase in quality of educational intervention for children with special needs. Overall, 15 special education teachers and 15 general education teachers created 15 pairs and worked together in same education setting by sharing educational responsibilities for their inclusive student and by getting support from professional program coordinator. The pre and post evaluation research design was used and the findings showed that the training program had a positive impact on teachers' self-efficacy and resulted in more effective program planning and improved skills in using methods and techniques. Horrock (2010) also conducted a single-subject design study to evaluate the effectiveness of a multi component training program applied with 4 special education teachers who were working with students with profound multiple disabilities, and reported that teachers showed development in assessment and effective teaching skills.

There is an urgent need for teachers working in special education classes or schools in terms of improving their skills as well as the physical environment. This current research aims to evaluate the effects of training program delivered to teachers working in special education classes for children with mild intellectual disability and in-class physical arrangements on teachers' burnout, self-efficacy, social support levels and students' social and behavioral characteristics and academic performance. It seems likely to improve the status of teachers and students in special education classes by means of better professional skills of teachers and more advanced physical conditions. It is hoped that this finding will help to expand structured training programs in improving quality of special education services in our country.

2. Method

In this study, pre-post experimental design was used. The independent variables were the training program and in-class arrangements in classes. The depended variables were the teachers' professional burnout, self-efficacy and perceived social supports level working in special education classes and students' academic performance and their behavioral and social characteristics. The research group comprised of 40 special education teachers from 25 different classes and 110 students from these classes.

The data were obtained through a set of tools including The Professional Burnout Scale, The Professional Social Support Scale and The Professional Self-Efficacy Scale for assessment of teacher-related parameters and Nigonger Child Behavior Rating Form (Parent and Teacher Forms) and Social Skill Rating System-Parent Form for assessing participant students through reports from their teachers and parents

The training program was delivered to the 14 formators, 7 special education teachers and 7 school counselors. The 86-hour program lasted 4 weeks in November-December 2018 and conducted in a special university. The training program consisted of different modules, each was thought by different academicians. These modules were use of technology, instructional adaptations, teaching literacy, classroom management, reducing problem behaviors, sexual education, teaching mathematics, social skills teachings, and creativity. After the training completed, the formators provided 60-hour training to teachers. Throughout the process, two intervision meetings were organized to provide support to teachers from academicians and formators. In-class arrangements included standardization of equipment such as desks, cabinets, boards, wallboards, color of wall and floor, curtains and standardized technological equipment such as projection, computer, and printer. All 25 special education classes were equipped with books, toys and materials. The mean age was 10.82 (SD 2.11, ranged 7.74 to 16.66) years in female students ($n = 43$) and 10.47 (SD 2.56, ranged 6.90 to 15.25) years in male students ($n = 67$). The mean (SD) age of the female teachers ($n = 31$) was 28.9(3.01) years, while the mean age of male teachers ($n = 9$) was 32.4(3.32) years. The data were obtained by the researcher with help of teachers. Pre-tests were conducted between 15th November and 15th December and post data were obtained at the end of June. The data were analyzed with IBM SPSS 22.

3. Findings, Discussion and Results

According to our findings, no significant difference was noted in teachers' professional burnout level from pre-test to post-test assessment, whereas the emotional exhaustion and failure scores reduced significantly. Fore et al. (2002) claimed the likelihood of a training program about classroom management and effective discipline provided to special education teachers to reduce the burnout level. The identification of significant improvement only in sub-dimension of seems to be explained by the difficulty of burnout as a feeling that requires a longer time to change.

The greatest change has emerged in teachers' self-efficacy. Teachers have gained competence in almost all sub-areas; preventing problem behaviors and cope with them effectively, meeting the requirements of learning and development, effective teaching, effective communication with colleagues and families, and using technology. This finding supports the findings from Trivnikou's (2015) study. In both studies, the educational support provided to teachers increased the efficacy of teachers.

Teachers' professional social support levels have showed significant change in family support domain, while no significant change was noted in total score as well as in other domains including support from school administrators, from colleagues, and from students. Positive relation between self-efficacy and social support and negative relation between burnout and self-efficacy were stated in the past studies (Dere-Çiftçi, 2005; Gönültaş, 2017; Karahan, & Balat, 2011). The improvement in burnout was evident only for one domain. This may be explained by the results of the study conducted by Fore et al. (2002) which claimed that burnout can be reduced if special education teachers feel support from colleagues, administrators and coordinators.

The changes in behavioral and social characteristics of students were assessed by Nigonger Child Behavior Rating Form from two different respondents: parents and teachers. The scores for problem behaviors and insecure/anxious domains in children improved significantly. Statistically significant decrease in problem behaviors was verified with the results from Social Skill Rating System-Parent Form. Hyperactivity level of children increased. While there was a significant increase in destructive behaviors by teachers' ratings, no change was noted based on parents' ratings. A significant decrease in isolated/ritualistic behavioral profile was noted in both ratings. These valuable findings should be considered in many respects to show total effectiveness of present study. This study shows us that it is possible to prevent or reduce problem behaviours in special education classes if environmental arrangements, materials and tools are provided. The need of training to support positive behaviours of students was also specified in a past study by Berry et al. (2011).

Current study has some limitations. First, the effects of independent variables were analyzed without discriminating the teachers who were graduated from special education or other disciplines. Evaluation of results could have been more useful by addressing the effects of independent variables. Second, data loss was more than estimated due to the researcher' limitation to follow the data collection one-to-one. Third, lack of a control group seems to be another, methodological, limitation.

Some suggestions for future studies and for more effective training for teachers may be offered based on the results. Use of control group in future studies may enable more concrete data on effectiveness, while follow-up assessment is required to understand long term effects of training program on participants. Demographic factors should also

be addressed as independent variables. In-service training may be delivered directly to teachers. For more effective training program, the content may be developed based on need analysis.

ETİK BEYANNAME

Bu çalışmanın araştırma ve yazım sürecinde araştırmacı tarafından bilimsel ve etik kurallara uyulduğunu, farklı eserlerden yararlanılması durumunda atıfta bulunulduğunu, kullanılan verilerde herhangi bir tahrifat yapılmadığını, araştırmanın tamamının veya bir kısmının farklı bir akademik yayın platformuna yayımlanmak üzere gönderilmediğini, belirtilen konularda araştırmanın yazarının bilgi sahibi olduğunu ve gerekli kurallara uyulduğunu beyan ederim. 26/08/2020



Dr. Öğretim Üyesi Hatice ŞENGÜL-ERDEM
Araştırmanın Sorumlu Yazarı